

SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT DER BUNDESWEHR

Berichte

Heft 1

Zur empirischen Kontrolle von Lernprozessen – Begleitstudie zum
Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C

Paul Klein
Ekkehard Lippert
Paul Schneider
Ralf Zoll

München 1975

Herausgegeben im Auftrag des
Bundesministeriums der Verteidigung – FÜ S I 15
Verantwortlich für den Inhalt:
Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr

Alle Rechte vorbehalten
© 1975

Sozialwissenschaftliches
Institut der Bundeswehr
München

Druck: BMVg Bonn

<i>INHALT</i>	<i>Seite</i>
Vorwort	3
1. GEGENSTAND, FRAGESTELLUNG UND ANSATZ DER UNTERSUCHUNG	6
1.1. Zum Untersuchungsgegenstand – Der Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C	6
1.2. Zur öffentlichen Diskussion über den Grundlehrgang	9
1.3. Zur Fragestellung	12
1.4. Zum Problem der Umsetzung (Operationalisierung)	13
1.5. Zum Untersuchungsansatz	17
2. DURCHFÜHRUNG, INSTRUMENTE UND AUSWERTUNG DER BEFRAGUNG	22
2.1. Durchführung der Befragung	22
2.2. Die Untersuchungsinstrumente	25
2.3. Auswertung der Befragung	29
3. ANMERKUNGEN ZUR DIDAKTISCHEN KONZEPTION DES GRUNDLEHRGANGS	33
3.1. Transparenz als Grundsatzforderung für curriculares Lernen	34
3.2. Bewertung der Lernzielorientierung	34
3.3. Zum didaktischen Ansatz: Das Stufenmodell	38
3.4. Exkurs: Zum Beurteilungsvermerk	40
4. BESCHREIBUNG DER ZIELGRUPPE	43
4.1. Zu den Merkmalen der Zielgruppe	43
4.2. Vergleich Untersuchungsgruppe – Ausfälle	48
5. EMPIRISCHER BEFUND	56
– LEHRGANGSERWARTUNGEN UND LEHRGANGSERLEBEN – ZUM KONFLIKT ZWISCHEN FORTBILDUNG UND PRÜFUNG	

6.	EMPIRISCHER BEFUND	74
	– ZUR KONTROLLE VON AUSBILDUNGS- UND LERNZIELEN	
6.1.	Ausbildungsziel: Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften erkennen und in ihren gegenseitigen Auswirkungen einschätzen können	74
6.2.	Ausbildungsziel: Kenntnisse von den Methoden und der Systematik wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens so vertiefen, daß die Lehrgangsteilnehmer im Tätigkeitsbereich des Stabsoffiziers Probleme sachgerecht lösen, selbständig urteilen und konstruktiv Entscheidungen empfehlen oder treffen können	79
6.3.	Lernziele der Lehrstoffgruppen	84
7.	EMPIRISCHER BEFUND	96
	– PRÜFSTATIONEN UND NOTENGEBUG	
7.1.	Prüfstationen und Vorhersagbarkeit des Prüfungsergebnisses	96
7.2.	Exkurs: Generalstab (Admiralstab) als Lehrgangsmotivation und die Auswahlkriterien	105
7.3.	Die Notengebung im Urteil der Lehrgangsteilnehmer	108
8.	EMPIRISCHER BEFUND	126
	– MILITÄRFACHLICHE KLAUSUR	
9.	EMPIRISCHER BEFUND	131
	– ZUR POSITION UND FUNKTION DES HÖRSAALLEITERS	
10.	EMPIRISCHER BEFUND	139
	– ZUSAMMENSETZUNG DER HÖRSÄLE	
10.1.	Die Bevorzugung der integrierten Hörsäle	140
10.2.	Exkurs: Über den Zusammenhang von Hörsaalform, Lehrgangsleistung und Selbst- und Fremdbilder der Teilstreitkräfte	142
11.	ZUSAMMENFASSUNG	152
	TABELLENVERZEICHNIS	156

Vorwort

Mit der *Begleitstudie zum 3. Grundlehrang der Fortbildungsstufe C* legt das Sozialwissenschaftliche Institut der Bundeswehr (SOWI) das erste Heft einer Berichtsreihe vor. Wie in der Informationsschrift 1 (INFO 1) des Instituts bereits angekündigt, handelt es sich um den Versuch, neben den üblichen Buchpublikationen einem vielleicht kleineren Interessentenkreis auch diejenigen Arbeiten zugänglich zu machen, welche z.B. eine sehr spezielle Thematik behandeln oder schlicht Materialiencharakter besitzen wie Problemskizzen oder ausgewählte Bibliographien.

Wie uns vor allem bundeswehrinterne Reaktionen auf die in INFO 1 in Kurzform veröffentlichten Ergebnisse einer *Sozialisationstudie* gezeigt haben, existieren über den Stellenwert der Forschungen des SOWI noch zum Teil erhebliche Mißverständnisse bzw. Unklarheiten. Auch in Bezug auf den nachstehenden Forschungsbericht seien deshalb einige grundsätzliche Anmerkungen vorangestellt.

Bei dem für die Bundesrepublik in der Vergangenheit kennzeichnenden spannungsgeladenen bis indifferenten Verhältnis von Bundeswehr und Gesellschaft haben Kritik oder der Hinweis auf Schwachstellen, seien sie journalistischer oder wissenschaftlicher Herkunft gewesen, oft ausgesprochen allergische Reaktionen der Bundeswehr hervorgerufen. Bezogen auf das Verhältnis von Wissenschaften und Streitkräften konnte deshalb noch 1972 festgestellt werden, daß Indifferenz und affektive Vorbehalte auf Seiten der Wissenschaften einer Wissenschaftsfeindlichkeit auf Seiten des Militärs entspreche. Eine *radikale* Veränderung dieser Beziehung ist aufgrund der Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte so schnell nicht zu erwarten. Immerhin wurde aber im Weißbuch 1971/72 betont, daß Bundeswehr und Öffentlichkeit ein Interesse daran haben, die Probleme der Landesverteidigung wissenschaftlich zu untersuchen; immerhin belegen die verschiedenen Reformmaßnahmen der Bundeswehr in den letzten Jahren eine wesentlich stärkere wissenschaftliche Orientierung; immerhin zeugt auch die Errichtung eines bundeswehreigenen sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituts von gewandelten Positionen und Bezügen.

Gerade am Status des SOWI wird deutlich, daß man Sozialwissenschaften nicht oder nicht mehr „einzig als Hilfsmittel im Dienste des militärischen Entscheidungsprozesses“ versteht, wie es René König 1968 als zentrales Problem der Militärsoziologie beschrieb. Zwar besteht ein wesentlicher Teil der Institutsarbeit darin, empirisch gesicherte Entscheidungshilfen für Reformmaßnahmen in den entsprechenden Problembereichen zu liefern oder einmal getroffene Maßnahmen in Richtung und Umfang des

Erfolges zu kontrollieren. Die Fragestellungen sind aber keineswegs auf bundeswehrinterne Gegenstände beschränkt, noch erfolgen die Forschungen anscheinend rein militärspezifischer Themen ohne gesellschaftliche Perspektive.

Das veränderte Verhältnis zur Sozialwissenschaft, das ohne ein gestärktes Selbstbewußtsein zumindest der Bundeswehrführung nicht denkbar wäre, spiegelt sich auch darin wider, daß die vom SOWI in unabhängiger Forschungsarbeit ermittelten Ergebnisse im Grundsatz zur Veröffentlichung vorgesehen sind. Da sich die Auswahl der Untersuchungsgegenstände aber an ihrem Problemcharakter orientiert, können die Ergebnisse vor allem der analytischen Arbeiten in der Mehrzahl für die Bundeswehr in einem vordergründigen Sinne kaum *positiv* ausfallen. Dieser Aspekt ist besonders hervorzuheben. Pointiert läßt sich sogar sagen, daß das SOWI seine Funktionen nicht erfüllt, wenn es nicht gelingt, in einem übergreifenden Sinne Problembereiche zu ermitteln und zu beschreiben. Für den längerfristigen Erfolg der Institutsarbeit ist es aber erforderlich, daß der Versuch von seiten der politischen und militärischen Führung, u.a. mit der Arbeit des SOWI und der damit verbundenen Offenheit das Verhältnis von Bundeswehr und Gesellschaft (weiter) zu versachlichen, auf eine ebensolche sachbezogene Aufnahme stößt. Konkret gesprochen darf die Ermittlung und Darstellung von Problemen der Bundeswehr von seiten der Truppe nicht als Angriff auf die eigene Existenz und von seiten der zivilen Öffentlichkeit nicht als Bestätigung vorhandener Affekte und Vorurteile betrachtet werden.

Die Veröffentlichung der Begleitstudie zum 3. Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C bildet hierfür bereits eine weitere Probe aufs Exempel. Der Grundlehrgang ist Teil der Reformen im Aus- und Fortbildungsbereich oberhalb der Einheitsführerebene. Wie die gesamte Bildungsreform in den Streitkräften, so wurde auch der Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C in relativ kurzer Zeit konzipiert. Wenn man auch im Grundsatz auf langjährige Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung zurückgreifen konnte, der Neubeginn trug in Teilen jedoch experimentellen Charakter. Dabei war vor allem sicherzustellen, daß sich die neuen Ansätze nicht zum Nachteil der ersten zur Fortbildung anstehenden Offiziersjahrgänge auswirkten. Der Versuch der Neuerung mit Hilfe curricularen Vorgehens beinhaltet, daß der Grundlehrgang von Anbeginn für strukturelle und inhaltliche Revision offen zu halten und Entwicklungs- wie Revisionsarbeiten für Betroffene und Interessierte möglichst durchsichtig zu gestalten waren. Die Veröffentlichung der Begleitstudie trägt damit einer zentralen Forderung der Curriculumtheorie(n) Rechnung. Dennoch ist das praktizierte

Verfahren nicht selbstverständlich. Das gilt sowohl für den Umstand, daß überhaupt eine empirische Kontrolle von Struktur und Ausbildungszielen des Lehrgangs versucht wurde, als auch für die Schnelligkeit und den Umfang, in der bzw. mit dem eine Revision der ursprünglichen Lehrgangsanlage erfolgte. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ist der Grundlehrgang bereits in einigen wesentlichen Aspekten verändert.

Abschließend sei noch auf zwei für die Lektüre bedeutsame Momente hingewiesen. Wegen der Schwierigkeiten, welchen sich eine empirische Kontrolle von globalen Lernzielen gegenübersteht, wurden zum einen die Ergebnisse der Forschung besonders vorsichtig und zurückhaltend interpretiert. Die vorgenommenen Einschränkungen sollten aber nicht dazu führen, die Resultate gering einzuschätzen; ihre Aussagekraft geht in jedem Fall über das hinaus, was mit Hilfe individueller Erfahrungen an Erkenntnissen gesichert werden kann. Zum anderen mußte in der Anlage der Darstellung und in der Sprache wie auch schon in der Informationsschrift 1 des SOWI ein Kompromiß zwischen den verschiedenen Anforderungen, welche sich aus der Heterogenität der Leserschaft ergeben, geschlossen werden. Wir können auch hier nur auf Verständnis für diesen Umstand hoffen.

München, Juli 1975

Prof. Dr. Ralf Zoll

1. GEGENSTAND, FRAGESTELLUNG UND ANSATZ DER UNTERSUCHUNG

1.1. Zum Untersuchungsgegenstand – Der Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C

Im Mai 1971 hat die *Bildungskommission beim Bundesminister der Verteidigung* ein *Gutachten zur Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr* vorgelegt. Das Gutachten bildete und bildet die Grundlage für die Reformmaßnahmen der Bundeswehr im Bildungsbereich. Es geht von fünf Verantwortungsbereichen ¹⁾ aus und ordnet diesen, mit Ausnahme des Verantwortungsbereichs I, also beginnend mit dem Verantwortungsbereich II, ein Bildungssystem mit Fortbildungsstufen von A bis D zu.

Die hier vorgelegte empirische Untersuchung befaßt sich mit dem *Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C*. Die Fortbildungsstufe C hat 1974 die bis dahin gültigen Ausbildungsgänge abgelöst. Sie stellt ein System verwendungsbezogener Lehrgänge für das Tätigkeitsfeld speziell des Verantwortungsbereichs IV dar und umfaßt neben dem Grundlehrgang Verwendungs- und Funktionslehrgänge. Ein erfolgreicher Abschluß des Grundlehrgangs bildet die Voraussetzung für eine Staboffizierstätigkeit. Das Abschneiden im Grundlehrgang entscheidet in erheblichem Umfang über den weiteren Werdegang des jeweiligen Offiziers. Trotz dieser einschneidenden Bedeutung ist der Grundlehrgang vom Anspruch her primär ein *Fortbildungslehrgang*. Er wird an der Führungsakademie in Hamburg durchgeführt und ist auf eine Dauer von vierzehn Wochen angelegt.

Einen besonderen Stellenwert hat der Grundlehrgang durch die Gründung der Hochschulen der Bundeswehr erhalten. Das Studium an einer Hochschule der Bundeswehr bildet von 1973 an in der Regel die Voraussetzung für eine Berufs- oder Zeit-Offizierslaufbahn (Z 12). Für alle Offiziere, die einerseits zum Zeitpunkt der Bildungsreform *noch nicht* den Status des Staboffiziers erreicht hatten und denen sich andererseits auch *nicht mehr* die Möglichkeit zum Studium an den bundeswehreigenen Hochschulen eröffnete, sollte u.a. vor allem der Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C Laufbahnnachteile gegenüber dem nachrückenden Absolventen der Hochschulstudiengänge verhindern helfen.

-
- | | |
|-----------------------------|---|
| 1) Verantwortungsbereich I: | Fachkräfte ohne Vorgesetztenfunktion; |
| Verantwortungsbereich II: | Gruppenführer, Zugführer, stellvertretende Einheitsführer und entsprechende Verwendung; |
| Verantwortungsbereich III: | Einheitsführer und entsprechende Verwendung; |
| Verantwortungsbereich IV: | Verbandsführer und entsprechende Verwendung; |
| Verantwortungsbereich V: | Großverbandsführer und entsprechende Verwendung. |

Der Grundlehrgang ist demgemäß stark wissenschaftlich ausgerichtet. Er beruht nach eigenem Anspruch auf curricularer Planung und geht von folgenden *Ausbildungszielen* aus:

- „ Die Lehrgangsteilnehmer sollen im Grundlehrgang
- ihre Kenntnisse von den Methoden und der Systematik wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens so vertiefen, daß sie im Tätigkeitsbereich des Staboffiziers Probleme sachgerecht lösen, selbständig urteilen und konstruktiv Entscheidungen empfehlen oder treffen können,
 - die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten ergänzen, die sie zur Mitarbeit in militärischen Stäben befähigen,
 - Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften erkennen und in ihren gegenseitigen Auswirkungen einschätzen können,
 - die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Aktualisierung ihres Wissensstandes und zu selbständiger Weiterbildung entwickeln.“²⁾

Die Ausbildungsziele sollten nach einer Informationsschrift des Ministeriums über folgende nach drei sogenannten Lehrstoffbereichen (Sozialwissenschaften, Sicherheitspolitik und Streitkräfte und Allgemeine Führungslehre) gruppierte *Lernziele* erreicht werden:

- „ (1) Lernziele der Lehrstoffgruppe Sozialwissenschaften sind es, die Lehrgangsteilnehmer zu befähigen,
- den Einfluß der gesellschaftlichen Gegebenheiten und Entwicklungen auf die Struktur der Bundeswehr und auf die Tätigkeit ihrer Führungskräfte erkennen und verarbeiten zu können und
 - die Auswirkungen der Streitkräfte auf die Gesellschaft und ihre Teilsysteme zu erfassen.
- (2) Lernziele der Lehrstoffgruppe Sicherheitspolitik und Streitkräfte sind es, die Lehrgangsteilnehmer zu befähigen,
- die politischen Zusammenhänge und Voraussetzungen und damit die politische Bedingtheit ihres Berufs zu erkennen,
 - die daraus abgeleiteten militärischen Gesamtaufgaben und den Auftrag der Streitkräfte richtig bewerten und einordnen zu können,
 - die historischen Bezüge und Bedingungen ihres Berufes zu verstehen und unter den Verhältnissen der Gegenwart und Zukunft beurteilen zu können.

2) Informationen über Konzeption und Planungsstand der Fortbildungsstufe C durch das Bundesministerium der Verteidigung (Fu S I 8) vom 13.9.1973, S. 3

- (3) Lernziele der Lehrstoffgruppe Allgemeine Führungslehre³⁾ sind es, die Lehrgangsteilnehmer zu befähigen,
- den umfassenden Führungsvorgang mit seinem interdisziplinären Charakter zu durchdringen und
 - wissenschaftliche Verfahren bei der Wahrnehmung von Führungsfunktionen anwenden zu können.“⁴⁾

Der Grundlehrgang ist *organisatorisch* in vier Abschnitte unterteilt. Er beginnt mit einer zwanzig Stunden umfassenden Einführung in Theorie und Praxis wissenschaftlichen Arbeitens und führt in den drei Lehrstoffgruppen jeweils über eine Fundamental- und Spezialstufe von insgesamt 70 - 90 Stunden Umfang bis zu einer 80-stündigen Integralstufe. Die Lehrgangsteilnehmer werden in Hörsälen zu ca. je zwanzig Personen zusammengefaßt, wobei die Zusammensetzung sowohl nach Teilstreitkräften getrennte als auch integrierte Hörsäle kennt. Die Lehre wird von militärischen wie zivilen Dozenten durchgeführt.

Jeder Hörsaal erhält einen *Hörsalleiter*. Die Funktionen des Hörsalleiters sind vielfältig.

Er ist erstens Disziplinarvorgesetzter für die Mitglieder seines Hörsaals. Zweitens besitzt er ein, wenn auch zeitlich stark eingegrenztes, Lehrdeputat. Drittens soll er die Lehrgangsteilnehmer im Sinne eines Mentors anleiten, betreuen und beraten. Viertens ist er als Beobachter in nicht von ihm geleiteten Veranstaltungen tätig, was es ihm erlauben soll, ein abgerundetes Bild vom einzelnen Lehrgangsteilnehmer zu bekommen. Mit der Begründung über diese genaue Kenntnis der Lehrgangsteilnehmer hat der Hörsalleiter fünftens die Aufgabe, den Beurteilungsvermerk zu erstellen. Der *Beurteilungsvermerk* ergänzt das Zeugnis, das der Lehrgangsteilnehmer zum Abschluß des Grundlehrgangs erhält. Der Beurteilungsvermerk soll alle Beurteilungskennnisse mit dem Verwendungswunsch des Lehrgangsteilnehmers zusammenfassen und eine Grundlage für die weitere Ausbildungs- und Verwendungsplanung liefern.

Die Abschlußzeugnisse werden vor allem aufgrund von *Leistungsnachweisen* erstellt. Sie sind in den drei Lehrstoffgruppen und in einem lehrstoffunabhängigen Gebiet, der sogenannten militärfachlichen Klausur, zu erbringen. Mit der *militärfachlichen Klausur* verbindet sich die Absicht, den unterschiedlichen

3) Diese Lehrstoffgruppe erfuhr eine Umbenennung. Sie trug im hier thematisierten Grundlehrgang 3/74 die Bezeichnung: **Betriebs- und Organisationswissenschaften.**

Als Lernziele waren angegeben:

- „ - Kenntnisse über die Entwicklung militärischen Führungsdenkens.
- Kenntnisse über wesentliche Elemente der Führungssituation, Führung in systemtheoretischer Betrachtungsweise des Führungsvorganges als Phasenmodell („Management“) und in kybernetischer Sicht.
- Kenntnis von Führungsprozessen, Führungsfunktionen und Führungsverantwortung.
- Erkennen der Funktion des Rechts im Führungsprozeß.“

Vgl. Führungsakademie der Bundeswehr, Lehrplan für den Grundlehrgang 3/74 der Fortbildungsstufe C. Hamburg 1974. S. 7

4) Information über Konzeption und Planungsstand der Fortbildungsstufe C durch das Bundesministerium der Verteidigung (Fü S I 8) a.a.O., S. 4

bildungsmäßigen Voraussetzungen der Lehrgangsteilnehmer Rechnung zu tragen und den Praktikern in einem stark wissenschaftlich orientierten Lehrgang die Möglichkeit zu geben, ihre breiten und umfangreichen Erfahrungen besonders einzubringen.

1.2. Zur öffentlichen Diskussion über den Grundlehrgang

Die verschiedenen Reformansätze der letzten Jahre in der Bundeswehr haben ein breites publizistisches Echo gefunden. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei der Bildungsreform, speziell den Entscheidungen zuteil, die Aus- und Fortbildung der Offiziere mit einem Studium an bundeswehreigenen Hochschulen grundzulegen. Auch die Veränderung der Stabsoffiziersausbildung im Rahmen der Fortbildungsstufe C stießen auf öffentliches Interesse und öffentliche Kritik, wenn die Diskussion sich auch weder in der Breite noch in der Intensität mit den Auseinandersetzungen um die Konzeption der Bildungsreform und die Hochschulgründungen vergleichen läßt.

Die öffentliche Diskussion wird an dieser Stelle, allerdings nur in einigen wenigen, wenn auch bedeutsamen Bezügen, aufgegriffen, weil sie neuralgische Punkte der Anlage des Grundlehrgangs benannt und wohl auch Überlegungen beeinflußt hat, über eine empirische Untersuchung Entscheidungshilfen für eine Revision der Lehrgangsstruktur zu erlangen.

Im Mittelpunkt der Kritik standen die Diskrepanzen zwischen dem Anspruch, einen Fortbildungslehrgang anzubieten und der Wirklichkeit, die einen starken Leistungsdruck über einen erheblichen zeitlichen Aufwand für Prüfungen aufweist. Nicht zufällig geht der Kommandeur für die Abteilung Grundlehrgang in einem Informationsschreiben, das er an den 2.Grundlehrgang richtete, besonders auf gewisse Widersprüche in der Konzeption ein: „Wenn auch von der Zielsetzung des Lehrgangs her die Fortbildung im Vordergrund steht, so ist nicht zu verkennen, daß die Qualifikation zum Stabsoffizier für Sie zunächst eine größere Bedeutung besitzen mag. Sollten Sie sich allerdings von dieser Vorstellung beherrschen lassen, würden Sie sich den Blick für die Bildungsmöglichkeiten verstellen, die das Lehrangebot für Sie bereit hält und Sie mit großem Nutzen für Ihren weiteren militärischen Werdegang wahrnehmen sollten.“⁵⁾ Nahezu alle Stellungnahmen gehen davon aus, daß sich die Antinomie von Zielsetzung und Prüfungserfordernis unter den gegebenen Bedingungen nicht beseitigen läßt. Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages spricht von

5) Schreiben des Abteilungskommandeurs an die Teilnehmer des 2.Grundlehrgangs der Fortbildungsstufe C vom 8.3.1974, S. 1 f.

einer Überlagerung der Ziele und einer wahrscheinlichen Überforderung der Lehrgangsteilnehmer. Er befürchtet, „daß diese Ausbildung zu einer ‘pädagogischen Tortur’ wird.“ 6) Vor allem gemessen an den Ausbildungszielen erscheint der Lehrgang, immer unter den gegebenen Voraussetzungen, überfrachtet. „Es ist unmöglich, in einem 70-tägigen Lehrgang die Kenntnisse von den Methoden und der Systematik wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens zu vertiefen, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu ergänzen, Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften zu erkennen, die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Aktualisierung des Wissensstandes zu entwickeln und gleichzeitig auch noch eine Prüfung mit den entsprechenden Leistungsnachweisen und Vorbereitungen abzulegen. Nach aller Erfahrung wird der Lehrgang überwiegend im Zeichen und unter der Belastung der Prüfung stehen.“ 7)

Wehrbeauftragter wie der Verteidigungsausschuß des Deutschen Bundestages oder der für die Materie zuständige Ausschuß des Beirats für Innere Führung treten deshalb für eine merkbare Verlängerung der Lehrgangsdauer unter Beibehaltung der Zielsetzungen ein. 8)

Von den Zielsetzungen leiten die Kritiker, wiederum weitgehend einheitlich, die Forderung nach einem hochschulähnlichen Charakter der Ausbildung ab. Diese Forderung ist von der Konzeption des Grundlehrgangs her betrachtet nicht strittig; fraglich erscheint vielmehr die bisherige konkrete organisatorische wie inhaltliche Gestaltung. So wird z.B. moniert, daß die vorgesehene und u.a. vom Verteidigungsausschuß auch ausdrücklich verlangte Vertretungskörperschaft der verschiedenen betroffenen Gruppen noch nicht eingerichtet ist oder daß noch wesentliche infrastrukturelle Voraussetzungen fehlen. Eine bedeutende Rolle spielt auch das Problem einer „Dezentralisierung“ und „Enthierarchisierung“ der Lernprozesse. „Der Erwerb von Methodenwissen sowie der Umgang damit ist nur mit Hilfe wissenschaftsbestimmter Ausbildung möglich; diese aber erfordert adäquate Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen.“ 9) Gerade bei den Rahmenbedingungen setzen aber viele

6) Jahresbericht 1973 des Wehrbeauftragten, Drucksache des Deutschen Bundestages 7/1965, S. 23

7) Manfred Wörner und Klaus-Jürgen Preuschhoff, Zur Neuordnung von Bildung, Ausbildung und Laufbahnen in der Bundeswehr, in: Wehrkunde, 22. Jg., Heft 11, München 1973, S. 578

8) Vgl. Jahresbericht 1973, a.a.O.; Gemeinsame Entschließung des Verteidigungsausschusses des Deutschen Bundestages vom 7.11.1973 zur Fortbildungsstufe C; Entwurf einer Einpfehlung des Ausschusses Fortbildungsstufe C beim Beirat für Innere Führung vom 23.7.1974

9) Günter Will, Zur Fortbildungsstufe C und Führungsakademie (neu), in: Wehrkunde, 23. Jg., Heft 2, München 1974, S. 87

Bedenken an. Besonders die Hörsaalleiter stehen unter dem Verdacht, mit der Absicht institutionalisiert worden zu sein, dem wissenschaftlich und damit „zivil“ orientierten Lehrgang ein „militärisches Korsett“ anzupassen, d.h. hierarchische Grundmuster traditioneller militärischer Ausbildungseinrichtungen in die neuen Ansätze hinüberzuretten. Im Zusammenhang mit der Problematik der Hörsaalleiter ist deshalb auch von einem „Etikettenschwindel“ die Rede. 10)

Die Aussage bezieht man u.a. auch auf die Vielfachfunktionen der Hörsaalleiter, die in einigen Punkten im Widerspruch zum curricularen Anspruch stünden. Die curricularen Anforderungen sieht man vor allem da verletzt, wo die Hörsaalleiter über Beobachtung des Verhaltens von Lehrgangsteilnehmern einen die üblichen Leistungsnachweise ergänzenden Beurteilungsbeitrag zu erstellen haben, der zudem in den wieder von den Hörsaalleitern anzufertigenden Beurteilungsvermerk eingeht. Wenn die Hörsaalleiter ihre Aufgabe ernst nehmen, dann wird einmal für „die betroffenen Lehrgangsteilnehmer automatisch die Lernsituation zu einer Prüfsituation.“ 11) Zum anderen stelle man sich eindeutig in Gegensatz zu den curricularen Forderungen nach Durchsichtigkeit und Nachvollziehbarkeit von Prüfverfahren und Beurteilungsmaßstäben, wenn man über den Beurteilungsvermerk unkontrollierbare Veränderungen oder Ergänzungen der üblichen Leistungsnachweise vornehme. Die Hintergründe für solche Praktiken glaubt man zu kennen, da „von einzelnen Lehrgruppenkommandeuren und Hörsaalleitern sehr deutlich erklärt wurde, daß man ein ganz entscheidendes Wort bei der Auswahl zur Generalstabsausbildung und damit zu einer Sonderkarriere mitzureden habe.“ 12) Neben der Kritik am Beurteilungsverfahren und an der fehlenden Klarheit über die Beurteilungskriterien wird überhaupt bezweifelt, ob ein allgemeine Grundlagen vermittelnder Lehrgang in der gegebenen Kürze Aufschlüsse über eine angemessene spätere Verwendung der Lehrgangsteilnehmer ermöglicht. 13)

Einhellige Meinung in der öffentlichen Diskussion herrscht auch darüber, daß nicht geprüft werden dürfe, was nicht Gegenstand der Lehre war. Diese Forderung etwa des Verteidigungsausschusses oder des Wehrbeauftragten hat besonders den Sinn oder die Berechtigung der militärfachlichen Klausur thematisiert. Es gilt als äußerst fraglich, ob die mit der lehrstoffunabhängigen Klausur verbundene Absicht, die Nachteile der sogenannten Praktiker gegenüber den studierten Offizieren in einem stark wissenschaftlich orientierten Lehrgang

10) Vgl. Beirat für Innere Führung, a.a.O., und Martin Kutz, Reformziele nicht akzeptiert? Kritische Bilanz zum ersten Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C, in: Wehrreport ÖTV, Nr. 4, 1974

11) M. Kutz, a.a.O., S. 5

12) ebenda

13) Vgl. Jahresbericht 1973 ..., a.a.O.

dadurch etwa auszugleichen, daß man die vermuteten besonderen Erfahrungen des Praktikers zum Gegenstand einer Klausur macht, wegen der wissenschaftlichen Form des Nachweises sich in irgendeiner Art verwirklichen läßt.

Kontroversen gab es in der Konzeptionsphase des Lehrgangs auch in der Frage nach der integrierten oder einer nach Teilstreitkräften getrennten Zusammensetzung der Hörsäle. Die Auseinandersetzungen beschränkten sich allerdings weitgehend auf die Diskussionsgruppen im militärischen Bereich.

1.3. Zur Fragestellung

Ende Juni 1974 wandte sich das BMVg mit der Frage an das SWInstBw, ob am Beispiel des 3. Grundlehrgangs der Fortbildungsstufe C eine Überprüfung zentraler konzeptioneller Elemente wie einiger Einzelaspekte mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Forschung möglich sei. Im einzelnen erwartete das Ministerium Aufschlüsse über die Probleme:

Fortbildungs- oder Prüflehrgang,
Beurteilungsvermerk,
Hörsalleiter,
militärfachliche Klausur,
Zusammensetzung der Hörsäle,
Bewertung der Prüfungsergebnisse über Platzziffergruppen,
mündlicher Leistungsnachweis in der Lehrgruppe Sozialwissenschaften.

Das Institut hat nach einer entsprechenden Beschäftigung mit den angeschnittenen Fragen erstmals in einem Gutachten Stellung genommen. Das Gutachten bildete sodann auch die Grundlage für die Entwicklung des Ansatzes für die empirische Untersuchung; es wird an den einschlägigen Stellen in den Untersuchungsbericht eingearbeitet. Nach Rücksprachen mit der den Lehrgang tragenden Bildungseinrichtung, der Führungsakademie, zur Abklärung der dort zusätzlich vorhandenen Fragenkomplexe kam ein sieben Punkte umfassender Problemerkatalog als Ausgangsbasis für die empirische Untersuchung zustande:

- a) sozio-demographische Merkmale der bildungs- und altersmäßig recht heterogen zusammengesetzten Zielgruppe,
- b) Kontrolle der Ausbildungsziele „Verständnis für politische und gesellschaftliche Zusammenhänge“ und „Aufgeschlossenheit für wissenschaftliches Arbeiten“; Zusammenhänge zwischen Prüfergebnissen und Einstellungen, Persönlichkeitsvariablen und sozio-demographischen Merkmalen,

- c) Lehrgangserwartung, Lehrgangserleben, Lehrgangserfolg,
- d) Ergebnisse der militärfachlichen Klausur im Gesamtnotenbild,
- e) möglicher Einfluß der Hörsaalzusammensetzung auf Lernen und Lernerfolge und
- f) Hörsaalleiter und ihre Funktionen im Urteil der Lehrgangsteilnehmer.

Von den ursprünglich vom Ministerium aufgeworfenen Problemen wurden somit die Aspekte „Fortbildungs- oder Prüflehrgang“ vor allem unter c), „militärfachliche Klausur“ unter d), „Zusammensetzung der Hörsäle“ unter e), „Hörsaalleiter“ unter f) und „mündlicher Leistungsnachweis in der Lehrstoffgruppe Sozialwissenschaften“ in Elementen unter b) aufgenommen. Bei der Betrachtung des Problemkatalogs ist zu berücksichtigen, daß die Zusammenstellung bereits unter der Perspektive der Operationalisierbarkeit erfolgte, d.h. nur solche Themen Aufnahme fanden, bei denen die Chance vorhanden war, über empirische Analysen wenigstens Hinweise für eine Beantwortung der Fragen zu erhalten. Auf einzelne Aspekte der Operationalisierungsproblematik wird im folgenden Abschnitt kurz eingegangen.

1.4. Zum Problem der Umsetzung (Operationalisierung)

1.4.1. Grundsätzliche Schwierigkeiten

Die Versuche, die jeweilige theoretische Fragestellung in ein empirisch überprüfbares Konzept umzusetzen, stehen neben den aktuellen, auf die jeweilige Studie bezogenen meist auch vor grundsätzlichen Problemen. Grundsätzliche Probleme bereitet im vorliegenden Fall die Frage, auf welche Weise eine empirische Kontrolle globaler Lernziele (hier Ausbildungsziele), wenn überhaupt, möglich ist.

Lernziele sind auf sehr verschiedenen Ebenen angesiedelt, die sich nicht allein oder primär nach dem Grad ihrer Konkretion bestimmen. Wesentliche Unterschiede betreffen vor allem die Art der zu vermittelnden Qualifikation. Es läßt sich dabei wenigstens nach Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhalten differenzieren. Am einfachsten sind noch Kenntnisse und bestimmte Fähigkeiten empirisch überprüfbar bzw. kontrollierbar. Besondere Schwierigkeiten bereiten in dieser Hinsicht jedoch Lernziele, die ein bestimmtes Verhalten anstreben. In der Regel beziehen sich solche Verhaltensziele auf Situationen und Qualifikationen, welche erst nach der Ausbildungszeit relevant werden. Je länger aber die Frist zwischen Lern- und Bewährungsprozeß, um so schwieriger gestaltet sich die Kontrolle der möglichen Einflußgrößen und die Interpretation der gewonnenen Daten.

Beträchtliche grundsätzliche Probleme ergeben sich auch bei den Einstellungen. Unabhängig davon, daß für eine empirische Kontrolle solcher Lernziele, die sich auf Verhaltensweisen oder Einstellungen beziehen, meist Meßinstrumente mit wiederum spezifischen Problemen zu entwickeln sind, stellt bereits die Begrifflichkeit im Bereich der Einstellungsmessung einen eigenen, aktuellen Sektor wissenschaftlicher Auseinandersetzung dar. Keinesfalls unstrittig sind die möglichen Abgrenzungen des Begriffs Einstellung von dem der Meinung oder dem der Persönlichkeitsmerkmale. Ebenso wenig eindeutig bewertet die wissenschaftliche Diskussion die Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen, konkreter: auch die Frage ob es sich bei Einstellungen um Dispositionen für Verhalten handelt, ist wissenschaftlich nicht zweifelsfrei entschieden.

An dieser Stelle können wir nur festhalten, daß wir Einstellungen tatsächlich als Verhaltensdispositionen begreifen; wenn auch das Verhalten im jeweiligen Einzelfall von einer Reihe von Einflußgrößen, vor allem situativer Art bestimmt wird. Einstellungen bilden sich meist nur über längere Zeiträume und sind dementsprechend auch schwer zu verändern. Meinungen unterscheiden sich von Einstellungen erst einmal durch ihre Vielzahl; sie existieren nur an der Oberfläche der Persönlichkeit und sind ebenso leicht zu bilden wie zu verändern. Daraus folgt, daß ein und dieselbe Person auch eine Vielzahl von widersprechenden Meinungen besitzen kann. Einstellungen sind dagegen gerade durch fehlende Widersprüche charakterisiert. Treten solche Widersprüche dennoch auf und kann der einzelne sie für sich nicht klären und beseitigen, so spricht man u.a. von einer neurotischen Entwicklung. Die Unterschiede zwischen Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen sollen hier nur insoweit berührt werden, als wir Persönlichkeitsmerkmale als Einstellungen betrachten, die sich in sehr frühen Phasen der Sozialisation ausbilden, allgemeinere, übergeordnete Verhaltensdispositionen darstellen und kaum zu verändern sind.

Ein besonderes Problem resultiert daraus, daß Einstellungen fast nur über Meinungen zu erfassen sind. Einige aus der Vielzahl der Meinungen repräsentieren also Einstellungen. Bei der Entwicklung von Instrumenten der Einstellungsmessung geht es deshalb u.a. darum, jene Meinungen zu ermitteln, welche für die jeweils zentrale Einstellung charakteristisch sind.

Eine für Planung und Gestaltung von Lernprozessen besonders wichtige Prämisse, die sich aus den Ausführungen ergibt, besteht darin, daß sich Einstellungen nur *langsam* bilden und verändern lassen. Lernziele, welche auf Einstellungsbildung oder -veränderung abstellen, sind von daher auf längere Fristen in den Lernprozessen angewiesen. Wieviel Zeit jeweils anzusetzen ist, bleibt im Augenblick noch weitgehend eine Ermessensfrage. Die Wissenschaft vermag

dazu bislang keine gesicherten Hinweise zu liefern. Ermittelt eine empirische Lernzielkontrolle im Bereich der Einstellungen also keine im Sinne der Absicht positiven Resultate, so kann das verschiedene Ursachen haben, u.a. die, daß die Zeiten für eine Einstellungsbildung zu kurz angesetzt waren. Der Grund kann aber auch darin liegen, und das bringt uns zu einem weiteren wesentlichen Aspekt, daß die Instrumente nicht „sensibel“ genug waren, Veränderungen zu registrieren. Auch bei der Instrumentenentwicklung sind eine Reihe z.T. sich ausschließender Anforderungen von der Praxis zu berücksichtigen. Will man z.B. mit anderen gesellschaftlichen Gruppen vergleichbare Daten, so muß das jeweilige Instrument repräsentativ einsetzbar sein. Das wiederum erfordert einen relativ abstrakten Ansatz und die Unempfindlichkeit gegenüber den bei repräsentativen Untersuchungen besonders stark vorhandenen „Störgrößen“. Repräsentativ einsetzbare Instrumente entbehren wegen der genannten Merkmale dann aber der Sensibilität, Einstellungsänderungen, soweit sie nicht drastischer Natur sind, überhaupt festzustellen.

Bei so komplexen Zusammenhängen, wie sie bei der Bildung und Veränderung von Einstellungen gegeben sind, besteht zudem das Problem, ob es überhaupt gelingt, die zentralen Einflußgrößen auch wirklich zu erfassen und zu kontrollieren. Versucht man z.B. wie in einer anderen Studie den Einfluß der Wehrdienstzeit auf die Einstellungen der Wehrpflichtigen zu erforschen¹⁴⁾ und stellt man fest, daß während des Wehrdienstes tatsächlich Einstellungsänderungen stattfanden, so dürfen diese nur auf die kritische Variable, die Wehrdienstzeit, bezogen werden, wenn andere mögliche Einflußgrößen, etwa die Entwicklung in der Gesellschaft allgemein, kontrolliert wurden. Solche Kontrollprozesse gestalten sich, vom Untersuchungsansatz her betrachtet, meist als schwierig.

Schließlich soll von den grundsätzlichen Schwierigkeiten noch der Umstand angesprochen werden, daß die Versuche der Messung von Einstellungsänderungen meist auf die Panelmethode angewiesen sind. Unter Panelmethode versteht man hier die Messung von Einstellungen an demselben Personenkreis zu zwei verschiedenen Zeitpunkten, wobei in der Zwischenzeit die jeweils als bestimmend betrachtete Variable wirksam ist. Die Schwierigkeiten bestehen vor allem deshalb, weil noch wenige Untersuchungen mit einem solchen Ansatz vorliegen und man eben hinsichtlich der Anwendung des Verfahrens wie der adäquaten Auswertung der Ergebnisse nicht über langjährige Erfahrungen verfügt.

14) Vgl. den Kurzbericht über die „Sozialisationsstudie“ in: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Informationsschrift 1, Bonn 1974; eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse erfolgt in der Berichtsreihe, welche auch die hiermit vorgelegte Untersuchung präsentiert

1.4.2. *Spezifische Probleme der „Begleitstudie“*

Für das hier dargestellte Forschungsprojekt gelten die ange-deuteten grundsätzlichen Probleme, z.B. besonders für die wichtige Frage nach der erfolgreichen oder erfolglosen Vermittlung der Ausbildungsziele (vgl. Fragestellung b) unter 1.3.). Neben den grundsätzlichen stand das Untersuchungsprojekt aber auch vor einer Reihe spezifischer, also direkt auf das konkrete Vorhaben bezogener Schwierigkeiten.

Das Hauptproblem bildete der kurze Zeitraum zwischen Projektvereinbarung und Untersuchungsbeginn. Das Sozialwissenschaftliche Institut der Bundeswehr wurde Ende Juni 1974 erstmals mit dem Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C befaßt. Untersuchungsgegenstand sollte der 3. Grundlehrgang mit einem Lehrgangsbeginn Anfang September 1974 sein. Im Juli 1974 beschäftigten sich Mitarbeiter des Instituts mit der Anlage des Lehrgangs und führten längere Gespräche mit zuständigen Stellen des Ministeriums und Vertretern der den Lehrgang durchführenden Führungsakademie. Anfang August erfolgte eine Abstimmung der Fragenkomplexe und bis September die Entwicklung des Untersuchungsansatzes und des Fragebogens für die Befragung zum Lehrgangsbeginn.

Die Kürze der Zeit ließ es also nicht zu, gesondert Instrumente für die Zwecke der Untersuchung zu entwickeln; es mußte auf vorhandene Einstellungsskalen zurückgegriffen werden. Aber auch für den Fall, daß mehr Zeit zur Verfügung gestanden hätte, wäre eine Entwicklung von Instrumenten zur Lernzielkontrolle nicht möglich gewesen. Zwar wurden von der Führungsakademie für die einzelnen Lehrstoffgruppen Lehrpläne und entsprechende Unterlagen mit curricularem Anspruch erarbeitet, operationalisierbare Lernziele gab es zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht. Hierauf ist im Zusammenhang mit der Analyse der Lehrgangskonzeption noch einzugehen. Auch waren die notwendigen Begründungen für die Lernzielformulierungen wie die sie stützenden Analysen der Verwendungssituationen, auf die hin auszubilden ist, wie die grundlegenden curriculum-theoretischen Ableitungen nicht verfügbar.

Weiterhin war es nicht möglich, zureichende Indikatoren für einen möglichen Einfluß der Lehrgangskonzeption auf den Lehrgangsverlauf zu gewinnen. Die Interpretation der empirischen Ergebnisse kann deshalb nur spekulativ auf die eventuellen Auswirkungen der Lehrgangsanalyse bezogen werden. Eine zusätzliche Unsicherheitsquelle ergab sich dadurch, daß wir uns bei der Erhebung der empirischen Daten auf Befragungen und da vor allem auf die Lehrgangsteilnehmer beschränken mußten. Zumindest ergänzende Beobachtungen des Lehrgangsverlaufs wären für gesicherte Auskünfte und Belege dringend erforderlich gewesen. Die Lehrgangsteilnehmer bilden als

Auskunftsquelle wegen der unmittelbaren Betroffenheit für manche Fragestellungen allein eine ungenügende empirische Basis. Hinzu kommt ein grundsätzliches Problem der Befragungsmethode überhaupt. Man kann nie mit Sicherheit sagen, ob die Reaktionen der Interviewten nicht durch die Frage und deren Formulierung erst provoziert wurden. Die deshalb notwendige Validierung und Relativierung der Befragungsergebnisse aber z.B. durch Exploration des Lehrkörpers und anderer zuständiger Institutionen war wiederum aus zeitlichen Gründen nicht möglich.

Ansatz und Durchführung der Untersuchung sind also auf dem Hintergrund der erläuterten Schwierigkeit zu sehen, aber auch an der Aufgabe zu messen, für eine Revision des Grundlehrgangs der Fortbildungsstufe C sowohl hinsichtlich der gesamten Anlage als auch in Bezug auf Einzelprobleme, empirisch gestützte Entscheidungshilfen zu liefern.

1.5. Zum Untersuchungsansatz

Grundlage und Bezugspunkt für die Interpretation der Ergebnisse sind erst einmal die genaue Beschreibung der Zielgruppe und die Analyse der Lehrgangskonzeption.

Während, wie bereits vermerkt, die Analyse der Lehrgangskonzeption in der Hauptsache nur spekulativ auf die jeweiligen Befragungsergebnisse bezogen werden kann, bilden die *sozio-demographischen Merkmale der Zielgruppe* selbst Untersuchungsvariablen und sind dann voll in die empirische Analyse der verschiedenen, durch die Fragestellung definierten Zusammenhänge integriert.

Eine Betrachtung der Lehrgangskonzeption als Bestimmungsgröße für den Ablauf des Lehrgangs ist aber auch unter der Einschränkung erforderlich, daß nur eine theoretische Analyse offensteht, weil eine Umsetzung bislang ausdrücklich nicht allgemein dokumentierbar erfolgte und damit die Kriterien für eine empirische Kontrolle fehlen. Unter der *Lehrgangskonzeption* ist hier vor allem der curriculare Anspruch und die didaktische Aufteilung in vier Abschnitte mit einer Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten, mit einer Fundamental-, Spezial- und Integralstufe und deren zeitliche Bemessung zu verstehen. Obwohl sich also kaum Möglichkeiten bieten, eventuelle Mängel oder gelungene Elemente der Konzeption unmittelbar auf das empirische Material zu beziehen, so bildet die Anlage des Lehrgangs doch stets den theoretischen Rahmen, in dem sich die Interpretation der Ergebnisse zu bewegen hat.

Zur Anlage des Lehrgangs gehören selbstverständlich auch zentral die *Ausbildungsziele*. Ihre empirische Kontrolle steht vor ähnlichen Schwierigkeiten, wie sie sich für die didaktische Konzeption etwa der „Stufentheorie“

ergeben. Eine Operationalisierung lag zumindest zur Zeit der Untersuchungsplanung nicht vor. Der Versuch, dennoch eine Aussage über den Erfolg bzw. Mißerfolg des Lehrgangs bezüglich seiner globalen Zielsetzung zu machen, stützt sich auf die Überlegung, daß die Ausbildungsziele wegen ihres allgemeinen Charakters den Einsatz vorhandener und bereits erprobter Instrumentarien aus der Einstellungsforschung zulassen. Kriterium für die Auswahl von vorhandenen Einstellungsskalen muß der Indikatorwert der Instrumente sein, d.h. ein möglichst enger inhaltlicher Zusammenhang zwischen Ausbildungszielen und der Dimension, welche über die jeweilige Skala erfaßt wird.

Im vorliegenden Fall gehen wir einmal davon aus, daß die Einstellungen „politische Entfremdung“, „unpolitische Haltung“, „Anomie“ und „Konservatismus“ Indikatorwert für das Verständnis von „politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen“ besitzen (zur Erläuterung der Einstellungsdimensionen vgl. Kapitel 2). Diese Annahme bedeutet konkret z.B., daß ein wesentlicher Teil des genannten Ausbildungsziels als nicht erreicht betrachtet wird, wenn die Lehrgangsteilnehmer etwa dem politisch-sozialen Geschehen am Ende des Lehrgangs affektiver und „unpolitischer“ gegenüberstehen als zu Beginn.

Nun wurde im vorhergehenden Abschnitt bereits darauf verwiesen, daß ein Ansatz, der wie hier die Änderung oder Bildung von Einstellungen zum Kriterium hat, einige grundsätzliche Schwierigkeiten mit sich bringt. Neben der die Anlage des Lehrgangs zentral betreffenden Frage, ob in der kurzen Zeit der Lehrgangsdauer überhaupt Einstellungsänderungen möglich sind, wird damit das Problem berührt, ob die eingesetzten Instrumente die „Sensibilität“ besitzen, Einstellungsänderungen auch tatsächlich in dem gegebenen Rahmen zu erfassen. Wegen dieser Unsicherheit darf der Versuch der empirischen Kontrolle eines Teils der Ausbildungsziele sich nicht auf den Aspekt der Einstellungsänderung beschränken. Eine zusätzliche Kontrollmöglichkeit besteht darin, die *Zusammenhänge* zwischen dem Abschneiden in den jeweiligen Lehrstoffgruppen und den Einstellungen zu überprüfen. Sollte sich z.B. herausstellen, daß ein positiver Zusammenhang zwischen erfolgreichem Abschneiden im Bereich Sozialwissenschaften und einer unpolitischen Haltung existiert, so liegt es nahe, von einem Verfehlen des Ausbildungsziels zu sprechen.

Ein weiterer Ansatz für eine Kontrolle der Ausbildungsziele bietet sich in der Abklärung des Meinungsbildes der Lehrgangsteilnehmer hinsichtlich der Bedeutung einzelner Themenbereiche wie Politische Bildung oder Vorschriftenwesen und einzelner Lernziele. Ein solcher Ansatz ist aber ebenfalls

auf einen theoretisch ableitenden, h.h. interpretierenden Zwischenschritt angewiesen. So müßte der Bezug der einzelnen Lernziele wie -inhalte in ihrer Wertigkeit zu den Ausbildungszielen einigermaßen stimmig nachweisbar sein. Um es wieder an einem Beispiel zu erläutern: Wehrrecht und Vorschriftenwesen dürften nach dem Gehalt der Ausbildungsziele und der Lernziele (vgl. Abschnitt 1.1.) in der Rangordnung der Themenbereiche nach Wichtigkeit nicht vor Sicherheitspolitik oder Konfliktforschung rangieren oder Veränderungen in der Bewertung während des Lehrgangs müßten in die angestrebte Richtung weisen.

Damit ist bereits hinreichend angedeutet, daß die empirische Kontrolle von Ausbildungs- und Lernzielen nicht ohne theoretische Ableitungen, ohne Deduktionen auskommt. Im vorliegenden Fall beziehen sich diese Ableitungen auf die Strukturierung und Gewichtung der verschiedenen Elemente der verschiedenen Ausbildungskomplexe. In der „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ müssen nach der Anlage des Lehrgangs z.B. Elemente wie Wissenschafts- und Erkenntnistheorie und Probleme des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft wenigstens die gleiche Wertigkeit besitzen, wie die reinen Techniken wissenschaftlicher Arbeit, weil die Techniken in ihrem Stellenwert und ihrer Reichweite durch die anderen Problembereiche bestimmt werden und es sich zudem um einen Grundlehrgang handelt, der dementsprechend auch die Grundlagen für die weitere Fortbildung zu legen hat, spezielle Techniken wissenschaftlicher Arbeit aber stärker anwendungsbezogen auch und besonders Gegenstand von Verwendungslehrgängen sein sollten.

Die Überprüfung der Ausbildungsziele, die sich auf die Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten beziehen, kann also neben den Einstellungskomponenten wie einer allgemeinen Aufgeschlossenheit gegenüber wissenschaftlichen Erfordernissen auch bei Bewertungen der Lehrgangsteilnehmer hinsichtlich einzelner Elemente der Einführung ansetzen.

Bereits im Gutachten des Instituts zur Anlage des Grundlehrgangs der Fortbildungsstufe C hatten wir festgestellt, daß der Prüfungscharakter solange im Vordergrund stehen werde, solange das Prüfungsergebnis einen wesentlichen Einfluß auf Karriereentscheidungen besitzt. Unter den gegebenen Bedingungen gehe es deshalb nur noch um das Problem, wie der Fortbildungsaspekt verstärkt bzw. die Prüfbelastung vermindert werden könne. Wie sich der Konflikt zwischen den beiden Erfordernissen von *Prüfung und Fortbildung* für die Lehrgangsteilnehmer darstellt, läßt sich neben der direkten Nachfrage erst einmal über das Meinungsspektrum zu Arbeitsbelastung und Streßerleben erfassen. Da das Erleben des Lehrgangs nicht unwesentlich von den Erwartungen abhängt, mit denen man einen solchen Kurs beginnt,

ist es sinnvoll, diese Erwartungen ebenfalls zu ermitteln, um sie einmal etwa zu der erlebten Arbeitsbelastung in Beziehung zu setzen. Zum anderen lassen sich die Erwartungen in ihrer jeweiligen konkreten Formulierung am Ende des Lehrgangs mit den Erfahrungen der Lehrgangsteilnehmer konfrontieren. Die Meinungsstrukturen können sodann über Querbezüge zu Einstellungsdimensionen und sozio-demographischen Merkmalen weiter aufgeklärt werden. Gesonderte Beachtung wurde der Frage zuteil, in welchem Umfang die Absicht, die Generalstabsausbildung zu erreichen bzw. der Erfolg oder Mißerfolg dieses Bemühens das Lehrgangserleben beeinflusst. Der Ansatz erfolgte auch hier über die Meinungsebene und eine Absicherung der Meinungsdaten über Zusammenhänge mit sozio-demographischen und Einstellungsvariablen.

Relativ einfach gestaltete sich der Ansatz für die Überprüfung der Frage, ob die *militärfachliche Klausur* die angestrebten Ziele auch erreiche. Im Gutachten des Instituts war bereits vermutet worden, daß die geforderte Darstellungsform „Aufsatz“ Offiziere mit größerer wissenschaftlicher Vorbildung und nicht Offiziere mit einer breiten praktischen Truppenerfahrung bevorzuge. Bezugspunkt der Analyse mußten also die Kriterien wissenschaftliche Vorbildung und breite Truppenerfahrung sein. Die empirische Analyse hatte einmal zu überprüfen, ob die militärfachliche Klausur aus dem gesamten Notenbild herausfalle und zum anderen diejenigen Merkmale zu ermitteln, welche das Abschneiden in dieser Klausur am zuverlässigsten vorherzusagen vermögen.

Die Hintergründe der Auseinandersetzungen um die integrierte oder nach Teilstreitkräften getrennte *Zusammensetzung der Hörsäle* lassen sich einem Außenstehenden nur schwer verständlich machen. Das einzige Argument für eine Trennung nach Teilstreitkräften, das in den Gesprächen und Interviews der Vorbereitungsphase geäußert wurde, bezog sich auf die von der Konzeption des Lehrgangs her vorgesehene ständige Beobachtung der Lehrgangsteilnehmer durch einen Hörsalleiter ihrer Teilstreitkraft zum Zwecke der Erstellung des sogenannten Beurteilungsvermerks. Da gegen den Beurteilungsvermerk in dieser Form erhebliche Einwände vorzubringen sind, im Zusammenhang mit der Analyse der Lehrgangskonzeption werden wir näher darauf eingehen, bedürfte es einer empirischen Überprüfung der Hörsaalzusammensetzung zumindest nicht vordringlich.

In der Lehrgangskonzeption wurden zur „Erprobung der Hörsaalzusammensetzung“ neben den „reinrassigen“ nur drei integrierte Hörsäle eingeplant. Das Institut hatte auf die damit für die Erprobung geschaffenen Bedingungen keinen Einfluß. Wegen der unterschiedlichen personellen Stärke der Teilstreitkräfte und der diesen Relationen nicht entsprechenden, nämlich zahlenmäßig gleichen Besetzung der drei integrierten Hörsäle, wie der sehr kleinen

Zahl der integrierten im Vergleich zu den nach Teilstreitkräften getrennten Hörsälen, das Verhältnis betrug ca. eins zu vier, waren die Voraussetzungen für eine empirische Überprüfung von vornherein schon ausgesprochen schlecht. Ein Vergleich der Hörsäle hinsichtlich der hier zentralen Variablen wie Lehrgangserfolg, Integrationswirkung, Veränderungen im Selbst- und Fremdbild der Teilstreitkräfte etc. muß sich auf eine oberflächliche Betrachtung beschränken, da die kleinen Zahlen nur in Grenzen die Anwendung von quantitativen Verfahren erlauben, welche den Daten erst zureichende statistische Aussagekraft verleihen könnten.

Der *Hörsaalleiter* hat in der Konzeption des Grundlehrgangs eine besonders umstrittene Position. Er soll wenigstens folgende, sich zum Teil ausschließende Funktionen erfüllen: Mentor, Dozent, Disziplinarvorgesetzter, Lehrgangsbeobachter und Beurteiler. Im Gutachten des Instituts wurde die widersprüchliche Konstruktion etwa so näher erläutert:

Nach erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen widerspricht die Aufgabe der „Anleitung, Beratung und Betreuung“ eindeutig der Funktion des Beurteilers. Wirkliche Betreuung kann nur stattfinden, wenn der Mentor nicht gleichzeitig gehalten ist, das Verhalten der Lehrgangsteilnehmer zu beobachten, um darauf Urteile zu gründen. Da die Lehrgangsteilnehmer wissen, daß ihr Mentor auch Beobachter und Beurteiler ist, werden sie sich erst gar nicht mit Belangen an ihn wenden, die nach ihrer Vorstellung nachteilig interpretierbar sind. Der subjektiv wahrscheinlich als Prüfungs- oder Auswahllehrgang erlebte Kurs läßt auch viele alltägliche Probleme unter dem Blickwinkel des Versagens oder des Bewährens erscheinen. Der Vorgesetzte als Mentor wird von daher mit den eigentlichen Schwierigkeiten, für die eine Betreuung gedacht ist, gar nicht konfrontiert. ¹⁵⁾

Die Überprüfung der so beschriebenen Annahmen setzt einmal bei den tatsächlichen Kontakten zwischen Lehrgangsteilnehmer und Hörsaalleiter an. Über Häufigkeit und Art des Kontaktes läßt sich kontrollieren, in welchen Funktionen, wenn überhaupt, der Hörsaalleiter primär angesprochen wurde. Eine weitere Möglichkeit des Aufschlusses bietet die Gegenüberstellung der Erwartungen mit den Erfahrungen der Lehrgangsteilnehmer im Hinblick auf den Hörsaalleiter.

Für eine sachgerechte Interpretation vor allem der Funktion des Mentors wurde eine Begriffsklärung durch die Lehrgangsteilnehmer versucht. Als Ergänzung und gegebenenfalls als Korrektiv erfolgte zum Lehrgangsabschluß eine Gruppendiskussion mit Hörsaalleitern über die Probleme ihrer Position und ihrer Funktion.

15) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Gutachten/Stellungnahmen 1/74, S. 7

2. DURCHFÜHRUNG, INSTRUMENTE UND AUSWERTUNG DER BEFRAGUNG

2.1. Durchführung der Befragung

Die Datenerhebung erfolgte als Befragung in der Form weitgehend standardisierter, schriftlicher Interviews. Andere Arten der Datenerhebung wie z.B. das unstrukturierte freie Interview schieden wegen der großen Anzahl der Lehrgangsteilnehmer, die möglichst alle erfaßt werden sollten, und der für die Auswertung der Studie zur Verfügung stehenden Zeit aus.

Um Kriterien für die Konstruktion des Befragungsinstrumentes zu gewinnen und entsprechende Fragen zu formulieren, und da weiterhin keine Möglichkeit für Voruntersuchungen bei Gruppen, die mit der Untersuchungspopulation hinsichtlich einer Sozialstatistik identisch oder vergleichbar sind, bestand, wurde zunächst die auf den Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C bezogene Literatur gesichtet. Diese setzte sich im wesentlichen zusammen aus:

- Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln über die Fortbildungsstufe C und die damit verbundenen Durchführungsmaßnahmen,
- Unterlagen wie Lehrplänen, Organisationserlassen u.ä., die sich unmittelbar auf den Grundlehrgang bezogen,
- offiziellem wie offiziösem Material zum Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C aus dem weiteren Bundeswehrbereich sowie
- allgemeiner sozialwissenschaftlicher Literatur, die nur mittelbar mit der Fragestellung verknüpft war.

Da diese Recherchen insgesamt unter dem Aspekt der Fragestellung nur wenig ergiebig waren, wurden zusätzlich Gespräche und freie Interviews durchgeführt. Diese sollten zunächst der Präzisierung der Fragestellung dienen. Weiterhin wurden sie dazu benutzt, um die Antwortvorgaben auf die einzelnen Fragen des Untersuchungsinstrumentes hinsichtlich Vollständigkeit und Verständlichkeit bei der Zielgruppe einzugrenzen und zu überprüfen. Befragt wurden hierzu sowohl formal für den Grundlehrgang zuständige Angehörige des Ministeriums und Mitglieder des Lehrkörpers der Führungsakademie als auch Lehrgangsteilnehmer der beiden vorausgegangenen Lehrgänge gleicher Art.

Als die der Fragestellung adäquate Durchführungsmethode wurde die Panelbefragung ausgewählt. Diese Vorgehensweise beinhaltet die Mehrfachbefragung jeder Zielperson. Dabei werden die Ergebnisse aus den einzelnen Befragungen zueinander in Beziehung gesetzt. Bei dieser Begleitstudie hieß das konkret, daß jeder Lehrgangsteilnehmer zu Beginn und am Ende des Lehrgangs einen Fragebogen ausfüllen sollte. Auf weitere Befragungen während

des Lehrgangs wurde wegen der nur relativ kurzen Lehrgangsdauer (ca. 3 Monate) verzichtet. Auch waren solche Zwischenerhebungen für die Fragestellung nicht zwingend notwendig.

Im Zusammenhang mit der Durchführungsmethode der Befragung muß auf zwei grundsätzliche Probleme verwiesen werden. Einmal kann nicht angenommen werden, auch nach sorgfältiger Voruntersuchung, daß das eingesetzte Frageinstrument alle wesentlichen Einflußgrößen erfaßt. Die Aussagen, die bei einer Untersuchung gewonnen werden können, beziehen sich immer auf das eingesetzte Instrument bzw. die dadurch repräsentierten Dimensionen. Das zweite Problem steht mit dem Panel im engeren Zusammenhang. Paneluntersuchungen werden im allgemeinen angesetzt, um die Auswirkung bestimmter Ereignisse wie z.B. Fernsehserien, Filme, Werbekampagnen, Lehrgänge usw. auf eine Untersuchungsgruppe zu bestimmen. Um nun dabei zu kontrollieren, inwieweit das thematisierte Ereignis tatsächlich Auswirkungen hat, ist es notwendig, eine Vergleichsgruppe, die diesem Ereignis nicht ausgesetzt ist, zu denselben Zeitpunkten wie die Untersuchungsgruppe zu betrachten. Nur so können allgemeine Umweltveränderungen z.B. sozialer oder politischer Art als Einflußvariable ausgeschlossen werden, bzw. nur so kann deren eventueller Einfluß kontrolliert werden und somit eine Relativierung der Ereignisse erfolgen. Für die hier dargestellte Untersuchung ergab sich die Schwierigkeit, daß innerhalb wie außerhalb der Bundeswehr den Lehrgangsteilnehmern voll vergleichbare Gruppen entweder nicht bestimmbar oder in der Kürze der zur Untersuchungsvorbereitung zur Verfügung stehenden Zeit nicht organisierbar waren. Das bedeutet, daß nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob eventuelle Veränderungen während des Lehrganges nur und ausschließlich durch den Lehrgang bewirkt worden sind. ¹⁾

Aus der gewählten Durchführungsmethode „Panel“ ergibt sich für das Befragungsinstrument als notwendige Konsequenz, daß in beiden Befragungen die thematisch-zentralen Fragen identisch vorhanden sein müssen, denn nur aus der Veränderung der Reaktionsverteilung zwischen erster und zweiter Befragung können Rückschlüsse auf bestimmte Auswirkungen des Lehrgangs gezogen werden. Daneben hatte bei dieser Studie die erste Befragung die Funktion, die sozio-demographischen Daten zu erfassen, während im zweiten Untersuchungstakt auch solche Fragen gestellt wurden, die der Erhellung und Erläuterung der eigentlichen Ergebnisse dienen sollen.

Um keine gezielten Reaktionstendenzen zu erhalten und um die Erinnerung an das Ausfüllen des ersten Fragebogens bei der zweiten Befragung möglichst gering zu halten, wurden sogenannte Distraktorfragen in die Befragungsinstrumente eingebaut. Diese Fragen stehen in weitem Zusammenhang mit der

1) Eine Darstellung der mit dieser Methode verbundenen Problematik findet sich bei Wiggins, L.: *Panel Analysis*, San Francisco, 1973

Fragestellung, werden aber für die Auswertung nicht berücksichtigt.

Die beiden, deshalb nur zum Teil identischen Fragebogen, setzen sich aus sogenannten offenen und geschlossenen Fragen zusammen. Bei einer offenen Frage soll der Befragte seine Antwort selbst formulieren, bei der geschlossenen sind ihm verschiedene Antwortkategorien vorgegeben, bei denen er sich je nach Instruktion für eine oder mehrere ihm zusagende entscheiden soll.

Objekt der Begleitstudie war der dritte Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C. Vorher waren für diesen Lehrgang über 300 Lehrgangsteilnehmer angekündigt worden. Da eine gleichzeitige Befragung einer solchen Anzahl von Lehrgangsteilnehmern nur schwer zu organisieren war, außerdem die Beaufsichtigung der Befragung und das Beantworten von Fragen zum Erhebungsinstrument bei einer solchen Zahl von Befragungspersonen nahezu unmöglich ist, wurden in Anlehnung an die formale Organisation des Lehrgangs in Inspektionen drei etwa gleichstarke Gruppen nacheinander befragt. Der erste Befragungsakt fand am 12. September 1974 bei Beginn des Lehrgangs statt, die zweite Erhebung wurde am 12. Dezember 1974, kurz vor Lehrgangsende durchgeführt.

Um bei der gesamten Untersuchung die Anonymität der Befragten zu sichern und gleichzeitig die Zuordnung der Daten aus den beiden Interviews einer Person zu ermöglichen, war bei der Anfangsbefragung eine dreistellige Codezahl per Zufall ausgegeben worden. Diese Codezahl sollte der Lehrgangsteilnehmer zu seinen Lehrgangsunterlagen nehmen. Zur Endbefragung sollte dann die Codezahl in den neuen Fragebogen eingetragen werden. Zudem war darauf geachtet worden, daß nur die mit der unmittelbaren Durchführung dieser Studie Betrauten Einsicht in die Fragebogen nehmen konnten. Nach einer intensiven Kontrolle der Fragebogen auf Verweigerung, Vollständigkeit usw. und nach der Nachcodierung der offen gestellten Fragen wurden die Daten auf Lochkarten übertragen und mit Hilfe einer EDV-Anlage ausgewertet. ²⁾ Die Darstellung der Ausfälle, d.h. hier die sogenannte Panel-Sterblichkeit, erfolgt im Rahmen der Beschreibung der Zielgruppe.

2) Zur Anwendung kamen die folgenden institutseigenen FORTRAN-Programme QUER2: ANZAHL, DIFFER, POLAR, KOR2, MULKOR sowie als Fremdprogramme eine Modifikation des BMD Programms PAMV aus dem Deutschen Rechenzentrum und das Programm REGT (Autor: H. Vorkauf)

2.2. Die Untersuchungsinstrumente

Neben eigens für diese Studie formulierten Fragen und Itembatterien kamen bei dieser Studie auch standardisierte Instrumente der empirischen Sozialforschung zum Einsatz. Diese beziehen sich auf zwei unterscheidbare innerpsychische Ebenen: das Konzept Attitüde bzw. Einstellung und das Konzept Persönlichkeit. Da diesen in der Untersuchung eine wichtige Funktion zukommt, sollen sie im hier wesentlichen Kontext nochmals aufgegriffen werden:

Einstellungen oder Attitüden lassen sich als „hypothetische Konstrukte“³⁾ nicht direkt beobachten. Ihre Existenz kann aber aus der Abstraktion und Analyse konkreter Verhaltensweisen gefolgert werden. Voraussetzung dazu ist, daß das Verhalten, das sich konkret als Handlung, Reaktion, Meinungsäußerung usw. darstellt, sich auf ein gemeinsames Objekt bezieht. Bezugsobjekte können dabei einzelne Individuen, soziale Aggregate wie Gruppen oder Organisationen, aber auch komplexe soziale Gegebenheiten wie die „Gesellschaft“ oder politische Verhältnisse sein. Die Funktion der Attitüden ist es, beim Individuum die Komplexität der Umwelt zu verringern. Die verschiedenen Objekte und Verhältnisse der Umwelt existieren dann nicht mehr gleichwertig nebeneinander her, sie bekommen über die Attitüden unterschiedliches Gewicht. Die Wahrnehmung erfährt so beim Individuum eine Systematisierung. Damit wird die Orientierung des einzelnen in der sozialen Umgebung erleichtert, und das Verhalten gewinnt an Sicherheit und Beständigkeit. Auf der anderen Seite bedeutet das, daß die Attitüden als Wahrnehmungsfiler wirken. Das Individuum rezipiert vornehmlich das, was mit seinen bestehenden Einstellungen in Einklang steht. Das läßt sich besonders deutlich bei der Wahrnehmung der Werbung beobachten, gilt aber auch für pädagogische Maßnahmen.

Drei Komponenten werden in der Binnenstruktur einer Einstellung unterschieden: eine kognitive, eine affektive und eine Verhaltenskomponente. Die kognitive Komponente besteht dabei aus dem Wissen, das ein Individuum zur Beurteilung eines Einstellungsobjektes zur Verfügung hat. Der affektive Teil bezieht sich auf Qualität und Intensität der Gefühle, die mit dem Objekt Individuum verknüpft sind. Und die Verhaltenskomponente beinhaltet all die Verhaltensweisen, die ihren Anstoß, ihre Richtung und ihre Dynamik aus der Attitüde beziehen und die in Relation zum Einstellungsobjekt stehen.⁴⁾

3) Vgl. Süllwold, F., Theorie und Methodik der Einstellungsmessung, in: Handbuch der Psychologie, Bd 7/1, S. 473., Göttingen 1969

4) Vgl. Süllwold, *u.a.O.*; Triandis, H.S., Attitude and Attitude Change, New York 1971, S. 7-25; Fishbein, M., Readings in Attitude Theory and Measurement, New York 1967; Roth, E., Einstellung als Determination individuellen Verhaltens, Göttingen 1969

Die Entstehung der Attitüden liegt im sozialen Lernen bzw. der Sozialisation. Elternhaus, Schule, Massenmedien, die berufliche Umgebung und andere Sozialisationsinstanzen setzen hier den Grundstock. Pädagogische Maßnahmen, auch wenn sie ausschließlich auf den Erwerb von Wissen, Fertigkeiten oder Fähigkeiten abzielen, betreffen immer, wegen deren spezifischen Binnenstruktur, auch Einstellungen. Und die Effizienz solcher Bildungsanstrengungen hängt auch von der Stabilität der damit in Beziehung stehenden Einstellungen ab. Konkret formuliert heißt das, daß die Wirksamkeit z.B. einer Fortbildungsmaßnahme auch an der Veränderung der mit dem vermittelten Wissen verbundenen Einstellung abgeschätzt werden kann. Andererseits lassen sich an Veränderungen im Einstellungsbereich auch Erfolg oder Mißerfolg von gezielten Lernprozessen ablesen.

Erfaßt werden die Einstellungen durch sogenannte Einstellungsskalen. Diese bestehen aus mehreren Einzelfragen, sogenannten Items, die über das thematische Einstellungsobjekt miteinander in Beziehung stehen und deren Stellvertreterfunktion für das zu erfassende Meßobjekt durch umfangreiche und langwierige Voruntersuchungen abgesichert ist. Die individuelle Ausprägung, die in den Vergleich verschiedener Gruppen von Lehrgangsteilnehmern eingeht, wird durch Verrechnung der symptomatischen Reaktionen auf die einzelnen Items festgestellt. Da die hier eingesetzten Instrumente an jeweils anderer Stelle ausführlich beschrieben sind, soll lediglich für jede Skala ein Markierungsitem und die im Sinne der zu erfassenden Einstellung symptomatische Reaktion darauf sowie die Anzahl der Items des Instrumentes vorgestellt werden.

Da für den deutschsprachigen Raum im Moment keine Instrumente bekannt sind, die befriedigend Einstellungen zum Wechselverhältnis zwischen Politik und Gesellschaft einerseits und Streitkräften andererseits erfassen, mußte auf generelle Attitüden zurückgegriffen werden, die das Verhältnis des Individuums zur Politik allgemein zum Gegenstand haben.

Die folgenden Einstellungsskalen wurden unter dieser Fragestellung und unter der oben angegebenen Begründung für diese Studie eingesetzt. Dabei muß noch bemerkt werden, daß bei solchen Untersuchungen aus Gründen, die mit der Belastbarkeit der Befragungspersonen zusammenhängen, nicht beliebig viele Untersuchungsinstrumente einsetzbar sind, die enge thematische Auswahl also geboten ist.⁵⁾

5) Die hier benutzten Skalen wurden im Rahmen eines von der Bundeszentrale für politische Bildung in Auftrag gegebenen Projekts zum „Politischen Verhalten“ von Fischer, A., Lippert, E. und Zoll, R., im Jahre 1969 entwickelt. Vgl. auch: Ellwein, Th., Zoll, R., Berufsbeamtentum, Anspruch und Wirklichkeit, Düsseldorf 1973; Mc Donald-Schlichting, U., Schneider, P., Ziese, P., Begleitende Merkmale neurotischer Dekompensation im Wehrdienst, in: Soziale Welt, 24, 1973, S. 438-439. Da bei dieser Studie für die Skalen andere Antwortvorgaben benutzt wurden, sind die Skalenwerte jedoch nicht mit den in den angegebenen Arbeiten veröffentlichten Norm- bzw. Eichwerten vergleichbar!

- „Anomie“. Dieser Begriff wurde durch Durkheim in die Sozialwissenschaften eingeführt und in der Nachfolge immer wieder aufgegriffen und diskutiert. In der hier in eine Skala umgesetzten Form benennt Anomie eine generelle Orientierungslosigkeit, eine Unsicherheit gegenüber der Umgebung, die Unfähigkeit, auf wandelnde Verhaltensnormen entsprechend zu reagieren.
(Ein Markierungssitem wäre hier z.B.: „In der heutigen Zeit schaut man nicht mehr durch, was eigentlich passiert.“ Symptomatische Reaktionen: „völlig richtig“ und „richtig“; 12 Items)
- „Politische Entfremdung“ erfaßt Vorbehalte und Mißtrauen gegen den politischen Prozeß, gegen die Politiker und die Parteien wie gegen Politik insgesamt. Der von der Politik Entfremdete fühlt sich von der Politik hintergangen und getäuscht. In der angelsächsischen Literatur finden sich thematisch ähnliche Instrumente unter dem Begriff „political alienation“. 6)
(Markierungsfrage z.B.: „In der Politik geschieht selten etwas, was dem kleinen Mann nützt.“ Symptomatische Reaktionen: „völlig richtig“ und „richtig“; 12 Items)
- „Unpolitische Haltung“. In dieser Skala drückt sich ein Politik- und Demokratieverständnis aus, in dessen Zentrum „Ruhe und Ordnung“ als oberste Verhaltensmaßregel stehen.
(Markierungssitem: „Wer dauernd durch Demonstrationen zeigt, daß ihm etwas nicht paßt, sollte doch lieber gleich unseren Staat verlassen.“ Symptomatische Reaktionen: „völlig richtig“ und „richtig“; 8 Items)

Die zweite für die Untersuchung herangezogene innerpsychische Dimension, das Konzept „Persönlichkeit“, unterscheidet sich von der „Einstellung“ durch einen eher generellen, weitergefaßten Anspruch. Die einzelnen Persönlichkeitszüge des Individuums werden hier als allgemeine Einstellungsdimensionen gesehen, deren Ausformung u.a. auch auf der Grundlage von Erbanlagen während der kindlichen Sozialisation geschieht. Entsprechend sind solche Persönlichkeitsdimensionen gegen Verformung weitgehend resistent.

In der Konzeption dieser Studie sollten sie allgemeine Basisdaten für die Beschreibung der psychischen Struktur der Untersuchungspopulation und ein Bezugssystem für eventuelle Einstellungsänderungen liefern.

6) Vgl. Milbrath, L., *Political Participation*, Chicago 1965;

hierzu auch: House, L. and Mason, W., *Political Alienation in America, 1952-1968*, in: *American Sociological Review*, 40, 1975; Ludz, P.Ch., *Alienation als Konzept der Sozialwissenschaften*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 27. Jg., 1975; Fischer, A. (Hrsg.), *Die Entfremdung des Menschen in einer heilen Gesellschaft*, München 1970

Im Unterschied zu den Einstellungsskalen, die in beiden Befragungstakten enthalten waren, wurden die entsprechenden Persönlichkeitsskalen nur in der ersten Befragungswelle eingesetzt, da nicht anzunehmen war, daß in der Zeit des Lehrgangs Persönlichkeitsveränderungen stattfinden würden. Persönlichkeit wird dabei als ein System ineinander verschränkter generalisierter und in der Individualgeschichte früh erworbener Attitüden gesehen. ⁷⁾

Folgende Persönlichkeitsskalen wurden nach der Fragestellung ausgesucht und kamen zur Anwendung:

- „Neurotizismus“ ⁸⁾. Diese Skala bezieht sich auf stimmungsmäßige Labilität und Nervosität. Die hier im Kontext relevanten Aspekte können mit „psychischer Belastbarkeit“ und „Strestoleranz“ beschrieben werden.

(Markierungsfrage: „Machen Sie sich leicht Sorgen über ein mögliches Mißgeschick?“ Symptomatische Reaktion: „Ja“; 20 Items)

- Genauigkeit („Rigidität“) ⁹⁾ bezeichnet eine psychische Disposition, die sich in der Unfähigkeit, auf veränderte Umweltkonstellationen einzugehen, in der Neigung zu extremen Äußerungen und psychischer Starrheit äußert.

(Markierungsitem: „Ärgern Sie sich, wenn Sie eine Arbeit unterbrechen müssen?“ Symptomatische Reaktion: „Ja“; 10 Items)

Ein weiteres in dieser Untersuchung benutztes sozialwissenschaftliches Instrument ist durch eine Zwischenstellung zwischen Persönlichkeit und Einstellung charakterisierbar. Es erfaßt ein Menschenbild, „das durch den Glauben an die Notwendigkeit von Hierarchie und Autorität, die Unveränderlichkeit der bösen menschlichen Natur und Mißtrauen gegenüber der Vernunft gekennzeichnet ist.“ ¹⁰⁾ Diese so bezeichnete Dimension wird von ihrem Autor verkürzt als „Konservatismus“ benannt. Um Mißverständnissen vorzubeugen, muß angemerkt werden, daß es sich hier um ein sozialpsychologisches Konstrukt handelt und nicht um die Bezeichnung einer inhaltlich-politischen Dimension.

-
- 7) Vgl. Roth, E., Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart 1969, S. 109 ff; Guilford, J.P., Persönlichkeit, Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung, Weinheim 1964
 - 8) Konstruiert wurde dieses Instrument von Brengelmann, J.G., und Brengelmann, L., vgl. den Aufsatz dieser Autoren: „Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion, neurotischer Tendenz und Rigidität, in: Zf. exp. und angew. Psychologie, 1960, 7, S. 291-331
 - 9) Diese Skala wurde zusammen mit anderen Persönlichkeitsskalen in Anlehnung an das „Guilford-Zimmermann Temperament Survey“ entwickelt. Vgl. auch hierzu Anmerkung 5)
 - 10) Vgl. Cloetta, B., Neue Daten zum MK – Itemwerte, Kurzfassung, Validitätshinweise, Originalfragebogen, Konstanz 1974
s.a. Cloetta, B., Einstellungsänderung durch die Hochschule, Stuttgart 1975, S. 37 ff.

Ein Mensch, der bei der Beantwortung dieser Skala einen hohen Punktwert erreicht, könnte in Analogie als irrationaler, gefühlsbestimmter Traditionalist bezeichnet werden. (Markierungsitem: „Jeder Mensch braucht etwas, woran er voll und ganz glauben kann“. Die symptomatische Reaktion und die Verrechnung stützt sich hier auf drei Skalenpunkte, die von „eher richtig“, bis „sehr richtig“ reichen; 18 Items)

Unabhängig von den vorgestellten Einstellungs- und Persönlichkeitsskalen und deren theoretischer Erklärung wurde noch ein weiteres Instrument, „eine Kurzskaala zur Messung wissenschaftlichen Interesses“ in den Fragebogen der ersten Befragung eingebunden. Die Begründung für dessen Anwendung liegt einmal in der erklärten Absicht der Fortbildungsveranstaltung. Zudem sollte damit ein Indikator für das Interesse an den Wissenschaften und deren Methoden in die Untersuchung eingeführt werden. ¹¹⁾

Weiterhin war am Fragebogenende noch eine Batterie von 48 Einzelitems zu bearbeiten, die mit dieser Studie nicht in thematischem Zusammenhang stand und die einmal als Distraktor eingesetzt war und weiter der Gewinnung von Indices für eine andere Untersuchung, die sogenannte Einheitsführerstudie, diente. ¹²⁾

2.3. Auswertung der Befragung

Zur Aufbereitung und Verarbeitung der Daten dieser Untersuchung wurden statistische Verfahren angewandt, die es gestatten, die Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Einflußgrößen (Variablen) miteinander in Beziehung zu setzen und deren „Signifikanz“, d.h. ihre statistische Aussagekraft zu bestimmen. Als „signifikant“ und damit statistisch bedeutsam wird ein Testergebnis dann bezeichnet, wenn der empirisch errechnete Testwert (T-, F-, Chi-Quadrat-Wert usw.) so groß ist, daß dessen Zustandekommen nur mehr mit 5-prozentiger oder noch geringerer Wahrscheinlichkeit als zufallsbedingt betrachtet werden kann. In der vorliegenden Untersuchung werden signifikante Testergebnisse durch Angabe des Signifikanzniveaus gekennzeichnet. Abgekürzt sind diese Angaben in den Tabellen mit $p \leq 0.05$ bzw. $p \leq 0.01$ bzw. $p \leq 0.001$ ¹³⁾. Die Bezeichnung $p \leq 0.05$ bedeutet demnach, daß die Wahrscheinlichkeit für ein zufallbedingtes Zustandekommen des beobachteten Zusammenhangs zwischen 0.05 und 0.01, d.h. zwischen 5 % und 1 % liegt. Für $p \leq 0.01$ liegt diese Irrtumswahrscheinlichkeit (= Wahrscheinlichkeit mit der man sich irrt, wenn man zwischen den Variablen einen

11) Vgl. Hiesel, E., Luck, H.E., Entwicklung einer Kurzskaala zur Messung wissenschaftlichen Interesses (WIS), in: Diagnostica, 1973

12) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Informationsschrift 1, a.a.O., S. 28-39

13) Die Abkürzung p kommt aus dem angelsächsischen Sprachgebrauch (p = probability) und ist in der sozialwissenschaftlichen Statistik allgemein üblich

überzufälligen Zusammenhang annimmt) zwischen 0.01 und 0.001 also zwischen 1 % und 0.1 %, bei $p \leq 0.001$ ist sie kleiner als 0.001, d.h. kleiner als 0.1 %.

Die folgenden Testverfahren wurden in der Hauptsache angewandt:

a) *Chi-Quadrat Test*

Dieses Prüfverfahren wird dann benutzt, wenn der Zusammenhang zwischen zwei *qualitativen*, d.h. nicht quantifizierbaren Variablen untersucht wird. Der Test liefert einen Prüfwert (Chi-Quadrat), aus dem ersichtlich wird, mit welcher Wahrscheinlichkeit (= Irrtumswahrscheinlichkeit) man bei der Annahme einen Fehler begeht, zwischen beiden Einflußgrößen (z.B. der formalen Schulbildung und der Zugehörigkeit zu einer Teilstreitkraft) bestehe ein Zusammenhang. Die Aussagekraft des Tests richtet sich nach bestimmten Kriterien, wie z.B. den Freiheitsgraden, die hier nicht näher zu erläutern sind, bei den entsprechenden Tabellen aber als Information für den Interessierten angegeben werden.

b) *Mittelwertvergleich mit T-Test*

Sofern die Merkmalsausprägungen zweier Bestimmungsgrößen im Sinne einer Kleiner-Größer-Relation interpretiert werden können (z.B. Note 2 ist besser als Note 3; eine Person im Alter von 30 Jahren ist älter als ein Individuum mit 25 Jahren), d.h. sofern sie also quantitativer Art sind, können die beiden Variablen über ihre Mittelwerte verglichen werden. Der T-Test liefert hierzu einen Wert (T), aus dem unter Berücksichtigung der Freiheitsgrade errechnet werden kann, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Annahme, die beiden Mittelwerte unterscheiden sich voneinander, falsch ist. Sofern der T-Wert z.B. auf dem 1 % Niveau signifikant ist ($p \leq 0.01$), kann behauptet werden, die Aussage, beide Mittelwerte sind voneinander unterschieden, wird mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 1 % getroffen. Ergibt sich dagegen keine Signifikanz, so sind die Mittelwerte gleich und eventuell beobachtbare Mittelwertsunterschiede sind dann als zufallsbedingt zu betrachten.

c) *Varianzanalyse mit F-Test*

Die Varianzanalyse gestattet es, mehrere Mittelwerte gleichzeitig auf Gleichheit bzw. Unterschiedlichkeit zu überprüfen. Als Ergebnis resultiert ein Prüfwert F, aus dem unter Berücksichtigung von zwei verschiedenen Freiheitsgraden (df 1; df 2) die jeweilige Irrtumswahrscheinlichkeit errechnet werden kann.

Die Interpretation verläuft analog zum T-Test.

d) *Korrelation*

In der Korrelationsrechnung werden zwei quantitative Variablen zueinander in Beziehung gesetzt. Das Verfahren liefert als Ergebnis einen Koeffizienten r , dessen Grenzen bei -1 und $+1$ liegen. Je näher der Wert r bei $+1$ oder -1 liegt, desto enger ist der Zusammenhang zwischen den beiden betrachteten Variablen. Positive Koeffizienten weisen darauf hin, daß mit Anwachsen der einen Einflußgröße die andere ebenfalls zunimmt, während ein negatives r dann resultiert, wenn bei steigenden Werten der einen Variablen die der anderen Variablen fallen (hier ist die Aussage auf die Codierung zu beziehen!). Ein Wert von $+1$ oder -1 bezeichnet einen eindeutigen linearen Zusammenhang, d.h. jeder Ausprägung der einen Variablen ist ein eindeutiger Wert der anderen zugeordnet und aus der Größe der einen Variablen kann auf den Wert der anderen geschlossen werden, Korrelationen mit dem Wert $r = 0.0$ bedeuten, daß zwischen beiden Größen kein Zusammenhang besteht. Korrelationen sind ebenfalls auf ihre Signifikanz bzw. Aussagekraft zu prüfen. Je weniger Fälle (z.B. Personen) zur Berechnung der Korrelation vorhanden sind, desto höher (absolut gesehen) muß der Koeffizient ausfallen, wenn mit hinreichender Sicherheit dessen zufallsbedingtes Zustandekommen ausgeschaltet werden soll.

Alle in der vorliegenden Untersuchung mitgeteilten Korrelationen sind mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant.

(Bei Korrelationen, die wie hier meist auf ca. 250 Fällen basieren, sind Koeffizienten größer als .124 bzw. kleiner als -.124 signifikant).

Für eine weitere Interpretation dient der quadrierte Korrelationskoeffizient, das sogenannte Bestimmtheitsmaß r^2 , das angibt, welcher Anteil an Variabilität der einen Einflußgröße durch die Variabilität der anderen erklärt wird. Das bedeutet, daß die Aussagekraft signifikanter Korrelationen durch den Wert r^2 relativierbar ist.

Bei der Interpretation von Korrelationen darf nicht vergessen werden, daß nur Zusammenhänge quantifiziert werden. Über deren Zustandekommen geht dabei allein aus dem Korrelationskoeffizienten nichts hervor. Korrelationen dürfen demzufolge nicht kausal interpretiert werden.

e) *Ähnlichkeitsmaß für Polaritätsprofile (Q)*

Dieses von Hofstätter entwickelte Verfahren zum Vergleich von Polaritätsprofilen basiert auf der Korrelationsrechnung und stellt ein Maß für

die Ähnlichkeit zweier Profile dar. Die Grenzen des Q-Wertes, der ähnlich wie ein Korrelationskoeffizient zu interpretieren ist, liegen bei -1 und +1. ¹⁴⁾

f) *Multiple Korrelation und -Regression*

Dieses Verfahren stellt eine Erweiterung der einfachen Korrelationsanalyse dar, insofern mehrere Bestimmungsgrößen (Prädiktoren) gleichzeitig auf ein Kriterium bezogen werden. Die dabei zu berechnenden Maßzahlen lassen Aufschlüsse darüber zu, in welchem Umfang die Kriteriumsvariable durch die einzelnen Einflußgrößen determiniert ist bzw. welchen Beitrag der jeweilige Prädiktor zur Vorhersage des Kriteriums zu leisten imstande ist. ¹⁵⁾

14) Vgl. hierzu Janke, W., Klassifikation, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Göttingen 1964, S. 907 ff.

15) Vgl. zum Abschnitt 2.3. z.B.: Sachs, L., Statistische Auswertungsmethoden, Berlin, 3. Auflage, 1971; Hays, W., Statistics, New York, 1963; Gaensslen, H., Schubö, W., Einfache und komplexe statistische Analyse, München 1973

3. ANMERKUNGEN ZUR DIDAKTISCHEN KONZEPTION DES GRUNDLEHRGANGS

Der Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C ist nach eigenem Anspruch curricular geplant. Unabhängig davon, welcher curriculumtheoretische Ansatz der Planung zugrunde liegt, kann man davon ausgehen, daß die Planung und Durchführung von Lernprozessen und damit Curriculumentwicklung als ständiger Vorgang begriffen wird. Wegen der recht hohen Anforderungen der Curriculumtheorie(n) können am Anfang curricularer Praxis nur unzulängliche Planungen stehen, die sich nur oder im wesentlichen über die ständige Kontrolle und Revision rechtfertigen lassen. Die Untersuchung des Grundlehrgangs ist in diesem Rahmen zu sehen und auch die folgenden Anmerkungen verstehen sich als Hinweise für einen Revisionsprozeß.

Grundlage der Ausführungen bilden die bereits herangezogenen offiziellen Informationen und Weisungen und der Lehrplan für den 3. Grundlehrgang. Andere Materialien standen auch den Lehrgangsteilnehmern nicht zur Verfügung. Curriculumentwürfe für die Lehrstoffgruppen „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ und „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ erhielten wir mit dem ausdrücklichen Vermerk zur Kenntnis, es handele sich um interne Papiere. Sie bleiben deshalb auch an dieser Stelle außer Betracht. Aus Charakter und Umfang des zugrunde liegenden Materials ergibt sich zwangsläufig, daß wir uns mit kurzen Hinweisen auf einige zentrale Aspekte begnügen müssen. Zur Beurteilung der Hinweise sei noch betont, daß durchaus die besonderen Schwierigkeiten gesehen werden, welche sich für die planende Instanz aus der kurzen Vorbereitungszeit ergaben. Schon gar nicht lagen zentrale Untersuchungen wie Tätigkeitsfeldanalysen vor, welche eine fundierte Ableitung von Lernzielen erst ermöglicht hätten. Hier geht es jedoch nicht darum, irgend jemand etwas anzulasten, als vielmehr um den Versuch, Rahmenbedingungen für die Interpretation des empirischen Materials zu gewinnen und gleichzeitig auch einen theoretischen Beitrag, und sei er noch so schmal, zu einer möglichen Revision der Lehrgangsanlage zu leisten.

Die Hinweise erfolgen in vier Punkten. Einmal betrachten wir den Lehrgang unter dem Gesichtspunkt der Durchsichtigkeit für die betroffenen Lehrgangsteilnehmer, einer, wenn nicht der zentralen Forderung für curriculares Lernen. Zweitens betrachten wir mögliche Inkonsequenzen der Lehrgangsanlage bezüglich der Lernzielorientierung. In einem dritten Punkt soll die „Stufentheorie“, das Lernen von einer Fundamental- über eine Spezial- zu einer Integralstufe, mit ihrer konkreten Ausgestaltung betrachtet werden. Schließlich erfordert die Lehrgangskonzeption auch noch eine Anmerkung zum Beurteilungsvermerk.

3.1. **Transparenz als Grundsatzforderung für curriculares Lernen**

Unabhängig vom jeweils speziellen Vorgehen sind sich die verschiedenen curriculumtheoretischen Ansätze einig in der Forderung nach Transparenz aller Teile und Elemente der Curriculumentwicklung. Die Forderung nach Transparenz gilt dabei nicht allein der theoretischen Begründung des Ansatzes und der Bestimmung der Lernziele wie der Lehrgangsorganisation für eine empirische Kontrolle, sondern auch der Darstellung der Lehrgangsplanung und ihrer entsprechenden Materialien. An dieser Forderung gemessen legt die Führungsakademie als den Lehrgang planende und durchführende Institution den Lehrgangsteilnehmern spärliche Unterlagen vor. Gleiches gilt auch für die wissenschaftliche Analyse. Der Lehrgangsteilnehmer erhält

- kaum Begründungen und keine Ableitungen der Lernziele,
- keine Rahmenanalysen, welche den Hintergrund für die Lernzielgewinnung bilden, wie Analysen des gesellschaftlichen Selbstverständnisses,
- keine Analyse der Tätigkeitsfelder, sondern nur die abstrakte Benennung von unter den Aspekten der hierfür erforderlichen Qualifikation scheinbar klaren Funktionen wie Depotführung, Militärattaché, Lehrstabsoffizier, für welche der Grundlehrgang die allgemeinen Voraussetzungen schaffen soll,
- kaum Hinweise auf Allgemeine Lernziele, d.h. auf anzustrebende, Fach- und Problemfelder übergreifende Qualifikationen.

Unter dem Gesichtspunkt der Durchsichtigkeit befriedigend sind nur die Angaben über die Themen der Spezialstufe, gut nur das Material zur „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“.

Von diesen Defiziten her beurteilt ist anzunehmen, daß sich die Vorstellungen beim künftigen Lehrgangsteilnehmer und die Erwartungen an den Grundlehrgang stärker über die informellen Meinungsbildungsprozesse entwickeln und letztlich nicht dem Charakter und den Anforderungen des Lehrgangs entsprechen. Falsche Erwartungshaltungen führen in der Regel aber auch zu einer falschen oder wenigstens bruchstückhaften Wahrnehmung des Fortbildungsangebots wie zu einer entsprechenden Lehrgangsmotivation ganz allgemein. Das empirische Material dürfte wenigstens Hinweise darauf geben, ob und in welchem Umfang enttäuschte Erwartungen die Lernprozesse mitbestimmen.

3.2. **Bewertung der Lernzielorientierung**

Ein gängiger Ausgangspunkt für die Curriculumentwicklung im engeren Sinne bilden Problem- oder Tätigkeitsfelder, auf die hin ausgebildet werden soll. Die Beschreibung von Tätigkeitsfeldern ermöglicht die Formulierung von Qualifikationsprofilen, welche zur Bewältigung der jeweils

einschlägigen Tätigkeitsbereiche erforderlich sind. Qualifikationsprofile ihrerseits erlauben die Ableitung von Lernzielen, mit deren Hilfe die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden sollen. Den Lernzielen lassen sich sodann Lerninhalte zuordnen, welche den Gegenstand oder das Vehikel der Lernzielvermittlung bilden. Die Organisation von Lernzielen und Lerninhalten erfolgt schließlich unter didaktischen und wissenschaftssystematischen Gesichtspunkten in einem Ablaufmodell des Kurses, Lehrgangs oder Studiums. ¹⁾ Ein wesentliches Ziel der Orientierung an Problem- oder Tätigkeitsfeldern bildet die Entlastung von einer kaum noch zu bewältigenden Stofffülle, die in erheblichem Umfang aus der bislang dominierenden Fachperspektive herrührt. Für die nachstehende Argumentation ist eine Wiedergabe der genauen Abfolge der hier einschlägigen Aspekte erforderlich. Wir beginnen mit dem Lehrgangszweck.

Der Grundlehrgang soll neben der allgemeinen Förderung der Bereitschaft zur Weiterbildung im wesentlichen zwei Zwecken dienen, der Vermittlung des für eine Verwendung als Staboffizier erforderlichen Grundlagenwissens und der Ermittlung von Vorschlägen für die weitere Verwendung der Lehrgangsteilnehmer auf Grundlage der erkennbaren Leistungs- und Eignungsmerkmale.

Um diese Zwecke zu erreichen, wurden o.a. Ausbildungsziele formuliert. Eine Begründung oder Ableitung dieser Ausbildungsziele fehlt. Nach den Ausbildungszielen folgen Hinweise auf die Einteilung des Lehrgangs in Abschnitte im Sinne von didaktischen Stufen und die Mitteilung, daß drei Lehrstoffgruppen im Mittelpunkt des Lehrgangs stehen. Es schließen sich Lernziele an, welche nach den drei Lehrstoffgruppen „Sozialwissenschaften“, „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ und „Führungslehre“ bzw. in der neueren Formulierung „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ gegliedert sind. Hinweise, nach welchen Kriterien die Bildung der Lehrstoffgruppen und die Formulierung und Ableitung der Lernziele erfolgte, finden sich in den dem Lehrgangsteilnehmer verfügbaren Unterlagen nicht.

Läßt man die fehlenden Begründungen und Ableitungen einmal beiseite, so fällt vor allem auf, daß zwischen den Ausbildungszielen und den Lernzielen didaktisch-organisatorische und fachsystematische Schritte und Überlegungen eingeschoben und damit nicht nur formal die notwendige Abfolge der Entwicklungsschritte, sondern auch Forderungen inhaltlich-theoretischer Art verletzt wurden. Daß es sich dabei nicht schlicht um ein Versäumnis handelt, sondern daß fachlich-organisatorische Überlegungen oder

1) Vgl. hierzu besonders R. Zoll, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, in: H. Dillkofer u.a., Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften – Ein Curriculum, Köln/Opladen 1975, S. 17 ff.

Gegebenheiten die Lernzielbestimmung weitgehend beeinflussten und sich die Organisation nicht wie erforderlich am Primat der Lernziele orientierte, läßt sich an den Bezeichnungen der Lehrstoffgruppen, der inhaltlichen Überschneidung der Lernziele und der von der Ausbildungs- und Lernzielgewinnung völlig unabhängigen Organisation in „didaktischen“ Stufen ablesen.

Betrachtet man die Lernziele und Lerninhalte der drei Lehrstoffgruppen, so gehören sie wissenschaftssystematisch aus allen drei Bereichen in Teilen oder weitgehend zu den Sozialwissenschaften. Dies gilt auch für die „Führungslehre“ bzw. die „Betriebs- und Organisationswissenschaften“, soweit es sich um den Führungsprozeß allgemein, Probleme von sozialen Aggregaten im sozialpsychologischen Sinne und um Fragen der Organisationsformen handelt. Die Aufteilung erscheint von den Lernzielen her beurteilt künstlich und wieder unbegründet. Betrachtet man die Ebene tiefer, d.h. das Lernziel- und Lehrinhaltsangebot der Fundamentalstufe, so zeigt sich, daß offensichtlich nur eine Anpassung an das „moderne Vokabular“ der Curriculumentwicklung vorgenommen wurde. Von dem in diesem Zusammenhang einschlägigen unbestreitbaren Vorteil des curricularen Ansatzes, der Befreiung von stofflichem Ballast der Fachwissenschaften über entsprechende Kriterien wie den tätigkeitsfeldbezogenen Lernzielen, ist wenig festzustellen. Die obligatorische Fundamentalstufe zwingt den Lehrgangsteilnehmern eine in der vorgeschriebenen Zeit kaum zu bewältigende Materialfülle auf, die mit großer Wahrscheinlichkeit auch deshalb zu Arbeitsüberlastung und Streßerleben führen muß, weil die Aufbereitung nachweislich der Unterlagen und Auskünfte nicht in allen Fällen optimal scheint. Hierauf kommen wir noch zurück.

Der Vorwurf, daß letztlich ein curricularer Ansatz nicht durchgehalten wurde und in wesentlichen Teilen nur eine verbale Anpassung an die Sprache der Curriculumtheorie erfolgte, ist schwerwiegend und soll deshalb am Beispiel der Lernzielformulierungen und Inhaltsbestimmungen erhärtet werden. Im Lehrplan für den Grundlehrgang 3/74 der Fortbildungsstufe C heißt es unter 3. Fundamentalstufe: „Die Fundamentalstufe dient der Vermittlung von Grundlagenwissen im Hinblick auf die Spezial- und Integralstufe sowie der Klärung von Grundbegriffen und Zusammenhängen durch Dozenten aller Fachgruppen.“

a) *Lernziele Sozialwissenschaften*

Erfassen des wechselseitigen Beziehungs- und Wirkungsverhältnisses zwischen Gesellschaft und Streitkräften, unter besonderer Berücksichtigung

- anthropologischer – pädagogischer
- historischer – soziologischer – ökonomischer

- rechtlicher und
 - technisch-naturwissenschaftlicher
- Gesichtspunkte am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland.
Diese bilden in ihrer Gesamtheit den Lehrinhalt.“

Erstens handelt es sich dabei um *e i n* Lernziel und nicht um Lernziele. Zweitens ist die Formulierung hoch abstrakt und umgreift nahezu alles, was zur wechselseitigen Beziehung zwischen Militär und Gesellschaft gehört. Drittens wird eine Konkretion, eine Erläuterung nicht vorgenommen. Viertens existiert normalhin ein Unterschied zwischen Lernziel und Lehr- oder Lerninhalt. Fünftens unterscheidet sich das Lernziel im Abstraktionsgrad und inhaltlich nicht vom entsprechenden Ausbildungsziel bzw. vom jeweiligen Lernziel für die Lehrstoffgruppen.

Nach dem oben angeführten Zitat für die „Lernziele Sozialwissenschaften“ folgt eine Synopse, welche für die Fundamentalstufe ein Thema (z.B.: „Grundstruktur, Wandlungsprozesse und Probleme der Gesellschaft am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland“), die beteiligte Fachrichtung und die Dozenten, die Lerngruppe (Plenum, Drittelpodium o.ä.) und die Stundenzahlen enthält. Auf Lernziele oder Inhalte findet sich kein Hinweis mehr. Im globalen Überblick sind die Begriffe also weder einheitlich noch durchgängig verwendet worden. Der Lehrgangsteilnehmer als Laie erfährt nicht, ob es sich z.B. bei der Spalte „Thema“ um Lerninhalte oder um eine Zusammenfassung von Lernzielen, um beides oder gar um ein neues, bislang nicht erwähntes Lehrgangselement handelt.

Betrachtet man mit „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ eine Lehrstoffgruppe, die für die Fundamentalstufe mehrere (vier) Lernziele aufführt, so ist hier die Lernzielformulierung problematisch. Weder wurden die gleiche Problemebene eingehalten noch Überschneidungen und Zweideutigkeiten vermieden. Die Lernziele zwei und drei lauten:

- „ – Kenntnis über wesentliche Elemente der Führungssituation, Führung in systemtheoretischer Betrachtungsweise, des Führungsvorganges als Phasenmodell (‘Management’) und in kybernetischer Sicht,
- Kenntnis von Führungsprozessen, Führungsfunktionen und Führungsverantwortung“.

Es liegt der Verdacht nahe, daß traditionelle Stoffkataloge nur in Lernzielform gepreßt wurden. Auf den problematischen Zusammenhang zwischen didaktischem Stufenmodell und curricularer Konzeption gehen wir im nächsten Abschnitt ein.

Die angeführten Beispiele können insgesamt als Beleg für die Behauptungen unter 3.1. dienen, der Grundlehrgang ermangelte vor allem für den

Lehrgangsteilnehmer der erforderlichen Transparenz. Für den Informationswert der Angaben kann exemplarisch das zitierte Lernziel für die Fundamentalstufe in der Lehrstoffgruppe „Sozialwissenschaften“ dienen. In diesem Zusammenhang ist jedoch von besonderer Bedeutung, daß in den Unterlagen, welche der Lehrgangsteilnehmer erhielt, eine Konzeption weder inhaltlich noch sprachlich durchgehalten wurde. Einmal scheint eine Lernzielorientierung, ein anderes Mal die fachwissenschaftliche Perspektive zu dominieren. Wegen der fehlenden Konkretisierung lassen sich auch keine weiteren Folgerungen darüber ziehen, ob der Verdacht berechtigt ist, alten Kenntniskatalogen sei nur eine moderne Begrifflichkeit aufgesetzt. Äußerungen von Dozenten legen allerdings den Schluß nahe, daß eine für die zeitliche Begrenzung noch erträgliche Begrenzung auch des Stoffes nicht gelang.

3.3. Zum didaktischen Ansatz: das Stufenmodell

Die Curriculumtheorie geht davon aus, daß die verschiedenen Elemente oder Phasen der Planung und Organisation von Lernprozessen in einem relativ engen Begründungszusammenhang stehen. Die Organisation von Lernen hat sich am gleichen theoretischen und normativen Rahmen zu orientieren wie die Lernzielbestimmung. Die Auswahl und Aufbereitung der Lerninhalte darf keinesfalls abgehoben oder unabhängig von den Lernzielen erfolgen, wobei tätigkeitsfeldübergreifende, sogenannte Allgemeine Lernziele eine besondere Bedeutung besitzen.

Im Grundlehrgang ist, wie oben angeführt, der Lernprozeß in vier Abschnitten organisiert:

- „ — Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweise,
- Fundamentalstufe zur Vermittlung von Grundlagenwissen,
- Spezialstufe zur Vertiefung des Grundlagenwissens und zur Einübung von Prinzipien, Methoden und Techniken anhand fachtypischer Problemstellungen,
- Integralstufe zum Zwecke der umfassenden Darstellung der in der Spezialstufe erarbeiteten Einzelprobleme.“

Eine Begründung für die Wahl dieses Vorgehens findet sich nicht, eben nur die Beschreibung der Funktionen der einzelnen Stufen. Bei dem Stufenmodell handelt es sich um ein „altes“ didaktisches Prinzip, das noch an Kriterien orientiert ist, die ihre Legitimation vom fachwissenschaftlichen Ansatz mit seinem Schwerpunkt bei einem mehr oder minder unumstößlichen Kenntniskanon herleiten. Tatsächlich wird auch in der Begriffswahl, wie sie für die Darstellung der Lehrgangsabschnitte erfolgt, die Unabhängigkeit von Tätigkeitsfeldern, von konkreten Verwendungen und die Anlehnung an die Fachwissenschaft erkennbar. Das Grundlagenwissen der Fundamentalstufe soll ebenso an *fachtypischen* und *nicht*

tätigkeitsfeldbezogenen Problemstellungen vertieft werden wie die Einübung von Prinzipien, Methoden und Techniken. Und die Integralstufe greift die Einzelprobleme der Spezialstufe, d.h. fachtypische Aspekte auf, um eine umfassende Darstellung zu versuchen.

Zur weiteren Charakteristik des Stufenmodells ist zu berücksichtigen, daß es in der Vergangenheit weitgehend unterschiedslos auf die verschiedensten Formen von Lernprozessen angewandt wurde, also unabhängig von den Lerninhalten, von Alter, Vorbildung oder Größe der Zielgruppe oder von der Dauer des Lernprozesses. Nun stellt es längst eine allgemeingültige Erkenntnis der erziehungswissenschaftlichen Forschung dar, daß didaktische Ansätze für Lernen wie das Stufenmodell keineswegs ohne Berücksichtigung der jeweils speziellen Bedingungen von Zielgruppe bis Lernprozeßdauer erfolgen dürfen. Ein für jedes Lernen gültiges oder anwendbares Modell gibt es nicht.

Von ähnlicher Bedeutung für die vorliegende Konzeption ist die Erkenntnis, daß Grundlagenwissen im traditionellen Sinne kaum noch existiert. Der wissenschaftliche Fortschritt hat eine solche Entwicklung genommen, daß ein heute noch unumstößlicher Kenntniskanon morgen schon veraltet ist. Der curriculare Ansatz legt deshalb ein besonderes Gewicht auf Methoden- und Verfahrenkenntnisse, verneint vor allem die Trennung von Grundlagenwissen und Methoden und Techniken und besteht schließlich darauf, daß Grundlagenwissen ohne übergreifende Bezüge nicht sinnvoll vermittelt werden kann.

Das Vorgehen vom Einzelfaktum zur Gesamtschau oder von der Spezial- zur Integralstufe wie der Schritt vom Grundlagenwissen zu Methoden und Techniken anhand fachtypischer Problemstellungen reißen sachlich zusammengehörige Elemente von Denk- und Erkenntnisprozessen auseinander.

Zu den curricularen Forderungen an die Gestaltung von Lernprozessen gehört auch die den Gegenständen (Lerninhalten) und den Lernenden angemessene Wahl der Vermittlungsform. Der Verdacht, daß es sich bei dem Grundlagenwissen der Fundamentalstufe um den „alten“ Kenntniskanon handelt, wird durch die Veranstaltungsform der Vorlesung bestärkt. Die Lehrgangsteilnehmer erhalten nach Aussagen von Dozenten vier Wochen jeden Vormittag fünfständig ein Angebot an Grundlagenwissen, das sie nach aller Erfahrung in dieser Massierung weder völlig aufnehmen noch behalten und geschweige denn verarbeiten können.

Neben der problematischen Veranstaltungsform steht hier auch die zeitliche Aufteilung des Lehrgangs zur Debatte. Bei einer in wissenschaftlichem Arbeiten in der Mehrzahl nicht geübten Zielgruppe reichen die zwanzig Stunden für die „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ keinesfalls aus,

um die erforderliche Problematisierung wie die notwendigen Techniken zu vermitteln. Da der Grundlehrgang auch für die nachfolgenden Verwendungslahrgänge die Basis an Problembewußtsein wie Methoden- und Verfahrenskennntnissen und -fähigkeiten schaffen muß, greift ein zwanzigstündiger Ansatz zu kurz. Die wesentliche Schwierigkeit für die Beurteilung der zeitlichen Zumessung besteht aber in den fehlenden Maßstäben, seien sie theoretischer oder praktischer, d.h. hier tätigkeitsfeldbezogener Art.

Insgesamt läßt sich das Problem des didaktisch-methodischen Ansatzes des Grundlehrgangs für den Lehrgangsteilnehmer, gemessen am eigenen curricularen Anspruch und zugegebenermaßen sehr pointiert, mit dem Ergebnis einer Analyse akademischer Lehrveranstaltungen beschreiben:

„ Die besten Voraussetzungen dafür, die Entwicklung einer intrinsischen Studienmotivation zu hemmen bzw. eine existierende hohe intrinsische Motivation zu reduzieren und damit auch die Entwicklung wissenschaftlichen Verhaltens zu hemmen, sind nach den in allen Lehrveranstaltungsarten übereinstimmenden Ergebnissen dann gegeben, wenn man den Studenten im unklaren darüber läßt, was eigentlich von ihm im Studium erwartet wird, und wenn in der Veranstaltung selbst der Dozent stundenlang Monologe hält, die Studenten keinerlei Gelegenheit zur wechselseitigen Kommunikation haben und der Leistungsdruck hoch ist.“ ²⁾

3.4. Exkurs: Zum Beurteilungsvermerk ³⁾

Wie bereits angeführt, soll der Beurteilungsvermerk alle Beurteilungserkenntnisse des Lehrgangs zusammenfassen und Beiträge für die weitere Ausbildungs- und Verwendungsplanung liefern. Der Beurteilungsvermerk basiert auf den Beurteilungen der Dozenten, Beobachtungen der Hörsaalleiter und dem Verwendungswunsch des jeweiligen Offiziers; er wird vom jeweiligen Hörsaalleiter erstellt. Im vorliegenden Rahmen findet der Beurteilungsvermerk Berücksichtigung, weil er sich unmittelbar auf einen von zwei dem Grundlehrgang übergeordneten Zwecken bezieht und wesentlich zur Lehrgangskonzeption hinzugehört.

Voraussetzung für die Erstellung eines sinnvollen Beurteilungsvermerks wären:

- a) Die Existenz oder die Entwicklung von Beurteilungskriterien, welche in konkrete Handlungsanweisungen an den Beobachter umsetzbar und damit überprüfbar sind. Solche Kriterien, die sich auf die mögliche

2) Adolf Winteler, Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen, Meisenheim 1974, S. 176

3) Weitgehende Übernahme aus Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Gutachten/ Stellungnahmen 1/74, S. 4 ff.

spätere Verwendung beziehen müssten, fehlen bislang weitgehend, weil es die bereits mehrfach angesprochenen Situationsanalysen noch nicht gibt;

- b) die Anlage des Grundlehrgangs nach den Kriterien, auf die hin zu beurteilen ist. Da der derzeitige Grundlehrgang aber allgemein ansetzt, lassen sich keine Hinweise gewinnen, die unmittelbar auf die einzelnen G- oder S-Verwendungen bezogen werden könnten. Aufschlüsse wären zu erhalten über analytische, pädagogische, organisatorische u.a. Fähigkeiten; darauf hin ist der Grundlehrgang ja angelegt. Hilfen für Verwendungsplanungen wären allerdings nur dann extrapolierbar, wenn es gelänge, diese allgemeinen Fähigkeiten so mit der Vielzahl der Funktionen in Verbindung zu bringen, daß daraus eine Typologie oder ein Klassifikationsschema resultierte.

Gegen die Praxis des Beurteilungsvermerks zum Zeitpunkt der Untersuchung spricht:

- α) Das Fehlen der Bedingungen a) und b);
- β) die Berücksichtigung von Beobachtungen während der Seminare und Übungen. Einmal sind keine zusätzlichen Aufschlüsse zu den sonstigen Erkenntnissen der Dozenten zu erwarten. Zweitens fehlen den Beobachtern die vielfältigen Kriterien, die eine Berücksichtigung im Sinne einer Beurteilung erlauben würden. Wenn man überhaupt an Seminarbeobachtungen denkt, so müssten die damit Beauftragten besonders ausgebildet werden. Ohne systematisch entwickelte Beobachtungskriterien besitzen drittens Beurteilungen aufgrund von Beobachtungen leicht willkürlichen Charakter; sie sind gegenüber den sonstigen Prüfungsverfahren wenig nachvollziehbar und kaum kontrollierbar. Damit widerspricht ein solches Vorgehen viertens den Grundprinzipien curricularen Arbeitens. Wegen der Undurchschaubarkeit verstärkt sich fünftens der Prüfungscharakter des Lehrgangs, eine Erscheinung, die nach der globalen Zielsetzung dringend zu vermeiden ist;
- γ) die Beobachtung durch den Hörsaalleiter. Da es sich beim Beurteilungsvermerk um eine Maßnahme mit weitreichendem Einfluß handelt, haben die oben genannten Bedingungen großes Gewicht. Bezogen auf die Hörsaalleiter heißt das: diese erfüllen nicht die besonderen Anforderungen, die eine wissenschaftlich einwandfreie Beobachtung garantieren. Unter juristischer Perspektive bleibt das „unsystematische“, wenig kontrollierbare Beobachtungsverfahren auch deshalb problematisch, weil es in einem Rechtsstreit kaum als Beurteilungsgrundlage anerkannt werden dürfte;

- δ) die zusammenfassende Bewertung durch den Hörsaalleiter. Eine zusammenfassende und abschließende Bewertung von Prüfungsergebnissen setzt ebenfalls eine besondere Qualifikation voraus. Diese Aufgabe dem Hörsaalleiter zu übertragen, ist nicht zureichend begründet. Ohne auf die Problematik näher einzugehen, läßt sich vor allem festhalten, daß schon die Vermischung verschiedener sich ausschließender Funktionen beim Hörsaalleiter (Mentor / Beurteiler) eine Beauftragung mit solch weitreichenden Konsequenzen verbietet.

4. BESCHREIBUNG DER ZIELGRUPPE

4.1. Zu den Merkmalen der Zielgruppe

Zur ersten Befragung waren 310 Lehrgangsteilnehmer anwesend. 309 der zurückerhaltenen Fragebogen waren auswertbar, ein Lehrgangsteilnehmer war nur willens, einige Fragen des Fragebogens zu beantworten, so daß sein Fragebogen nicht in die Auswertung einbezogen wurde. Von dieser Befragungsgruppe erschienen 42 Lehrgangsteilnehmer nicht zur zweiten Befragung. Bei weiteren 17 war die im ersten Befragungstakt ausgegebene Codenummer, die zur zweiten Befragung mitgebracht werden sollte, entweder nicht angegeben oder mit einer anderen Nummer vertauscht. Durch Schriftvergleich konnten von diesen 17 Fragebogen noch 8 eindeutig zugeordnet werden. Ausgangsmaterial für die Auswertung der Studie sind somit 258 Fragebogenpaare. Wenn bei einzelnen Ergebnissen bzw. Tabellen diese Zahl nicht erreicht wird, so ist dies durch einzelne Nichtbeantwortungen bzw. Verweigerungen der entsprechenden Frage(n) durch Lehrgangsteilnehmer zu erklären.

Im Folgenden soll nun zunächst die Untersuchungsgruppe anhand ihrer sozio-demographischen Kenndaten genauer, als dies bei den Untersuchungen der empirischen Sozialforschung sonst üblich ist, beschrieben werden. Eine erste Begründung besteht darin, daß die Untersuchungsergebnisse und ihre Tragfähigkeit nur auf dem Hintergrund der sozio-demographischen Daten bewertet werden können. Der zweite Grund ergibt sich aus der Fragestellung. Da curriculares Planen auch die ständige Revision des Curriculum beinhaltet, können solche Daten zu einer Fortschreibung der Situations- bzw. Berufsfeldanalyse und damit zu einer Fortschreibung der Ziele der Ausbildung herangezogen werden.

Da die bisherige Zugehörigkeit der Lehrgangsteilnehmer zur Bundeswehr von der jeweiligen Teilstreitkraft (TSK) bestimmt ist und die einzelnen Teilstreitkräfte sich durch ihren speziellen Auftrag voneinander unterscheiden und damit u.a. in der fachlichen Ausbildung zum Offizier je nach Teilstreitkraft verschiedene Inhalte gelehrt werden, erscheint es sinnvoll, auch hier die Teilstreitkraft als Aufrißvariable bei der Betrachtung der statistischen Kenndaten zu berücksichtigen.

137 (53,5 %) der befragten Lehrgangsteilnehmer gehören dem Heer an; 65 (25,4 %) der Luftwaffe und 54 (21,1 %) der Marine. Die Differenz der Summe 256 zur Gesamtsumme 258 erklärt sich aus zwei Fragebogen, bei denen die Teilstreitkraft nicht angekreuzt war. ¹⁾

1) Allgemein muß hier angemerkt werden, daß die Prozentzahlen in diesem Bericht, die sich auf die Anzahl der Luftwaffen (65) bzw. Marineoffiziere(54) oder auf ähnlich vom Umfang her kleine Bezugsgruppen beziehen, auf Grund der geringen absoluten Anzahl, die deutlich unter 100 liegt – nur ab 100 sind Prozentzahlen eindeutig – nur bedingt interpretierbar sind. Sie werden aber zur leichteren Vergleichbarkeit und Lesbarkeit der Tabellen in den Bericht aufgenommen

Betrachtet man zunächst die Altersverteilung der Befragten, so zeigen sich folgende Spannbreiten: Der jüngste Lehrgangsteilnehmer des Heeres ist zum Zeitpunkt der ersten Befragung 29 Jahre alt, der älteste 38 Jahre; in der Luftwaffe verteilen sich die Lehrgangsteilnehmer auf einen Altersbereich von 29 bis 37 Jahren und in der Marine von 31 bis 38 Jahre. Das mittlere Alter liegt bei Heer und Luftwaffe bei 31,9 Jahren, bei der Marine aber bei 33,3 Jahren; der sich hier ergebende Unterschied ist statistisch signifikant, d.h. die Lehrgangsteilnehmer der Marine sind im Durchschnitt älter als die der beiden anderen Teilstreitkräfte (Tabelle 1).

In Entsprechung dazu sind die Marinesoldaten, die am befragten Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C teilnahmen, im Mittel schon länger Soldat. Sie können auf 12,3 Jahre Angehörigkeit zur Bundeswehr zurückblicken. Die Heeresoffiziere sind im Mittel 10,9 Jahre und die Luftwaffenoffiziere 11,2 Jahre bei den Streitkräften. Eliminiert man aus diesen Berechnungen die Seiteneinsteiger (Heer: 3; Luftwaffe: 1; Marine: 1), so bleiben diese Relationen im Grundsatz erhalten, obgleich sich die Mittelwerte etwas verschieben.

In der Anzahl der Offiziersdienstjahre unterschieden sich die Angehörigen der drei Teilstreitkräfte statistisch nicht voneinander. Hier ist lediglich die tendentielle Aussage (Signifikanzniveau = 5,18 %) gerechtfertigt, daß die Marineangehörigen des Lehrgangs bereits etwas länger Offizier sind.

Zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung waren die Lehrgangsteilnehmer aus dem Heer im Mittel 3,3 Jahre, die aus der Luftwaffe 3,8 Jahre Hauptmann und die Marineoffiziere 4,2 Jahre im vergleichbaren Rang Kapitänleutnant. Als Kompaniechef bzw. als Kommandeur einer mit einer Kompanie entsprechenden Einheit (z.B. Bootskommandant, Staffelchef usw.) waren bis zum Zeitpunkt der ersten Erhebung die Heeresoffiziere im Durchschnitt 22,9 Monate, die Luftwaffenoffiziere 13,1 Monate und die Marineoffiziere 28,2 Monate eingesetzt. Der Unterschied zwischen den Teilstreitkräften ist hier statistisch bedeutsam (vgl. Tabelle 1), d.h. die Marineoffiziere haben die größere Erfahrung als Einheitsführer.

Betrachtet man den Schulabschluß bzw. die formale Schulbildung der Befragten, so ergeben sich die folgenden Relationen (Tabelle 2): Die meisten Offiziere mit mittlerer Reife finden sich im Heer; aber auch die größte Anzahl der Fachhochschulabsolventen ist dort angesiedelt. Der formale Schulabschluß Abitur ist dagegen in der Marine am häufigsten vertreten.

Jemals an einer Universität eingeschrieben waren 24,8 % (abs 34) der befragten Heeresoffiziere, 23,1 % (abs 15) der Luftwaffen- und nur 5,6 % (abs 3) der Marineangehörigen. Die mittlere Anzahl der studierten Semester

lag bei allen Befragten bei 5,4 Semestern. Dabei ergibt sich eine Streubreite von einem bis zu 15 Semestern.

Einen akademischen Abschluß (wie z.B. Diplom, eine Staatsprüfung oder den Grad des Magisters (M.A.)) erreichten insgesamt 16 Befragte; dabei gehören 9 dem Heer, 6 der Luftwaffe und einer der Marine an.

Die Ergebnisse aus den beiden letzten Absätzen bedürfen jedoch einer Relativierung, da sich aus Fragen der Lehrgangsteilnehmer an die Aufsichtsführenden während der Befragung ergab, daß offenkundig auch Examina der Fachhochschule(n) bzw. Akademie(n) unter diese formalen Ausbildungsabschlüsse gerechnet wurden.

Vor Eintritt in die Bundeswehr hatten 43,8 % (abs 60) der Lehrgangsteilnehmer aus dem Heer, 17,2 % (abs 11) aus der Luftwaffe und 20,4 % (abs 11) aus der Marine eine zivile Berufsausbildung begonnen. Die Häufigkeitsunterschiede zwischen den Teilstreitkräften sind statistisch signifikant.

Am häufigsten wurden dabei Lehren als Industriekaufmann, Bankkaufmann, Verwaltungskaufmann u.a. genannt (37,3 %, abs 28). Es folgten in der Häufigkeit Lehren in metallverarbeitenden Berufen (25,3 %, abs 19) und Elektroberufe (8 %, abs 6). Alle anderen vorkommenden Berufskategorien wurden mit Häufigkeiten unter 7 % genannt. Auf eine gesonderte Auflistung wurde deshalb verzichtet.

Ein Indikator für die soziale Herkunft der Befragten ist der Beruf des Vaters. Die Selbstrekrutierungsrate liegt hier bei 18,7 %; d.h. etwa jeder fünfte Befragte kommt aus einem Elternhaus, in dem der Vater Berufssoldat ist bzw. war.²⁾ Innerhalb der Teilstreitkräfte stellt die Marine hier den relativ höchsten Prozentsatz mit 22 % (abs 12), während das Heer mit 16,3 % (abs 22) am niedrigsten rangiert. Insgesamt 25,4 % sämtlicher befragten Offiziere stammen von Beamten ab. Dabei sind die verschiedenen Laufbahngruppen zusammengefaßt. Söhne von Angestellten in Wirtschaft und Industrie bzw. im öffentlichen Dienst sind 26,6 % der Befragten. Einen Landwirt als Vater haben 3,2 %, einen Arbeiter bzw. einen Handwerker 11,7 %. Gewerbetreibende, gewerblicher Mittelstand und Unternehmer sind mit 8,3 %, freie Berufe schließlich mit 6 % vertreten.

2) Die Selbstrekrutierungsrate bei den Lehrgangsteilnehmern eines Offizierlehrgangs II der Heeresoffizierschule 1973 betrug 8,9 %, beim ersten Jahrgang der Studenten der beiden Hochschulen der Bundeswehr ergab sich ein Prozentsatz von 7,8. Eine ausführliche Darstellung der Rekrutierung des Offiziersnachwuchses für die Jahre 1973 - 1975 erfolgt in der Berichtsreihe des Sozialwissenschaftlichen Instituts wahrscheinlich Ende 1975

34 Befragte (13,3 %) geben an, Mitglied einer politischen Partei zu sein. Nach Parteipräferenz wurde nicht gefragt. Im Bundeswehrverband sind insgesamt 174 (68 %) organisiert. Dabei gibt es keine Unterschiede bei den Teilstreitkräften. In der Gewerkschaft (ÖTV usw.) sind lediglich 2 (0,8 %) Offiziere eingeschrieben. Mitglied in einer besonderen soldatischen Vereinigung sind insgesamt 29 Befragte. Als Beispiele waren hier der deutsche Marinebund und der Verband deutscher Soldaten vorgegeben worden.

Verheiratet sind 90,2 % der gesamten Untersuchungsgruppe. Während des Grundlehrgangs konnten die Marineoffiziere ihre Familie im Mittel 11,3mal sehen, die Luftwaffenoffiziere 7,4mal und die Heeresoffiziere 8,7mal. Dabei betrachten 91,6 % der Hauptleute vom Heer, 90,3 % von der Luftwaffe und 74,5 % der Kapitänleutnante es als ein Problem, wenn sie während eines länger dauernden Lehrgangs die Familie selten oder gar nicht sehen können (vgl. Tabelle 3).

Ca. zwei Drittel aller befragten Hauptleute sind evangelischer Konfession, wobei die Marine über- und das Heer unterrepräsentiert sind. Etwa 1/4 der Population ist römisch-katholisch und etwa jeder zehnte Offizier ist nach eigener Angabe konfessionslos.

Während ihrer bisherigen Bundeswehrzeit waren die Heeresoffiziere nach eigener Einschätzung durchschnittlich 35,6 Monate zu dienstlichen Lehrgängen und Kursen abkommandiert. Es ist sicher berechtigt, diese und die folgenden Zahlen als zu niedrig anzunehmen, da hier nur die Veranstaltungen berücksichtigt werden sollten, die eine Woche überdauerten. Da weiterhin nicht unbegrenzte Zeit zur Beantwortung des Fragebogens zur Verfügung stand bzw. nicht stehen sollte, war ausdrücklich auf die Möglichkeit der Schätzung hingewiesen worden. Die Luftwaffensoldaten gaben 32,9 Monate im Mittel an und bei den Marinesoldaten waren es 44,5 Monate. Die hier sich abzeichnenden Relationen sind statistisch unterschieden mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 %; d.h. die Marineoffiziere haben eine eindeutig längere Lehrgangserfahrung.

Den Offizierlehrgang II an einer Offizierschule, einen Lehrgang also, der wegen seiner Anlage mit dem Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C im weitesten Sinne vergleichbar ist, hatten 94,1 % (abs 127) der Teilstreitkraft Heer, 27,4 % (abs 17) der Luftwaffe und 79,2 % (abs 42) der Marine besucht. Die dabei von den Lehrgangsteilnehmern erreichte mittlere Gesamtnote ist in den Teilstreitkräften statistisch verschieden. Am besten war hier die Notengebung beim Heer mit einer mittleren Gesamtnote von 2,9; die Notenwerte für die Luftwaffe und die Marine lauten 3,1 bzw. 3,4.

Die Verteilung der Positionen, bezogen auf „Stab“ oder „Linie“, unmittelbar vor Beginn des Lehrgangs, gibt Tabelle 4 wieder. Es zeigt sich, daß die Lehrgangsteilnehmer von Marine und Luftwaffe zu ca. 3/4 direkt aus einer Linienposition zum Grundlehrgang kommandiert wurden. Beim Heer waren es weniger. Der Anteil derer aus einer Linienposition beträgt ca. 3/5. Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant.

In der Diskussion um Fragen der Ausbildung der Offiziere tauchen immer wieder die Begriffsalternativen „Spezialist – Generalist“ auf. Es war vermutet worden, daß die subjektive Einschätzung bezüglich dieser Variablen einige Hinweise auf das Erleben des Lehrgangs leistet. Deshalb waren die Lehrgangsteilnehmer gebeten worden, sich selbst in einer fünfstufigen Skala, deren Endpunkte mit „Spezialist“ bzw. „Allround-Mann“ bezeichnet waren, einzustufen. Wie Tabelle 5 zeigt, ist die subjektive Repräsentation des Spezialisierungsgrades von der Zugehörigkeit zur Teilstreitkraft abhängig. Die befragten Offiziere der Luftwaffe halten sich eher für Spezialisten als die Lehrgangsteilnehmer aus Heer und Marine. Insgesamt aber, in der Gesamtpopulation, bezeichnen sich 49 % mehr oder weniger als Generalist, 14 % nehmen eine indifferente Position für sich in Anspruch und 37 % schätzen sich als Spezialist ein.

Eine Variable, die als ein Prädiktor für die erreichten Noten im Grundlehrgang dienen kann, ist die Gesamtnote der dem Lehrgang vorangegangenen letzten Regelbeurteilung. Betrachtet man hier die Verteilung (Tabelle 6), so fällt zunächst auf, daß auf der 9stufigen Notenskala die schlechtesten Noten 8 und 9 nicht vorkommen. Eine weitere Einengung des Notenspektrums erfolgt, blendet man die beiden Offiziere des Heeres aus, die mit den Noten 1 bzw. 7 eingestuft worden waren, dann liegen 99,2 % der Lehrgangsteilnehmer, die diese Frage beantworteten (ges. 248), in einem Bereich, der die Noten 2 bis 6 umfaßt. Läßt man auch hier wieder die beiden relativ schwach besetzten Randnoten 2 und 6 (7,3 % bzw. 2,4 %) aus, so zeigt sich, daß 89,5 % aller Noten im Bereich 3 bis 5 liegen. Zwischen den Teilstreitkräften ergeben sich hier keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im Notenniveau, jedoch ist die Streubreite (Varianz) bei der Luftwaffe signifikant kleiner als bei den beiden anderen Teilstreitkräften.

Das Betriebsklima in der Dienststelle, in der die Lehrgangsteilnehmer unmittelbar vor diesem Lehrgang tätig waren, wird von 23,5 % (abs 60) aller Befragten als „sehr gut“, von 51 % (abs 130) als „gut“ und von 19,2 % (abs 49) als „mittelmäßig“ eingestuft. Ein schlechtes Betriebsklima erlebten 3,5 % (abs 9) und die Bezeichnung „sehr schlecht“ wurde von 2,7 % (abs 7) angekreuzt. Zwischen den Teilstreitkräften ergaben sich hier keine Unterschiede.

Unter Berücksichtigung aller Umstände, die in einem Beruf eine Rolle spielen, sind 14,8 % aller Lehrgangsteilnehmer sehr zufrieden, weitere 60,9 % (abs 194) sind zufrieden. Hier kann zusammenfassend gesagt werden, daß 3/4 aller Offiziere mit ihrem Beruf zufrieden sind. „Unzufrieden“ oder „gar nicht zufrieden“ sind 6,8 % (abs 17). Eine „teils/teils“-Reaktion wird von 17,6 % (abs 45) als zutreffend angekreuzt. In den drei Teilstreitkräften ergeben sich vergleichbare Relationen.

Trotz dieser relativen Homogenität der Bewertungen unterscheiden sich die befragten Lehrgangsteilnehmer aus den Teilstreitkräften in der Reaktion auf die Frage, ob sie wieder Berufssoldat würden, wenn sie noch einmal vor der Entscheidung stünden (vgl. Tab. 6 a). Nur jeder zweite Kapitänleutnant beantwortete die Frage mit „Ja“. Auch in der Luftwaffe ergeben sich ähnliche Verhältnisse, während bei den Hauptleuten des Heeres drei von vier nochmals die Berufswahl „Soldat“ treffen würden. Dieses Faktum ist für die Interpretation der nachstehenden Ergebnisse von Wichtigkeit.

4.2. Vergleich Untersuchungsgruppe – Ausfälle

Wie bereits angemerkt, kam es bei der zweiten Befragung, gemessen an der Population der Umfrage zu Beginn des Grundlehrgangs der Fortbildungsstufe C, zu insgesamt 51 Ausfällen. Um die Tragfähigkeit der Ergebnisse aus der Analyse der verbliebenen 258 Fragebogenpaare abschätzen zu können, ist es zunächst einmal nötig zu untersuchen, ob die Lehrgangsteilnehmer, von denen kein bearbeiteter Fragebogen der zweiten Befragung vorlag, sich von den anderen Lehrgangsteilnehmern unterscheiden. Die Frage, die dazu formuliert werden kann, lautet: Sind die Ausfälle hinsichtlich ihrer wichtigsten Kenndaten vergleichbar mit den Lehrgangsteilnehmern, die beide Fragebogen beantwortet haben, oder existieren hier Differenzen.

Insgesamt muß der zweite Teil dieser Frage teilweise bejaht werden. Die ausgefallenen Lehrgangsteilnehmer unterscheiden sich in einigen für die Fragestellung wichtigen Variablen von der Untersuchungspopulation. Zusammengefaßt ergibt sich das folgende Bild:

- Die ausgefallenen Lehrgangsteilnehmer sind eher der Meinung, daß eine wissenschaftliche Ausbildung des Offiziers, so wie sie derzeit an den Hochschulen der Bundeswehr stattfindet, sinnvoll ist (Tabelle 7).
- Die ausgefallenen Lehrgangsteilnehmer halten, ausgehend von bisherigen Erfahrungen und unter Einbezug der beruflichen Zukunftsvorstellungen, Kenntnisse von wirtschaftlichen Zusammenhängen als Ausbildungsinhalt für einen Offizier für wichtiger ($p \leq 1$) als die Kameraden, von denen ein vollständiger Fragebogen in die Analyse einging.

- Die ausgefallenen Lehrgangsteilnehmer schätzen weiterhin den Wert wissenschaftlichen Arbeitens und dessen Systematik höher ein als die anderen Lehrgangsteilnehmer ($p \leq 5$). Der lebenskundliche Unterricht wird dagegen signifikant für weniger wichtig gehalten ($p \leq 5$).
- Die ausgefallenen Lehrgangsteilnehmer sind mit ihrem Beruf weniger zufrieden als die, die sich an der zweiten Fragebogenaktion beteiligten (s.a. Tabelle 8). Der Schluß, das Nichterscheinen zur Schlußbefragung korrelierte mit der Berufszufriedenheit, wäre hier jedoch zu voreilig.
- Mit dem vorigen Befund in inhaltlichem Zusammenhang steht: Die ausgefallenen Lehrgangsteilnehmer würden, wenn sie noch einmal vor der Entscheidung stünden, mit geringerer Wahrscheinlichkeit nochmals Berufssoldat werden ($p \leq 5$). Dabei ist zu beachten, daß hinsichtlich der Zugehörigkeit zur Teilstreitkraft, bei denen sich, wie berichtet, die Reaktionsverteilungen zu dieser Frage signifikant unterscheiden, hier zwischen den beiden Gruppen kein Unterschied besteht.
- Die ausgefallenen Lehrgangsteilnehmer unterscheiden sich in den verschiedenen Einstellungs- und Persönlichkeitsskalen mit einer Ausnahme nicht von den Teilnehmern an der zweiten Befragung: Der mittlere Konservatismus-Wert der Ausfälle ist statistisch signifikant ($p \leq 5$) niedriger. Das bedeutet, daß diese Gruppe der Lehrgangsteilnehmer weniger traditionalistisch eingestellt ist und daß sie dem politisch-sozialen Geschehen eher rational gegenübersteht (s.a. Tabelle 9).

Hinsichtlich der anderen beobachteten Variablen ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede. Auch im Vergleich der Notenstruktur der einzelnen Fächer des Gesamtlehrgangs, so wie sie von der Führungsakademie nach dem Ende des Lehrgangs mitgeteilt wurde, mit der Verteilung der Noten der Befragungsgruppe ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Deshalb ist die Aussage gerechtfertigt, daß die Befragten, auf die Noten bezogen, nicht besonders leistungsstark bzw. leistungsschwach waren.

Trotzdem ist es notwendig, zur Interpretation aller nachfolgenden Ergebnisse zu berücksichtigen, daß der Ausfall einer Gruppe von Lehrgangsteilnehmern nicht für alle Fragestellungen eine vollständige und vollgültige Aussage für den Lehrgang zuläßt. Der Einfluß, den der Ausfall auf die Richtung der Ergebnisse hat, kann als inhaltliche Abschwächung bezeichnet werden. Die Richtung der Interpretation ist empirisch jedoch gesichert: Hätten die nicht erschienenen Lehrgangsteilnehmer an der zweiten Befragung teilgenommen, wären mit großer Wahrscheinlichkeit verschiedene Ergebnisse noch deutlicher ausgefallen.

Tabelle 1)

Lebensalter und verbrachte Zeit als Offizier, Soldat, Hauptmann bzw. Kapitänleutnant und Einheitsführer; getrennt nach Teilstreitkräften (TSK)

Variable \ TSK	Heer (N = 137)		Luftwaffe (N = 65)		Marine (N = 54)		p****)
	M****)	s	M****)	s	M****)	s	
Lebensalter *)	31.94	1.82	31.89	1.53	33.35	1.60	< 0.001
Dienstjahre als Offizier *)	8.85	1.30	8.94	1.24	9.42	1.92	—
Dienstjahre als Soldat *)	10.97	1.98	11.28	1.38	12.30	1.73	< 0.001
Dienstjahre als Hauptmann bzw. Kapitänleutnant *)	3.30	1.12	3.81	.71	4.17	1.01	< 0.001
Wie lange Einheitsführer **)	22.87	15.76	13.09	14.51	28.24	16.55	< 0.001

*) Jahre

**) Monate

****) M = Mittelwert; s = Standardabweichung

****) p = Das Signifikanzniveau bezieht sich auf die Varianzanalyse. Wenn in einer Tabelle jede Zeile auf Gleichheit der Mittelwerte bzw. der Varianzen getestet wurde, dann wird aus Gründen der Übersichtbarkeit auf die Auflistung der F- bzw. der T-Werte verzichtet und es wird nur noch das jeweilige Testergebnis mitgeteilt. Liegt keine statistische Signifikanz vor, so ist dies mit einem „Minus-Zeichen“ vermerkt

Tabelle 2)

Schulabschluß der Befragten nach Teilstreitkräften gegliedert

Schulabschluß \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs. *)	%	abs. *)	%	abs. *)	%
Mittlere Reife	35	25.5	7	10.8	5	9.3
Abitur	62	45.3	45	69.2	45	83.3
Fachhochschule	31	22.6	7	10.8	3	5.6
Universität	9	6.6	6	9.2	1	1.9
Summe	137		65		54	

*) abs. = absolute Zahlen

Tabelle 3)

Frage: Betrachten Sie es als ein Problem, wenn man während eines länger dauernden Lehrgangs seine Familie selten oder gar nicht sehen kann?

Antwort \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Nein	4	3.1	2	3.2	8	15.7
Ja	120	91.6	56	90.3	38	74.5
Summe *)	124		58		46	

*) In dieser Tabelle sind die Offiziere nicht aufgenommen, die diese Frage mit „trifft für mich nicht zu“ beantworteten

Tabelle 4)

Frage: In welcher Position waren Sie unmittelbar vor diesem Lehrgang?

Position \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stab	35	25.5	25	40.3	14	27.5
Linie	102	74.5	37	59.7	37	72.5
Summe	137		62		51	

($\chi^2 = 4.61$; df = 2; p -)

Tabelle 5)

Frage: Wenn Sie Ihre bisherigen Verwendungen betrachten, halten Sie sich eher für einen Spezialisten oder einen Allround-Mann?

Einschätzung \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Spezialist	6	4.4	11	16.9	7	13.0
-*)	38	27.7	25	38.5	8	14.8
teils/teils	20	14.6	7	10.8	9	16.7
-*)	56	40.9	19	29.2	23	42.6
Allround-Mann	17	12.4	3	4.6	7	13.0
Summe	137		65		54	

*) Die Zwischenpositionen auf der 5-stufigen Skala wurden nicht benannt

Tabelle 6)

Gesamtnote der letzten Regelbeurteilung bezogen auf die Teilstreitkräfte

Note \ TSK	Heer (N = 133)		Luftwaffe (N = 65)		Marine (N = 50)	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	1	0.8	—	—	—	—
2	14	10.5	1	1.5	3	6.0
3	33	24.8	17	26.2	12	24.0
4	47	35.3	31	47.7	21	42.0
5	35	26.3	15	23.1	11	22.0
6	2	1.5	1	1.5	3	6.0
7	1	0.8	—	—	—	—
8	—	—	—	—	—	—
9	—	—	—	—	—	—
M	3.83		3.97		3.98	
s	1.05		0.79		0.97	

*)

**)

*) (F = .63, df₁ = 2; df₂ = 245; p -)

**) (X² = 6.56, df = 2; p < 0.05; Bartlett-Test auf Gleichheit der Varianzen)

Tabelle 6 a)

Frage: Wenn Sie noch einmal vor der Entscheidung stünden, würden Sie dann wieder Berufssoldat werden?

Entscheidung \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Ja	100	73.0	36	55.4	26	48.1
Nein	19	13.9	13	20.0	11	20.4
weiß nicht	18	13.1	16	24.6	17	31.5
Summe	137		65		54	

(X² = 13.64; df = 4; p < 0.01)

Tabelle 7)

Frage: Halten Sie eine wissenschaftliche Ausbildung des Offiziers, so wie sie derzeit an den Hochschulen der Bundeswehr stattfindet, für sinnvoll?

Sinn \ Gruppe	Ausfälle (N = 52)		Panel-Gruppe (N = 258)	
	abs.	%	abs.	%
völlig sinnlos	1	1.9	2	.8
- *)	8	15.4	61	23.6
unentschieden	7	13.5	50	19.4
- *)	22	42.3	110	42.6
sehr sinnvoll	14	26.9	35	13.6
Summe	52		258	

(F = 4.26; df₁ = 1, df₂ = 308; p < 0.05)

*) Zwischenpositionen der Skala nicht benannt

Tabelle 8)

Subjektive Einschätzung der Berufszufriedenheit bezüglich der Ausfälle und der Panel-Gruppe

Berufszufriedenheit \ Gruppe	Ausfälle (N = 52)		Panel-Gruppe (N = 258)	
	abs.	%	abs.	%
gar nicht zufrieden	—	—	2	.8
- *)	6	11.5	15	5.8
teils/teils	16	30.8	45	17.4
- *)	25	48.1	157	60.9
sehr zufrieden	5	9.6	39	15.1

(F = 5.48; df₁ = 1, df₂ = 308; p < 0.05)

*) Zwischenpositionen der Skala nicht benannt

Tabelle 9)

Skalenwerte getrennt nach Ausfällen und Panel-Gruppe

Skala \ Gruppe	Ausfälle (N = 52)		Panel-Gruppe (N = 258)		p
	M*)	s *)	M	s	
Anomie	26.06	4.24	25.30	3.77	—
Politische Entfremdung	25.79	4.85	26.37	4.60	—
Unpolitische Haltung	18.23	3.64	18.89	3.64	—
Neurotizismus	13.73	7.88	12.64	7.18	—
Rigidität	13.10	3.74	13.22	3.82	—
Konservatismus	69.27	7.18	72.06	7.13	< 0.05
Interesse für Wissenschaft	26.02	3.20	25.55	3.45	—

*) M = Mittelwert; s = Standardabweichung

5. EMPIRISCHER BEFUND – LEHRGANGSERWARTUNGEN UND LEHRGANGSERLEBEN – ZUM KONFLIKT ZWISCHEN FORTBILDUNG UND PRÜFUNG

Unter den gegebenen Bedingungen steht der Grundlehrgang unter dem Konflikt zwischen den Erfordernissen eines umfangreichen Prüfungssystems und dem ausdrücklich formulierten primären Lehrgangsziel der Fortbildung. Für den Erfolg des Grundlehrgangs ist es entscheidend, wie die Beteiligten die Widersprüchlichkeit in der Konzeption bewältigen.

Die empirische Überprüfung der Frage, ob die Lehrgangsteilnehmer überhaupt einen Widerspruch in der Lehrgangspraxis empfanden und wie sich dieser gegebenenfalls ausgewirkt hat, soll anhand von drei Themenbereichen mit Indikatorwert erfolgen. Einmal ist es eine seit langem gesicherte Erkenntnis der Lernpsychologie, daß die Erwartungen eines Individuums an eine Lernsituation wesentlich sein Verhalten während des Lernens und auch das Ergebnis des Lernprozesses mitbestimmen. Aus diesem Grund wurde zu Lehrgangsbeginn auch relativ eingehend nach den Erwartungen der Lehrgangsteilnehmer an den Grundlehrgang gefragt. Der Vergleich dieser Erwartungen mit dem Erleben, wie es sich in den Erfahrungen am Lehrgangsende ausdrückt, bildet einen ersten Hinweis darauf, wie die Lehrgangsteilnehmer mit dem Konflikt fertig geworden sind.

Bei der Konfrontation der Erfahrungen mit den Erwartungen handelt es sich gleichsam um eine indirekte Form der Antwort auf das Problem. Im zweiten Themenbereich wird versucht, das Problem unmittelbar anzugehen. Wir fassen hier die Ergebnisse der Fragen zusammen, welche sich direkt einmal mit den Wunschvorstellungen der Teilnehmer befaßten, zum anderen ermittelten, ob sich nach Ansicht der Befragten Prüfung und Fortbildung als Zielsetzungen ausschlossen, wo der Schwerpunkt des Lehrgangs lag und wie man die Anzahl der Prüfungen beurteilte.

Der dritte Themenbereich schließt über die erlebte Arbeitsbelastung, den empfundenen Streß, die gewünschte Lehrgangsdauer und weitere korrelative Zusammenhänge mit diesen Indikatoren auf die Verarbeitung des Konflikts.

- a) Über die Entstehung der Lehrgangserwartungen kann man nur Vermutungen anstellen. Als Quellen der Meinungsbildung kommen die Massenmedien, speziell Informationen aus dem Bundeswehrschrifttum, Gespräche mit Absolventen früherer Kurse, Vorbereitungsveranstaltungen, die an zukünftige Lehrgangsteilnehmer verschickten Informationen u.a. in Frage. Die Antwortvorgaben für die entsprechenden Fragen im Fragebogen gründen auf diesen Unterlagen.

Betrachtet man zunächst die Rangfolge der Erwartungen in Tabelle 10 und läßt man Unterschiede zwischen den Teilstreitkräften noch beiseite, dann wird der Grundlehrgang von den Lehrgangsteilnehmern vor allem als ein Bestandteil der Laufbahn und, in richtiger Einschätzung der Gegebenheiten, als „Eignungsprüfung“ angesehen. An dritter Stelle, etwas abgesetzt in der Abfolge der mittleren Einschätzungen, rangiert dann die „Weiterbildung“. Es folgen die Begriffe „Leistungsauslese“, „einheitliches Bildungsangebot für alle Offiziere“, „Pflichtübung“ und „Verbesserung der Chancengleichheit“. Geht man davon aus, daß sich in diesen Erwartungen auch die Motivation der Lehrgangsteilnehmer widerspiegelt, so kann man vorläufig festhalten, daß zu Beginn des Lehrgangs die Bereitschaft besteht, sich einer akzeptierten Auswahl zu stellen und das damit verbundene Bildungsangebot anzunehmen.

Ein mittleres Gewicht in der Abfolge der Rangplätze besitzen die Erwartungen „Befähigung zur Stabsarbeit“, „Anwendung wissenschaftlicher Methoden in der Praxis“, „Erfahrungsaustausch mit Kameraden“, „Bewährungsmöglichkeit“ und „Integration der Teilstreitkräfte“. Die fünf letzten Begriffe spielen in den Erwartungen der Lehrgangsteilnehmer eine nachgeordnete Rolle. Die befragten Offiziere sehen zunächst im Grundlehrgang kaum eine „Hilfe für die Alltagspraxis“. Das erscheint nochmals als ein gewichtiges Datum. Denn wenn der Praxisbezug als eine motivierende Größe in den Augen des Lehrgangsteilnehmers weniger Gewicht besitzt, dann wird unter einer solchen Erwartungshaltung ein Lernen um der angebotenen Sache willen und nicht primär um einer eventuellen Umsetzung in berufliches Handeln angeregt. Auf den vielschichtigen und problematischen „Ersatz fürs Hochschulstudium“ soll hier nicht eingegangen werden. Eine dann notwendige Diskussion zum Thema „Reformgeschädigte“ würde den durch die Fragestellung vorgegebenen Rahmen sprengen. Interessant ist letztens, daß man von dem Grundlehrgang keineswegs eine „Erholung vom Truppenalltag“ oder eine „Beschäftigungstherapie“ erwartet. Die Lehrgangsteilnehmer sind sich offensichtlich klar darüber, daß der Lehrgang einige Anforderungen an sie stellt. In diesem Zusammenhang weisen sie die Einschätzung „Schikane“ überwiegend zurück.

Betrachtet man die Erwartungen an den Grundlehrgang getrennt nach Teilstreitkräften, so ergeben sich folgende, in Tabelle 11 aufgeführten, im statistischen Sinne überzufälligen Unterschiede:

- Heeresoffiziere betonen eher die Begriffe „Laufbahnlehrgang“ „Leistungsauslese“, „Eignungsprüfung“ und „Verbesserung der Chancengleichheit“;

- für die Luftwaffe stehen „Erholung vom Truppenalltag“ und der „Erfahrungsaustausch mit Kameraden“ relativ im Vordergrund und
- bei der Marine werden vergleichsweise die Begriffe „Befähigung zur Stabsarbeit“, „Leistungsauslese“ und „Bewährungsmöglichkeit“ unterstrichen.

Ein Vergleich der Erwartungen mit den Erfahrungen enthalten die Tabellen 10 und 12. Die Interpretation der Ergebnisse soll unter den zwei Perspektiven einer Veränderung der Rangfolge und der Mittelwerte erfolgen.

Das auffälligste Resultat einer Gegenüberstellung von Erwartungen und Erfahrungen bildet die mit Ausnahme eines Problembereichs durchgängige Enttäuschung der Ausgangsvorstellungen. Positiv zu bewertende Erwartungen werden kaum erfüllt, negativ zu beurteilende Erwartungen werden übertroffen. Im einzelnen heißt das z.B.:

- die Begriffe „Weiterbildung“, „einheitliches Bildungsangebot“, „Verbesserung der Chancengleichheit“ werden auf der fünfstufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ (Codeziffer 1) bis „trifft sehr zu“ (Codeziffer 5) am Lehrgangsende fast um einen ganzen Punkt niedriger bewertet als zu Beginn. Die Mittelwerte sinken von 3.68, 3.47 und 3.43 auf 2.68, 2.65 und 2.47. Die Veränderungen sind im statistischen Sinne hochsignifikant;
- die Begriffe „Schikane“ und „Beschäftigungstherapie“ nehmen von 1.20 bzw. 1.29 auf 1.65 bzw. 2.16 zu. „Beschäftigungstherapie“ erreicht bei der Frage nach den Lehrgangserfahrungen mit 2.16 sogar einen höheren Mittelwert als „Befähigung zur Stabsarbeit“ mit 2.14, wobei deren Ausgangswert noch 3.40 betrug.

Die von der Lehrgangskonzeption her beurteilt einzige wirklich positive Erfahrung betrifft die „Integration der Teilstreitkräfte“ und den „Erfahrungsaustausch mit Kameraden“. Bei beiden Begriffen sind die Erwartungen erfüllt bzw. übertroffen worden. Die Mittelwerte erhöhen sich von 3.07 auf 3.11 bzw. 3.16 auf 3.39. Noch deutlicher als über den Vergleich der Mittelwerte illustrieren die veränderten Rangplätze die Wandlungen in der Gesamtbeurteilung des Lehrgangs. „Erfahrungsaustausch mit Kameraden“ und „Integration der Teilstreitkräfte“ verbessern sich von Platz 10 bzw. 12 auf Platz 3 bzw. 5.

Auch die Enttäuschung bei den Erwartungen „Weiterbildung“, „einheitliches Bildungsangebot“ und „Verbesserung der Chancengleichheit“ spiegelt sich in den Rangplätzen wider. „Weiterbildung“ sinkt von Rang 3 auf 6.5, „einheitliches Bildungsangebot“ von 5 auf 8 und „Verbesserung

der Chancengleichheit“ von 6.5 auf die relative Position 10. Eine nach Teilstreitkräften differenzierende Betrachtung (vgl. Tabelle 13) ergibt bei den spezifischen Erwartungen (s.o.) der Lehrgangsteilnehmer der Luftwaffe ein vom Gesamttrend vollkommen abweichendes Bild. Sowohl „Erholung vom Truppenalltag“ als auch „Erfahrungsaustausch mit Kameraden“ verbessern ihre Rangplätze und weisen in der zweiten Befragung auch höhere Mittelwerte auf. Eine starke Enttäuschung erleben die Lehrgangsteilnehmer der Marine mit der spezifischen Erwartung „Befähigung zur Stabsarbeit“. Der Mittelwert sinkt von 3.67 auf 2.02 und in der Rangfolge rutscht „Befähigung zur Stabsarbeit“ von Platz 5 auf 13. Diese enttäuschte Erwartung der Marine sollte in Erinnerung behalten werden; sie wird im Verlauf der weiteren Darstellung und Interpretation noch eine wichtige Rolle spielen. „Befähigung zur Stabsarbeit“ wurde von den Angehörigen der Marine offensichtlich in einem viel praktischeren Sinne verstanden als es von der Anlage des Lehrgangs her sein konnte. Auch die zweite spezifische Erwartung der befragten Marineoffiziere wird mit einem von 3.40 auf 2.77 sinkenden Mittelwert nicht eingelöst. In der Rangfolge hält „Bewährungsmöglichkeit“ allerdings seinen Platz (7 zu 7.5).

Die Interpretation der Heereserfahrungen bei den spezifischen Heereserwartungen ist relativ schwierig. Einmal handelt es sich um vier Begriffe mit nicht ganz einheitlicher Entwicklungsrichtung und zum anderen liegen die Begriffe ganz oben in der heeresinternen Rangfolge, nämlich auf den Plätzen 1 bis 4. Dennoch oder gerade deshalb muß man hier von enttäuschten Erwartungen sprechen. Die Mittelwerte sinken mit Ausnahme der Erwartung „Laufbahnlehrgang“ von 0.74 bis 0.98 Punkte. In der Rangfolge hält „Laufbahnlehrgang“ Platz 1, „Eignungsprüfung“ verschlechtert sich von Platz 2 auf 3, „Leistungsauslese“ von 3 auf 6 und „Verbesserung der Chancengleichheit“ von 4 auf 9.

Unter allgemeiner Perspektive ist danach eine weitgehende Enttäuschung von Erwartungen festzustellen, welche unter Motivationsgesichtspunkten einen wichtigen Rahmen für die Interpretation der empirischen Befunde abzugeben hat. Unter spezieller Betrachtung tritt aufgrund der Lehrgangserfahrungen der Weiterbildungsaspekt zurück und der Prüfungsaspekt in den Vordergrund.

b) Der Konflikt zwischen Fortbildungs- und Prüfungsanforderungen wird bei der direkten Ansprache noch deutlicher sichtbar. Wie Tabelle 14 zeigt, soll nach Meinung von 52,6 Prozent der befragten Heeresoffiziere, von 63,7 Prozent der Luftwaffenoffiziere und sogar 70,4 Prozent der Marineoffiziere der Schwerpunkt des Lehrgangs völlig oder überwiegend in der Fortbildung

liegen. Ein gleichgewichtiges Nebeneinander würde das Heer mit 25,5 Prozent der Befragten, die Luftwaffe mit 30,8 und die Marine mit 24,1 Prozent akzeptieren. Eine Dominanz des Prüfungsaspekts würden nur 6,1 Prozent der Luftwaffe, 5,6 Prozent der Marine, aber immerhin 21,9 Prozent der Hauptleute des Heeres begrüßen. Die Unterschiede zwischen den Teilstreitkräften sind dabei statistisch signifikant, d.h. in der Relation befürworten die Lehrgangsteilnehmer des Heeres eher den Prüfungscharakter der Veranstaltung, die der Marine eher die Fortbildung. Dabei ist noch wesentlich, wie die Lehrgangsteilnehmer das Verhältnis von Fortbildung und Prüfung inhaltlich sehen.

53,9 Prozent der Befragten meinen, daß sich Fortbildungs- und Prüfungsaspekt gegenseitig ausschließen; nur 17,9 Prozent gehen von einer Vereinbarkeit der unterschiedlichen Ziele aus. Die Ansichten der Teilstreitkräfte sind dabei einheitlich (vgl. Tabelle 15, Item 14 und Tabelle 16). Bezieht man nun die Lehrgangserfahrungen auf die Sollvorstellungen, d.h. fragt man, wo nach Meinung der Lehrgangsteilnehmer der tatsächliche Schwerpunkt des Lehrgangs im angegebenen Begriffskontinuum lag, so ergibt sich bei allen Teilstreitkräften eine beträchtliche Diskrepanz (vgl. Tabelle 17). Nur rund 2 % der Lehrgangsteilnehmer sahen das Schwerk Gewicht des Grundlehrgangs im Bereich der Fortbildung, und rund ein Viertel aller Befragten sahen ein ausgewogenes Verhältnis von Fortbildung und Prüfung; für die restlichen rund drei Viertel der Befragten dominierte das Prüfungselement.

Von besonderem Interesse für die Interpretation der Differenzen zwischen Sollvorstellungen und tatsächlichen Erfahrungen hinsichtlich des Konflikts von Fortbildung und Prüfung sind auch noch die Ansichten der Lehrgangsteilnehmer über die Anzahl der Prüfungen während des Grundlehrgangs (vgl. Tabelle 18). Hier zeigt sich, daß wiederum das Heer eine deutlich unterschiedene Position im Vergleich zu Luftwaffe und Marine einnimmt. 30,7 Prozent der Heeresangehörigen halten die Zahl der Prüfungen für zu gering gegenüber 16,9 bzw. 7,4 Prozent der Angehörigen von Luftwaffe und Marine. Entsprechend plädieren zwischen 40 und 50 Prozent der Lehrgangsteilnehmer von Marine und Luftwaffe, aber nur gut 20 Prozent der Heeresangehörigen für eine geringere Zahl von Prüfungen.

Insgesamt ergibt sich auch hier eine erhebliche Differenz zwischen idealem und tatsächlichem Zustand, und wiederum sind die Unterschiede bei der Marine am größten.

c) Erlebte Arbeitsbelastung und erlebter Streß sind besonders geeignet, Aufschlüsse darüber zu ermöglichen, ob und gegebenenfalls in welchem Maße sich bei den Lehrgangsteilnehmern ein Prüfungsdruck zuungunsten der Fortbildungsabsichten ausgewirkt hat. Fortbildungs- und Prüfungsbelange müssen zwar nicht grundsätzlich und immer einen unaufheb- baren Gegensatz bilden. Unter den Rahmenbedingungen des Grundlehr- gangs, also besonders unter Berücksichtigung der anspruchsvollen Ziel- setzung, der Aufgabenfülle, der Kürze der Zeit und des Einflusses, den das Abschneiden im Grundlehrgang auf die weitere Karriere besitzt, ist der Lernprozeß jedoch schon rein von den quantitativen Anteilen her stark von den Prüfungsanforderungen geprägt. Auf ein differenzieren- des Moment wird später noch einzugehen sein. Es betrifft die Erfahrung, daß sich die Durchfallquote auf ein minimales Maß beschränkt. Unter motivationalen Gesichtspunkten, wenn Prüfung und nicht Weiterbildung den Lehrgang kennzeichnen, könnte auf diese Weise eine Zweiteilung der Lehrgangsteilnehmer erfolgen und zwar in eine Gruppe, die sich Aussichten auf eine General- bzw. Admiralstabsausbildung ausrechnet und in eine andere, die ohne besonderen Ehrgeiz den Kurs absolviert, im Wissen, daß bislang nahezu jeder Lehrgangsteilnehmer den Lehrgang bestand.

Die für den hier zentralen Zusammenhang vorgenommenen Auswertun- gen liefern für diese Vermutung erst einmal keinerlei Hinweise. Die Ar- beitsbelastung wird von den Lehrgangsteilnehmern überwiegend als stark empfunden. 64,2 Prozent der Angehörigen des Heeres, 46,2 Prozent der Luftwaffe und 75,4 Prozent der Marine sprechen von starkem bis sehr starkem Arbeitsdruck (vgl. Tabelle 19), das sind mehr als 60 Prozent (158 Personen) aller Lehrgangsteilnehmer. Eine geringe oder keine Be- lastung wurde von nur 11 Personen erlebt.

Dieses Ergebnis für sich allein betrachtet widerspricht noch nicht unbedingt dem Ziel der Fortbildung. Wenn man aber weiß, daß für den Grundlehrgang eine enge Beziehung zwischen dem Erleben von Arbeitsbelastung und Streß besteht ($r = .66$), so gewinnen auch die Zahlen über den Arbeitsdruck zuun- gunsten des Fortbildungsziels an Gewicht. Eine weitere korrelative Bezie- hung verweist tendentiell zudem auf eine Verbindung zwischen Prüfungs- druck und Streßerleben: Je eher der Schwerpunkt des Lehrgangs in der Prü- fung gesehen wird, um so stärker ist auch das Streßempfinden ($r = .21$). Die Daten über das Streßerleben selbst verteilen sich wie folgt: bei Heer, Luft- waffe und Marine empfanden 8 bzw. 15,4 bzw. 15,1 Prozent keinen oder nur geringen Streß, 46,7 bzw. 49,2 bzw. 28,3 Prozent einen mittleren und 45,3 bzw. 35,4 bzw. 56,6 Prozent starken bis sehr starken Streß (vgl. Ta- belle 20).

Nachrichtlich mitgeteilt werden sollen die tendentiellen Zusammenhänge:

- Lehrgangsteilnehmer, die sich als „Allround-Mann“ bezeichnen, erleben eine stärkere Arbeitsbelastung als Spezialisten ($r = .12$);
- mit der Häufigkeit des Familienbesuches steigt die erlebte Arbeitsbelastung an ($r = .17$);
- je anomischer jemand den Lehrgang beginnt, um so stärker wird der Streß erlebt ($r = .21$) und
- je mehr Streß und Arbeitsbelastung erlebt wurden, desto länger soll der Grundlehrgang dauern ($r = .21$ bzw. $r = .16$).

Die hiermit global erwähnte Einschätzung der idealen Lehrgangsdauer durch die Lehrgangsteilnehmer am Ende des Lehrgangs zeigt im einzelnen Tabelle 21). Komprimiert man die dort aufgeführten Ergebnisse, so sind 50,4 Prozent der Angehörigen des Heeres, 37,6 Prozent der Luftwaffe und 50,9 Prozent der Marine der Meinung, der Grundlehrgang sollte 4 Monate und länger dauern, d.h. von diesen Lehrgangsteilnehmern wird der Wunsch nach einer Verlängerung der momentanen Lehrgangsdauer ausgedrückt.

Zusammenfassende Bewertung

Unter den gegebenen Rahmenbedingungen erleben die Lehrgangsteilnehmer einen erheblichen Konflikt zwischen den Prüfungs- und Weiterbildungsanforderungen. Dieser Konflikt schlägt sich darin nieder, daß Arbeitsbelastung und Streß in enger Verbindung als stark empfunden werden. Im Zweifelsfall löst der Lehrgangsteilnehmer sich aus dem Dilemma, indem er den Prüfungserfordernissen unter weitgehender Vernachlässigung des Fortbildungsaspekts zu genügen versucht. Es dominiert die Erfahrung enttäuschter Erwartungen. Die Diskrepanzen sind vor allem bei den befragten Offizieren der Marine besonders deutlich ausgeprägt. Bei gleicher Gesamtanlage des Lehrgangs läßt sich eine sachgemäße Einlösung der Fortbildungsansprüche nur über eine erhebliche Verlängerung der Lehrgangsdauer erreichen.

Tabelle 10)

Rangordnung von Erwartungen an den Grundlehrgang und deren Erfüllung

Erwartungen	1. Befragung		2. Befragung		p **)
	M*)	Rang	M*)	Rang	
Laufbahnlehrgang	4.46	1	4.28	1	< 0.05
Eignungsprüfung	4.17	2	3.37	4	< 0.001
Weiterbildung	3.68	3	2.86	6.5	< 0.001
Leistungsauslese	3.61	4	2.86	6.5	< 0.001
einheitliches Bildungsangebot	3.47	5	2.65	8	< 0.001
Pflichtübung	3.43	6.5	3.61	2	-
Verbesserung der Chancengleichheit	3.43	6.5	2.47	10	< 0.001
Befähigung zur Stabsarbeit	3.40	8	2.14	14	< 0.001
Anwendung wissensch. Methoden i.d. Praxis	3.30	9	2.30	11	< 0.001
Erfahrungsaustausch mit Kameraden	3.16	10	3.39	3	< 0.01
Bewährungsmöglich- keit	3.10	11	2.55	9	< 0.001
Integration der TSK	3.07	12	3.11	5	-
Hilfe für die Alltags- praxis	2.72	13	2.29	12	< 0.001
Ersatz für Hoch- schulstudium	1.76	14	1.36	17	< 0.001
Erholung vom Truppenalltag	1.54	15	1.93	15	< 0.001
Beschäftigungs- therapie	1.29	16	2.16	13	< 0.001
Schikane	1.20	17	1.65	16	< 0.001

*) Der Mittelwert bezieht sich auf eine Skala, bei der der Beurteilung „trifft gar nicht zu“ der Code 1, der Beurteilung „trifft sehr zu“ der Code 5 zugewiesen war

**) df = 255

Tabelle 11)

Erwartungen an den Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C nach Teilstreitkräften

Erwartungen \ TSK	Heer M*)	Luftwaffe M*)	Marine M*)	p
Weiterbildung	3.64	3.73	3.72	—
Pflichtübung	3.39	3.47	3.48	—
Laufbahnlehrgang	4.65	4.42	4.02	< 0.01
Eignungsprüfung	4.32	3.68	4.33	< 0.01
Erholung vom Truppenalltag	1.45	1.81	1.39	< 0.05
Erfahrungsaustausch mit Kameraden	3.22	3.38	2.78	< 0.01
Bewährungsmöglichkeit	3.18	2.70	3.40	< 0.01
Beschäftigungstherapie	1.23	1.44	1.24	—
Ersatz für Hochschulstudium	1.75	1.75	1.81	—
Einheitliches Bildungsangebot	3.53	3.49	3.26	—
Schikane	1.15	1.29	1.21	—
Verbesserung der Chancengleichheit	3.70	3.35	2.83	< 0.001
Integration der Teilstreitkräfte	3.06	3.11	3.02	—
Leistungsauslese	3.72	3.26	3.74	< 0.01
Hilfe für die Alltagspraxis	2.74	2.58	2.87	—
Befähigung zur Stabsarbeit	3.40	3.15	3.67	< 0.01
Anwendung wissenschaftlicher Methoden in der Praxis	3.27	3.31	3.35	—

*) Mittelwerte bezogen sich auf eine 5-stufige Skala von „trifft gar nicht zu“ – Code 1 bis „trifft sehr zu“ – Code 5

Tabelle 12)

Erwartungen und deren Erfüllung bezüglich der Funktion des Lehrgangs für den Lehrgangsteilnehmer

		trifft*) gar nicht zu		teils/ teils		trifft sehr zu	N
Weiterbildung	1**) 0.4	6.6	37.7	34.6	20.6	257	
	2 7.4	26.5	40.5	24.1	1.6	257	
Pflichtübung	1 14.8	11.7	22.2	18.3	33.1	256	
	2 5.9	16.4	19.9	26.6	35.3	256	
Laufbahn- lehrgang	1 3.1	1.6	11.0	14.5	69.8	255	
	2 3.9	6.2	7.4	23.0	59.5	257	
Eignungs- prüfung	1 5.1	2.8	15.0	24.1	53.0	253	
	2 14.5	12.5	21.1	25.8	26.2	256	
Erholung vom Truppenalltag	1 70.0	11.7	13.6	3.9	0.8	257	
	2 50.6	19.1	19.1	9.3	1.9	257	
Erfahrungsaust. m. Kameraden	1 7.4	12.9	44.1	27.0	8.6	256	
	2 5.9	14.1	28.9	37.9	13.3	256	
Bewährungs- möglichkeit	1 14.5	16.1	29.0	25.5	14.9	255	
	2 22.6	24.1	31.9	18.7	2.7	257	
Beschäftigungs- therapie	1 83.3	8.2	5.4	2.3	0.8	257	
	2 38.9	25.3	20.6	11.7	3.5	257	
Ersatz für Hoch- schulstudium	1 60.5	13.3	18.8	4.7	2.7	256	
	2 77.4	13.2	6.2	1.9	1.2	257	
einheitl. Bildungs- ang. f. a. Offiziere	1 5.8	12.4	30.6	31.4	19.8	258	
	2 22.2	19.8	33.1	20.6	4.3	257	
Schikane	1 85.5	9.8	3.5	1.2	—	256	
	2 64.2	16.1	12.6	4.3	2.8	254	
Verbesserung d. Chancengleichh.	1 7.4	8.9	32.2	36.4	15.1	258	
	2 26.1	26.1	28.0	14.0	5.8	257	
Integration d. Teilstreitkräfte	1 8.1	17.8	39.9	27.1	7.0	258	
	2 7.0	22.6	35.0	23.7	11.7	257	
Leistungs- auslese	1 3.5	9.3	30.6	35.7	20.9	258	
	2 16.5	20.4	31.4	24.3	7.5	255	
Hilfe für die Praxis	1 13.2	27.9	34.5	22.1	2.3	258	
	2 26.8	30.4	30.4	11.7	0.8	257	
Befähigung f. d. Stabsarbeit	1 1.6	11.7	38.5	41.6	6.6	257	
	2 31.7	33.5	26.8	8.6	0.4	257	
Anwendung wiss. Methoden i. d. Praxis	1 3.5	18.3	32.3	36.6	9.3	257	
	2 25.7	30.7	32.5	10.1	0.8	257	

*) Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind hier nur die Prozentzahlen wiedergegeben

**) Die Ziffern 1 bzw. 2 beziehen sich auf die erste bzw. zweite Befragung

Tabelle 13)

Erwartungen an den Grundlehrgang und deren Erfüllung getrennt nach Teilstreitkräften

	TSK*)	1.Befragung (Erwartung)		2.Befragung (Erfüllung)		p ***)
		M**) Rang		M**) Rang		
Laufbahnlehrgang	H	4.65	1	4.35	1	< 0.01
	Lw	4.42	1	4.31	1	-
	M	4.02	2	4.08	1	-
Eignungsprüfung	H	4.32	2	3.50	3	< 0.001
	Lw	3.68	3	3.14	4.5	< 0.05
	M	4.33	1	3.28	3	< 0.001
Weiterbildung	H	3.64	5	2.96	7	< 0.001
	Lw	3.73	2	2.71	6	< 0.001
	M	3.72	4	2.77	7.5	< 0.001
Leistungsauslese	H	3.72	3	2.98	6	< 0.001
	Lw	3.26	9	2.51	7	< 0.001
	M	3.74	3	2.98	5	< 0.001
Einheitliches Bildungsangebot	H	3.53	6	2.80	8	< 0.001
	Lw	3.49	4	2.49	8.5	< 0.001
	M	3.26	9	2.45	9	< 0.001
Pflichtübung	H	3.39	8	3.53	2	-
	Lw	3.47	5	3.72	2	-
	M	3.48	6	3.72	2	-
Verbesserung der Chancengleichheit	H	3.70	4	2.72	9	< 0.001
	Lw	3.35	7	2.32	10	< 0.001
	M	2.83	12	2.00	14	< 0.001
Befähigung zur Stabsarbeit	H	3.40	7	2.25	13	< 0.001
	Lw	3.15	10	1.98	16	< 0.001
	M	3.67	5	2.02	13	< 0.001
Anwendung wissen- schaftl. Methoden in der Praxis	H	3.27	9	2.47	11	< 0.001
	Lw	3.31	8	2.11	13	< 0.001
	M	3.35	8	2.08	11.5	< 0.001
Erfahrungsaustausch mit Kameraden	H	3.22	10	3.43	4	-
	Lw	3.38	6	3.48	3	-
	M	2.78	13	3.17	4	< 0.05
Bewährungs- möglichkeit	H	3.18	11	2.67	10	< 0.001
	Lw	2.70	12	2.09	14	< 0.01
	M	3.40	7	2.77	7.5	< 0.01
Integration der Teilstreitkräfte	H	3.06	12	3.19	5	-
	Lw	3.11	11	3.14	4.5	-
	M	3.02	10	2.81	6	-
Hilfe für die All- tagspraxis	H	2.74	13	2.33	12	< 0.001
	Lw	2.58	13	2.26	11.5	-
	M	2.87	11	2.19	10	< 0.01

➔➔➔➔➔ Fortsetzung nächste
Seite

Fortsetzung Tabelle 13)

Erwartungen an den Grundlehrgang und deren Erfüllung getrennt nach Teilstreitkräften

	TSK*)	1.Befragung (Erwartung) M**) Rang		2.Befragung (Erfüllung) M**) Rang		p ***)
Ersatz für Hochschulstudium	H	1.75	14	1.35	17	< 0.001
	Lw	1.75	15	1.29	17	< 0.01
	M	1.81	14	1.47	17	-
Erholung vom Truppenalltag	H	1.45	15	1.82	15	< 0.01
	Lw	1.81	14	2.26	11.5	< 0.05
	M	1.39	15	1.77	15	< 0.05
Beschäftigungstherapie	H	1.23	16	2.03	14	< 0.001
	Lw	1.44	16	2.49	8.5	< 0.001
	M	1.24	16	2.08	11.5	< 0.001
Schikane	H	1.15	17	1.52	16	< 0.001
	Lw	1.29	17	2.03	15	< 0.001
	M	1.21	17	1.56	16	< 0.05

*) Teilstreitkräfte abgekürzt; H = Heer; Lw = Luftwaffe; M = Marine

**) Mittelwerte beziehen sich auf 5-stufige Skalen, wobei Code 1 = „trifft gar nicht zu“, Code 5 = „trifft sehr zu“ ausdrückt

***) Freiheitsgrade df: Heer zwischen 269 und 272
Luftwaffe " 124 und 128
Marine " 103 und 105

Tabelle 14)

Frage: Wo sollte nach Ihrer Meinung der Schwerpunkt dieses Lehrgangs liegen?

Schwerpunkt	TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
Fortbildung	völlig	30	21.9	19	29.9	7	13.0
	- *)	42	30.7	22	33.8	31	57.4
	teils/ teils	35	25.5	20	30.8	13	24.1
	- *)	12	8.8	3	4.6	2	3.7
Prüfung	völlig	18	13.1	1	1.5	1	1.9
Summe		137		65		54	

(F = 4.14; df₁ = 2; df₂ = 253; p < 0.05)

*) Zwischenpositionen auf der Skala nicht benannt

Tabelle 15)

Beantwortung verschiedener Meinungsfragen (prozentuale Häufigkeit, bezogen auf eine Basis von N = 258 Personen)

Item	Beurteilung				
	völlig falsch	falsch	teils/teils	richtig	völlig richtig
1. Der Grundlehrgang (GL) ist eine rein personalpolitische Angelegenheit.	3.5	30.0	37.7	23.0	5.8
2. Im GL fehlt der militärische Teil.	4.7	28.3	20.5	35.7	10.9
3. Die Durchfallquote beim GL ist zu gering.	3.5	27.1	17.6	33.3	18.4
4. Streß macht sich jeder selber.	3.9	42.6	32.0	18.0	3.5
5. Die Seminararbeit im GL ist eine reine Fleißarbeit.	3.9	30.7	31.9	25.3	8.2
6. Wissenschaft vernebelt den Blick für die Praxis.	15.1	40.3	30.6	10.5	3.5
7. In der militärfachl. Klausur setzen sich die durch, die im Aufsatzschreiben geübt sind.	2.7	16.3	24.0	41.1	15.9
8. Mit den Rahmenbedingungen (Unterkunft, Verpflegung u.a.) für den GL kann man zufrieden sein.	9.3	17.1	24.0	39.5	10.1
9. Wer Streß nicht erträgt, ist zum Stabsoffizier nicht geeignet.	1.6	8.9	18.2	57.4	14.0
10. Es ist wichtig, sich im GL politisch zu tarnen.	12.4	47.3	28.3	9.7	2.3
11. Es ist ein Problem des GL, daß praktische Fähigkeiten zu wenig gefragt sind.	0.8	25.6	24.0	42.2	7.4
12. Die wichtigste Vorbereitung auf den GL ist die regelmäßige Zeitungslekt.	3.1	24.4	48.1	20.9	3.5
13. Fremdwörter werden in der Wissenschaft benutzt, um einen Sachverhalt zu verschleiern.	9.3	46.1	24.8	16.3	3.5
14. Fortbildung ist nur möglich ohne Prüfungsdruck.	1.2	16.7	28.3	31.8	22.1
15. Die Anonymität bei den Leistungsnachweisen war voll gewahrt.	6.0	25.5	35.9	25.9	6.8
16. Das Besprechen der Noten der Leistungsnachweise im GL ist überflüssig.	24.7	40.4	18.4	11.0	5.5
17. Beim GL bekommt man Verständnis für die Probleme der anderen Teilstreitkräfte.	1.9	15.5	38.4	38.4	5.8
18. Die Bewertungskriterien im GL sind durchsichtig.	15.5	34.9	30.6	17.4	1.6
19. Die militärfachl. Klausur ist eine Chance für den Offizier aus der Truppenpraxis.	19.0	31.8	29.1	17.1	3.1

Tabelle 16)

Beantwortung verschiedener Meinungsfragen getrennt nach Teilstreitkräften

Items \ Teilstreitkraft	Heer M*)	Luftwaffe M*)	Marine M*)	p **)
Der Grundlehrgang (GL) ist eine rein personalpolitische Angelegenheit.	2.85	2.98	3.30	< 0.05
Im GL fehlt der militärische Teil.	3.56	2.95	2.56	< 0.001
Die Durchfallquote beim GL ist zu gering.	3.37	3.60	3.07	< 0.05
Streß macht sich jeder selber.	2.81	2.80	2.50	—
Die Seminararbeit im GL ist eine reine Fleißarbeit.	2.92	3.09	3.22	—
Wissenschaft vernebelt den Blick für die Praxis.	2.49	2.37	2.52	—
In der militärfachl. Klausur setzen sich die durch, die im Aufsatzschreiben geübt sind.	3.38	3.75	3.57	< 0.05
Mit den Rahmenbedingungen (Unterkunft, Verpflegung u.a.) für den GL kann man zufrieden sein.	3.56	2.95	2.74	< 0.001
Wer Streß nicht erträgt, ist zum Stabs-offizier nicht geeignet.	3.82	3.63	3.63	—
Es ist wichtig, sich im GL politisch zu tarnen.	2.53	2.51	2.07	< 0.01
Es ist ein Problem des GL, daß praktische Fähigkeiten zu wenig gefragt sind.	3.34	3.35	3.13	—
Die wichtigste Vorbereitung auf den GL ist die regelmäßige Zeitungs- lektüre.	3.06	2.98	2.74	—
Fremdwörter werden in der Wissen- schaft benutzt, um einen Sachverhalt zu verschleiern.	2.50	2.66	2.69	—
Fortbildung ist nur möglich ohne Prüfungsdruck.	3.51	3.69	3.59	—
Die Anonymität bei den Leistungs- nachweisen war voll gewahrt.	3.01	2.97	3.08	—
Das Besprechen der Noten der Lei- stungsnachweise im GL ist überflüssig.	2.20	2.30	2.66	< 0.05
Beim GL bekommt man Verständnis für die Probleme der anderen Teil- streitkräfte.	3.34	3.25	3.28	—
Die Bewertungskriterien im GL sind durchsichtig.	2.61	2.45	2.48	—
Die militärfachl. Klausur ist eine Chance für den Offizier aus der Truppenpraxis.	2.55	2.55	2.44	—

*) M = Die Mittelwerte beziehen sich auf eine Skala, die von 1 = „völlig falsch“ über 3 = „teils/teils bis 5 = „völlig richtig“ reicht

**) $df_1 = 2$; $df_2 = 250$

Tabelle 17)

Idealer und tatsächlicher Schwerpunkt des Grundlehrgangs

Schwerpunkt \ TSK		Heer (N = 137)		Luftwaffe (N = 65)		Marine (N = 54)		
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	
völlig Fortbildung	tatsächlich	—	—	—	—	—	—	
	ideal	30	21.9	19	29.2	7	13.0	
—*)	tatsächlich	3	2.2	1	1.5	1	1.9	
	ideal	42	30.7	22	33.8	31	57.4	
teils/teils	tatsächlich	10	7.3	9	13.8	5	9.3	
	ideal	35	25.5	20	30.8	13	24.1	
—*)	tatsächlich	66	48.2	22	33.8	29	53.7	
	ideal	12	8.8	3	4.6	2	3.7	
völlig Prüfung	tatsächlich	58	42.3	33	50.8	19	35.2	
	ideal	18	13.1	1	1.5	1	1.9	
Mittelwerte	tatsächlich	4.31		4.34		4.22		**)
	ideal	2.61		2.15		2.24		***)

*) Die Zwischenpositionen der 5-stufigen Skala (völlig Fortbildung: Code 1; völlig Prüfung: Code 5) waren nicht benannt. Die Mittelwerte beziehen sich auf die Vercodung

***) (F = 0.41; df₁ = 2; df₂ = 235; p -) (Die Tests beziehen sich auf den Mittelwertvergleich zwischen den Teilstreitkräften)

****) (F = 4.14; df₁ = 2; df₂ = 253; p < 0.05)

Tabelle 18)

Frage: Wie ist nach Ihrer Meinung die *Anzahl* der Prüfungen im Grundlehrgang?

Zahl der Prüfungen \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
zu gering	42	30.7	11	16.9	4	7.4
gerade richtig	66	48.2	21	32.3	27	50.0
zu groß	29	21.2	33	50.8	23	42.6
Summe	137		65		54	

(F = 26.92; df = 4; p < 0.01)

Tabelle 19)

Frage: Wenn Sie auf den gesamten Lehrgang zurückblicken, wie war es mit der Arbeitsbelastung?

Arbeitsbelastung \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
keine	—	—	1	1.5	1	1.9
geringe	3	2.2	5	7.7	1	1.9
mittlere	46	33.6	29	44.6	11	20.8
starke	81	59.1	26	40.0	36	67.9
sehr starke	7	5.1	4	6.2	4	7.5
Summe	137		65		53	

(F = 4.72; df₁ = 2; df₂ = 252; p < 0.05)

Tabelle 20)

Frage: Wie war es mit dem Streß?

Streß \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
kein Streß	3	2.2	2	3.1	1	1.9
geringer Streß	8	5.8	8	12.3	7	13.2
mittlerer Streß	64	46.7	32	49.2	15	28.3
starker Streß	56	40.9	19	29.2	27	50.9
sehr starker Streß	6	4.4	4	6.2	3	5.7
Summe	137		65		53	

(F = 1.29; df₁ = 2; df₂ = 252; p = -)

Tabelle 21)

Frage: Wie lange sollte Ihrer Meinung nach der Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C dauern?

Zeit \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
kürzer als 3 Monate	20	14.6	19	29.7	10	18.9
3 Monate	48	35.0	21	32.8	16	30.2
4 Monate	12	8.8	4	6.3	6	11.3
5 Monate	40	29.2	12	18.8	9	17.0
6 Monate	15	10.9	7	10.9	12	22.6
länger als 6 Monate	2	1.5	1	1.6	—	—
Summe	137		64		53	

(Chi-Quadrat nicht berechenbar)

6. EMPIRISCHER BEFUND – ZUR KONTROLLE VON AUS- BILDUNGS- UND LERNZIELEN

Im ersten Kapitel waren die Schwierigkeiten erläutert worden, denen sich eine empirische Kontrolle von Ausbildungs- und Lernzielen im vorliegenden Fall gegenüber sah. Es waren vor allem Bedenken geäußert worden, ob die Dauer des Lehrgangs überhaupt Einstellungsänderungen zuläßt und ob die Instrumente die „Sensibilität“ besitzen, Änderungen gegebenenfalls festzustellen. Wie Tabelle 22 und 23 belegen, waren die Bedenken unbegründet. Wir können davon ausgehen, daß es während des Lehrgangs zu Veränderungen in der Ausprägung von Einstellungen gekommen ist, welche sich in der Zu- bzw. Abnahme der Skalenwerte der Befragten widerspiegeln.

6.1. Ausbildungsziel: Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften erkennen und in ihren gegenseitigen Auswirkungen einschätzen können

Die Ergebnisse von Tabelle 22 und 23 beseitigen allerdings nicht die Umsetzprobleme bei dem Versuch, Ausbildungsziele empirisch zu kontrollieren. Für die Überprüfung des Ausbildungsziels „Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften erkennen und in ihren gegenseitigen Auswirkungen einschätzen können“ gehen wir von vier Variablen bzw. Variablenbereichen mit Indikatorwert aus. Es handelt sich um die Einstellungsdimensionen „Anomie“, „politische Entfremdung“ und „unpolitische Haltung“¹⁾, um die Bewertung wesentlicher Ausbildungsinhalte, um die Meinungen der Lehrgangsteilnehmer, in welchem Umfang das Ausbildungsziel erreicht wurde, und um das allgemeine Interesse für Politik als Selbsteinstufung.

a) Bezüglich der *Einstellungsdimensionen* gilt es zu ermitteln, ob Anomie, politische Entfremdung und unpolitische Haltung während des Lehrgangs im Sinne der Intentionen abgenommen haben. Für die Interpretation der Ergebnisse gilt es zu beachten, daß die Skalenwerte keine absolute Aussage derart zulassen, „die Lehrgangsteilnehmer der Marine sind wenig anomisch oder stark politisch entfremdet“. Grundlage der Betrachtung können immer nur Relationen sein, d.h. hier konkret die Verhältnisse der Teilstreitkräfte untereinander und die Veränderungen zwischen erster und zweiter Befragung.

1) Die Einstellungen, die hier untersucht wurden, sind nicht völlig unabhängig voneinander. Sie sind über das gemeinsame Objekt „Politik“ miteinander korreliert und erfassen jeweils verschiedene Facetten der Begrifflichkeit. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten der ersten Befragung:

Anomie	–	unpolitische Haltung	r = .26
Anomie	–	politische Entfremdung	r = .45
unpolitische Haltung	–	politische Entfremdung	r = .38

Der Vergleich der Skalenwerte zwischen erster und zweiter Befragung zeigt entgegen der Annahme und im Gegensatz zur Anlage des Grundlehrgangs, daß Anomie, politische Entfremdung und unpolitische Haltung in ihren Ausprägungen zu- und nicht abgenommen haben (vgl. Tabelle 22). Zwar ist bei der Dimension unpolitische Haltung eine statistisch gesicherte Veränderung nicht zu beobachten, dennoch erlaubt die Betrachtung unter globaler Perspektive den Schluß, daß die Absicht des Grundlehrgangs bezüglich des hier einschlägigen Ausbildungsziels nicht voll erreicht wurde. Auf welche möglichen Ursachen dieses Resultat zurückzuführen ist, soll weiter unten diskutiert werden.

Eine Differenzierung des Ergebnisses und in gewisser Weise auch der Schlußfolgerung ergibt sich bereits bei einer nach Teilstreitkräften getrennten Analyse (vgl. Tabelle 23). Als erstes zeigten sich unterschiedlich hohe Ausgangswerte. Bei den Lehrgangsteilnehmern des Heeres sind Anomie und politische Entfremdung zu Lehrgangsbeginn am geringsten ausgeprägt, die der Luftwaffe weisen einen deutlich niedrigeren Skalenwert bei der unpolitischen Haltung auf. Die befragten Offiziere der Marine besitzen bei Anomie und unpolitischer Haltung das höchste Ausgangsniveau. Bei der zweiten Befragung bleiben diese Relationen weitgehend erhalten, die Veränderungen im einzelnen sind aber unterschiedlich stark. So kann man den beobachteten Gesamtanstieg von Anomie als Effekt einer merklichen Zunahme bei der Marine und einer geringfügigen Zunahme beim Heer beschreiben. Auch hinsichtlich der politischen Entfremdung erklärt sich der Anstieg des Gesamtskalenwertes vor allem durch Veränderungen bei den Marineoffizieren.

Der besondere Anteil der befragten Offiziere der Marine an den Einstellungsänderungen gegen die Absichten des Ausbildungsziels wie schon die vergleichsweise hohen Ausgangswerte bei der ersten Befragung entsprechen nicht den bisherigen Erfahrungen. Einmal befanden sich bei den Lehrgangsteilnehmern der Marine, wieder relativ betrachtet, die meisten Personen mit Abitur, und zum anderen besteht eine gesicherte Beziehung zwischen hohem Bildungsstand und niedrigen Werten auf den eingesetzten Einstellungsskalen. Es wären danach also bei der Marine niedrigere Ausprägungen auf den drei Dimensionen als bei der Luftwaffe und Heer zu erwarten gewesen.

Eine weitere Auffächerung erlauben die Differenzwerte zwischen erstem und zweitem Untersuchungstakt in ihren Beziehungen untereinander und zu anderen Variablen. Hier folgen die Ergebnisse allerdings den bisherigen Erfahrungen:

- Die *Differenzwerte* sind untereinander korreliert; d.h. konkret, je stärker bei einem Individuum die Anomie zugenommen hat, desto stärker ist er auch von der Politik entfremdet worden ($r = .34$), desto mehr zeigt er eine unpolitische Haltung ($r = .22$) und der Zunahme von politischer Entfremdung entspricht auch der Anstieg von unpolitischer Haltung ($r = .35$).
- Je eher ein Lehrgangsteilnehmer seiner Umwelt irrational, emotional-traditionalistisch begegnet, desto eher verstärken sich bei ihm während des Lehrgangs anomische Züge ($r = .21$).
- Je mehr die unpolitische Haltung und die politische Entfremdung während des Grundlehrgangs zunehmen, desto weniger sinnvoll wird in der Tendenz eine wissenschaftliche Ausbildung des Offiziers eingeschätzt, so wie sie derzeit an den Hochschulen der Bundeswehr stattfindet. Die Korrelationskoeffizienten, auf die sich diese Aussage stützt, erreichen allerdings mit $r = -.13$ und $r = -.19$ nicht das gleiche Gewicht wie bei den anderen aufgeführten Zusammenhängen.

Versucht man eine erste Interpretation dieser Ergebnisse, so ist vor allem auf den Einfluß der Erwartungen an den Grundlehrgang einzugehen. Wie bereits dargestellt, wurde der Lehrgang von den Teilnehmern kaum unter Fortbildungsgesichtspunkten und vor allem unter Prüfgesichtspunkten betrachtet. Kenntnisse, die unter solchen Bedingungen erworben werden, haben dann vornehmlich instrumentellen Charakter: Das Wissen dient in der Hauptsache der Bewältigung von Prüfstationen. Eine Einbindung des Wissens in innerpersönliche Wertsysteme findet unter diesen Umständen nicht statt. Die erwartete Einstellungsänderung bleibt so aus.

Nun hat aber eine Einstellungsänderung, allerdings in die entgegengesetzte Richtung, in einer Zunahme von Anomie und politischer Entfremdung, stattgefunden. Im Anschluß an die Interpretation der Ergebnisse von 5.1. läßt sich die Einstellungsänderung wahrscheinlich auf eine allgemeine Frustration durch den Lehrgang, auf eine zum Teil tiefgreifende Enttäuschung der Lehrgangserwartungen zurückführen. Auf den Zusammenhang zwischen Frustration und sozialen und politischen Einstellungen wurde in der Literatur bereits aufmerksam gemacht.²⁾ Eine solche Interpretation wird durch den Umstand gestützt, daß einmal der Anstieg von Anomie und politischer Entfremdung bei der Gesamtgruppe vor allem

2) Vgl. Fischer, A., Die Entfremdung des Menschen in einer heilen Gesellschaft. Materialien zur Adaption und Denunziation eines Begriffs, München 1970

Vgl. auch Ynger, M.J., Anomie, Alienation and Political Behavior; in: Henry, W.E., Sanford, N. (Hrsg.), Handbook of political psychology; San Francisco, Washington, London 1973

auf die Zunahme der Skalenwerte der Marine zurückgeht und das, obwohl wegen des relativ hohen Anteils von Abiturienten eher eine entgegengesetzte Entwicklung zu vermuten war. Zum anderen war auch die Frustration, die Enttäuschung mit dem Grundlehrgang bei der Marine am größten. Die befragten Lehrgangsteilnehmer der Marine sind am unzufriedensten, erlebten die relativ stärkste Arbeitsbelastung, den relativ stärksten Streß und empfanden auch den Lehrgang eher als zu kurz. Mit über siebzig Prozent erwarteten die Kapitänleutnante zudem am stärksten den Lehrgangsschwerpunkt bei der Fortbildung und mit ebenfalls über siebzig Prozent empfanden sie weitaus am stärksten eine Dominanz der Prüfungserfordernisse.

- b) Als zweite Variable mit Indikatorwert für das Ausbildungsziel, „Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften erkennen und in ihren gegenseitigen Auswirkungen einschätzen können“, hatten wir eine Bewertung zwölf verschiedener Ausbildungsinhalte hinsichtlich ihrer Bedeutung für einen Offizier in die Untersuchung aufgenommen. Bei der Bewertung sollte vom Lehrgangsteilnehmer von bisherigen Erfahrungen ausgegangen und die beruflichen Zukunftsvorstellungen berücksichtigt werden. Die Ausbildungsinhalte waren nach den Kriterien „Bekanntheit aus bisherigen Lehrgängen“ und „Bezug zum Grundlehrgang“ ausgewählt worden. Im Sinne des Ausbildungsziels mußte erwartet werden, daß Inhalte wie Sozialwissenschaften, Sicherheitspolitik oder Konfliktforschung vor Taktik, Wehrrecht oder Vorschriftenwesen in der vom Lehrgangsteilnehmer herzustellenden Rangordnung rangieren oder zumindest sich ihre Bewertung am Ende des Grundlehrgangs im Vergleich zur Anfangsphase eindeutig positiv verändert.

Wie Tabelle 24 und 25 zeigen, bestätigen die empirischen Resultate diese Annahme nicht. Von den zwölf Inhalten erhielt nur einer eine in positiver Richtung signifikant veränderte Bewertung, d.h. konkret, Taktik wird am Ende des Lehrgangs für wichtiger eingeschätzt als zu Beginn. Dagegen verschlechterten sich die Bewertungen von den fünf Inhalten Organisationslehre, Vorschriftenwesen, Sozialwissenschaften, Konfliktforschung und Systematik wissenschaftlichen Arbeitens.

Dieses Ergebnis ist auch nicht dadurch zu relativieren, daß etwa wegen einer besonders hohen Anfangsbewertung eine Steigerung nicht anzunehmen war. Die Anfangsbewertungen lagen durchaus im mittleren Bereich.

Ähnliches gilt für die Interpretation der Rangplätze. So rangieren z.B. Konfliktforschung und Sozialwissenschaften auf den Plätzen neun und

acht. Eine Verbesserung war, wieder von der Zielsetzung des Grundlehrgangs her beurteilt, durchaus zu erwarten; sie erfolgte jedoch nicht. Konfliktforschung fiel sogar auf den elften und damit vorletzten Platz zurück. Die Rangreihe der zweiten Befragung und die Veränderung gegenüber der ersten legen den Schluß nahe, daß es nicht gelungen ist, das Ausbildungsziel zu erreichen. Bei der Ausrichtung des Grundlehrgangs auf das Verständnis allgemeiner sozialer, wirtschaftlicher und politischer Zusammenhänge und situationsübergreifender Fähigkeiten läßt sich die einzige positive Verbesserung beim Inhalt Taktik, deren erster Platz in der Rangreihe die Plätze fünf und sieben von Wehrrecht und Vorschriftenwesen noch vor Sozialwissenschaften (8), Systematik wissenschaftlichen Arbeitens (10) und Konfliktforschung (11) überragt, nur als Mißerfolg interpretieren. Auf den Lehrgangsteilnehmer bezogen, signalisiert dieses Ergebnis die Sehnsucht nach gewohnten Fahrwassern. Positiv im Sinne der Lehrgangskonzeption ist einzig der Rangplatz vier von Kenntnis wirtschaftlicher Zusammenhänge. In der ersten Befragung erhielt dieser zentrale Inhalt nur Platz sieben.

- c) Die Berücksichtigung des Interesses für Politik als Indikator für das vorliegende Ausbildungsziel geht von der Annahme aus, daß bei der Anlage des Grundlehrgangs das Interesse für Politik gesteigert werden müsse oder zumindest nicht beeinträchtigt werden dürfe. Tabelle 25 zeigt, daß leichte Veränderungen im politischen Interesse stattgefunden haben, die wegen ihrer geringen Ausprägung jedoch keine weiterreichende Interpretation erlauben. Tendentiell entwickelten sich Lehrgangsteilnehmer der Marine auch hier entgegen der erwarteten Richtung. Insgesamt kann man aber nur festhalten, daß die Variable Interesse für Politik keine Aussagen oder wenigstens keine negativen Aussagen darüber ermöglicht, ob das Ausbildungsziel erreicht wurde.
- d) Gegenüber den ersten beiden Variablenbereichen besitzt die Bewertung des Lehrgangserfolgs hinsichtlich von Ausbildungszielen durch die Lehrgangsteilnehmer von vornherein eine geringere Aussagekraft und dies nicht nur deshalb, weil die Bedeutung des Ausbildungsziels wegen der fehlenden Umsetzung und der unzureichenden Transparenz (vgl. Kapitel 3.) nicht befriedigend einzuschätzen war. Für eine aussagekräftige Interpretation liegen kaum verobjektivierbare Bezugspunkte vor. Schlußfolgerungen mit annehmbarer Reichweite ließen sich nur über den Vergleich der Bewertungen verschiedener Ausbildungsziele mit möglichst unterschiedlicher Ausprägung und/oder über extreme positive oder

negative Einzelbewertungen anstellen. Die Einzelbewertung des hier zentralen Ausbildungsziels ergab, daß 25 Prozent der Lehrgangsteilnehmer von einem vollen diesbezüglichen Lehrgangserfolg ausgehen und weitere 60 Prozent meinen, das Ausbildungsziel sei teilweise erreicht. Im Vergleich zu den beiden anderen im Fragebogen enthaltenen Ausbildungszielen nimmt es einen mittleren Platz ein (vgl. Tabelle 27). Während über 27 Prozent der Lehrgangsteilnehmer eine Befähigung zur Mitarbeit in militärischen Stäben für nicht erreicht betrachten, glauben über 36 Prozent, der Lehrgang hätte die Befähigung und Bereitschaft zur selbständigen Weiterbildung „voll“ vermittelt.

Wie im Falle des Indikators Interesse für Politik lassen die Ergebnisse keine Aussage darüber zu, ob das Ausbildungsziel erreicht wurde. Der Ermessensspielraum für eine Bewertung ist zu groß.

Zusammenfassende Bewertung

Von den vier Indikatoren für die Frage, ob das Ausbildungsziel, „Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften erkennen und in ihren Auswirkungen einschätzen können“, erreicht wurde, gibt keiner eine positive und geben zwei eine eher negative Antwort. Anomie und politische Entfremdung haben während des Lehrgangs zugenommen. Es ist nicht gelungen, die aufgrund von allgemeinen Frustrationen und enttäuschten Erwartungen zustande gekommenen negativen Bezüge über eine entsprechende inhaltliche und methodische Vermittlung der Ausbildungs- und Lernziele im Sinne der Lehrgangsanlage aufzufangen. Den Lehrgangsteilnehmern war am Ende des Lehrgangs keineswegs die Bedeutung so zentraler Problemstellungen wie „Sicherheitspolitik“, „Konfliktforschung“ oder „Sozialwissenschaften“ einsichtiger als zu Beginn. Das subjektive Interesse für Politik konnte nicht gesteigert werden, und bei der Einschätzung des Erfolges im Bemühen, das Ausbildungsziel zu erreichen, sind die Meinungen der Befragten geteilt.

6.2. Ausbildungsziel: Kenntnisse von den Methoden und der Systematik wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens so vertiefen, daß die Lehrgangsteilnehmer im Tätigkeitsbereich des Stabsoffiziers Probleme sachgerecht lösen, selbständig urteilen und konstruktiv Entscheidungen empfehlen oder treffen können

Die Umsetzung des Ausbildungsziels, „Kenntnisse von den Methoden und der Systematik wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens so vertiefen, daß die Lehrgangsteilnehmer im Tätigkeitsbereich des Stabsoffiziers Probleme sachgerecht lösen, selbständig urteilen und konstruktiv Entscheidungen empfehlen oder treffen können“, erfolgte inhaltlich und organisatorisch

vor allem in dem Lehrgangsabschnitt „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“. Diese Einführung gliedert sich in die drei Themenbereiche „Wissenschaft und Gesellschaft“, „Theorien und Methoden der Wissenschaft“ und „Technik wissenschaftlichen Arbeitens“ mit einer jeweiligen dafür ausgeworfenen Stundenzahl von fünf, zehn und fünf. Wegen der wissenschaftlichen Orientierung des gesamten Grundlehrgangs steht die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten am Lehrgangsbeginn. Das Ziel der Einführung besteht über den Grundlehrgang hinaus auch in der Vermittlung der wissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, die für nachfolgende Verwendungslehrgänge wie für eine Stabstätigkeit grundlegend sind.

Als erster Indikator für den Erfolg der Einführung bzw. für eine Kontrolle des Ausbildungsziels kann deshalb gelten, in welchem Umfang es während des Grundlehrgangs gelungen ist, den Lehrgangsteilnehmern die allgemeine, weitreichende Bedeutung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden für eine Stabstätigkeit zu vermitteln. Eine Näherungsantwort auf diese Frage kann man von Bewertungen der Lehrgangsteilnehmer erwarten, welche sich einmal unmittelbar auf wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden beziehen und welche zum anderen die in der Bildungsreform mit der Gründung der Hochschulen der Bundeswehr zum Ausdruck kommende stärkere wissenschaftliche Ausrichtung und Fundierung der Offizierstätigkeit betreffen.

Als zweiten Indikator betrachten wir die Urteile der Lehrgangsteilnehmer über den Einführungsabschnitt selbst. Unter 3. war erläutert worden, daß die Kürze der Einführung in wissenschaftliches Arbeiten eine zureichende Erarbeitung der Probleme kaum ermöglichen werde.

Zur Interpretation der nun folgenden Ergebnisse ist daran zu erinnern, daß es sich bei den Lehrgangsteilnehmern um Personen handelt, die sich möglicherweise subjektiv als Reformgeschädigte begreifen können, weil sie noch nicht in den „Genuß“ eines obligatorischen Hochschulstudiums gelangten. Objektiv betrachtet sind, wie ebenfalls schon häufig betont, die Karrierechancen der Jahrgänge unmittelbar vor den ersten Studentenjahrgängen aus Gründen der für sie günstigen Personalsituation bzw. Personalstruktur sogar wesentlich besser als für die nachrückende Generation.

- a) Nimmt man die stärkere wissenschaftliche Orientierung der Offizierstätigkeit, wie sie in der Bildungsreform zum Ausdruck kommt, beim Wort, so ist es dem Grundlehrgang nicht gelungen, die Bedeutung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden zureichend zu vermitteln. Wie Tabelle 28 zeigt, halten nur 52,5 Prozent, hält also nur gut die Hälfte der Lehrgangsteilnehmer wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden für einen Staboffizier für wichtig oder sehr wichtig. Bei der

Interpretation dieses Ergebnisses ist zu berücksichtigen, daß nicht danach gefragt wurde, ob eine Staboffizierstätigkeit überwiegend oder ausschließlich wissenschaftlich orientiert sei. Es ging einzig und allein um die Bedeutung von Wissenschaft im Rahmen einer durchaus sehr vielfältig vorstellbaren Verwendung. Von der Zielsetzung des Grundlehrgangs her muß deshalb das Faktum, daß 47,5 Prozent der Lehrgangsteilnehmer wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden für weniger wichtig halten, eindeutig zuungunsten der angestrebten Qualifikation ausgelegt werden.

Ein Urteil über das Erreichen eines Ausbildungsziels auf reine Meinungsfragen zu stützen, ist immer etwas problematisch, zumal die Interpretation von Prozentwerten immer einen Ermessensspielraum besitzt. Die Auslegung solcher Ergebnisse gewinnt aber erheblich an Sicherheit, wenn die Zusammenhänge zwischen einer positiven bzw. negativen Meinungsäußerung, hier die Bewertung der wissenschaftlichen Kenntnisse und Methoden als wichtig bzw. weniger wichtig, und anderen für die Fragestellung zentralen Variablen in dieselbe Interpretationsrichtung deuten. Die korrelativen Zusammenhänge mit den wichtigen Dimensionen wie Anomie, politische Entfremdung oder Konservatismus stützen im vorliegenden Fall die Tendenzen, wie sie die Ergebnisse der Meinungsäußerung nahelegen, dann auch weitgehend:

Je wichtiger die wissenschaftlichen Kenntnisse und Methoden für den Staboffizier eingeschätzt werden,

- desto länger sollte nach der Meinung der Befragten der Grundlehrgang dauern ($r = .23$),
- desto niedriger ist der Skalenwert auf der Konservatismus-Skala ($r = -.17$),
- desto weniger sind Anomie, politische Entfremdung und unpolitische Haltung ausgeprägt ($r = -.22$; $r = -.31$; $r = -.35$; Werte der zweiten Befragung),
- desto stärker sind wissenschaftliche Neugier und wissenschaftliches Interesse ausgebildet ($r = .22$) und
- desto eher wird eine wissenschaftliche Ausbildung des Offiziers, so wie sie an den Hochschulen der Bundeswehr stattfindet, bejaht ($r = .60$).

Die Konsistenz, die Stimmigkeit der dargestellten Bezüge belegen weiterhin die Meinungen zur Aussage „Wissenschaft vernebelt den Blick für die Praxis“ und die dazugehörigen signifikanten Korrelationen (vgl. Tabellen 15, 16). 55,8 Prozent der Befragten halten diese Aussage für falsch,

44,2 Prozent meinen, es sei zumindest etwas daran. Dieser Aussage wird um so eher zugestimmt,

- je eher man im Grundlehrgang den militärischen Teil als fehlend betrachtet ($r = .23$),
- je eher man das Item, „Fremdwörter werden in der Wissenschaft benutzt, um einen Sachverhalt zu verschleiern“, bejaht ($r = .44$; vgl. Tabelle 15),
- je eher man der Aussage, „Es ist ein Problem des Grundlehrgangs, daß praktische Fähigkeiten zu wenig gefragt sind“, zustimmt ($r = .32$),
- je mehr man den Schwerpunkt des Lehrgangs in der Prüfung sieht ($r = .19$) und
- je intensiver Anomie, unpolitische Haltung und Konservatismus ausgeprägt sind ($r = .22$; $r = .32$; $r = .21$).

Die Tatsache, daß eine sehr hohe Korrelation ($r = .60$) zwischen der positiven Einschätzung der obligatorischen Hochschulausbildung für Offiziere und der Bedeutung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden für die Staboffizierstätigkeit besteht, bestätigt den inhaltlichen Zusammenhang beider Thematiken und ihren Indikatorwert für eine Überprüfung des Ausbildungsziels. Im Sinne der Lehrgangskonzeption müßte am Ende des Grundlehrgangs mehr Verständnis für eine wissenschaftliche Ausbildung der Offiziere bei den Lehrgangsteilnehmern vorhanden sein. Eine solche Veränderung im Meinungsbild findet jedoch nicht statt. Die Lehrgangsteilnehmer halten im Gegenteil die wissenschaftliche Ausbildung für Offiziere an den Hochschulen der Bundeswehr am Lehrgangsende für deutlich weniger sinnvoll als bei Lehrgangsbeginn (Signifikanzniveau 1 Promille). Die Zahlen in Tabelle 29 zeigen, daß es sich um eine Veränderung handelt, die bei allen Teilstreitkräften in die gleiche Richtung geht, bei der Marine jedoch bemerkenswert stärker ausgeprägt ist. Während Heer und Luftwaffe in der zweiten Befragung immerhin zu 47,4 bzw. 56,9 Prozent die wissenschaftliche Ausbildung für sinnvoll halten, sind es bei der Marine nicht einmal ein Drittel der Befragten (31,5 Prozent). Es bestätigt sich auch hier die Sonderrolle der Marine.

- b) Es ist nicht das primäre Ziel der vorliegenden Untersuchung, die Ursachen für den erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Ablauf von Lernprozessen während des Grundlehrgangs zu ermitteln. Für eine solche Aufgabe wäre ein anderer viel weitreichender Untersuchungsansatz erforderlich gewesen, der u.a. auch eine Betrachtung der Lehrmethoden

hätte mit einschließen müssen. Im Falle des vorliegenden Ausbildungsziels läßt sich aber vermuten, daß bereits die Dauer des Lehrgangsabschnitts „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ wesentlichen Einfluß auf den Lernerfolg besaß. 72,6 Prozent der Lehrgangsteilnehmer oder 186 Personen halten es für ausgeschlossen, daß die Thematik nach 20 Lehrstunden im Sinne der Zielsetzung befriedigend beherrscht wird; nur 7 Personen sind der Ansicht, dies könne auch ohne entsprechende Vorerfahrungen gelingen (vgl. Tabelle 30).

Für die weitere Interpretation ist es von Interesse, daß solche Vorerfahrungen nach eigener Angabe bei den Heeresangehörigen zur Hälfte wenigstens in Andeutung bestehen, während die Marine nur zu gut zwanzig Prozent entsprechende Kenntnisse aufweist (vgl. Tabelle 31). Damit wird die Frage berührt, welche Ziele und Inhalte die Vorausbildung bei den Teilstreitkräften besitzt und in welchem Umfang sich eventuelle Unterschiede im Vorlauf bestimmend auch für die Lernprozesse im Grundlehrgang ausgewirkt haben. Wie im vorhergehenden Abschnitt zu sehen war, sollte eine solche Analyse sich nicht auf reine Kenntnisse und Fertigkeiten beschränken, sondern zentral auch Einstellungsdimensionen mit einbeziehen. Es läßt sich mit Sicherheit sagen, daß in Ausbildung und Verwendung während der Zeit vor dem Grundlehrgang auch unterschiedliche, auf den jeweiligen Auftrag bezogene ideologische Komponenten bei den Teilstreitkräften eine Rolle spielen. Auf die vorgeblichen Widersprüche zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und Anforderungen der Praxis wurde ebenfalls bereits eingegangen.

Solche vermeintlichen Widersprüche bestimmen auch das Urteil über die einzelnen Elemente der Einführung in wissenschaftliches Arbeiten wenigstens mit. Kritik am Grundlehrgang verbindet sich meist mit der Kritik an seiner zentralen Zielsetzung, an der allgemeinen, wissenschaftlichen Orientierung. Eine differenzierende Betrachtung der Antworten auf die Frage, wie der zeitliche Umfang der drei Einführungsteile beurteilt wird (vgl. Tabelle 32), belegt jenen Hang zur unmittelbaren praktischen Verwertbarkeit, zur Rezeptur, wenn man die unterschiedliche Bewertung nicht auf die verschiedene Qualität der Vermittlung der drei Elemente zurückführen will. Ein solches Vorgehen liegt auch schon deshalb nicht nahe, weil die beiden allgemeinen Thematiken trotz ungleicher zeitlicher Behandlung eine fast gleiche Beurteilung erfuhren. Es ist zwar einsichtig, daß die Arbeitstechniken wegen ihrer unmittelbaren Bedeutung für den erfolgreichen Verlauf des Lehrgangs subjektiv ein besonderes Gewicht

erhielten, zumindest Ähnliches gilt dann aber auch für die Methoden wissenschaftlicher Betrachtung. Mit den Zahlen von Tabelle 33 scheint uns jedenfalls hinreichend belegbar, daß es, aus welchen Gründen auch immer, nicht ganz gelungen ist, den engen Zusammenhang zwischen den drei Komponenten der Einführung und ihre gegenseitige Abhängigkeit den selbstgesetzten Ansprüchen gerechtwerdend zu vermitteln. Der Umstand, daß das hier diskutierte Ausbildungsziel nicht befriedigend erreicht wurde, konnte schon in Tabelle 24 angesprochen werden. Der Inhalt „Systematik wissenschaftlichen Arbeitens“ erhielt am Ende des Grundlehrgangs nicht nur eine hochsignifikant niedrigere Einschätzung (Signifikanzniveau 1 Promille) als zu Beginn, auch seine Platzierung auf Rang zehn weit hinter Vorschriftenwesen, Taktik oder Wehrrecht widerspricht den Intentionen der Lehrgangsanlage.

Zusammenfassende Bewertung

Das Ausbildungsziel, „Kenntnisse von den Methoden und der Systematik wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens so vertiefen, daß die Lehrgangsteilnehmer im Tätigkeitsbereich des Stabsoffiziers Probleme sachgerecht lösen, selbständig urteilen und konstruktiv Entscheidungen empfehlen oder treffen können“, wurde nicht zur vollen Zufriedenheit erreicht. Wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden werden für eine Stabsoffizierstätigkeit nur von der Hälfte der Lehrgangsteilnehmer als wichtig bezeichnet. Die wissenschaftliche Ausbildung der Offiziere an den Hochschulen der Bundeswehr als idealtypisches Beispiel für die Absicht einer stärkeren wissenschaftlichen Orientierung und Fundierung der Offizierstätigkeit beurteilen die Befragten am Lehrgangsende negativer als zu Beginn. Diese Meinungsäußerungen stehen in einem konsistenten Zusammenhang mit anderen für den Grundlehrgang zentralen Dimensionen. So existiert eine relativ enge korrelative Beziehung zwischen der geringen Gewichtung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden und einem hohen Wert auf den Einstellungsskalen Anomie, unpolitische Haltung und politische Entfremdung. Der Inhalt „Systematik wissenschaftlichen Arbeitens“ wird in der Rangfolge von zwölf Inhalten sehr schlecht plaziert und erhält auch am Lehrgangsende eine wesentlich geringere Bedeutung zugesprochen als zu Anfang. Es läßt sich weiterhin eine Zentrierung des Interesses auf Techniken und Rezepturen feststellen.

6.3. Lernziele der Lehrstoffgruppen

Wie bereits mehrfach betont, ist eine Überprüfung von Lernzielen im üblichen Sinne wegen der fehlenden Operationalisierung nicht möglich (vgl. besonders Kapitel 1. und 3.). Die Absicht der folgenden Ausführungen besteht darin, den mit den Revisionsarbeiten beschäftigten Instanzen über die Einschätzung der Lehrgangsteilnehmer, in welchem Umfang die Lernziele erreicht wurden, wenigstens einige grobe Anhaltspunkte zu vermitteln.

Eine weitere Einschränkung der Aussagekraft ergibt sich aus dem Umstand, daß für die Lehrstoffgruppe „Sozialwissenschaften“ keine Lernziele in einer bewertbaren Form vorlagen. Im Lehrplan für den Grundlehrgang 3/74 der Fortbildungsstufe C heißt es unter der Überschrift „Lernziele Sozialwissenschaften“ lapidar: „Erfassen des wechselseitigen Beziehungs- und Wirkungsverhältnisses zwischen Gesellschaft und Streitkräften, unter besonderer Berücksichtigung

- anthropologischer-pädagogischer
- historischer-soziologischer-ökonomischer
- rechtlicher und
- technisch-naturwissenschaftlicher

Gesichtspunkte am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland. Diese bilden in ihrer Gesamtheit den Lehrinhalt.“ Eine weitere Spezifizierung wird nicht angeführt. Auf diese Weise existieren erhebliche Ungleichgewichte in der Darstellung und der Transparenz der Anforderung.

Die Auflistung der Lernziele für eine Bewertung durch die Lehrgangsteilnehmer schließt also die Lehrstoffgruppe „Sozialwissenschaften“ *nicht* ein. Die fragebogentechnische Aufbereitung der Lernziele für die Lehrstoffgruppen „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ und „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ machte einige Umformulierungen notwendig. Der o.a. Lehrplan erwähnt unter „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ ein drei Dimensionen umfassendes (Haupt-) Lernziel und dessen Konkretisierung in sechs (Unter-)Lernziele. Für die Befragung wurden das Hauptziel in seine drei Dimensionen zerlegt und die Formulierungen der Unterziele nahezu wörtlich übernommen.

Die Lehrstoffgruppe „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ führt die Lernziele mit einer Beschreibung ein, welche selbst in einigen Formulierungen Lernzielcharakter trägt. In den Fragebogen wurden nur die vier ausdrücklich so bezeichneten Lernziele aufgenommen, drei davon nahezu wörtlich, ein wenigstens drei verschiedene Aspekte betreffendes Lernziel wurde in drei Teile zerlegt.

Im Bereich „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ war der Grundlehrgang nach Einschätzung der Lehrgangsteilnehmer bezüglich der drei Hauptlernziele zumindest teilweise erfolgreich (vgl. Tabelle 34). Ausschließlich negative Bewertungen (Ziel nicht erreicht) lagen unter sechs Prozent. Von einer vollständigen Erfüllung der Ziele sprechen immerhin zwischen 38,8 und 47,2 Prozent der Befragten, der Rest stellt eine teilweise Erfüllung fest. Bei den sechs Unterzielen schwanken die Einschätzungen erheblich und zwar bei der Kategorie „nicht erreicht“ von 2,7 bis 80,5 Prozent und bei der Kategorie „voll erreicht“ von 0,8 bis 63,7 Prozent, in der Kategorie „teilweise erreicht“ zeigen sich ebenfalls

stark streuende Bewertungen zwischen 18,8 und 58,4 Prozent. Für den nicht unmittelbar beteiligten Beobachter fällt dabei auf, daß die Ziele mit allgemeiner Bedeutung wie „Erfassen der wesentlichen Inhalte, Grundlagen und Zielsetzungen der Sicherheitspolitik der Bundesrepublik Deutschland“ wesentlich besser beurteilt werden (voll erreicht 62,4 Prozent) als spezielle Ziele wie „Kennenlernen wichtiger Aufgaben, von Grundsätzen und Wirkungsbereichen der Wehrverwaltung“ (nicht erreicht 80,5 Prozent). Insgesamt läßt sich eine eher positive Beurteilung durch die Lehrgangsteilnehmer erkennen. Daß damit noch nichts über das tatsächliche Erreichen der Lernziele ausgesagt ist, soll hier nochmals betont werden. Die Aussagekraft der Ergebnisse beschränkt sich weitgehend auf die untereinander vergleichende Betrachtung.

Bei den Lernzielen der Lehrstoffgruppe „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ zeigen die Bewertungen durch die Lehrgangsteilnehmer eine vergleichsweise geringere Schwankungsbreite (vgl. Tabelle 35). Die Einschätzungen reichen in der Kategorie „nicht erreicht“ von 4,3 bis 47,7 Prozent und in der Kategorie „voll erreicht“ von 5,5 bis 44,3 Prozent; in der Kategorie „teilweise erreicht“ finden sich durchweg mittlere Bewertungen zwischen 46,9 und 58,4 Prozent. Interpretative Hinweise, die auch inhaltliche Aussagen ermöglichen, sind aus verschiedenen Gründen schwierig (fehlende Eindeutigkeit, Formulierungen etc.). Wir begnügen uns mit der Feststellung, daß allgemeine Aspekte von Führung noch am ehesten als erreicht betrachtet werden und daß sowohl die historische Betrachtung als auch die stärker theoretisierende Abhandlung (Systemtheorie) eine relativ schlechte Bewertung erfährt. Insgesamt fallen die Urteile der Lehrgangsteilnehmer weniger positiv aus als bei „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“.

Zusammenfassung

Soll man den empirischen Befund bezüglich der Ausbildungsziele und Lernziele kurz zusammenfassen, so ergibt sich ein eher negatives Bild. Die beiden analysierten Ausbildungsziele wurden nicht zur Zufriedenheit erreicht, die „Lernzielkontrolle“ läßt nur eine Aussage über die Einschätzung der Lehrgangsteilnehmer zu. In der Lehrstoffgruppe „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ äußern sich die Befragten in der Tendenz positiv, die Ansichten bei „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ sind durchweg geteilt.

Tabelle 22)

Einstellungsänderung bei den Lehrgangsteilnehmern während des Lehrgangs

Einstellungsskala	1.Befragung		2.Befragung		p *)
	M	s	M	s	
Anomie	25.30	3.78	26.39	4.21	< 0.001
Politische Entfremdung	26.37	4.61	27.00	4.80	< 0.05
Unpolitische Haltung	18.89	3.64	19.13	3.80	—

*) df: Je nach Skala (aufgrund unterschiedlicher Zahl von missing data) zwischen 247 und 253

Tabelle 23)

Einstellungsänderung bei den Lehrgangsteilnehmern während des Lehrgangs nach Teilstreitkräften aufgegliedert

Einstellungsskala	TSK	Heer (N = 137)		Luftwaffe (N = 64)		Marine (N = 54)		p*)
		M	s	M	s	M	s	
Anomie	1**)	24.8	3.4	25.2	3.9	26.5	4.3	< 0.05
	2	25.9	3.6	25.8	4.0	28.2	5.2	< 0.01
Politische Entfremdung	1	25.7	4.5	27.1	4.5	27.0	4.8	—
	2	26.3	4.6	27.6	4.4	28.2	5.5	< 0.05
Unpolitische Haltung	1	19.0	3.5	17.9	3.9	19.5	3.5	< 0.05
	2	18.8	3.5	18.8	3.9	20.3	4.3	< 0.05

*) $df_1 = 2$; $df_2 =$ je nach Skala (aufgrund unterschiedlicher Zahl von missing data) zwischen 247 und 253

***) Die Zahlen 1 bzw. 2 beziehen sich auf die erste bzw. zweite Befragung

Tabelle 24)

Rangordnung von Ausbildungsinhalten nach ihrer Wichtigkeit bei den Befragten

Ausbildungsinhalt	1. Befragung		2. Befragung		p **)
	M *)	Rang	M *)	Rang	
Politische Bildung	4.26	1	4.25	2	—
Sicherheitspolitik	4.23	2	4.17	3	—
Organisationslehre	4.18	3	3.73	6	< 0.001
Taktik	4.10	4	4.26	1	< 0.001
Wehrrecht	3.84	5	3.76	5	—
Vorschriftenwesen	3.77	6	3.54	7	< 0.001
Kenntnisse von wirtschaftlichen Zusammenhängen	3.76	7	3.80	4	—
Sozialwissenschaften	3.75	8	3.45	8	< 0.001
Konfliktforschung	3.58	9	3.14	11	< 0.001
Systematik des wissenschaftlichen Arbeitens	3.51	10	3.17	10	< 0.001
Militärgeschichte	3.27	11	3.32	9	—
Lebenskundlicher Unterricht	2.40	12	2.18	12	< 0.001

*) Der Mittelwert bezieht sich auf eine Skala, bei der der Beurteilung „völlig unwichtig“ der Code 1, der Beurteilung „sehr wichtig“ der Code 5 zugewiesen war. Die Rangierung erfolgt nach Größe des Mittelwertes

**) df = 255; T - Test

Tabelle 25)

Frage: Wie wichtig halten Sie die folgenden Ausbildungsinhalte für einen Offizier, wenn Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen ausgehen und gleichzeitig Ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen berücksichtigen?

Ausbildungsinhalt	Bewertung	völlig*) un- wichtig	un- wichtig	teils/ teils	wichtig	sehr wichtig	% Basis
Politische Bildung	1**)	—	—	5.0	64.3	30.6	258
	2	—	1.2	6.3	59.4	33.2	256
Militärgeschichte	1	0.4	14.7	44.2	39.1	1.6	258
	2	2.0	12.9	39.8	42.2	3.1	256
Kenntnisse von wirtschaftlichen Zusammenhängen	1	—	3.5	26.4	60.9	9.3	258
	2	—	3.1	25.8	58.6	12.5	256
Sozialwissen- schaften	1	0.8	4.3	24.4	60.1	10.5	258
	2	1.6	10.2	37.1	43.8	7.4	256
Systematik des wissenschaftlichen Arbeitens	1	1.6	6.2	42.2	39.5	10.5	258
	2	1.6	18.0	46.5	29.7	4.3	256
Wehrrecht(Jura)	1	—	3.9	25.2	53.9	17.1	258
	2	—	4.7	27.1	55.3	12.9	255
Taktik	1	0.4	3.5	17.4	42.6	36.0	258
	2	.8	2.3	10.9	41.8	44.1	254
Sicherheitspoli- tik	1	—	.8	7.8	58.6	32.8	256
	2	.8	1.2	9.0	58.2	30.9	256
Organisations- lehre	1	—	—	13.7	54.7	31.6	256
	2	—	4.7	29.0	54.5	11.8	255
Konflikt- forschung	1	1.2	8.6	33.1	45.9	11.3	256
	2	3.5	18.4	43.8	29.3	5.1	256
Lebenskundlicher Unterricht	1	16.7	38.5	34.2	9.3	1.2	257
	2	26.2	37.1	30.5	5.1	1.2	256
Vorschriften- wesen	1	1.2	5.9	24.2	52.7	16.0	256
	2	4.7	9.0	29.0	42.0	15.3	255

*) Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind nur die Prozentzahlen in die Tabelle aufgenommen

**) Die Zahlen 1 bzw. 2 beziehen sich auf die erste bzw. zweite Befragung

Tabelle 26)

Selbsteinschätzung des Interesses für Politik
 – Vergleich der ersten und zweiten Befragung, getrennt nach Teilstreitkräften

Interesse für Politik	TSK	Heer (N = 136)		Luftwaffe (N = 64)		Marine (N = 54)	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
sehr gering	1*)	1	0.7	—	—	—	—
	2	1	0.7	—	—	—	—
— **)	1	1	0.7	2	3.1	2	3.7
	2	—	—	3	4.7	3	6.0
teils/teils	1	29	21.3	14	21.9	12	22.2
	2	22	16.4	13	20.3	11	22.0
— **)	1	60	44.1	35	54.7	30	55.6
	2	66	49.3	34	53.1	29	58.0
sehr groß	1	45	33.1	13	20.3	10	18.5
	2	45	33.6	14	21.9	7	14.0
Mittelwert	1	4.08		3.92		3.89	
	2	4.15		3.92		3.80	

***)
 ****)

- *) Die Zahlen 1 bzw. 2 beziehen sich auf die erste bzw. zweite Befragung
- ***) Die Zwischenpositionen der 5-stufigen Skala (sehr gering: Code 1; sehr groß: Code 5) waren nicht benannt. Die Mittelwerte beziehen sich auf diese Vercodung
- ****) (F = 1.63; df₁ = 2; df₂ = 245; p —) Die Tests beziehen sich auf Unterschiede zwischen den Teilstreitkräften
- *****) (F = 4.63; df₁ = 2; df₂ = 245; p < 0.05)

Tabelle 27)

Ausbildungsziele im Urteil der Lehrgangsteilnehmer

Ausbildungsziel	Beurteilung	nicht erreicht %	teilweise erreicht %	voll erreicht %	%Basis *)
Befähigung zur Mitarbeit in militärischen Stäben		27.3	50.8	21.9	256
Erkennen der Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften und Einschätzung der gegenseitigen Wechselwirkung		14.6	60.2	25.2	254
Bereitschaft und Fähigkeit zur selbständigen Weiterbildung		10.6	52.9	36.5	255

*) Differenzen zur Gesamtzahl durch missing data

Tabelle 28)

Frage: Wie wichtig sind für den Stabsoffizier Ihrer Meinung nach wissenschaftliche Kenntnisse und „Methoden“?

Einschätzung	Gesamtpopulation *)	
	abs.	%
völlig unwichtig	5	2.0
unwichtig	23	9.0
teils/teils	93	36.5
wichtig	113	44.3
sehr wichtig	21	8.2
Summe	255	

*) Da keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Antwortverteilung der Teilstreitkräfte vorliegen, wurde auf eine getrennte Auflistung verzichtet

Tabelle 29)

Frage: Halten Sie eine wissenschaftliche Ausbildung des Offiziers, so wie sie derzeit an den Hochschulen der Bundeswehr stattfindet, für sinnvoll?

— Vergleich erste und zweite Befragung

Sinn der wissenschaftl. Ausbildung	TSK	Heer (N = 137)		Luftwaffe (N = 65)		Marine (N = 54)	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
völlig sinnlos	1*)	2	1.5	—	—	—	—
	2	3	2.2	2	3.1	8	14.8
— **)	1	25	18.2	15	23.1	19	35.2
	2	29	21.2	17	26.2	10	18.5
unentschieden	1	32	23.4	10	15.4	8	16.8
	2	40	29.2	9	13.8	19	35.2
— **)	1	64	46.7	25	38.5	21	38.9
	2	54	39.4	28	43.1	17	31.5
sehr sinnvoll	1	14	10.2	15	23.1	6	11.1
	2	11	8.0	9	13.8	—	—
Mittelwerte	1	3.46		3.62		3.26	
	2	3.30		3.38		3.83	

***)
****)

*) Die Zahlen 1 bzw. 2 beziehen sich auf die erste bzw. zweite Befragung

***) Die Zwischenpositionen der 5-stufigen Skala (völlig sinnlos: Code 1; sehr sinnvoll: Code 5) waren nicht benannt. Die Mittelwerte beziehen sich auf die Vercodung

****) (F = 182; df₁ = 2; df₂ = 253; p -)

*****) (F = 5.13; df₁ = 2; df₂ = 253; p < 0.01)

Tabelle 30)

Frage: Beherrscht nach Ihrer Meinung ein Lehrgangsteilnehmer *ohne* entsprechende Vorerfahrung nach den 20 Lehrstunden die wissenschaftliche Arbeitsweise?

Beherrschung \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Ja	6	4.4	—	—	1	1.9
zum Teil	37	27.0	11	16.9	15	27.8
Nein	94	68.6	54	83.1	38	70.4
Summe	137		65		54	

($F = 3.01$; $df_1 = 2$; $df_2 = 253$; $p < 0.05$)

Tabelle 31)

Frage: War Ihnen der Inhalt der 20 Stunden „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ schon aus vorheriger Tätigkeit (z.B. Studium) vertraut?

Bewertung \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Ja, völlig	17	12.4	3	4.6	—	—
Ja, zum Teil	52	38.0	18	27.7	11	20.4
Nein	68	49.6	44	67.7	43	79.6
Summe	137		65		54	

($f = 19.47$; $df = 4$; $p < 0.05$)

Tabelle 32)

Frage: Wie beurteilen Sie den *zeitlichen* Umfang für die drei Komponenten der „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“? *)

Komponente \ Zeit	zu kurz		gerade richtig		zu lang		N **)
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
Wissenschaft und Gesellschaft	94	38.2	86	35.0	66	26.8	246
Theorien u. Methoden der Wissenschaft	106	42.9	85	34.4	56	22.7	247
Technik wissenschaftlichen Arbeitens	184	74.5	43	17.4	20	8.1	247

*) Da zwischen den drei Teilstreitkräften kein Unterschied in der Antwortverteilung besteht, wurde auf eine getrennte Darstellung verzichtet

**) Differenzen zur Gesamtzahl durch missing data

Tabelle 33)

Frage: Wenn Sie rückblickend die Lehrinhalte betrachten, die in den drei Komponenten der „Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten“ dargeboten wurden, wie *wichtig* sind Ihrer Meinung nach diese Komponenten für das im Grundlehrgang erforderliche wissenschaftliche Arbeiten? *)

Komponente \ Einschätzung	unwichtig		teils/teils		wichtig		N **)
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
Wissenschaft und Gesellschaft	65	25.9	156	62.2	30	12.0	251
Theorien und Methoden der Wissenschaft	59	23.5	146	58.2	46	18.3	251
Technik wissenschaftlichen Arbeitens	30	12.0	101	40.2	120	47.8	251

*) Keine Unterschiede in der Antwortverteilung zwischen den Teilstreitkräften

**) Differenzen zur Gesamtzahl durch missing data

Tabelle 34)

Lernziele der Lehrstoffgruppe „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ im Urteil der Lehrgangsteilnehmer

Beurteilung Lernziele	nicht erreicht %	teilweise erreicht %	voll erreicht %	*) %Basis
Bewertung des Auftrages der Streitkräfte und der militärischen Gesamtaufgaben	5.9	46.9	47.2	254
Verständnis für die Vorgesetzten u. Zusammenhänge militärischer Sicherheit	5.5	55.7	38.8	255
Erkennen der politischen Bedingtheit des militärischen Berufs	4.7	50.2	45.1	255
Unterziele				
Kenntnis der wichtigsten Bündnissysteme und der Potentiale als Beurteilungsmaßnahme für die Sicherheitspolitik der Bundesrepublik Deutschland und für den Auftrag der eigenen Streitkräfte	2.7	33.6	63.7	256
Erfassen der wesentlichen Inhalte, Grundlagen und Zielsetzungen der Sicherheitspolitik der Bundesrepublik Deutschland	2.7	34.9	62.4	255
Kennenlernen der Kompetenzen von NATO und nationaler Führung und Erkennen der daraus entstehenden Probleme für die Landesverteidigung	12.9	55.7	31.4	255
Kennenlernen der wichtigsten Regelungen und Probleme der zivilen Verteidigung und der wechselseitigen Abhängigkeit von ziviler und militärischer Verteidigung	22.4	58.4	19.2	255
Kennenlernen der Grundsätze für das Zusammenwirken der Teilstreitkräfte im Rahmen des Auftrages der Streitkräfte und im Rahmen der NATO	32.8	45.3	21.9	256
Kennenlernen wichtiger Aufgaben, von Grundsätzen und Wirkungsbereichen der Wehrverwaltung	80.5	18.8	.8	256

*) Differenzen zur Gesamtzahl durch missing data

Tabelle 35)

Lernziele der Lehrstoffgruppe „Betriebs- und Organisationswissenschaften“
im Urteil der Lehrgangsteilnehmer

Beurteilung Lernziele	nicht erreicht %	teilweise erreicht %	voll erreicht %	*) %Basis
Kenntnisse über wesentliche Elemente der Führungssituation und des dynamischen Ablaufs von Führungsprozessen	4.3	51.4	44.3	255
Kenntnis von Führungsprozessen, Führungsfunktionen und Führungsverantwortung	4.7	56.1	39.2	255
Kenntnis über Führung in systemtheoretischer Betrachtungsweise	22.3	62.9	14.8	256
Kenntnisse im Management	23.9	60.4	15.7	255
Kenntnisse über die Entwicklung militärischen Führungsdenkens	23.9	62.4	13.7	255
Erkennen der Funktion des Rechts im Führungsprozeß	47.7	46.9	5.5	256

*) Differenzen zur Gesamtzahl durch missing data

7. EMPIRISCHER BEFUND – PRÜFSTATIONEN UND NOTENGEBUG

Ein zweiter für die Gesamtbeurteilung des Lehrgangserfolgs zentraler Aspekt neben der Frage, ob und in welchem Umfang die Ausbildungsziele erreicht wurden, besteht in den Kriterien, nach welchen eine Beurteilung der Lehrgangseleistungen in den einzelnen Prüfstationen erfolgte. Aufschlüsse darüber sind indirekt möglich, indem man die Zusammenhänge zwischen Prüfungsergebnis und zentralen Variablen wie unpolitischer Haltung, Interesse für Politik, Rigidität, akademischer Vorbildung etc. näher analysiert. Ein von den allgemeinen Zielsetzungen des Lehrgangs her beurteilt bedenkliches Ergebnis würde z.B. eine positive korrelative Beziehung zwischen erfolgreichem Abschneiden in der Seminararbeit und ausgeprägter unpolitischer Haltung bedeuten.

Bevor die entsprechenden Resultate für die einzelnen Prüfstationen und die Beurteilung der Notengebung durch die Lehrgangsteilnehmer dargestellt werden, ist noch kurz darauf einzugehen, in welchem Umfang der Lernstoff bei den Lehrgangsteilnehmern bereits bekannt war. Eine Antwort auf diese Frage bildet einen wichtigen Interpretationsrahmen, da man annehmen kann, daß die erzielten Prüfungsergebnisse wenigstens teilweise vom Bekanntheitsgrad des Lernstoffes abhängen.

Tabelle 36 gibt die Prozentsätze wieder, mit denen die Lehrgangsteilnehmer den Stoff in den drei Lehrstoffgruppen rückblickend als bekannt einstufen. Die Prozentsätze belaufen sich in den Problembereichen „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ und „Sozialwissenschaften“ bei allen drei Teilstreitkräften nahezu einheitlich auf 50 bzw. 34. Nur bei „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Teilstreitkräften. Auffällig ist dabei der hohe Prozentsatz von 40,3 bei der Luftwaffe gegenüber 33,8 bzw. 28,3 bei Heer und Marine.

Im nächsten Abschnitt wird zu erläutern sein, ob und wo sich diese Vorkenntnisse niedergeschlagen haben.

7.1. Prüfstationen und Vorhersagbarkeit des Prüfungsergebnisses

Im folgenden werden in drei Abschnitten (a - c) nach Lehrstoffgruppen gegliedert die Zusammenhänge zwischen dem Abschneiden in den einzelnen Prüfungen mit Ausnahme der militärfachlichen Klausur, der ein eigenes Kapitel gewidmet ist, näher erläutert. Die Darstellung erfolgt dabei rein deskriptiv. Ein vierter Abschnitt liefert mit einer Zusammenfassung auch eine Bewertung der ermittelten Strukturen.

a) *Sicherheitspolitik und Streitkräfte*

Das Stoffgebiet „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ umfaßt zwei Prüfstationen: die Klausur Sicherheitspolitik und Streitkräfte und den Kurzvortrag mit anschließender Diskussion.

Bei den Klausurnoten ergeben sich die folgenden signifikanten Beziehungen:

- die Lehrgangsteilnehmer mit den besseren Noten charakterisieren das „Betriebsklima“ in ihrer letzten Dienststelle eher als gut, während jene Offiziere, die in der Klausur weniger günstige Zensuren erreichen, über ein eher schlechtes „Betriebsklima“ berichten ($r = -.14$);
- je geringer der Streß ($r = .13$) und die Arbeitsbelastung ($r = .14$) empfunden wurden, desto günstiger fiel im allgemeinen die Klausurnote aus;
- Lehrgangsteilnehmer mit niedrigeren Werten auf der Skala „unpolitische Haltung“ ($r = .13$) erzielen in dieser Klausur die besseren Ergebnisse. Sie stufen ferner ihr Interesse für Politik höher ein ($r = -.14$).

Die Klausur steht dagegen in keiner überzufälligen Beziehung zum Ausmaß des bereits vor Lehrgangsbeginn bekannten Stoffes aus dem Gebiet Sicherheitspolitik und Streitkräfte. Hierauf ist noch zurückzukommen.

Bei gleichzeitiger Betrachtung aller hier möglicher Vorhersagewerte fällt auf, daß *keiner* dieser Prädiktoren einen wesentlichen Beitrag zur Prognose der Klausurnote zu liefern vermag.

Für den Kurzvortrag und die anschließende Diskussion ergeben sich folgende tendentielle Zusammenhänge:

- die Note steht in einer ähnlichen Beziehung zur Beurteilung des „Betriebsklimas“ in der letzten Dienststelle ($r = -.13$) wie die Klausurnote;
- Lehrgangsteilnehmer, die ihr Verhalten in Prüfungen eher ängstlich einschätzen, schneiden im Vortrag schlechter ab ($r = .17$);
- Lehrgangsteilnehmer, die sich selbst für einen Spezialisten halten, erzielen schlechtere Noten als Offiziere, die sich als „all-round-man“ betrachten ($r = .15$);
- Lehrgangsteilnehmer mit den günstigeren Regelbeurteilungen erreichen im Kurzvortrag bessere Noten ($r = .15$); ebenfalls Personen, welche die Anzahl der Prüfungen eher für zu gering erachten ($r = .18$);

- je größer das „Interesse für Wissenschaft“ ($r = -.21$) und das „Interesse für Politik“ ($r = -.15$), desto besser ist die Note im Kurzvortrag;
- ältere Offiziere erreichen in der Regel die schlechteren Zensuren ($r = .24$);
- die Note im Kurzvortrag steht in engem Zusammenhang zur Note im Offizierlehrgang II ($r = .34$); je besser dort die Note ausfiel, desto eher wurde im Kurzvortrag eine gute Bewertung erreicht.

Zur Vorhersage der zur Betrachtung stehenden Note eignen sich von den beobachteten Bestimmungsgrößen besonders: *Note im Offizierlehrgang II, subjektive Einschätzung des eigenen Spezialisierungsgrades, Lebensalter und Interesse für Wissenschaft.*

b) *Sozialwissenschaften*

Die Meinungen über den Charakter der Seminararbeit Sozialwissenschaften sind geteilt: Insgesamt 85 Lehrgangsteilnehmer (33.3 %) bezeichnen die Aussage „Die Seminararbeit ist eine reine Fleißarbeit“ als richtig bzw. völlig richtig. 89 Offiziere (34.9 %) sind dagegen entgegengesetzter Meinung, während sich 81 (31.8 %) nicht entscheiden können. Differenzen zwischen den Teilstreitkräften bestehen nicht.

Die besseren Noten in der Seminararbeit Sozialwissenschaften verteilen sich in der Tendenz auf die Lehrgangsteilnehmer, die

- deutlicher ihr „Interesse für Wissenschaft“ bekunden ($r = -.13$);
- die bessere Schulnote im Fach Deutsch ($r = .13$) bzw. des Offizierlehrgangs II ($r = .23$) haben;
- akademische Vorbildung ($r = -.38$) besitzen bzw. mit dem Stoffgebiet Sozialwissenschaften vertraut sind ($r = -.21$);
- jünger sind ($r = .24$) und
- sich eher für eine Verlängerung des Grundlehrgangs aussprechen ($r = -.16$).

Die Frage nach dem *akademischen Abschluß, der Grad der Vertrautheit mit sozialwissenschaftlichen Fragen, die Note im Offizierlehrgang II und das Lebensalter* eignen sich zur Vorhersage des Ergebnisses im Leistungsnachweis Seminararbeit.

Für die Prüfstation „Diskussion über vorgelegte Seminararbeit Sozialwissenschaften“ ergeben sich ähnliche Beziehungen, was nicht überrascht, da diese Note mit dem Ergebnis der Seminararbeit hoch korreliert ($r = .66$; siehe Tabelle 37). Auch in diesem Leistungsnachweis bleiben die besseren Resultate in der Regel jenen Offizieren vorbehalten, die

- einen akademischen Abschluß erreicht haben ($r = -.34$);
- im Offizierlehrgang II die besseren Ergebnisse erzielten ($r = .36$);
- mit den im Fach Sozialwissenschaften ($r = -.26$) und darüber hinaus mit den im Gebiet Betriebs- und Organisationswissenschaften ($r = -.22$) gelehrteten Inhalten nach eigener Einschätzung bereits vertraut waren;
- stärkeres Interesse für Wissenschaft bekunden ($r = -.20$) und in ihrem Verhalten flexibler sind ($r = .13$);
- die Anzahl der Prüfungen eher als zu gering betrachten ($r = .15$);
- in der Regel die besseren Deutschnoten erreicht haben ($r = .14$);
- für eine Verlängerung des Grundlehrgangs plädieren ($r = -.17$);
- eher der Ansicht sind, die Fähigkeit, andere Menschen zu führen, könne erlernt werden ($r = -.15$) und
- jünger sind ($r = .25$).

Eine Kombination der Variablen *Note im Offizierlehrgang II, akademischer Abschluß, Alter des Lehrgangsteilnehmers und Grad der Vertrautheit mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen* zu Lehrgangsbeginn liefert unter den beobachteten Variablen die bestmögliche Vorhersage des Prüfungsergebnisses im Leistungsnachweis Diskussion über vorgelegte Seminararbeit Sozialwissenschaften.

c) *Betriebs- und Organisationswissenschaften*

Aus dem Lernzielkatalog zum dritten Grundlehrgang wird ersichtlich, daß der Schwerpunkt im Fach Betriebs- und Organisationswissenschaften eindeutig auf Theorien und Modelle für Führungsvorgänge und -verhalten abzielt. Zur Abrundung des Bildes und zur besseren Interpretation der Ergebnisse waren einige Meinungen der Lehrgangsteilnehmer zu speziellen Fragen dieses Themenbereichs erhoben worden, die wir vor den korrelativen Zusammenhängen zwischen den Prüfungsergebnissen der Lehrstoffgruppe „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ und interessierenden Variablen noch wiedergeben.

Auf fünfstufigen Skalen, die von „extrem kooperativ“ (Code 1) über „teils/teils“ (Code 3) bis „extrem nach Befehl und Gehorsam“ (Code 5) reichen, waren der ideale Führungsstil für Streitkräfte sowie der persönliche Führungsstil vom jeweiligen Lehrgangsteilnehmer einzuordnen. Des Weiteren wurde danach gefragt, ob nach seiner Meinung die Fähigkeit, andere Menschen zu führen, angeboren (Code 1) oder erlernbar (Code 5) sei.

Nach Ansicht der befragten Offiziere liegt der ideale Führungsstil für Streitkräfte näher dem kooperativen Pol (vgl. Tabelle 38). Nur 16 Prozent der Heeres- und 15,7 Prozent der Luftwaffen- und 9,3 Prozent der Marineoffiziere sprechen sich zu Beginn des Lehrgangs für einen Führungsstil aus, der sich mehr am Befehls- und Gehorsamsprinzip orientiert. Dieser Meinung sind am Ende des Grundlehrgangs nur mehr 10,9 Prozent der Heeres- und 1,5 Prozent der Luftwaffenoffiziere, während bei der Marine der Anteil allerdings auf 18,6 Prozent zunimmt. Luftwaffen- und Heeresoffiziere plädieren am Ende des Grundlehrgangs demnach mehr für einen kooperativen Führungsstil als zu Beginn, während die Befragten aus der Marine insgesamt weniger zu dieser Ansicht neigen. Die Gruppenunterschiede bei der 2. Befragung sind statistisch überzufällig.

Vergleicht man den persönlichen Führungsstil, den der jeweilige Offizier seiner Meinung nach praktiziert (erhoben in der 1. Befragung – vgl. Tabelle 39) mit dem idealen Führungsstil (Wert der ersten Befragung), so zeigt sich, daß der eigene Führungsstil mehr nach der kooperativen Seite tendiert (vgl. Mittelwerte der Tabellen 39 und 38, 1. Befragung). Luftwaffenoffiziere bezeichnen ihr Führungsverhalten dabei als kooperativer als Heeresoffiziere.

Hinsichtlich der Frage, ob die Fähigkeit, andere Menschen zu führen, angeboren oder erlernbar sei (Tabelle 40), unterscheiden sich die Teilstreitkraftgruppen nicht signifikant voneinander (die unterschiedlichen Mittelwerte sind somit nur als Tendenzen zu werten). Die Mehrheit der befragten Offiziere weist den Erbfaktoren und den Lernvorgängen gleiche Bedeutung zu. Von den übrigen Lehrgangsteilnehmern vertritt die Mehrzahl die Position der Erlernbarkeit. Dieses Meinungsbild verändert sich durch die Erfahrungen im Lehrgang nicht: die absoluten Häufigkeiten bzw. die Mittelwerte zwischen 1. und 2. Befragung unterscheiden sich nicht statistisch signifikant.

Kommen wir nun zu den Bezügen zwischen Prüfstation und den hier interessierenden Variablen.

Im Leistungsnachweis „problemorientierte schriftliche Aufgabe Betriebs- und Organisationswissenschaften“ verteilen sich die besseren Noten auf Lehrgangsteilnehmer

- mit akademischem Abschluß ($r = -.51$);
- mit den positiveren Beurteilungsvermerken in der letzten Regelbeurteilung ($r = .14$) und den günstigeren Gesamtnoten im Offizierlehrgang II ($r = .22$);
- die jünger sind ($r = .14$);
- die bereits betriebs- und organisationswissenschaftliche ($r = -.26$) bzw. sozialwissenschaftliche ($r = -.22$) Kenntnisse besaßen;
- die geringere Werte auf der Skala „unpolitische Haltung“ ($r = .20$) und höhere Werte auf der Skala „Interesse für Wissenschaft“ ($r = -.15$) erreichen;
- die eher die Auffassung vertreten, die Fähigkeit zu führen sei erlernbar ($r = -.15$) und
- die den Lehrgang mehr unter dem Aspekt eines Prüflehrgangs ($r = -.13$) und die Zahl der Prüfungen eher als zu gering betrachten ($r = .15$).

Als Prädikatoren für eine Vorhersage der Note im Leistungsnachweis problemorientierte schriftliche Aufgabe Betriebs- und Organisationswissenschaften eignen sich besonders *der akademische Abschluß, die Note im Offizierlehrgang II und der Umfang betriebs- und organisationswissenschaftlicher Vorkenntnisse.*

Der Sinn der Gruppenaufgabe Betriebs- und Organisationswissenschaften wurde von den Lehrgangsteilnehmern kontrovers beurteilt. 19 Prozent der befragten Offiziere (vgl. Tabelle 41) sahen den Zweck dieses Leistungsnachweises in der Prüfung, ob ein Problem schnell erkannt und gelöst werden könne. Nach Meinung von 16,5 Prozent sollten Führungsqualitäten des Prüflings beurteilt werden; 11,8 Prozent nahmen an, die Fähigkeit in Gruppen zu arbeiten, werde beurteilt. 10,1 Prozent bewerteten die Gruppenaufgabe als „Bauerntheater“, 3,1 Prozent glaubten, der Lehrgangsteilnehmer sollte verunsichert werden. Für 19 Prozent war kein (sinnvoller) Zweck erkennbar. (Die Frage war offen zu beantworten; die Kategorisierung wurde erst nachträglich vorgenommen.)

Lehrgangsteilnehmer, die in diesem Leistungsnachweis gute Resultate erzielen, lassen sich wie folgt charakterisieren:

- sie haben die besseren Abschlußnoten im Offizierlehrgang II erhalten ($r = .20$);

- sie besaßen die umfangreicheren Vorkenntnisse in Betriebs- und Organisationswissenschaften ($r = -.19$) sowie in Sozialwissenschaften ($r = -.12$);
- sie erreichen auf der Skala „unpolitische Haltung“ niedrigere Werte ($r = .12$) und
- sie sind jünger ($r = .19$).

Bei globaler Betrachtung erweisen sich lediglich das *Lebensalter und betriebs- und organisationswissenschaftliche Vorkenntnisse* als für eine Prognose hinreichend aussagekräftig.

Strukturelle Zusammenfassung

Der zusammenfassende Überblick und die strukturelle Analyse stützen sich auf zwei Quellen, auf die Interkorrelationen der einzelnen Prüfergebnisse und auf eine tabellarische Zusammenfassung der korrelativen Bezüge zwischen Prüfungsergebnis und beobachteten Bestimmungsgrößen.

Läßt man die militärfachliche Klausur hier aus bereits genannten Gründen außer Betracht, so zeigt die Korrelationstabelle (vgl. Tabelle 37) drei Auffälligkeiten. Einmal bestehen zwischen den Noten in der schriftlichen Prüfung mit Korrelationen von .13, .18 und .20 erheblich geringere Beziehungen als zwischen den mündlichen Prüfungen mit Korrelationen von .30, .40 und .46. Bei der Unterschiedlichkeit der Prüfungsanlage bedeutet dies, daß die Sprachfertigkeiten des jeweiligen Lehrgangsteilnehmers sich in besonderem Umfang auswirken konnten. Ein solches Ergebnis ist allerdings nicht überraschend. Nicht erwartet werden konnte zum anderen die relativ schwache Beziehung zwischen der Klausurnote und dem Kurzvortrag mit Diskussion in der Lehrstoffgruppe „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“. Hier weist die Klausurnote auch in ihren Beziehungen zu anderen Variablen Besonderheiten auf, die noch zu diskutieren sein werden. Bemerkenswert ist drittens die hohe Korrelation zwischen den beiden Prüfungsergebnissen in der Lehrstoffgruppe „Sozialwissenschaften“. Die hohe Korrelation von $r = .66$ besagt, daß immerhin vierzig Prozent der Variabilität der in der Diskussion erreichten Noten durch das Prüfungsergebnis der Seminararbeit prognostizierbar sind.

In der die Bezüge der Abschnitte a - c zusammenfassenden Tabelle (vgl. Tabelle 42) betrachten wir zuerst die einzelnen Spalten. Bei den schriftlichen Prüfungen unterscheidet sich „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ eindeutig von den beiden anderen Bereichen. Einmal besitzt keiner der Zusammenhänge irgendeinen Vorhersagewert. Zweitens handelt es sich

um die einzige Prüfstation, wo das Erleben von Streß und Arbeitsbelastung einen Einfluß besitzt. Drittens spielt es für das Abschneiden keine Rolle, ob der Lehrstoff schon bekannt war. Dieses Ergebnis läßt sich positiv bewerten, wenn man daran denkt, daß sie damit einer entsprechenden Vorbildung keinerlei Vorteile verschafft. Das Abschneiden in der Klausur weist auch keine Beziehungen zum akademischen Abschluß auf. Vielleicht wurde mit der schriftlichen Prüfung in „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ erreicht, was mit der lehrstoffunabhängigen militärfachlichen Klausur beabsichtigt war. So besitzt im mündlichen Leistungsnachweis z.B. auch der Allround-Mann bessere Chancen als der Spezialist. Andererseits lassen sich die Beziehungen, besonders wenn man fehlende Zusammenhänge im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen berücksichtigt, auch negativ interpretieren. Die Unabhängigkeit vom Interesse für Wissenschaft, vom Bekanntheitsgrad des Stoffes, vom akademischen Abschluß könnte durchaus auch einen Hinweis auf eine möglicherweise geringere wissenschaftliche Qualität des Lehrangebots bedeuten, oder vorsichtiger ausgedrückt, eine geringere wissenschaftliche Orientierung. Die Tatsache, daß die Variable „Interesse für Politik“ nur Bezüge zu „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ besitzt, läßt wiederum für beide Argumentationen eine bestätigende Auslegung zu. Einmal könnte man sagen, daß mit dem „Interesse für Politik“ mehr ein unspezifisches Alltagsinteresse erfaßt würde, das sich in vergleichsweise häufiger Mediennutzung im politischen Bereich und damit in einem guten Allgemeinwissen niederschlägt, dem auch der Charakter des Lehrstoffes ähneln müßte. Eine solche Interpretation wird durch die Erfahrungen mit der Variable gestützt. Von den Ausbildungszielen her beurteilt, kann man eher positiv gewendet davon sprechen, daß nur in diesem Lehrstoffbereich ein besonderer Bezug zum politischen Interesse gelang, bzw. in der Prüfung Aufnahme fand.

Sollten wir uns entscheiden, neigen wir trotz der sehr schwierigen Interpretationslage eher der Position zu, welche die fehlenden Zusammenhänge mit dem Bekanntheitsgrad des Lehrstoffes, dem Interesse für Wissenschaft und dem akademischen Abschluß wie den Einfluß von Streßerleben und Arbeitsbelastung negativ bewertet. Der Grundlehrgang ist ausdrücklich wissenschaftlich konzipiert. Er soll eventuelle Bildungsnachteile von bestimmten Offiziersjahrgängen gegenüber den nachrückenden Absolventen der Hochschulen der Bundeswehr ausgleichen helfen. Bei einer solchen Anlage müssen akademisch vorgebildete Lehrgangsteilnehmer in der Regel einen Vorteil besitzen.

Von diesen Überlegungen her betrachtet, überrascht es nicht, daß die bei „Sicherheit und Streitkräfte“ vermißten Bezüge die Zusammenhänge zwischen Prüfungsergebnis und den interessierenden Variablen bei den beiden anderen Lehrstoffgruppen in besonderem Maße charakterisieren.

Bei den „Sozialwissenschaften“ wird die bei den Interkorrelationen der Noten schon diskutierte enge Verbindung zwischen mündlichem und schriftlichem Leistungsnachweis bestätigt. Bei „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ fallen die wenigen Bezüge zu den anderen Variablen auf. Eine genauere Analyse als die hier mögliche, könnte einige Probleme aufdecken, zumal die beiden Vorhersagevariablen offensichtlich eine starke Anbindung an Gegenstände der bisherigen Ausbildung vermuten lassen.

Ein Blick auf die Tabelle von den Zeilen her ermöglicht einige weitere strukturelle Hinweise. So haben sich, wie erwähnt, Arbeitsbelastung und Streßerleben bei den mündlichen Prüfungen und in der schriftlichen Arbeit bei „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ und „Sozialwissenschaften“ nicht ausgewirkt. Prüfungsangst besaß nur einen Einfluß bei der mündlichen Prüfung im Bereich „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“, was im Zusammenhang mit dem Einfluß von Streß und Arbeitsbelastung bei der schriftlichen Prüfung bedenklich stimmen muß. Ausgesprochen positiv im Sinne der Ausbildungsziele muß die Beziehung zwischen niedrigen Werten auf der Skala unpolitische Haltung und dem guten Abschneiden bei den schriftlichen Aufgaben (Ausnahme Sozialwissenschaften) bewertet werden. Auf den beinahe zwangsläufigen Einfluß der akademischen Vorbildung und des Bekanntheitsgrades des Lehrstoffes wurde bereits eingegangen. Eine Bestätigung der angestrebten Ziele bildet auch der Einfluß des Wissenschaftsinteresses. Nur vermerkt werden können die engen Bezüge des Alters der Lehrgangsteilnehmer zu fast allen Prüfstationen. Es ist zu vermuten, daß Rekrutierungsprobleme dabei eine Rolle spielen. Von Interesse sollte noch sein, daß nicht die „schwächeren“ Lehrgangsteilnehmer, sondern diejenigen, welche in der Lehrstoffgruppe „Sozialwissenschaften“ besonders gut abgeschnitten haben, für eine Verlängerung des Grundlehrgangs votieren, und daß die Zahl der Prüfungen von den Lehrgangsteilnehmern eher als zu gering betrachtet wird, welche in „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ (mündlich), „Sozialwissenschaften“ (mündlich) und „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ (schriftlich) bessere Ergebnisse erzielen.

Im Unterschied zur Ausbildungszielkontrolle wagen wir bei den Prüfungsergebnissen und ihren Zusammenhängen ein eher positives Urteil: *Die Auswahl bzw. die Bewertung der Lehrgangsteilnehmer hat sich offensichtlich überwiegend (Ausnahme: Sicherheitspolitik und Streitkräfte“) an Kriterien orientiert, und war in diesem Sinne erfolgreich, welche auch wesentliche Bestandteile der Lehrgangskonzeption bilden.*

Ebenso offensichtlich wurde, wohl aus Gründen des allgemeinen Personalmangels wie der Unterbesetzung auch in dem zur Debatte stehenden Offiziersjahrgangs, eine dem Gegenstand angemessene schärfere Beurteilung bei dem weniger qualifizierten „letzten Drittel“ unterlassen. Selbst die Mehrheit der Lehrgangsteilnehmer hält die Durchfallquote für zu gering (vgl. Tabellen 15 und 16).

7.2. Exkurs: Generalstab (Admiralstab) als Lehrgangsmotivation und die Auswahlkriterien

Wie bereits mitgeteilt, wurden zur Vorbereitung der Begleitstudie zum Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C unstrukturierte Interviews mit Absolventen des 1. und 2. Grundlehrgangs (1974) durchgeführt. Nach diesen Gesprächen läßt sich die Motivation und die Erwartung der Lehrgangsteilnehmer mit den beiden Absichten beschreiben: „Bestehen des Lehrgangs“ und „Erreichen der General- bzw. Admiralstabsausbildung“. Lehrgangsteilnehmer, die den Grundlehrgang „nur“ bestehen wollen, zielen dabei „nur“ auf die Zugangsberechtigung zum Berufsfeld des Stabsoffiziers ganz allgemein ab. Da man aber davon ausgehen muß, daß die geringe Anzahl derer, welche den ersten und zweiten Grundlehrgang nicht bestanden haben, den Lehrgangsteilnehmern des hier betrachteten dritten Grundlehrgangs nicht unbekannt war, durfte man von denjenigen, welche sich ausschließlich am „Nicht-Durchfallen“ orientierten, kein großes Engagement erwarten. Anders verhält es sich mit den Lehrgangsteilnehmern, welche eine möglichst gute Platzierung anstreben. Da nur wenige Offiziere eines Jahrgangs und damit auch eines Grundlehrgangs die General- bzw. Admiralstabsausbildung erreichen, kann hier eine starke Motivation zur Mitarbeit und Leistung angenommen werden. Die folgende Betrachtung soll Hinweise für eine Antwort auf die Fragen liefern, ob sich tatsächlich Belege für einen Einfluß der genannten Motivationen finden und nach welchen Kriterien die Platzierung der Lehrgangsteilnehmer erfolgte.

- a) Einen ersten Aufschluß über motivationale Zusammenhänge kann ein Vergleich der beiden Teilnehmergruppen ermöglichen, welche von vornherein die Generalstabsausbildung anstrebt bzw. nicht angestrebt hatten. Als Beziehungsgrößen sind jene Variablen zu berücksichtigen, welche als Indikatoren für die allgemeine Zielsetzung des Grundlehrgangs gelten

dürfen. Zuerst muß allerdings überprüft werden, ob nicht einfach diejenigen Lehrgangsteilnehmer eine Generalstabsausbildung anstrebten, welche über eine bessere Schulbildung verfügen und auch bei den letzten Beurteilungen oder Prüfungen besser abgeschnitten haben als ihre Kameraden. Das Ergebnis einer solchen Überprüfung ist auf den ersten Blick nicht eindeutig. Zwar unterscheiden sich die beiden Gruppen weder hinsichtlich der Schulbildung noch bezüglich der letzten Regelbeurteilungen; die Note im Offizierlehrgang II war bei den Personen mit Plazierungsabsicht jedoch signifikant besser (vgl. Tabelle 43). Es kann danach festgehalten werden, daß die Plazierungsabsicht in keinem erkennbaren, überzufälligen Zusammenhang mit der schulischen Vorbildung und den Leistungen steht, welche vornehmlich im Truppenalltag erzielt wurden. Für die Interpretation der Unterschiede in den Noten beim Offizierlehrgang II ist interessant, daß wir bereits mehrmals die Affinität dieses Lehrgangs zur wissenschaftlichen Orientierung des Grundlehrgangs feststellen konnten.

Neben einem geringen Wert auf der Neurotizismus-Skala ergeben sich konsequenterweise vor allem und nur noch beim „Interesse für Wissenschaft“ bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, betrachtet man die Einstellungs- und Persönlichkeitsvariablen (vgl. Tabelle 44).

Die Lehrgangsteilnehmer, welche eine möglichst gute Plazierung anstreben, können nach diesen Zusammenhängen im Vergleich zu den nur auf Bestehen ausgerichteten Kollegen als Gruppe beschrieben werden, welche einen an einem vergleichsweise großen „Interesse für Wissenschaft“ orientierten Leistungswillen mit relativer Streßstabilität besitzt.

Analysiert man nun die Gruppe etwas näher, welche nach eigener Einschätzung aufgrund der erzielten Lehrgangsleistungen die General- bzw. Admiralstabsausbildung erreicht hat, so zeigen sich in Relation zu denjenigen, welche in diesen Beziehungen nicht erfolgreich waren, die gleichen Strukturen wie beim vorhergegangenen Vergleich. Obwohl von den 52 Lehrgangsteilnehmern mit Plazierungsabsicht nur elf (21.2 %) sicher ihre Ansprüche erfüllt sehen (vgl. Tabelle 45), die beiden Gruppen des zweiten Vergleichs also keineswegs identisch sind, kann man von diesem dennoch wenigstens eine vorläufige tendentielle Antwort auf die zugrundeliegenden Motivationen erwarten. Eine allgemeine Anmerkung ist allerdings für die folgenden Daten insgesamt noch vorzuschicken. Trotz der Tatsache, daß es sich bei der Gruppe, die im dritten Grundlehrgang meint, die General- bzw. Admiralstabsausbildung erreicht zu haben, um eine, im statistischem Sinne, Totalerhebung handelt, beeinträchtigt die kleine Zahl von 22 jedoch die Aussagefähigkeit mancher Verteilungen und Unterschiede. Wegen recht großer Streuungen vor allem bei den Persönlichkeits- und Einstellungsskalen erlangen manche Differenzwerte kein völlig

befriedigendes Signifikanzniveau. In solchen Fällen sprechen wir im weiteren vorsichtig von zielandeutenden Tendenzen.

Die oben bereits erwähnten ähnlichen Ergebnisse von erstem und zweitem Gruppenvergleich betreffen damit vor allem die Orientierung an der Wissenschaft und an der Leistung allgemein. Bezüglich der Meinungsvariablen ergibt sich, daß die potentiellen „Generalstäbler bzw. Admiralstäbler“

- ihre Leistungsfähigkeit, bezogen auf die Kollegen, zu Lehrgangsbeginn höher eingeschätzt haben;
- im Grundlehrgang eher eine Bewährungsmöglichkeit sehen;
- den Grundlehrgang eher als Leistungsauslese betrachten;
- sich den Grundlehrgang eher länger wünschen;
- eher die Bedeutung des Lehrinhalts „Techniken wissenschaftlicher Arbeit“ betonen und
- eher die Aussage ablehnen, „Fremdwörter werden in der Wissenschaft benutzt, um einen Sachverhalt zu verschleiern“ (vgl. Tabelle 46).

Auf der Ebene der Meinungsvariablen zeigt sich neben den besonders auf den Leistungs- und Wissenschaftsaspekt bezogenen Ergebnissen nur noch hinsichtlich des Politikinteresses ein überzufälliger Unterschied. Bei den besonders gut platzierten Lehrgangsteilnehmern ist das Interesse für Politik relativ stärker ausgeprägt.

Hinsichtlich der Persönlichkeits- und Einstellungsvariablen bestätigen sich die Unterschiede beim „Interesse für Wissenschaften“, nicht jedoch hinsichtlich des Neurotizismus. Eine weitere signifikante Differenz zeigt sich bei der „Rigidität“ – „General- bzw. Admiralstäbler“ sind deutlich weniger rigide als die Kollegen ohne besondere Platzierung – und beim Konservatismus. Hier haben die Lehrgangsteilnehmer, die sich platziert haben, die niedrigeren Skalenmittelwerte (vgl. Tabelle 47).

- b) Der Einbezug der Gruppe, welche zum zweiten Befragungszeitpunkt noch nicht wußte, ob sie erfolgreich platziert war, ermöglicht uns eine Aussage zum Problem der „generellen“ Auswahl. Geht man davon aus, daß die Mehrzahl der „Unsicheren“ die Generalstabsausbildung nicht erreicht hat, so zeigt ein Vergleich mit den beiden anderen, besonders mit der erfolgreich platzierten Gruppe strukturelle Unterschiede, die wenigstens der Tendenz nach das Auswahlsystem nach Platzierungsgruppen problematisieren.

Das Platzierungssystem betrachtet im Prinzip alle Leistungsnachweise als gleichwertig und dient der Ermittlung der besten Lehrgangsteilnehmer. Ein solches Vorgehen wäre gerechtfertigt, wenn Tätigkeitsfeldanalysen

unter der Fragestellung der Anforderungs- oder Qualifikationsprofile für die entsprechenden späteren Verwendungen derjenigen, welche eine General- und Admiralstabsausbildung erhalten, durchgehend allgemein oder generell hohe Qualifikationen als Soll erbracht hätten. Solche Analysen liegen aber noch nicht vor. Bevor man aber über die Qualifikationsprofile nicht zureichend Bescheid weiß, kann sich eine Auswahl wie die praktizierte auch als Nivellierung von speziellen Begabungen auswirken bzw. vermag die Ausbildung zum „General- bzw. Admiralstäbler“ die vorhandenen Begabungen und Fähigkeiten eventuell nicht auszuschöpfen oder adäquat zu fördern.

Vergleicht man wie in Tabelle 48 die drei Gruppen, welche mit der Frage ermittelt wurden, ob der jeweils Befragte sicher, vielleicht oder nicht für die General- bzw. Admiralstabsausbildung infrage komme, nach ihren Ergebnissen in den einzelnen Prüfstationen, so liegt die erfolgreich plazierte Gruppe keineswegs durchgängig besser als die beiden anderen Gruppen. Im Hinblick auf die Fähigkeiten, welche durch die Lehrstoffgruppe „Sozialwissenschaften“ repräsentiert werden, erzielt die Gruppe der „Unsicheren“ die besseren Resultate. Wenn wir uns an die Ausführungen im Abschnitt 7.1. und die strukturellen Unterschiede zwischen den Prüfstationen erinnern, folgt unter der oben aufgeführten Prämisse aus diesem Ergebnis, daß bestimmte Begabungen bzw. Fähigkeiten keine so ausgesprochene Förderung erfahren werden, wie es die General- bzw. Admiralstabsausbildung darstellt.

Die wegen der oben angesprochenen Probleme als Exkurs bezeichneten Ausführungen können keine durchschlagenden Beweise, wie wir glauben, aber immerhin doch den Hinweis liefern, daß das Ausbildungssystem in der Nachfolge des Grundlehrgangs durchaus wenigstens der stärkeren Fundierung durch empirisches Material, vor allem durch Tätigkeitsfeldanalysen, bedarf.

7.3. Die Notengebung im Urteil der Lehrgangsteilnehmer

Urteile über Benotungen von Betroffenen besitzen immer eine besondere Problematik. Bei entsprechender Interpretation können sie für die Dozenten wie für die Lehrgangsanlage jedoch wichtige Hinweise liefern. Im vorliegenden Fall bestätigen sich sowohl die Problematik der Beurteilung durch Betroffene wie die Möglichkeit, aus den geäußerten Meinungen Abrundungen für das Gesamtbild des Lehrgangs zu erhalten. Wichtigstes Rahmendatum für die Meinungsanalyse bildet das Ergebnis, daß mit Ausnahme der mündlichen Prüfung in „Sozialwissenschaften“, wo das Heer besser als die Marine und Luftwaffe abschnitt, keine signifikanten Unterschiede in den Leistungsnachweisen zwischen den Teilstreitkräften bestehen.

Mit den individuell erzielten Prüfungsergebnissen sind die Lehrgangsteilnehmer in erstaunlichem Umfang unzufrieden. Wie Tabelle 49 zeigt, meinen 47,4 Prozent der befragten Lehrgangsteilnehmer des Heeres, und sogar 53,7 Prozent der Marineoffiziere, bzw. 56,3 Prozent der Luftwaffenhauptleute (insgesamt 129 Offiziere), daß die Abschlußnote nicht die persönliche Leistungsfähigkeit widerspiegeln; die Note sei zu schlecht ausgefallen. Von einem besseren Abschneiden in bezug auf das eigene Leistungsvermögen berichten dagegen nur insgesamt 7 Personen, 5 Angehörige des Heeres und 2 der Luftwaffe. Diese Zahlen legen vor allem zwei Interpretationen nahe. Erstens kann man annehmen, daß der Grundlehrgang von seiner Anlage und seinen Anforderungen her keine den Teilnehmern adäquate Leistungsnachweise erlaubte. Eine solche Auslegung wird durch die überwiegende Zustimmung zu der Aussage, „Die Durchfallquote beim Grundlehrgang ist zu gering“, gestützt (vgl. Tabelle 15 bzw. 16). Damit wird angedeutet, daß man keine ausreichenden Chancen zur Differenzierung sah. Die Hauptleute der Luftwaffe, welche die geringe Durchfallquote am weitestgehenden beklagen, sind auch mit dem Prüfungsergebnis am unzufriedensten. Zweitens kann man vermuten, daß sich die Lehrgangsteilnehmer ungerecht benotet fühlen, d.h. fehlende Objektivität, Willkür empfanden. Betrachtet man allerdings die Einschätzung der verschiedenen Einflußgrößen auf die Notengebung durch die Lehrgangsteilnehmer, wie sie in Tabelle 50 aufgeführt ist, so nehmen weitgehend objektive Bestimmungsgrößen die ersten Rangplätze ein. Zwar erhalten die Subjektivismen „Nasenfaktor“ und „Zufall“ noch eine etwas stärkere als mittlere Gewichtung, das Gesamtbild ergibt jedoch einen eindeutigen Beleg für die Auffassung, daß die Benotung in der Regel nach unstrittigen Kriterien erfolgte. Für die Prüfungskriterien und die Durchführung der Leistungsbewertung spricht zudem, daß die Begriffe „Logisches Denken“, „Auffassungsgabe“, „Urteilsfähigkeit“ und „Problembewußtsein“ mit mittleren Gewichtungen von 4.01, 3.96, 3.89 und 3.83 und den Rangplätzen zwei bis fünf deutlich vor den Begriffen „Begabung“ und „Fleiß“ rangieren (mittlere Wichtigkeit von 3.60 bzw. 3.46 und den Plätzen 9 und 10).

Damit ergibt sich eine eindeutige Diskrepanz. Direkt und konkret auf die Prüfungen und die Einflußgrößen der Notengebung angesprochen, lassen die Antworten der Lehrgangsteilnehmer nur den Schluß zu, daß nach weitgehend objektiven Kriterien entschieden wurde. Allgemein betrachtet sind die Lehrgangsteilnehmer jedoch in bedeutendem Umfang mit dem Prüfungsergebnis unzufrieden. Es liegt nahe, auch für diese Problematik die erheblichen Unterschiede zwischen den Lehrgangserwartungen und dem Lehrgangserleben, d.h. die allgemeine Lehrgangsfrustration als Erklärungsgröße anzunehmen. Diese Interpretation wird dadurch gestützt, daß trotz nahezu gleichen Abschneidens

aller Teilstreitkräfte die Heeresoffiziere zufriedener sind als Marine und Luftwaffe. Obwohl der Grundlehrgang bei seiner ausdrücklich wissenschaftlichen Orientierung notwendigerweise Personen mit „höherer“ Bildung bevorzugen muß und obwohl von den formalen Bildungsvoraussetzungen her betrachtet Marine und Luftwaffe Vorteile gegenüber dem Heer besitzen (vgl. Tabelle 2), sehen wesentlich mehr Angehörige des Heeres gleiche Chancen für ein erfolgreiches Bestehen des Grundlehrgangs gegeben (vgl. Tabelle 51). Tatsächlich waren die Chancen nicht für alle gleich, und die Nein-Antworten bezüglich der Chancengleichheit bei der Luftwaffe und Marine von 85,9 und 87 Prozent entsprechen demnach auch eher der Realität als die 65,7 Prozent beim Heer. Die Antworttendenz beim Heer war aber mit großer Wahrscheinlichkeit durch den wesentlich besseren Allgemeindruck vom Grundlehrgang beeinflusst. So werden die Rahmenbedingungen des Lehrgangs, wie Unterkunft und Verpflegung von den Heeresoffizieren in der Mehrzahl durchaus positiv beurteilt. Luftwaffe und Marine unterscheiden sich auch hier vom Heer hochsignifikant. Luftwaffen- und vor allem Marineoffiziere sind mit den Rahmenbedingungen eher unzufrieden (vgl. auch hier Tabelle 16).

Nicht eingegangen sind wir bislang auf den ersten Platz von „Sprachgewandtheit“ in der Rangreihe der verschiedenen Einflußgrößen auf die Notengebung nach Einschätzung der Lehrgangsteilnehmer. Läßt man die militärfachliche Klausur einmal außer Betracht, so besitzen die mündlichen Leistungsnachweise alles in allem das gleiche Gewicht für die Gesamtnote wie die schriftlichen Prüfungen. Im ersten Rangplatz von „Sprachgewandtheit“ drückt sich damit sicherlich auch ihr objektiver Stellenwert und Einfluß aus. Zieht man allerdings noch die Bewertung der Multiplikatoren durch die Lehrgangsteilnehmer heran, welche in Tabelle 52 wiedergegeben ist, so kann der Rangplatz eins auch kritisch interpretiert werden. Die befragten Offiziere würden mit Ausnahme der Klausur in „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ für die einzelnen Prüfstationen eine andere Gewichtung vornehmen. Die mündlichen Prüfungen in „Sozialwissenschaften“ und „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ erhalten dabei eine wesentlich geringere Bedeutung als in Wirklichkeit, die Seminararbeit in „Sozialwissenschaften“ wird mit Zahlen über fünf sogar noch stärker gewichtet als der bislang höchste vorgegebene Faktor fünf.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß der Einfluß des allgemeinen Eindrucks vom Grundlehrgang auch das Urteil über die Notengebung wesentlich mitbestimmt. Eine größere Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen des Lehrgangs und die geringere Enttäuschung der Erwartungen führen bei den Lehrgangsteilnehmern des Heeres auch zu einer positiveren Einschätzung der

erreichten Leistungen bei objektiv nahezu gleichen Ergebnissen der Teilstreitkräfte. Die Beurteilung der die Notengebung beeinflussenden Faktoren durch die Lehrgangsteilnehmer spricht für die Objektivität des Verfahrens. Nach „Sprachgewandtheit“ nehmen die Begriffe „Logisches Denken“, „Auffassungsgabe“, „Urteilsfähigkeit“ und „Problembewußtsein“ die Plätze zwei bis fünf in einer achtzehn Begriffe umfassenden Kriterienliste ein. Die Tatsache, daß ein stark wissenschaftlich orientierter Lehrgang bei einer relativ heterogenen bildungsmäßigen Zusammensetzung der Teilnehmer keine absolut gleichen Chancen eröffnen kann, spiegelt sich auch im Meinungsbild der Offiziere wider. Dreiviertel der Befragten sehen keine gleiche Chancen für das erfolgreiche Bestehen. Eine kritische Beurteilung erfährt das System der Multiplikatoren für die einzelnen Leistungsnachweise.

Tabelle 36)

Prozentsatz des gelehrten Stoffes in den drei Fächern, der den Lehrgangsteilnehmern nach eigener Einschätzung *bereits vertraut* war

Fach \ TSK	Heer (N = 137)		Luftwaffe (N = 64)		Marine (N = 54)		p**)
	M*)	s	M	s	M	s	
Sicherheitspolitik und Streitkräfte	50.9	17.7	50.0	20.4	46.5	19.1	—
Sozialwissenschaften	34.2	21.7	34.7	20.9	34.8	19.7	—
Betriebs- und Organisationswissenschaften	33.8	26.0	40.3	23.6	28.3	16.4	< .05

*) Mittlere Prozentwerte

***) Ergebnis der Varianzanalyse

Tabelle 37)
Interkorrelationen *) der Noten der einzelnen Prüfstationen

	Militärfachliche Klausur:	Klausur: Sicherheitspolitik und Streitkräfte	Seminararbeit: Sozialwissenschaften	Problemorientierte schriftliche Aufgabe: Betriebs- und Organisationswissenschaften	Gruppenaufgabe: Betriebs- u. Organisationswissenschaften	Kurzvortrag, Diskussion, Sicherheitspolitik und Streitkräfte	Diskussion der Seminararbeit Sozialwissenschaften
Militärfachliche Klausur	—						
Klausur: Sicherheitspolitik und Streitkräfte	.16	—					
Seminararbeit: Sozialwissenschaften	.20	.13	—				
Problemorientierte schriftl. Aufgabe: Betriebs- und Organisationswissenschaften	.39	.18	.20	—			
Gruppenaufgabe: Betriebs- und Organisationswissenschaften	.29	.16	.22	.39	—		
Kurzvortrag, Diskussion, Sicherheitspolitik und Streitkräfte	.25	.18	.27	.23	.46	—	
Diskussion der Seminararbeit Sozialwissenschaften	.24	.13	.66	.26	.30	.40	—

*) Produkt-Moment-Korrelationen

Tabelle 38)

Idealer Führungsstil für Streitkräfte

Idealer Führungsstil \ TSK	Heer (N = 137)		Luftwaffe (N = 64)		Marine (N = 54)			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
extrem kooperativ	1*)	—	3	4.7	2	3.7		
	2	3	2.2	3	4.6	1	1.9	
— **)	1	55	40.1	30	46.9	21	38.9	
	2	56	40.9	30	46.2	18	33.3	
teils/teils	1	60	43.8	21	32.8	26	48.1	
	2	63	46.0	31	47.7	25	46.3	
— **)	1	21	15.3	9	14.1	5	9.3	
	2	15	10.9	—	—	9	16.7	
extrem „Befehl und Gehorsam“	1	1	0.7	1	1.6	—	—	
	2	—	—	1	1.5	1	1.9	
Mittelwerte	1	2.77		2.61		2.63		***)
	2	2.66		2.48		2.83		****)

- *) Die Zahlen 1 bzw. 2 beziehen sich auf die erste bzw. zweite Befragung
- **) Die Zwischenpositionen der 5-stufigen Skala (extrem kooperativ: Code 1; extrem Befehl und Gehorsam: Code 5) waren nicht benannt. Die Mittelwerte beziehen sich auf die Vercodung
- ***) (F = 1.22; df₁ = 2; df₂ = 252; p -)
- ****) (F = 3.71; df₁ = 2; df₂ = 252; p < 0.05)

Tabelle 39)

Frage: Bezogen auf Ihre alltägliche Praxis, wo würden Sie ihren persönlichen Führungsstil plazieren?

persönl. Führungsstil \ TSK	Heer (N = 137)		Luftwaffe (N = 64)		Marine (N = 54)		
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
extrem kooperativ	2	1.5	5	7.8	2	3.7	
—*)	57	41.6	33	51.6	29	53.7	
teils/teils	55	40.1	21	32.8	16	29.6	
—*)	23	16.8	5	7.8	7	13.0	
extrem „Befehl und Gehorsam“	—	—	—	—	—	—	
Mittelwerte	2.72		2.41		2.52		**)

- *) Zwischenpositionen der Skala nicht benannt
- **) (F = 4.20; df₁ = 2; df₂ = 252; p < 0.05)

Tabelle 40)

Frage: Die Frage, ob die Fähigkeit, andere Menschen zu führen, angeboren oder erlernbar ist, wird immer wieder diskutiert. Wie stehen Sie zu diesem Problem?

Bewertung \ TSK		Heer *) (N = 137)	Luftwaffe (N = 65)	Marine (N = 54)	
angeboren	1**)	—	3.1	7.4	
	2	2.9	1.5	11.1	
— ***)	1	14.6	10.8	20.4	
	2	16.1	10.8	18.5	
teils/teils	1	42.3	50.8	37.0	
	2	34.2	46.2	35.2	
— ***)	1	29.2	27.7	27.8	
	2	33.6	30.8	27.8	
erlernbar	1	13.9	7.7	7.4	
	2	13.1	10.8	7.4	
Mittelwerte	1	3.42	3.26	3.07	****)
	2	3.38	3.38	3.02	

- *) Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde auf Auflistung der absoluten Zahlen verzichtet.
Die Tabelle enthält in ihrem oberen Teil nur die Prozentwerte
- ***) Die Zahlen 1 bzw. 2 beziehen sich auf die erste bzw. zweite Befragung
- ****) Zwischenpositionen der Skala nicht benannt
- *****) Zwischen den Teilstreitkräften ergeben sich keine signifikanten Unterschiede

Tabelle 41)

Frage: Was war nach Ihrer Meinung der Sinn und Zweck der Gruppenaufgaben (Betriebs- und Organisationswissenschaften)?

Kategorisierung der von den Lehrgangsteilnehmern in Stichworten gegebenen Antworten	Nennung	
	abs.	%*)
Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten; Einübung von Gruppenarbeit	28	11.8
Fähigkeit, Gruppe zu motivieren und zu führen; als Gruppenleiter zu arbeiten; Führungsqualitäten entdecken, leiten, Schulung in Stabsarbeit	39	16.5
Kontrolle eines vermittelten Lehrstoffes, Prüfung; Erweiterung des Notenspektrums	22	9.3
Bewertung der Redegewandtheit, Überzeugungsfähigkeit, des Vortrages, Diskussionsfähigkeit, mündl. Ausdruck	9	3.8
in kurzer Zeit ein Thema erarbeiten, schnelles Erkennen und Lösen eines Problems	45	19.0
Umsetzen von Theorie in Praxis	6	2.5
Bauerntheater, Bauernbühne usw.	24	10.1
Verunsicherung des Lehrgangsteilnehmers, Bestätigung des Nasenfaktors	7	3.1
Allgemeine Beurteilung des Prüflings, Bewertung, Kontrolle, Selbstdarstellung	12	5.1
kein sinnvoller Zweck erkennbar	45	19.0

*) Prozentuierungsbasis: N = 239 (Rest: missing data)

Tabelle 42)

Signifikante Zusammenhänge zwischen Prüfungsergebnissen und interessierenden Variablen *)

Prüfungsstation Variable	SIPO	SOZ. WISS.	BTR/ ORG- WISS.	SIPO	SOZ. WISS.	BTR/ ORG- WISS.
	schriftl.	schriftl.	schriftl.	mündl.	mündl.	mündl.
erlebter Streß im Grundlehrgang 1)	.13	—	—	—	—	—
erlebte Arbeitsbelastung im Grundlehrgang 1)	.14	—	—	—	—	—
unpolitische Haltung 1)	.13	—	.20	—	—	.12
subjektive Prüfungsangst (keine Angst – starke Angst)	—	—	—	.17	—	—
„Betriebsklima“ letzte Dienststelle (schlecht – gut)	-.14	—	—	-.13	—	—
Spezialisierungsgrad (All-round-man-Spezialist)	—	—	—	.15	—	—
letzte Regelbeurteilung 2)	—	—	.14	.15	—	—
Interesse für Politik 1)	-.14	—	—	-.15	—	—
Interesse für Wissenschaft 1)	—	-.13	-.15	-.21	-.20	—
Lebensalter der Befragten (29 – 38 Jahre)	—	.24	.14	.24	.25	.19
Note im Offizierlehrgang II 2)	—	.23	.22	.34	.36	.20
letzte Schulnote im Fach Deutsch 2)	—	.13	—	—	.14	—
Akademischer Abschluß (nein – ja)	—	-.38	-.51	—	-.34	—
Vertrautheit mit Stoff 1)	—	-.21	-.26	—	-.26	-.19
Gewünschte Dauer des Grundlehrgangs (kürzer – länger)	—	-.16	—	—	-.17	—
Rigidität 1)	—	—	—	—	.13	—
Führungsfähigkeiten erlernbar (angeboren – erlernbar)	—	—	-.15	—	-.15	—
Zahl der Prüfungen (zu gering – zu hoch)	—	—	.15	.18	.15	—
erlebter Schwerpunkt des Grundlehrgangs (Fortbildung – Prüfung)	—	—	-.13	—	—	—

*) Produkt-Moment-Korrelationen

Abkürzungen:

SIPO = Sicherheitspolitik und Streitkräfte
(schriftlich: Klausur; mündlich: Kurzvortrag)

SOZ. WISS. = Sozialwissenschaften
(schriftlich: Seminararbeit; mündlich: Diskussion über Seminararbeit)

BTR/ORG- WISS. = Betriebs- und Organisationswissenschaften
(schriftlich: Klausur; mündlich: Gruppenaufgaben)

Unter den Variablen ist die jeweilige Vercodungsrichtung angegeben

1) Vercodungsrichtung: gering – hoch

2) Vercodungsrichtung: niedrige Werte (entsprechen guten Noten) – hohe Werte (entsprechen schlechten Noten)

(Unterstrichene Korrelationen weisen darauf hin, daß die betreffende Variable sich für die jeweilige Note als vorhersagekräftig erweist)

Tabelle 43)

Generalstabs- bzw. Admiralstabsausbildung angestrebt bzw. nicht angestrebt nach der Note im Offizierlehrgang II, der Note der letzten Regelbeurteilung und der formalen Schulbildung

Variable	Generalstabsausbildung		nicht angestrebt		p
	angestrebt	abs.	M	abs.	
Note im Offizierlehrgang II	2.83	(36)	3.14	(95)	< 0.01 *)
Note der letzten Regelbeurteilung	3.94	(50)	3.96	(132)	- *)
Schulbildung:					
- Mittelschule		3		33	- **)
- höhere Schule		39		83	
- Fachschule		8		18	

*) T - Test

***) Chi-Quadrat-Test

Tabelle 44)

Frage: Streben Sie eine Generalstabsausbildung an?
- bezogen auf Persönlichkeits- und Einstellungsvariable

Skalen	ja (N = 52)		nein (N = 134)		p *)
	M	s	M	s	
Anomie	25.75	4.05	25.15	3.89	-
politische Entfremdung	26.17	4.48	26.36	5.27	-
unpolitische Haltung	18.25	3.49	18.78	3.66	-
Interesse f. Wissenschaft	26.73	3.38	24.97	3.41	< 0.01
Neurotizismus	10.54	6.36	13.49	7.41	< 0.05
Rigidität	13.35	3.87	13.18	4.03	-
Konservatismus	70.73	7.86	72.35	7.16	-

*) $df_1 = 2$; df_2 je nach Skala (infolge unterschiedlicher Zahl von missing data) zwischen 182 und 176

Tabelle 45)

Frage: Erwarten Sie aufgrund der Ihnen bekannten Lehrgangsergebnisse, daß Sie für eine Generalstabsausbildung infrage kommen? (2. Befragung)- bezogen auf die Frage, ob Generalstabsausbildung angestrebt wird (1. Befragung) *)

Generalstabsausbildung erreicht \ Generalstabsausbildung angestrebt	ja		weiß noch nicht		nein	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
ja	11	21.2	5	8.6	5	3.7
unbestimmt	10	19.2	7	12.1	4	3.0
nein	31	59.6	46	79.3	125	93.3
Summe	52		58		134	

*) Chi-Quadrat nicht berechenbar

Tabelle 46)

Signifikante Beziehungen zwischen der Frage, ob aufgrund der Lehrgangsergebnisse eine Generalstabsausbildung zu erwarten ist und verschiedenen Meinungsfragen

Items	Generalstabsausbildung wahrscheinlich erreicht		Ja (N = 22)		Nein (N = 213)		p
	M	s	M	s	M	s	
Interesse für Politik 1)	4.36	.66	3.91	.76	< 0.01		
Gewünschte Dauer des Grundlehrgangs(Monate)	4.64	2.06	3.65	1.59	< 0.01		
persönl. Leistungsfähigkeit bezogen auf die Lehrgangs- teilnehmer 2)	3.41	.67	3.03	.48	< 0.001		
Erfüllte Erwartung an den Grundlehrgang: Leistungsauslese 3)	3.32	1.13	2.78	1.18	< 0.05		
Erfüllte Erwartung an den Grundlehrgang: Bewährungsmöglichkeit 3)	3.09	1.07	2.46	1.08	< 0.01		
Wichtigkeit des Lehrin- haltes: Technik wiss. Arbeitens 4)	2.64	.58	2.31	.69	< 0.05		
„Fremdwörter werden in der Wissenschaft benutzt, um einen Sachverhalt zu verschleiern.“ 5)	2.23	1.02	2.68	.98	< 0.05		

- 1) Skala reicht von 1 = „sehr gering“ bis 5 = „sehr groß“
- 2) Skala reicht von 1 = „stark unterdurchschnittlich“ bis 5 = „stark überdurchschnittlich“
- 3) Skala reicht von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft sehr zu“
- 4) Skala reicht von 1 = „unwichtig“ bis 3 = „wichtig“
- 5) Skala reicht von 1 = „völlig falsch“ bis 5 = „völlig richtig“

Tabelle 47)

Frage: Erwarten Sie aufgrund der Ihnen bekannten Lehrgangsergebnisse, daß Sie für eine Generalstabsausbildung infrage kommen?
 – bezogen auf Persönlichkeits- und Einstellungsvariable

Skalen	Ja (N = 22)		nein (N = 123)		p *)
	M	s	M	s	
Anomie	25.14	2.87	25.49	3.82	—
politische Entfremdung	27.59	5.19	26.33	4.56	—
unpolitische Haltung	18.18	3.02	19.05	3.66	—
Interesse f. Wissenschaft	26.91	3.65	25.31	3.40	< 0.05
Neurotizismus	12.05	6.57	12.89	7.24	—
Rigidität	11.64	5.54	13.44	3.67	< 0.05
Konservatismus	69.23	6.63	72.58	7.09	< 0.05

*) $df_1 = 2$; df_2 je nach Skala (infolge unterschiedlicher Zahl von missing data) zwischen 230 und 225

Tabelle 48)

Frage: Erwarten Sie aufgrund der Ihnen bekannten Lehrgangsergebnisse, daß Sie für eine Generalstabsausbildung infrage kommen?
 – bezogen auf Persönlichkeits- und Einstellungsskalen sowie Noten

	Generalstabsausbildung wahrscheinlich erreicht			p *)
	ja N = 22	unbekannt N = 23	nein N=213	
Anomie	25.14	23.65	25.49	—
Politische Entfremdung	27.59	25.57	26.33	—
unpolitische Haltung	18.18	18.09	19.05	—
Interesse f. Wissenschaft	26.91	26.39	25.31	—
Neurotizismus	12.05	10.91	12.89	—
Rigidität	11.64	12.78	13.44	—
Konservatismus	69.23	69.91	72.58	< 0.05
Note Militärfachliche Klausur	2.33	2.87	3.40	< 0.001
Note Sicherheitspolitik und Streitkräfte	2.83	3.30	3.64	< 0.001
Note Seminararbeit	2.38	2.17	3.09	< 0.001
Note Gruppenaufgabe	1.96	2.37	2.83	< 0.001
Note Betriebs- und Organisations- wissenschaften	2.17	2.70	3.26	< 0.001
Note Kurzvortrag	2.24	2.01	2.79	< 0.001
Note Diskussion Seminararbeit	2.21	2.05	2.83	< 0.001

*) Freiheitsgrade $df_1 = 2$; df_2 je nach Skala (infolge unterschiedlicher Zahl von missing data) zwischen 247 und 255

Tabelle 49)

Frage: Wenn Sie die Gesamtnote (Abschlußnote), die Sie in diesem Grundlehrgang erreicht haben, mit Ihrer allgemeinen *persönlichen Leistungsfähigkeit* vergleichen, wie fiel dann Ihre Note aus?

Gesamtnote \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
fiel zu schlecht aus	64	47.4	36	56.3	29	53.7
entspricht der persönlichen Leistungsfähigkeit	66	48.9	26	40.6	25	46.3
fiel besser aus	5	3.7	2	3.1	—	—
Summe	135		64		54	

(Chi-Quadrat nicht berechenbar)

Tabelle 50)

Rangierung verschiedener Einflußgrößen auf die Notengebung nach ihrer Wichtigkeit in der Einschätzung der Lehrgangsteilnehmer

Rang	Einflußgröße	M**)	
1	Sprachgewandtheit	4.16	
2	Logisches Denken	4.01	
3	Auffassungsgabe	3.96	
4	Urteilsfähigkeit	3.89	
5	Problembewußtsein	3.83	
6	Nasenfaktor	3.81	
7	Sicheres Auftreten	3.73	
8	Streßstabilität	3.66	*)
9	Begabung	3.60	
10	Fleiß	3.46	
11	Zufall	3.33	
12	Anpassung an die Meinung des Dozenten	3.31	
13	Lehrgangserfahrung	3.28	
14	Durchsetzungsvermögen	3.02	
15	Strebertum	2.59	
16	Schriftbild	2.49	*)
17	Zugehörigkeit zur TSK	1.81	
18	Landsmannschaftliche Herkunft	1.59	*)

*) Bei diesen Variablen ergaben sich bei den Teilstreitkräften signifikante Unterschiede. Tendentiell werden alle drei Einflußvariablen im Heer als wichtiger erachtet

***) Die Mittelwerte beziehen sich auf eine Skala, die von „völlig unwichtig“ (Code 1) bis „sehr wichtig“ (Code 5) reicht

Tabelle 51)

Frage: Sind Sie der Meinung, daß für alle Teilnehmer des Grundlehrgangs Chancengleichheit für erfolgreiches Bestehen gegeben war?

Chancengleichheit \ TSK	Heer		Luftwaffe		Marine	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Nein	90	65.7	55	85.9	47	87.0
Ja	47	34.3	9	14.1	7	13.0
Summe	137		64		54	

$$\chi^2 = 14.68; df = 2; p < 0.01)$$

Tabelle 52)

Subjektive Gewichtung der einzelnen Noten (Multiplikatoren) durch die Befragten nach Teilstreitkraftangehörigkeit

Leistungsnachweis* \ TSK	Heer M**)	Luftwaffe M	Marine M	p***)
Militärfachl. Klausur (5)	3.00	3.06	3.43	—
Klausur: Sicherheitspolitik und Streitkräfte (5)	4.73	4.45	4.37	< 0.05
Seminararbeit: Sozialwissenschaften (4)	5.28	5.09	5.35	—
Gruppenaufgabe: Betriebs- und Organi- sationswissenschaften (5)	2.58	2.35	2.91	—
Problemorientierte schriftl. Aufgabe: Betriebs- und Organi- sationswissenschaften (3)	3.73	3.83	3.35	< 0.05
Kurzvortrag: Diskussion Sicherheitspolitik und Streitkräfte (3)	3.50	3.42	3.43	—
Diskussion über Seminararbeit Sozialwissenschaften (4)	2.80	2.66	2.67	—

*) Die geklammerten Werte geben die Multiplikatoren an, mit denen die Leistungsnachweise in die Errechnung der Gesamtnote eingehen

***) Mittlere Multiplikator-Werte

***) Freiheitsgrade $df_1 = 2; df_2 = 250$

8. EMPIRISCHER BEFUND – MILITÄRFACHLICHE KLAUSUR

Das erfolgreiche Abschneiden im Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C stellt für alle Offiziere ohne abgeschlossenes Studium eine Voraussetzung für die Übernahme in den höheren Dienst, d.h. für die Beförderung zum Major dar. Der formale Bildungshintergrund der Lehrgangsteilnehmer, gemessen am Schulabschluß, ist jedoch bei den Offizieren der Bundeswehr uneinheitlich. In der befragten Stichprobe weisen 48 Offiziere (18,6 %) Mittlere Reife auf, 169 Personen (65,5 %) haben Abitur und 41 Lehrgangsteilnehmer (15,9 %) absolvierten ein Studium an einer Fachhochschule bzw. Hochschule (s.a. Kap. 4.1., Tabelle 2). Da auch für Offiziere mit akademischem Abschluß eine erfolgreiche Teilnahme am Grundlehrgang Voraussetzung für eine spätere Generalstabsausbildung ist, reicht das formale Bildungsniveau der Lehrgangsteilnehmer von Mittlerer Reife bis zum Hochschulexamen.

In der Annahme, daß sich die Vorteile einer akademischen Ausbildung auch bei dem wissenschaftlich orientierten Grundlehrgang auswirken werden, wurde von der Anlage des Lehrgangs her versucht, über eine lehrstoffunabhängige Klausur eine Art Chancengleichheit vorzunehmen. Die militärfachliche Klausur soll dem Praktiker Gelegenheit geben, seine vergleichsweise breiteren Erfahrungen vom Truppenalltag besonders zur Geltung zu bringen. Für die Untersuchung gilt es danach vor allem, empirisch die Hypothese zu überprüfen: *akademisch vorgebildete Offiziere schneiden bei den Leistungsnachweisen mit Ausnahme der militärfachlichen Klausur besser ab als Lehrgangsteilnehmer ohne Studium.*

Wie Tabelle 53 zeigt, wird ein Teil der Vermutung durch die vorliegenden Daten weitgehend bestätigt. Hochschulabsolventen erreichen bei den Leistungsnachweisen Seminararbeit Sozialwissenschaften, Diskussion über vorgelegte Seminararbeit Sozialwissenschaften und problemorientierte schriftliche Aufgabe Betriebs- und Organisationswissenschaften statistisch signifikant bessere Noten als Offiziere ohne abgeschlossenes Hochschulstudium. Die Durchschnittsnoten in den Leistungsnachweisen Sicherheitspolitik und Streitkräfte, Gruppenaufgabe Betriebs- und Organisationswissenschaften und Kurzvortrag bzw. Diskussion Sicherheitspolitik und Streitkräfte weisen zwar in die gleiche Richtung, die Unterschiede sind jedoch statistisch zu gering, um verlässlich interpretiert werden zu können.

Entgegen der Annahme weisen die Ergebnisse der militärfachlichen Klausur in die gleiche Richtung. Wie Tabelle 54 zeigt, erzielen Offiziere mit abgeschlossenem Hochschulstudium auch hier im Durchschnitt deutlich bessere Resultate als Lehrgangsteilnehmer ohne akademischen Abschluß.

Auch eine weitere Analyse, etwa der Beziehungen zwischen dem Abschneiden in der militärfachlichen Klausur und sozio-demographischen Einflußgrößen bzw. Einstellungs- und Persönlichkeitsmerkmalen, bestätigt den erheblichen Bildungseinfluß. Folgende im statistischen Sinne überzufälligen Zusammenhänge haben sich ergeben:

Note in der militärfachlichen Klausur und:

- Note im Offizierlehrgang II: $r = .29$;
- letzte Regelbeurteilung: $r = .23$;
- letzte Schulnote im Fach Deutsch: $r = .14$;
- Frage, ob akademischer Abschluß erreicht wurde: $r = .33$;
- Umfang des nach eigener Einschätzung vor Lehrgangsbeginn bereits bekannten Stoffes im Fach Betriebs- und Organisationswissenschaften: $r = -.29$;
- Umfang des nach eigener Einschätzung vor Lehrgangsbeginn bereits bekannten Stoffes im Fach Sozialwissenschaften: $r = -.17$.

Diese Korrelationen besagen, daß Offiziere, die den zweiten Offizierlehrgang besucht und mit einer guten Note abgeschlossen haben, in der Regel auch in der militärfachlichen Klausur gute Zensuren erreichen. Die gleichen Beziehungen ergeben sich für das Gesamturteil der letzten Regelbeurteilung vor Beginn des Grundlehrgangs: Lehrgangsteilnehmer mit den positiveren Beurteilungen schließen in der militärfachlichen Klausur vergleichsweise besser ab.

Demnach gehen in diese Prüfstation ähnliche Bewertungskriterien ein, wie sie auch im Offizierlehrgang angelegt wurden bzw. wie sie für die Regelbeurteilung von Bedeutung sind.

Die wenn auch schwächere Beziehung zur Deutschnote — Offiziere mit guten Ergebnissen in der militärfachlichen Klausur weisen häufig die besseren Deutschnoten auf — läßt darauf schließen, daß geübte Aufsatzschreiber in dieser Prüfung im Vorteil sind. Die Bildungsabhängigkeit der Prüfung zeigt sich weiterhin darin, daß Lehrgangsteilnehmer, denen bereits vor Beginn des Lehrgangs größere Teile des dargebotenen Stoffes der Fächer Sozialwissenschaften bzw. Betriebs- und Organisationswissenschaften bekannt waren, in der militärfachlichen Klausur besser abschneiden als jene Offiziere, die mit diesen Lehrinhalten noch weniger vertraut waren. Für das Gebiet Sicherheitspolitik und Streitkräfte ergibt sich dagegen keine interpretationsfähige Korrelation.

Am deutlichsten tritt die Bildungsabhängigkeit der militärfachlichen Note in der Korrelation mit der Frage nach einem akademischen Abschluß hervor. Jene Lehrgangsteilnehmer, die ein Hochschulstudium absolviert haben, sind in der hier zur Betrachtung stehenden Prüfstation erfolgreicher (s.a. Tabelle 54).

Insbesondere die letzten vier Korrelationen weisen deutlich auf die Bildungsabhängigkeit der militärfachlichen Klausur hin: Lehrgangsteilnehmer mit höherem Bildungsniveau setzen sich in dieser Prüfung eher durch, so daß die Hypothese, diese Klausur biete dem wissenschaftlich nicht vorgebildeten Offizier aus der Truppenpraxis die Chance, Benachteiligungen in den wissenschaftlich orientierten Stoffgebieten auszugleichen, als unzutreffend verworfen werden muß.

Verstärkt wird dieses Ergebnis noch durch die statistische Unabhängigkeit (Nullkorrelation), die zwischen der Note der militärfachlichen Klausur und der bipolaren Einschätzung „Spezialist-Allround-Mann“ besteht: Ob sich ein Lehrgangsteilnehmer als Spezialist oder als Generalist bezeichnet, sagt nichts über das Ergebnis der Klausur aus.

Die Resultate stehen in Einklang mit den Ansichten von Lehrgangsteilnehmern des ersten und zweiten Grundlehrgangs 1974, die vor dem zweiten Befragungstakt in einem ca. eineinhalbstündigen Gespräch über ihre Erfahrungen im Grundlehrgang berichteten. Die Mehrheit der insgesamt 12 interviewten Offiziere war der Ansicht, Volks- bzw. Mittelschüler seien auch in der militärfachlichen Klausur (im Lehrgangsjargon der Lehrgangsteilnehmer: „Hausfrauenklausur“) benachteiligt, praktische Fähigkeiten kämen nicht zum Tragen.

Dieses Meinungsbild wiederholt sich bei den befragten Offizieren des dritten Grundlehrgangs. Die Aussage: „Die militärfachliche Klausur ist eine Chance für den Offizier aus der Truppenpraxis“ wird von der Hälfte (50,8 %) der befragten Lehrgangsteilnehmer als unzutreffend bezeichnet, 29,1 Prozent können sich nicht entscheiden und nur 20,2 Prozent stimmen dieser Aussage zu (s. Tabellen 15, 16).

Die prozentualen Häufigkeiten verändern sich nur unwesentlich, wenn man die Lehrgangsteilnehmer danach trennt, ob sie einen akademischen Abschluß vorweisen oder nicht. Die Zahlen spiegeln demnach auch das Meinungsspektrum der akademisch vorgebildeten Offiziere wider.

Die Reaktionen auf das Statement: „In der militärfachlichen Klausur setzen sich geübte Aufsatzschreiber durch“ weisen in die gleiche Richtung.

57 Prozent der Lehrgangsteilnehmer halten diese Aussage für zutreffend, während 24 Prozent eine indifferente Haltung einnehmen und 19 Prozent diese Aussage für falsch erachten (s. Tabellen 15,16).

Bei der bisherigen Betrachtungsweise der korrelativen Zusammenhänge wurde die Note der militärfachlichen Klausur jeweils auf eine andere Variable bezogen. Die verschiedenen Einflußgrößen sind jedoch nicht unabhängig voneinander. So besteht z.B. zwangsläufig ein Zusammenhang

zwischen der Feststellung, wieviel des angebotenen Stoffes in den Fächern Sozialwissenschaften bzw. Betriebs- und Organisationswissenschaften dem Lehrgangsteilnehmer bereits vor Beginn des Lehrgangs bekannt war, und der Frage, ob ein Hochschulabschluß erreicht wurde.

Mit Hilfe des statistischen Modells der multiplen Regression ist es nun möglich, alle wesentlichen Einflußgrößen gleichzeitig auf das Kriterium „Erfolg in der militärfachlichen Klausur“ zu beziehen. Auf diese Weise werden auch die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen kontrolliert und es läßt sich die Frage beantworten, welche der Variablen nun tatsächlich im Geflecht der gesamten überprüften Bestimmungsgrößen einen überzufälligen Einfluß besitzen bzw. welche Kombination von Einflußgrößen die Note am besten vorhersagt.

Die multiple Regression ermittelte, daß die im Fragebogen erfaßten Persönlichkeits- bzw. Einstellungsdimensionen keinen wesentlichen Beitrag zur Prognose des Erfolgs in der militärfachlichen Klausur leisten. Als vorhersagekräftig erweisen sich dagegen die Variablen:

- akademischer Abschluß;
- Note im Offizierlehrgang II;
- Gesamturteil der letzten Regelbeurteilung;
- Umfang des vor Lehrgangsbeginn bereits bekannten Stoffes im Fach Betriebs- und Organisationswissenschaften;
- subjektiv erlebter Streß.

Zusammenfassung

Es gibt im gesamten Grundlehrgang keine Prüfung, die dem Offizier aus der Truppenpraxis bessere Chancen eröffnet als jenen Lehrgangsteilnehmern mit höherem formalen Bildungsniveau. Nur bei den Stationen: Klausur Sicherheitspolitik und Streitkräfte, Gruppenaufgabe Betriebs- und Organisationswissenschaften, Kurzvortrag Sicherheitspolitik und Streitkräfte scheinen die Chancen für beide Gruppen gleichmäßig verteilt zu sein.

Die militärfachliche Klausur bietet also dem Praktiker gegenüber dem wissenschaftlich vorgebildeten Offizier keine Möglichkeit, Nachteile auszugleichen, die aus der wissenschaftlichen Orientierung des Grundlehrgangs resultieren. Die Lehrgangsteilnehmer ohne akademischen Abschluß erreichen durchschnittlich sogar schlechtere Noten als studierte Offiziere.

(Hinweis: Beim Erscheinen dieses Berichts ist die militärfachliche Klausur bereits nicht mehr Bestandteil des Grundlehrgangs der Fortbildungsstufe C)

Tabelle 53)

Vergleich der Notenmittelwerte von Lehrgangsteilnehmern mit bzw. ohne akademischem Abschluß

Akademischer Abschluß Leistungsnachweis	Ja M*)	Nein M*)	p **)
Klausur Sicherheitspolitik und Streitkräfte	3.50	3.55	—
Seminararbeit Sozialwissenschaften	2.25	3.00	< 0.01
Gruppenaufgabe Betriebs- und Organisations- wissenschaften	2.63	2.72	—
Problemorientierte schriftl. Aufgabe Betriebs- und Organisations- wissenschaften	2.50	3.16	< 0.01
Kurzvortrag, Diskussion Sicherheitspolitik und Streitkräfte	2.58	2.77	—
Diskussion Seminararbeit	2.23	2.74	< 0.05

*) mittlere Notenwerte (Durchschnittsnoten)

**) $df_1 = 1$; $df_2 = 250$

Tabelle 54)

Vergleich der Durchschnittsnoten im Leistungsnachweis militärfachliche Klausur von Lehrgangsteilnehmern mit bzw. ohne akademischem Abschluß

Akademischer Abschluß	Ja M*)	Nein M*)	p **)
Note militärfachliche Klausur	2.81	3.29	< 0.05

*) mittlere Notenwerte (Durchschnittsnoten)

**) $df_1 = 1$; $df_2 = 250$

9. EMPIRISCHER BEFUND – ZUR POSITION UND FUNKTION DES HÖRSAALLEITERS

Von der Anlage des Grundlehrgangs her betrachtet kommt den Hörsaalleitern mit ihren Funktionen als wissenschaftlicher Mentor, Disziplinarvorgesetzter, Lehrgangsbeobachter, Beurteiler und Betreuer eine besondere Bedeutung zu. Im Gutachten des Sozialwissenschaftlichen Instituts war bereits darauf hingewiesen worden, daß sich einige der den Hörsaalleitern übertragenen Funktionen gegenseitig ausschließen und der Hörsaalleiter überhaupt eine der wissenschaftlichen Konzeption des Lehrgangs widersprechende Einrichtung darstellt. Diese Behauptungen wurden in den mündlichen Erfahrungsberichten von den zwölf zur Vorbereitung der vorliegenden Untersuchung befragten Teilnehmern weitgehend bestätigt. Für die empirische Studie wurde deshalb vermutet, daß die Hörsaalleiter die ihnen zgedachten Aufgaben aus der Sicht der Lehrgangsteilnehmer nicht erfüllen und daß sich in den Erfahrungen etwas von der Widersprüchlichkeit der Konzeption widerspiegelt.

Als Indikatoren für eine Überprüfung dieser Annahme dienten einmal die Gegenüberstellung der Erwartungen an den Hörsaalleiter mit den Erfahrungen der Lehrgangsteilnehmer, zum anderen eine Klärung des zentralen Begriffs Mentor aus der Sicht der Lehrgangsteilnehmer und ihr Urteil, in welchem Umfang die Hörsaalleiter dieser Definition entsprachen wie schließlich drittens Anlaß und Häufigkeit der Kontakte zwischen Hörsaalleitern und Lehrgangsteilnehmern.

In den beiden Untersuchungstakten war den Lehrgangsteilnehmern eine Liste von möglichen, inhaltlich positiv wie negativ formulierten Funktionen eines Hörsaalleiters vorgelegt worden. Zu Beginn des Lehrgangs hatte jeder Teilnehmer seine Erwartungen an den Hörsaalleiter anhand einer Liste zu charakterisieren, während bei Lehrgangsende nach den Funktionen gefragt wurde, die der Hörsaalleiter im Verlauf des Lehrgangs aus der Sicht der befragten Offiziere wahrgenommen hatte.

Die Einschätzung der Funktion, Stellung und Institution des Hörsaalleiters durch die Lehrgangsteilnehmer und die Wandlung dieser Einschätzung im Verlauf des Lehrgangs zeigt Tabelle 55. Zu Lehrgangsbeginn wurde der Hörsaalleiter in der Hauptsache als Berater, Kamerad und Vorgesetzter, aber auch in einer gewissen wissenschaftlichen Funktion als Mentor betrachtet. Negative Zuordnungen wie „Denunziant“ oder „graue Eminenz“ waren verschwindend gering. Insgesamt kann zu Beginn von einer durchaus positiven Erwartung an den Hörsaalleiter gesprochen werden.

Das Image des Hörsaalleiters wandelt sich durch die Erfahrungen im Lehrgang eindeutig ins Negative. Die einzige Funktion, die ihm weiterhin in

gleicher Ausprägung zugeschrieben wird, ist die des institutionell bedingten „Vorgesetzten“ – eine Aussage, die als wertneutral eingestuft werden kann. Die anderen (positiven) hohen Zuordnungen nehmen stark ab. So werden Charakterisierungen wie Kamerad, Berater, Ausbilder, Erzieher oder Lebenshelfer zu Ende weitaus geringer genannt als am Anfang; auch Merkmale, die mit einer wissenschaftlichen Tätigkeit in Verbindung gebracht werden können (Mentor, wissenschaftliche Hilfskraft), sind verringert. Dagegen nehmen die unfreundlichen Attribute „Denunziant“ und „graue Eminenz“ zu. Unter der Rubrik „Sonstiges“ findet man Antworten wie „Problemfriedhof“, „Herbergsvater“, „Empfänger von Radfahrern“, „Gehsteigreiner“, „ein Nichts“, „fehl am Platz“ u.ä.

Versucht man diese Ergebnisse zu bewerten, so bleibt von den gedachten Funktionen im wesentlichen nur die des Vorgesetzten übrig. Höchstens könnte man dem Hörsaalleiter nach dem Bild der Lehrgangsteilnehmer noch eine gewisse Bedeutung als Verbindungsmann zwischen Lehrgangsteilnehmern und Dozenten und als Vertreter der militärischen Praxis zusprechen.

Aus den in Tabelle 55 mitgeteilten Ergebnissen läßt sich ersehen, daß anfänglich 69,8 Prozent der Lehrgangsteilnehmer vom Hörsaalleiter eine Mentorfunktion erwarteten, während am Ende des Lehrgangs nurmehr 16,4 Prozent der Meinung waren, er hätte diese Funktion auch tatsächlich erfüllt. Wegen der besonderen Bedeutung der Mentorfunktion wurde versucht, den Begriff Mentor von den Lehrgangsteilnehmern selbst definieren zu lassen, um anhand der entsprechenden Bestimmungen die Erfahrungen der Lehrgangsteilnehmer zweifelsfrei interpretieren zu können.

Tabelle 56 zeigt die zusammengefaßten und kategorisierten Reaktionen auf die im Fragebogen offen gestellte Frage nach einer Definition des Begriffs Mentor. Von den 204 Lehrgangsteilnehmern, die der Aufforderung nach Beantwortung nachkamen, definierten 38,2 Prozent (78 Befragte) den Begriff Mentor als helfender Lehrer, Helfer, Förderer etc., 27 Prozent (55 Personen) als Berater, Ratgeber, Betreuer und 11,8 Prozent (24 Personen) als Erzieher, Tutor, wissenschaftlich gebildeter Vorgesetzter, Anleitender. Der Rest verteilt sich auf Definitionen wie Vorgesetzter, Lenker, Führungsgehilfe (5,4 %; abs. 11 Personen), Bindeglied Lehrer-Schüler, Ansprechperson (4,9 %; abs. 10), Überwacher, Aufsichtsperson (3,9 %; abs. 8), Kamerad, kollegialer Freund (3,9 %; abs. 8), überflüssig, fehl am Platz (1,5 %; abs. 3) und Ausweichantworten wie „Definition ist Sache der Führungsakademie“, „siehe Duden“ usw (3,4 %; abs. 7).

Tabelle 57 informiert darüber, inwieweit die Hörsaalleiter nach Meinung der Lehrgangsteilnehmer die Kriterien, die an einen Mentor gestellt

werden müssen, tatsächlich erfüllt. Von den 78 Lehrgangsteilnehmern, die den Begriff Mentor als Helfer, Förderer, helfender Lehrer usw. definierten, waren 67 (87,0 %) der Meinung, der Hörsaalleiter habe das Definitionskriterium nicht erfüllt, habe also keine Funktion als Helfer, Förderer usw. wahrgenommen; nur zehn Offiziere (13 %) sehen ihre Erwartungen bestätigt. Bei den übrigen Kriterien ergeben sich ähnliche Resultate. Nur 1/6 derjenigen, welche von einem Mentor Beratung bzw. Betreuung erwarten, haben den Hörsaalleiter in dieser Funktion auch tatsächlich erlebt. Die Offiziere, die unter Mentor einen Tutor, Erzieher oder wissenschaftlich gebildeten Vorgesetzten verstehen, sind sich alle darüber einig, diese Definition treffe auf das tatsächliche Verhalten des Hörsaalleiters nicht zu. Lediglich die Begriffe „Vermittler, Bindeglied, Ansprechperson“ bzw. „Überwacher, Aufsichtsperson, Hilfssheriff“ beschreiben nach Ansicht der Lehrgangsteilnehmer zu 33, 3 bzw. 50 Prozent die Funktion des Hörsaalleiters einigermaßen richtig.

Besonders aufschlußreich sind die Antworten auf die Frage, aus welchem Anlaß und wie häufig Lehrgangsteilnehmer den Hörsaalleiter aufsuchten. Zur Interpretation der Ergebnisse von Tabelle 58 ist der Hinweis wichtig, daß die Antwortvorgaben mit „Im Rahmen der Ausübung der Disziplinar-gewalt“ eine Kategorie enthielten, die sich auf das gleichsam obligatorische Gespräch zwischen Hörsaalleiter und Lehrgangsteilnehmer im Zusammenhang mit dem Vorschlag für die weitere Verwendung im Rahmen des Beurteilungsvermerks bezog. Die Angaben, daß sich 224 Lehrgangsteilnehmer (88,2 %) an den Hörsaalleiter in seiner Eigenschaft als Disziplinarvorgesetzter wandten, ist auf diesem Hintergrund zu sehen. Freiwillige Kontakte wurden dagegen von den Lehrgangsteilnehmern nach deren Angaben kaum in nennenswertem Umfang gesucht. Die Kontakte aus wissenschaftlichen Anlässen (3,2 % oder 8 Personen) können überhaupt vernachlässigt werden. Immerhin fanden mit 44 (17,5 %) bzw. 49 (19,5 %) Lehrgangsteilnehmern Gespräche aufgrund von Problemen in truppendienstlichen (z.B. Unterkunft, Verpflegung) bzw. Fürsorge- und Betreuungsangelegenheiten (z.B. Familienschwierigkeiten) statt.

In der Gruppendiskussion mit Hörsaalleitern zum Abschluß des Lehrgangs berichteten diese allerdings von wesentlich mehr Gesprächen mit den Lehrgangsteilnehmern: „Zehn bis zwölf Gespräche kommen mit Sicherheit bei jedem Lehrgangsteilnehmer zusammen.“ Diese erheblichen Differenzen können nicht mehr als Erinnerungstäuschungen interpretiert werden. Die Gründe für die großen Diskrepanzen liegen vielmehr darin, daß die Hörsaalleiter auch die informellen, kaum intentionalen Gespräche, sozusagen

zwischen Tür und Angel in ihre Schätzung aufgenommen haben. Bezüglich der vermuteten Widersprüche und Probleme ihrer Funktionen bestätigen die Hörsaalleiter weitgehend die Ergebnisse der Befragung.

Zusammenfassung

Die Hörsaalleiter erfüllen nach Ansicht der Lehrgangsteilnehmer die Aufgaben, mit denen sie beauftragt sind, nur unzureichend. Die erwarteten Widersprüche und Schwierigkeiten haben sich bestätigt. Die Hörsaalleiter beurteilen ihre Situation selbst als problematisch.

(Hinweis: Beim Erscheinen dieses Berichtes ist die Funktion des Hörsaalleiters entfallen)

Tabelle 55)

Erwartungen an den Hörsalleiter und deren Erfüllung

Erwartungen	Erwartungen (erste Befragung)		Erfahrungen (zweite Befragung)	
	abs.	% *)	abs.	% *)
Mädchen für alles	45	17.4	67	26.2
Mentor	180	69.8	42	16.4
Denunziant	1	.4	13	5.1
Vorgesetzter	182	70.5	189	73.8
Überdozent	2	.8	4	1.6
Neutraler Beobachter	82	31.8	61	23.8
Kamerad	207	80.2	69	27.0
Ausbilder	109	42.2	42	16.4
Berater	241	93.4	69	27.0
Lebenshelfer	36	14.0	13	5.1
Laufbahnleiter	20	7.8	30	11.7
wiss. Hilfskraft	39	15.1	8	3.1
Beichtvater	29	11.2	8	3.1
Führungsgehilfe	67	26.0	56	21.9
Graue Eminenz	6	2.3	38	14.8
Repräsentant der milit. Praxis	51	19.8	73	28.5
Erzieher	46	17.8	10	3.9
Verbindungsmann zwischen Lehrgangs- teilnehmer und Dozenten	—	—	69	27.0

*) N = 258

Tabelle 56)

Frage: Wie würden Sie die allgemeine Bedeutung des Begriffs „Mentor“ definieren?

Definition	abs. (N = 204)	%
Helfer, helfender Lehrer, Förderer, geistiger Helfer	78	38.2
Berater, Ratgeber, Betreuer	55	27.0
Lehrer, Erzieher, Tutor, wissenschaftl. gebildeter Vorgesetzter, Anleitender	24	11.8
Vorgesetzter, Lenker, Leitungsperson, Führungshelfe	11	5.4
Bindeglied Lehrer-Schüler, Mittler, Ansprechperson	10	4.9
Überwacher, Aufsichtsperson, Hörsaal-leiter	8	3.9
Kamerad, kollegialer Freund	8	3.9
überflüssig, fehl am Platz	3	1.5
Ausweichantworten	7	3.4

Tabelle 57)

Frage: Füllt die Funktion des Hörsalleiters Ihrer Meinung nach diese Ihre Definition (des Begriffs „Mentor“) aus?

Definition	Nein		Ja		Summe
	abs.	% *)	abs.	%)	
Helfer, helfender Lehrer, Förderer, geistiger Helfer	67	87.0	10	13.0	77
Berater, Ratgeber, Betreuer	46	83.6	9	16.4	55
Lehrer, Erzieher, Tutor, wiss. gebildeter Vorgesetzter, Anleitender	23	100.0	—	—	23
Vorgesetzter, Lenker, Leitungsperson, Führungshelfe	9	81.8	2	18.2	11
Bindeglied Lehrer-Schüler, Mittler, Ansprechperson	6	66.7	3	33.3	9
Überwacher, Aufsichtsperson, Hörsalleiter, Hilfsheriff	4	50.0	4	50.0	8
Kamerad, kollegialer Freund	8	100.0	—	—	8
überflüssig	—	—	1	100.0	1
Ausweichantworten	3	75.0	1	25.0	4
	166	84.7	30	15.3	196 **)

*) Prozentuierungsbasis: Summe der Zeilenhäufigkeit (= Gesamt)

**) Rest: Keine Angabe. Abweichungen zur Zahl der abgegebenen Definitionen (204; s. Tab. 56) ergeben sich daraus, daß 8 Lehrgangsteilnehmer keine Angabe darüber machten, ob die Definition erfüllt wurde

Tabelle 58)

Frage: Wie oft haben Sie während des Grundlehrgangs Ihren Hörsaalleiter auf-
gesucht?

Anzahl der Lehrgangsteilnehmer, die den Hörsaalleiter während des Lehr-
gangs aufsuchten

Grund	Anzahl		keine Konsultation		1 - 4 Konsultationen		5 - 8 Konsultationen		mehr als 8 Konsultationen	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
wegen inhaltlich wissenschaftlicher Probleme	242	96.8	7	2.8	1	0.4	—	—	—	—
wegen allgemeiner truppdienstlicher Organisationsangelegenheiten	208	82.5	42	16.6	2	0.8	—	—	—	—
im Rahmen der Betreuung und Fürsorge durch den Vorgesetzten	202	80.5	49	19.5	—	—	—	—	—	—
im Rahmen der Ausübung seiner Disziplinar-gewalt	30	11.8	205	80.6	18	7.1	1	0.4	—	—

10. EMPIRISCHER BEFUND – ZUSAMMENSETZUNG DER HÖRSÄLE

Es wurde eingangs (Kap. 1.5.) schon betont, daß außerordentlich schwierige, wenn nicht sogar völlig unzureichende Bedingungen für die Überprüfung der Frage vorgefunden wurden, welche Bedeutung die Art der Hörsaalzusammensetzung für die angestrebten Zwecke des Grundlehrgangs der Fortbildungsstufe C besitzt. Im einzelnen war die empirische Kontrolle von vier Problemstellungen vorgesehen:

- welchen Einfluß hat die Hörsaalform auf die Leistungen der Lehrgangsteilnehmer;
- welchen Einfluß hat die Hörsaalform auf die subjektive Einschätzung des Lehrgangs, der Ausbildungs- und Lernziele und des Lehrangebots;
- welchen Einfluß hat die Hörsaalform auf das Selbst- und Fremdbild der Teilstreitkräfte und
- welcher Hörsaalform geben die Lehrgangsteilnehmer am Ende des Lehrgangs den Vorzug.

Zumindest die Untersuchung der drei ersten Aspekte setzt voraus, daß die beiden interessierenden Gruppen, die integrierten und die nach Teilstreitkräften getrennten Hörsäle, in den wesentlichsten sozio-demographischen Merkmalen wie Alter oder Bildungsstand, aber auch hinsichtlich der Besetzungszahlen wenigstens annähernd vergleichbar sind. Wie Tabelle 59 zeigt, ist eine Vergleichbarkeit schon von der quantitativen Verteilung her betrachtet kaum gegeben. Lediglich 57 der befragten Offiziere wurden in integrierten, dagegen 197 in getrennten Hörsälen unterrichtet. Auch die Relationen der Teilstreitkräfte zueinander unterscheiden sich bedeutsam. Den Besetzungszahlen von 17 Heer, 20 Luftwaffe und 20 Marine in integrierten entsprachen 118 Heer, 45 Luftwaffe und 34 Marine in den getrennten Hörsälen.

Diese ungleichmäßige Verteilung ist zu berücksichtigen, wenn Einstellungen zu einzelnen Teilstreitkräften und deren Änderung untersucht werden. Es ist nicht zulässig, einfach „Integrierte“ mit „Getrennten“ zu vergleichen, da bei Angehörigen integrierter Hörsäle besonders das Selbstbild von Marine und Luftwaffe und dessen Änderung eingeht, bei Angehörigen integrierter Hörsäle dahingegen besonders das Selbstbild des Heeres und dessen Änderung.

Da, wie in der Fachliteratur gezeigt wird ¹⁾, Selbst- und Fremdbild sich aber gegenseitig beeinflussen, verbietet sich auch hinsichtlich der Selbst- und Fremdbildproblematik ein direkter Vergleich integrierter mit getrennten Hörsälen.

1) Vgl. z.B.: Bergius, R., Werbik, H., Winter, G., Schubring, G., Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten II, in: Psych. Beitr. 1970, 12, S. 485-532; Klein, P., Änderung des Deutschlandbildes junger Franzosen nach einem einjährigen Deutschlandaufenthalt, in: Psych. Beitr. 1972, 14, S. 253-282

Eine Überprüfung sozio-demographischer Merkmale und einiger Meinungsbilder erbrachte weitere Einschränkungen der Vergleichbarkeit. So

- liegt das Durchschnittsalter in integrierten Hörsälen mit $M = 32,66$ signifikant über dem in getrennten Hörsälen ($M = 32,09$);
- haben Offiziere in getrennten Hörsälen signifikant häufiger den Offizierlehrgang II durchlaufen als Offiziere in integrierten Hörsälen;
- möchten Offiziere in getrennten Hörsälen zu Beginn des Lehrgangs häufiger wieder Berufssoldat werden als Offiziere in integrierten Hörsälen und
- glauben Offiziere in getrennten Hörsälen zu Beginn des Lehrgangs eher an eine Verbesserung der Chancengleichheit durch den Lehrgang als Offiziere in integrierten Hörsälen.

Aus diesen Unterschieden läßt sich einmal ableiten, daß Offiziere in integrierten Hörsälen auf Grund ihres höheren Alters (bei gleichlanger Dienstzeit) über ein größeres Maß an zivilen Erfahrungen verfügen als Offiziere in getrennten Hörsälen, deren Erfahrungen in militärischen Lehrgängen hingegen größer zu sein scheinen.

Zum anderen zeigen die Daten, daß die Berufszufriedenheit in integrierten Hörsälen von vornherein negativer bewertet wurde. Diese beiden Feststellungen müssen als gravierende Motivationsfaktoren im Lehrgang angesehen werden und stellen die Vergleichbarkeit beider Gruppen in besonderem Maße in Frage.

Sollten sich nämlich Unterschiede zwischen beiden Gruppen in den interessierenden Fragestellungen ergeben, so kann nicht ausgeschlossen werden, daß sie weniger auf den Einfluß des Lehrgangs bzw. der Hörsaalform, sondern vielmehr primär auf unterschiedliche Motivationen in bezug auf den Lehrgang und den Beruf des Soldaten zurückzuführen sind.

Eine sichere quantitative Basis besitzen wir also ausschließlich im Hinblick auf die Erfahrungen der Lehrgangsteilnehmer mit Problemen des Meinungsaustausches und der Integration der Teilstreitkräfte allgemein und den mit daraus resultierenden Ansichten über die Hörsaalform. Die Frage nach der Zusammensetzung der Hörsäle wird deshalb auch nur auf dieser Grundlage beantwortet. Ergebnisse des Gruppenvergleichs bezüglich der anderen interessierenden Aspekte geben wir als Exkurs nur mit allen Vorbehalten – quasi nachrichtlich – wieder.

10.1. Die Bevorzugung der integrierten Hörsäle

Die Beantwortung der Frage nach dem Meinungsbild von der Hörsaalform kann sich auf zwei Indikatoren stützen.

Einmal wurden im Zusammenhang mit den Erwartungen an den Grundlehrgang auch Aspekte erfaßt, die sich auf den Meinungsaustausch mit Kameraden

und die Integration der Teilstreitkräfte bezogen (vgl. hierzu Tabelle 11). In der Rangreihe der Erwartungen nehmen dabei die beiden Aspekte unter siebzehn Begriffen den 10. bzw. 12. Platz ein. Mit einem Mittelwert (M) von 3.16 bzw. 3.07 bei den Extremwerten 1 und 5 kann man gleichsam von einer mittleren Erwartung in dieser Hinsicht an den Grundlehrgang sprechen. Hinter dem Begriff „Integration der Teilstreitkräfte“ rangieren, allerdings mit deutlichem Abstand, nur noch „Hilfe für Alltagspraxis“, „Ersatz für Hochschulstudium“, „Erholung vom Truppenalltag“ und die eindeutig negativ besetzten Erwartungen „Beschäftigungstherapie“ und „Schikane“.

Aufgrund der Erfahrungen im Grundlehrgang verschieben sich die Verhältnisse erheblich. Von den positiv besetzten Begriffen haben sich überhaupt nur drei in dem erwarteten Umfang oder stärker erfüllt. Es handelt sich um „Erholung vom Truppenalltag“ mit einer signifikanten Steigerung, allerdings von einem niedrigen Niveau von $M = 1.54$ auf $M = 1.92$, „Erfahrungsaustausch mit Kameraden“ mit einer bedeutsamen Zunahme von $M = 3.16$ auf $M = 3.39$ und „Integration der Teilstreitkräfte“ mit einer nicht überzufälligen Steigerung von $M = 3.07$ auf $M = 3.11$. Wegen der durchweg enttäuschten Erwartungen verbessern sich die Aspekte „Erfahrungsaustausch mit Kameraden“ und „Integration der Teilstreitkräfte“ vom 10. bzw. 12. Platz in der Rangreihe der Erwartungen auf den 3. bzw. 5. Platz in der Rangreihe der „Erfahrungen“.

Wenig überraschend sind demgemäß die Antworten auf die direkte Frage, welcher Hörsaalform die Lehrgangsteilnehmer den Vorzug geben würden. Wie aus Tabelle 60 hervorgeht, sprechen sich 209 oder 82,6 Prozent der Lehrgangsteilnehmer am Ende des Lehrgangs für integrierte Hörsäle aus; nur 19 Personen oder 7,5 Prozent halten eine nach Teilstreitkräften getrennte Zusammensetzung für besser. Die Unterschiede zwischen den Teilstreitkräften sind nicht überzufällig, wenn auch der integrierte Hörsaal beim Heer seine größten Anhänger besitzt (87,3 %).

Zusammenfassende Bewertung

Die Lehrgangsteilnehmer bevorzugen zu über 82 Prozent die integrierte Hörsaalform. Diese Bevorzugung gründet nicht einfach auf irgendwelchen Wunschvorstellungen, sondern auf den Erfahrungen während des Lehrgangs. Mit die positivsten, die Erwartungen erfüllenden Eindrücke der Lehrgangsteilnehmer beziehen sich auf die Aspekte des Erfahrungsaustausches und der Integration der Teilstreitkräfte.

(Hinweis: Seit Anfang 1975 werden die Lehrgangsteilnehmer ausschließlich in *gemischten Hörsälen* im Verhältnis ihrer TSK-Anteile an der Gesamtzahl *zusammengefaßt*).

10.2. Exkurs: Über den Zusammenhang von Hörsaalform, Lehrgangsleistung und Selbst- und Fremdbilder der Teilstreitkräfte

Wie erläutert, sind integrierte und getrennte Hörsäle nur in sehr engen Grenzen vergleichbar. Wenn im folgenden dennoch Ergebnisse mitgeteilt werden, so geschieht das unter den bereits angemeldeten Vorbehalten und mit dem Hinweis, daß eventuell festgestellte Zusammenhänge keineswegs nur aus dem Einfluß der Hörsaalform, sondern durchaus auch oder allein aus der Wirksamkeit der angeführten „Störgrößen“ resultieren können. Die Darstellung ist deshalb weitgehend auf die bloße Beschreibung zu beschränken.

Bevor auf die Problematik von Selbst- und Fremdbild der Teilstreitkräfte ausführlicher eingegangen wird, soll eine Anmerkung zum Zusammenhang von Noten und Hörsaalform erfolgen.

- a) Wie Tabelle 61 zeigt, welche die Abschlußnoten in den einzelnen Teilbereichen getrennt nach der Hörsaalform wiedergibt, unterscheiden sich die Lehrgangsteilnehmer in ihren Leistungen nicht signifikant voneinander. Die mittleren Differenzen sind darüber hinaus so gering, daß sich auch eine Interpretation von Tendenzen verbietet. Die integrierte Hörsaalform hat sich also zumindest nicht negativ auf die Leistungen ausgewirkt; man könnte vielleicht sogar annehmen, daß sie in der Lage war, bestimmte motivationale Defizite hinsichtlich des Lehrgangs und des Berufsfeldes auszugleichen. Immerhin sind die Lehrgangsteilnehmer in integrierten Hörsälen generell unzufriedener mit dem Lehrgang als ihre Kollegen, auch bezüglich der angebotenen Lerninhalte. Es scheint zudem so, als hätten die „Integrierten“ den Lehrgang etwas mit der „linken Hand“ absolviert; sie empfanden weit weniger Streß und Arbeitsbelastung als die Lehrgangsteilnehmer in getrennten Hörsälen.
- b) Wenn im folgenden von Einstellungen gesprochen wird, so bezieht sich das vornehmlich auf eine Sonderform der Einstellung, die im allgemeinen Stereotyp genannt wird. ²⁾

Unter Stereotyp soll dabei eine überverallgemeinerte, stark vereinfachte und relativ starre Einstellung verstanden werden.

Im vorliegenden Zusammenhang wird der Begriff des Stereotyps für Vorstellungen über Offiziere der einzelnen Teilstreitkräfte gebraucht. Dabei unterscheiden wir zwischen Heterostereotyp, d.h. der Vorstellung von der anderen Teilstreitkraft und Autostereotyp, d.h. der Vorstellung von der eigenen Teilstreitkraft.

2) Vgl. Roth, E., *Einstellung als Determinanten individuellen Verhaltens*, Göttingen 1967

Zur Ermittlung der Stereotypen über die Angehörigen der einzelnen Teilstreitkräfte bedienen wir uns der Methode des „Polaritätsprofils“³⁾. Diese Vorgehensweise fordert von den Befragten die Einstufung des Begriffes, Gegenstandes oder Person hinsichtlich einer Reihe von polaren Begriffspaaren, die zu diesem Begriff in einem assoziativen Bezug stehen.

Der Vergleich von solcherart erhaltenen Profilen mit Hilfe von Korrelationsmaßen gestattet Angaben über die subjektive Ähnlichkeit zwischen Gegenständen. Korrelationsmaße sagen aber nichts aus über Zubzw. Abnahme zum negativen oder positiven Pol hin. Dies ist nur möglich mit Hilfe der Skalierung der Valenz der Eigenschaften, die die jeweiligen Pole bilden und der Errechnung sogenannter „indirekter“ Sympathiegrade auf Grund der Addition negativer bzw. positiver Skalenwerte⁴⁾.

Ersatzweise bleibt natürlich noch die Möglichkeit, jedes Gesamtprofil inhaltlich auf Grund der einzelnen Polaritätspaare zu interpretieren. Will man die Änderung von Stereotypen durch Kontakte voraussagen, so ist es notwendig zu wissen, wie lange diese Kontakte dauern, wo sie stattfinden und von welcher Art sie sind.

Hinsichtlich der Dauer von Kontakten wird allgemein angenommen, daß geringer Kontakt Stereotype nicht verändert, sie im Gegenteil eher noch verstärkt⁵⁾.

Im Gegensatz zu kurzfristigen Kontakten konnten bei langfristigen dahingegen fast durchweg Einstellungsänderungen nachgewiesen werden. Ob sich diese Änderungen in positive oder negative Richtung bewegen, hängt von mehreren Faktoren ab. Dabei scheint ein wesentliches Änderungsmoment aber in der Kontaktart zu liegen, d.h. ob es sich um vorwiegend Arbeits- oder Freizeitkontakte handelt⁶⁾.

Während erstere als „unfreiwillige“ Kontakte meist negative Auswirkungen haben, führen letztere wegen ihrer Freiwilligkeit meist zu Änderungen in positiver Richtung.

In vorliegender Studie scheint es sich bei den Kontakten zu anderen Teilstreitkräften zunächst um Kontakte am Arbeitsplatz zu handeln, wobei diese Kontakte in integrierten Hörsälen enger und häufiger sein dürften als in nicht integrierten.

3) Vgl. Osgood, C.G., *Semantic differential technique in the comparative study of cultures*, in: *American Anthropologist* 66, 1964, S. 177 ff.; Hofstätter, P.R., *Zur Problematik der Profilmethode*, in: *Diagnostica*, 5, 1959, S. 19-24

4) Vgl. Bergius, R., Werbik, H., Winter, G., *Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten I*, in: *Psych. Beitr.* 1970, 12, S. 241-310; Klein, P., a.a.O.

5) Vgl. Allport, G.W., *Die Natur des Vorurteils*, Köln 1971

6) Vgl. Winter, G., Bergius, R., Held, J., Klein, P., *Urteile über Völker in Relation zu Kontakten am Arbeitsplatz und in der Freizeit*, in: Reinert, G. (Hrsg.), *Ber. 27. Kongr. DGfPs*, Göttingen 1973, S. 968-977

Insoweit könnte man in integrierten Hörsälen zunächst von einer größeren negativen Verstärkerwirkung ausgehen als in nicht integrierten. Da in integrierten Hörsälen die Möglichkeit zu freiwilligen Kontakten mit Offizieren der anderen Teilstreitkraft aber wiederum häufiger sein dürfte als in getrennten, könnte auch der genau gegenteilige Effekt bewirkt werden. Nun hängen Stärke und Richtung der Einstellungsänderungen auch davon ab, ob Erwartungen hinsichtlich der Kontaktumgebung sich erfüllen oder nicht ⁷⁾. Dies bedeutet für vorliegenden Zusammenhang, daß Einstellungsänderungen im direkten Zusammenhang mit der Gesamtbetrachtung des Lehrgangs gesehen werden müssen.

Unter der Annahme, daß die Verhaltensweisen der Offiziere der einzelnen Teilstreitkräfte nur wenig voneinander abweichen, könnte man nach der sogenannten „kernel of truth“-Hypothese ⁸⁾ erwarten, daß sich im Verlauf des Lehrgangs wegen der größeren Kontaktnähe besonders in integrierten Hörsälen die Urteile über die einzelnen Teilstreitkräfte einander annähern.

Diese Möglichkeit wird im Zusammenhang mit internationalen Kontakten nicht ausgeschlossen, wird aber für unwahrscheinlich gehalten ⁹⁾. Es dürfte eher zutreffen, daß wachsende Bekanntheit die Wahrscheinlichkeit erhöht, daß unerwartete Verhaltensweisen bemerkt werden. Dies könnte einen Selektionsmechanismus der Wahrnehmung erzeugen, der zu einer Abnahme der vermuteten Ähnlichkeit führen könnte.

Inwieweit sich eine der beiden Annahmen aus vorliegender Studie bestätigen läßt, deutet sich in Tabelle 62 an.

Insgesamt läßt sich aus Tabelle 62 erkennen, daß die mit dem Q-Maß von Hofstätter gemessenen Zusammenhänge zwischen den Anfangs- und Endurteilen sehr hoch sind (höchstmöglicher Zusammenhang $r = + 1,00$). Auch lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Hörsaalformen zeigen.

Eine Tendenz deutet sich allerdings beim Heterostereotyp der Luftwaffe über das Heer und der Marine über das Heer an. Offiziere der Luftwaffe in integrierten Hörsälen scheinen ihre Meinung über Offiziere des Heeres stärker zu ändern als in getrennten Hörsälen, bei Offizieren der Marine in integrierten Hörsälen deutet sich noch deutlicher der umgekehrte Effekt an. Da sowohl die Luftwaffen- als auch die Marineoffiziere die

7) Vgl. Klein, P., a.a.O.

8) Vgl. Triandis, H.C., Vassiliou, V., Frequency of contact and stereotyping, in: J. Pers. Soc. Psych. 1967, 7, S. 316-328

9) Vgl. Bergius, R., Klein, P., Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten III, in: Psych. Beitr. 1971, 13, S. 294-317

gleichen Kontaktpartner aus dem Heer hatten, läßt sich das obige, scheinbar widersprüchliche Ergebnis nicht mit tatsächlicher Verschiedenheit im Sinne der „kernel of truth“-Hypothese deuten, sondern gibt Hinweise darauf, daß die Wahrnehmung von Heeresoffizieren bei Luftwaffen- und Marineoffizieren je nach individuellen Erlebnissen verschieden ist.

Ob die Meinung der Luftwaffe über das Heer bzw. der Marine über das Heer nun aber positiver oder negativer geworden ist und in welche Richtung die Unterschiede zwischen den Hörsaalformen laufen, läßt sich aus dem Q-Maß nicht erkennen. Darüber gibt Tabelle 63 genauen Aufschluß.

Die in Tabelle 63 aufgeführten Profilmittelwerte wurden folgendermaßen errechnet: Es wurde angenommen, daß die einzelnen Polaritäten jeweils aus einem positiven und einem negativen Pol bestehen, wobei der Wert 3,5 den neutralen Nullpunkt bildet. Bei der Bewertung der einzelnen Pole nach positiv bzw. negativ wurde so weit wie möglich die affektive Wertigkeit von Eigenschaften bei Deutschen zugrunde gelegt¹⁰⁾. Da bei den Polaritäten „Kämpfer – Denker“ und „moralistisch – technokratisch“ eine Zuordnung nach positiv – negativ nicht möglich erschien, wurden diese Paare bei der Errechnung des Mittelwertes ausgeklammert. Die übrigen 12 Polaritäten wurden in eine Skala von -2,5 bis +2,5 umgerechnet und daraus durch einfache Addition und Division ein Gesamtmittelwert gebildet, der zwischen -2,5 und +2,5 liegen mußte. Ein Gesamtmittelwert von z.B. +2,0 würde dabei auf ein recht positives Gesamturteil hindeuten.

Die einzelnen Gesamtmittelwerte, nach Hörsaalform und Teilstreitkraft getrennt, bildeten dann die Grundlage für die statistischen Vergleiche, wobei jeweils von den Mittelwerten ohne Berücksichtigung dessen, daß sie auf unterschiedlichen Probandenzahlen beruhten, ausgegangen wurde.

Wie aus Tabelle 63 zu ersehen ist, haben die Angehörigen aller Teilstreitkräfte sowohl in getrennten als auch in integrierten Hörsälen zu Beginn des Lehrgangs ein positives Bild von der eigenen und den beiden anderen Teilstreitkräften.

Im Verlaufe des Lehrgangs verschlechtern sich in beiden Hörsaalformen die Autostereotypen von Heer und Marine signifikant, der Autostereotyp von der Luftwaffe verbleibt dahingegen gleich positiv wie zu Anfang.

10) Vgl. Busz, M., Cohen, R., Poser, V., Schümer, R., Sonnenfeld, Ch., Die soziale Bewertung von 880 Eigenschaftsbegriffen sowie die Analyse der Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen einigen dieser Begriffe, in: *Ztschrft. exp. u. angew. Psych.*, 1972, 19, S. 282-308; Klapproth, J., Erwünschtheit und Bedeutung von 338 alltagspsychologischen Eigenschaftsbegriffen, in: *Psych. Beitr.* 1972, 14, S. 253-282; Klein, P., Soziale Erwünschtheit von Eigenschaft in Abhängigkeit von Nationalität, Schulbildung und Geschlecht der Beurteiler, in: *Psych.u.Praxis*, 1974, 18, S. 86-92

Die Heterostereotypen aller Teilstreitkräfte über die jeweilig anderen verschlechtern sich deutlich mit zwei Ausnahmen (Heterostereotyp des Heeres über Luftwaffe in getrennten Hörsälen und Heterostereotyp der Luftwaffe über die Marine in getrennten Hörsälen).

Insgesamt darf aber in beiden Hörsaalformen von einer generellen Verschlechterung des Bildes von der anderen Teilstreitkraft gesprochen werden.

Dies könnte man in integrierten Hörsälen in Verbindung bringen mit der negativen Verstärkerwirkung der Konkurrenzsituation am Arbeitsplatz, d.h. im Hörsaal. Da die Verschlechterung aber in beiden Hörsaalformen auftritt und ein direktes Konkurrenzverhältnis in getrennten Hörsälen zwischen Teilstreitkraftangehörigen nicht besteht, bietet sich als wahrscheinliche Erklärung die Dissonanztheorie ¹¹⁾ an.

In dieser Theorie wird davon ausgegangen, daß das Individuum bei der Betrachtung mehrerer Objekte, die miteinander in Verbindung stehen, dissonante Zustände zu vermeiden sucht und nach Konsonanz tendiert.

Betrachtet man in vorliegendem Zusammenhang Erwartungen an den Lehrgang und an die Lehrgangsteilnehmer im Sinne der Dissonanztheorie als zwei kognitive Elemente, die sich gegenseitig implizieren, so war zu Anfang des Lehrgangs bei vorausgesetzter positiver Einschätzung des Lehrgangs auch ein positiver Stereotyp von den Lehrgangskameraden, auch aus anderen Teilstreitkräften, zu erwarten.

Da, wie mehrfach gezeigt werden kann, die Erwartungen an den Lehrgang sich nicht oder nur teilweise erfüllten, entstand kognitive Dissonanz zur ehemals positiven Einschätzung der Lehrgangsteilnehmer. Diese Dissonanz wurde dadurch beseitigt, daß auch die Lehrgangsteilnehmer negativer gesehen wurden.

Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Hörsaalformen lassen sich in Tabelle 63 nur in einem Fall zeigen: Marineangehörige verschlechtern in getrennten Hörsälen ihr Stereotyp über das Heer in weitaus stärkerem Maße als in integrierten Hörsälen. Der gleiche – wenn auch nicht signifikante – Effekt zeigt sich bei der Beurteilung des Heeres durch Luftwaffenangehörige zwischen beiden Hörsaalformen.

Man könnte dies als Auswirkung der Hörsaalform interpretieren und davon sprechen, daß in der Abwertung der anderen Teilstreitkraft die integrierte Hörsaalform eine Art „Bremswirkung“ besäße.

11) Vgl. Festinger, L.A., A theory of cognitive dissonance, in: Psych. Rev., 1955, 62, S. 42-55

Dagegen läßt sich aber einwenden, daß die größere Abwertung in getrennten Hörsälen nur bei Marine- und Luftwaffenangehörigen über das Heer erfolgt, d. h. eine Minderheit beurteilt die überwältigende Mehrheit schlechter.

Man könnte die stärkere Verschlechterung in getrennten Hörsälen somit auch ebensogut als nach außen gerichtete Aggression der Minderheit gegen die Mehrheit ansehen und sie als „extrapunitiv“ Abwehrhaltung einer Minderheitengruppe interpretieren ¹²⁾.

Hierfür spricht vor allem, daß dort, wo Marine- und Luftwaffenangehörige sich gegenseitig beurteilen, in getrennten Hörsälen keine, auch nicht tendentiell größere Verschlechterung erfolgt.

Beurteilen sich nämlich Marine- und Luftwaffenangehörige gegenseitig, so stehen sich zwei gleich große Minderheiten gegenüber, die lediglich eine gemeinsame Abwehrhaltung gegenüber der Majorität, d. h. dem Heer, besitzen.

Da, wie weiter oben bereits angeführt, eine Entscheidung für eine der beiden Erklärungsalternativen aus methodischen Gründen nicht möglich ist, können auch diese Ergebnisse keine Entscheidungshilfen für oder gegen den integrierten Hörsaal bringen.

12) Vgl. Rosenzweig, S., The picture-association method and its application in a study of reaction to frustration, in: J. of Pers., 14, 1945, S. 3-23; und Allport, G.W., a. a. O., S. 151 ff.

Tabelle 59)

Zusammensetzung der „integrierten“ und „getrennten“ Hörsäle nach Teilstreitkräften(nach Angabe der Lehrgangsteilnehmer)

Hörsaalform \ TSK	Heer abs. % *)	Luftwaffe abs. %	Marine abs. %	Summe
integriert	17 30	20 35	20 35	57
getrennt	118 60	45 23	34 17	197
Summe	135	65	54	

($X^2 = 16.72$; $df = 4$; $p < 0.01$)

*) Prozentuierung auf die Zeilensumme

Tabelle 60)

Frage: Welcher der beiden Hörsaalformen würden Sie den Vorzug geben?

Hörsaalform \ TSK	Heer abs. %	Luftwaffe abs. %	Marine abs. %
nach TSK getrennt	5 3.7	6 9.2	8 14.8
TSK integriert	117 87.3	50 76.9	42 77.8
ist gleichgültig	12 9.0	9 13.8	4 7.4
Summe	134	65	54

($X^2 = 8.8$; $df = 4$; $p -$)

Tabelle 61)

Durchschnittliche Abschlußnoten in einzelnen Leistungsnachweisen bei Offizieren in integrierten und getrennten Hörsälen

Hörsaalform/ Leistungsnachweis	integriert M*)	getrennt M	p **)
Militärfachliche Klausur	3.29	3.25	—
Sicherheitspolitik und Streitkräfte	3.64	3.51	—
Seminararbeit Sozialwissenschaften	2.98	2.93	—
Gruppenaufgabe Betriebs- und Organisationswissenschaften	3.09	3.13	—
Kurzvortrag Sicherheitspolitik und Streitkräfte	2.70	2.66	—
Diskussion Seminararbeit Sozialwissenschaften	2.76	2.70	—

*) Mittlere Notenwerte (Durchschnittsnoten)

**) Varianzanalyse

Tabelle 62)

Zusammenhänge der Auto- und Heterostereotypen zwischen Beginn und Ende des Lehrgangs bei integrierten und nicht integrierten Hörsälen

integrierte Hörsäle	getrennte Hörsäle
$(H - H)_A^*) - (H - H)_E = 0.957^{**}$	$(H - H)_A - (H - H)_E = 0.992$
$(H - M)_A - (H - M)_E = 0.972$	$(H - M)_A - (H - M)_E = 0.993$
$(H - Lw)_A - (H - Lw)_E = 0.977$	$(H - Lw)_A - (H - Lw)_E = 0.983$
$(Lw - Lw)_A - (Lw - Lw)_E = 0.974$	$(Lw - Lw)_A - (Lw - Lw)_E = 0.983$
$(Lw - H)_A - (Lw - H)_E = 0.755$	$(Lw - H)_A - (Lw - H)_E = 0.860$
$(Lw - M)_A - (Lw - M)_E = 0.976$	$(Lw - M)_A - (Lw - M)_E = 0.954$
$(M - M)_A - (M - M)_E = 0.996$	$(M - M)_A - (M - M)_E = 0.990$
$(M - H)_A - (M - H)_E = 0.895$	$(M - H)_A - (M - H)_E = 0.744$
$(M - Lw)_A - (M - Lw)_E = 0.912$	$(M - Lw)_A - (M - Lw)_E = 0.958$

- *) $(H - H)_A$ = Autostereotyp des Heeres zu Beginn der Untersuchung
 $(H - H)_E$ = Autostereotyp des Heeres am Ende der Untersuchung
 $(H - Lw)_A$ = Heterostereotyp des Heeres über die Luftwaffe zu Beginn der Untersuchung
alle anderen Bezeichnungen analog

***) Q-Maß nach Hofstätter

Tabelle 63) Auto- und Heterostereotype über Offiziere der drei Teilstreitkräfte bei Lehrgangsteilnehmern in Teilstreitkraft-getrennten und integrierten Hörsälen

	(H-H)int.	(H-H)geotr.	p	(H-Lw)int.	(H-Lw)geotr.	p	(H-M)int.	(H-M)geotr.	p
m Anfang	+ 1.17	+ 1.17	-	+ 0.86	+ 0.87	-	+ 0.97	+ 1.00	-
m Ende	+ 0.90	+ 0.99	-	+ 0.69	+ 0.73	-	+ 0.75	+ 0.77	-
m Diff.	- 0.27	- 0.18	-	- 0.17	- 0.14	-	- 0.22	- 0.23	-
A	0.21 s.	0.18 s.		0.15 s.s.	0.35 n.s.		0.15 s.s.	0.12 s.s.	
	(Lw-Lw)int.	(Lw-Lw)geotr.		(Lw-H)int.	(Lw-H)geotr.		(Lw-M)int.	(Lw-M)geotr.	
m Anfang	+ 0.73	+ 0.78	-	+ 0.52	+ 0.48	-	+ 0.84	+ 0.66	-
m Ende	+ 0.74	+ 0.65	-	+ 0.16	+ 0.05	-	+ 0.55	- 0.55	-
m Diff.	+ 0.01	- 0.13	-	- 0.36	- 0.43	-	- 0.29	- 0.11	-
A	15.32 n.s.	0.33 n.s.	-	0.14 s.s.	0.11 s.s.		0.12 s.s.	0.59 n.s.	
	(M-M)int.	(M-M)geotr.		(M-H)int.	(M-H)geotr.		(M-Lw)int.	(M-Lw)geotr.	
m Anfang	+ 1.09	+ 1.17	-	+ 0.61	+ 0.84	-	+ 0.81	+ 0.84	-
m Ende	+ 0.89	+ 1.01	-	+ 0.36	+ 0.19	-	+ 0.54	+ 0.58	-
m Diff.	- 0.20	- 0.16	-	- 0.25	- 0.65	-	- 0.27	- 0.26	-
A	0.14 s.s.	0.18 s.		0.21 s.	0.10 s.s.		0.22 s.	0.15 s.s.	

Legende: m Anf = Profilmittelwert 1. Untersuchung
 m Ende = Profilmittelwert 2. Untersuchung
 m Diff = mittlere Differenz Anfang - Ende
 A = A-Test für unabhängige Stichproben
 (p: -) = nicht signifikant
 s. = signifikant 5 % Niveau (p < 0.05)
 int. = signifikant 1 % Niveau (p < 0.01)
 geotr. = nach Teilstreitkräften getrennter Hörsaal

11. ZUSAMMENFASSUNG

Der Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C ist nach eigenem Anspruch curricular geplant. Curriculumentwicklung wird dabei als ständiger Vorgang begriffen und schließt Kontroll- und Revisionsprozesse notwendig mit ein.

Aufgabe der Begleitstudie zum 3. Grundlehrgang war es, empirische Kontrollen wesentlicher Elemente der Lehrgangskonzeption durchzuführen. Ausgangspunkt der Untersuchung bildete ein durch die parlamentarische und allgemeine öffentliche Diskussion beeinflusster Problemkatalog von Ministerium und Führungsakademie. Unter Berücksichtigung der geringen Vorbereitungszeit von ca. zwei Monaten konzentrierte sich eine Arbeitsgruppe im Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr in Abstimmung mit Ministerium und Führungsakademie im wesentlichen auf sechs Problembereiche:

- a) Untersuchung von Lehrgangserwartungen und Lehrgangserleben unter besonderer Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen Fortbildungs- und Prüfungsanforderungen;
- b) Kontrolle von zwei zentralen Ausbildungszielen;
- c) Analyse des Zusammenhangs zwischen Prüfungsergebnissen und den für die Lehrgangsanlage besonders wichtigen Variablen wie politische Einstellungen oder Interesse für Wissenschaft;
- d) Analyse der angenommenen Ausgleichsfunktion der militärfachlichen Klausur;
- e) Analyse von Position und Funktion der Hörsaalleiter und
- f) Untersuchung der integrierten und nach Teilstreitkräften getrennten Zusammensetzung der Hörsäle.

Der empirische Befund lautet in Kürze:

- Zu a) Unter den gegebenen Rahmenbedingungen erleben die Lehrgangsteilnehmer einen erheblichen Konflikt zwischen den Prüfungs- und Weiterbildungsanforderungen. Dieser Konflikt schlägt sich darin nieder, daß Arbeitsbelastung und Streß in enger Verbindung als stark empfunden werden. Im Zweifelsfall löst der Lehrgangsteilnehmer sich aus dem Dilemma, indem er den Prüfungserfordernissen unter weitgehender Vernachlässigung des Fortbildungsaspekts zu genügen versucht. Es dominiert die Erfahrung enttäuschter Erwartungen. Die Diskrepanzen sind vor allem bei den Lehrgangsteilnehmern der Marine besonders deutlich ausgeprägt. Bei gleicher Gesamtanlage des Lehrgangs läßt sich eine sachgemäße Einlösung der Fortbildungsansprüche nur über eine erhebliche Verlängerung der Lehrgangsdauer erreichen.

Zu b) Von den vier Indikatoren für die Frage, ob das Ausbildungsziel, *„Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und Streitkräften erkennen und in ihren Auswirkungen einschätzen können“*, erreicht wurde, gibt keiner eine positive und geben zwei eine eher negative Antwort. Anomie und politische Entfremdung haben während des Lehrgangs zugenommen. Es ist nicht gelungen, die aufgrund von allgemeinen Frustrationen und enttäuschten Erwartungen zustande gekommenen negativen Bezüge über eine entsprechende inhaltliche und methodische Vermittlung der Ausbildungs- und Lernziele im Sinne der Lehrgangsanlage aufzufangen. Den Lehrgangsteilnehmern war am Ende des Lehrgangs keineswegs die Bedeutung so zentraler Problemstellungen wie „Sicherheitspolitik“, „Konfliktforschung“ oder „Sozialwissenschaften“ einsichtiger als zu Beginn. Das Interesse für Politik in der eigenen Einschätzung konnte nicht gesteigert werden, und bei der Einschätzung des Erfolges im Bemühen, das Ausbildungsziel zu erreichen, sind die Meinungen der Befragten geteilt.

Das Ausbildungsziel, *„Kenntnisse von den Methoden und der Systematik wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens so vertiefen, daß die Lehrgangsteilnehmer im Tätigkeitsbereich des Staboffiziers Probleme sachgerecht lösen, selbständig urteilen und konstruktiv Entscheidungen empfehlen oder treffen können“*, wurde nicht zur vollen Zufriedenheit erreicht. Wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden werden für eine Staboffizierstätigkeit nur von der Hälfte der Lehrgangsteilnehmer als wichtig bezeichnet. Die wissenschaftliche Ausbildung der Offiziere an den Hochschulen der Bundeswehr als idealtypisches Beispiel für die Absicht einer stärkeren wissenschaftlichen Orientierung und Fundierung der Offizierstätigkeit beurteilen die Befragten am Lehrgangsende negativer als zu Beginn. Diese Meinungsäußerungen stehen in einem konsistenten Zusammenhang mit anderen für den Grundlehrgang zentralen Dimensionen. So existiert eine relativ enge korrelative Beziehung zwischen der geringen Gewichtung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden und einem hohen Wert auf den Einstellungsskalen Anomie, politische Entfremdung und unpolitische Haltung. Der Inhalt „Systematik wissenschaftlichen Arbeitens“ wird in der Rangfolge von zwölf Inhalten sehr schlecht platziert und erhält auch am Lehrgangsende eine wesentlich geringere Bedeutung zugesprochen als zu Anfang. Es läßt sich weiterhin eine Zentrierung des Interesses auf Techniken und Rezepturen feststellen.

Zu c) Im Unterschied zur Kontrolle der Ausbildungsziele kann man für die Zusammenhänge zwischen Prüfungsergebnissen und den kritischen Variablen eine eher positive Interpretation vornehmen. Die Auswahl bzw. die Bewertung der Lehrgangsteilnehmer an den verschiedenen Leistungsnachweisen hat sich mit Ausnahme des Bereichs „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ offensichtlich an Kriterien orientiert, und war in diesem Sinne erfolgreich, welche auch wesentliche Bestandteile der Lehrgangskonzeption bilden. Zu denken ist hier vor allem an die politischen Einstellungen und die allgemeine wissenschaftliche Ausrichtung.

Ebenso offensichtlich wurde, wohl aus Gründen des allgemeinen Personalmangels wie der Unterbesetzung auch in dem zur Debatte stehenden Jahrgang, eine dem Gegenstand angemessene schärfere Beurteilung bei dem weniger qualifizierten „letzten Drittel“ unterlassen. Selbst die Mehrheit der Lehrgangsteilnehmer hält die Durchfallquote für zu gering.

Das Urteil der Lehrgangsteilnehmer über die Notengebung wird stark durch den allgemeinen Eindruck vom Grundlehrgang beeinflusst. Eine größere Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen des Lehrgangs und die geringere Enttäuschung der Erwartungen führen bei den Heeresoffizieren auch zu einer positiveren Einschätzung der erreichten Leistungen bei objektiv nahezu gleichen Ergebnissen der Teilstreitkräfte. Die Beurteilung der die Notengebung beeinflussenden Faktoren durch die Lehrgangsteilnehmer spricht für die Objektivität des Verfahrens. Nach „Sprachgewandtheit“ nehmen die Begriffe „Logisches Denken“, „Auffassungsgabe“, „Urteilsfähigkeit“ und „Problembewußtsein“ die Plätze zwei bis fünf in einer achtzehn Begriffe umfassenden Kriterienliste ein. Die Tatsache, daß ein stark wissenschaftlich orientierter Lehrgang bei einer relativ heterogenen bildungsmäßigen Zusammensetzung der Teilnehmer keine absolut gleichen Chancen eröffnen kann, spiegelt sich auch im Meinungsbild der Offiziere wider. Dreiviertel der Befragten sehen keine gleiche Chancen für das erfolgreiche Bestehen. Eine kritische Beurteilung erfährt das System der Multiplikatoren für die einzelnen Leistungsnachweise.

Zu d) Die Absichten, die sich mit der militärfachlichen Klausur verbanden, wurden in keiner Weise erreicht. Es gibt im gesamten Grundlehrgang keine Prüfung, die dem Offizier aus der Truppenpraxis bessere Chancen eröffnet als jenen Lehrgangsteilnehmern mit höherem formalen

Bildungsniveau. Nur bei den Stationen: Klausur Sicherheitspolitik und Streitkräfte, Gruppenaufgabe Betriebs- und Organisationswissenschaften, Kurzvortrag Sicherheitspolitik und Streitkräfte scheinen die Chancen für beide Gruppen gleichmäßig verteilt zu sein.

Die militärfachliche Klausur bietet also dem Praktiker gegenüber dem wissenschaftlich vorgebildeten Offizier keine Möglichkeit, Nachteile auszugleichen, die aus der wissenschaftlichen Orientierung des Grundlehrgangs resultieren. Die Lehrgangsteilnehmer ohne akademischen Abschluß erreichen durchschnittlich sogar schlechtere Noten als studierte Offiziere.

(Beim Erscheinen dieses Berichts ist die militärfachliche Klausur bereits nicht mehr Bestandteil des Grundlehrgangs der Fortbildungsstufe C)

- Zu e) Die Hörsaalleiter erfüllen nach Ansicht der Lehrgangsteilnehmer die Aufgaben, mit denen sie beauftragt sind, nur unzureichend. Die erwarteten Widersprüche und Schwierigkeiten haben sich bestätigt. Die Hörsaalleiter beurteilen ihre Situation selbst als problematisch.

(Beim Erscheinen dieses Berichts ist die Funktion des Hörsaalleiters entfallen)

- Zu f) Die Frage nach der Hörsaalzusammensetzung wird aus der Sicht der Lehrgangsteilnehmer eindeutig beantwortet. Sie bevorzugen zu über 92 Prozent die integrierte Hörsaalform. Diese Bevorzugung gründet auf den Erfahrungen während des Lehrgangs. Mit die positivsten, die Erwartungen erfüllenden Eindrücke der Lehrgangsteilnehmer beziehen sich auf die Aspekte „Erfahrungsaustausch mit Kameraden“ und „Integration der Teilstreitkräfte“.

(Beim Erscheinen dieses Berichts gibt es im Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C nur noch integrierte Hörsäle)

TABELLENVERZEICHNIS		<i>Seite</i>
Tabelle	1 Lebensalter und vertrachte Zeit als Offizier, Soldat, Hauptmann bzw. Kapitänleutnant und Einheitsführer; getrennt nach Teilstreitkräften	50
“	2 Schulabschluß der Befragten nach Teilstreitkräften gegliedert	51
“	3 Frage: Betrachten Sie es als ein Problem, wenn man während eines länger dauernden Lehrgangs seine Familie selten oder gar nicht sehen kann?	51
“	4 Frage: In welcher Position waren Sie unmittelbar vor diesem Lehrgang?	52
“	5 Frage: Wenn Sie Ihre bisherigen Verwendungen betrachten, halten Sie sich eher für einen Spezialisten oder einen Allround-Mann?	52
“	6 Gesamtnote der letzten Regelbeurteilung bezogen auf die Teilstreitkräfte	53
“	6a Frage: Wenn Sie noch einmal vor der Entscheidung stünden, würden Sie dann wieder Berufssoldat werden?	53
“	7 Frage: Halten Sie eine wissenschaftliche Ausbildung des Offiziers, so wie sie derzeit an den Hochschulen der Bundeswehr stattfindet, für sinnvoll?	54
	8 Subjektive Einschätzung der Berufszufriedenheit bezüglich der Ausfälle und der Panel-Gruppe	54
“	9 Skalenwerte getrennt nach Ausfällen und Panel-Gruppe	55
“	10 Rangordnung von Erwartungen an den Grundlehrgang und deren Erfüllung	63
“	11 Erwartungen an den Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C nach Teilstreitkräften	64
“	12 Erwartungen und deren Erfüllung bezüglich der Funktion des Lehrgangs für den Lehrgangsteilnehmer	65
“	13 Erwartungen an den Grundlehrgang und deren Erfüllung getrennt nach Teilstreitkräften	66
“	14 Frage: Wo sollte nach Ihrer Meinung der Schwerpunkt dieses Lehrgangs liegen?	68
“	15 Beantwortung verschiedener Meinungsfragen (prozentuale Häufigkeit, bezogen auf eine Basis von N = 258 Personen)	69
“	16 Beantwortung verschiedener Meinungsfragen getrennt nach Teilstreitkräften	70

		<i>Seite</i>
Tabelle	17 Idealer und tatsächlicher Schwerpunkt des Grundlehrgangs	71
“	18 Frage: Wie ist nach Ihrer Meinung die <i>Anzahl</i> der Prüfungen im Grundlehrgang?	72
“	19 Frage: Wenn Sie auf den gesamten Lehrgang zurückblicken, wie war es mit der Arbeitsbelastung?	73
“	20 Frage: Wie war es mit dem Streß?	74
“	21 Frage: Wie lange sollte Ihrer Meinung nach der Grundlehrgang der Fortbildungsstufe C dauern?	75
“	22 Einstellungsänderung bei den Lehrgangsteilnehmern während des Lehrgangs	87
“	23 Einstellungsänderung bei den Lehrgangsteilnehmern während des Lehrgangs nach Teilstreitkräften aufgliedert	87
“	24 Rangordnung von Ausbildungsinhalten nach ihrer Wichtigkeit bei den Befragten	88
“	25 Frage: Wie wichtig halten Sie die folgenden Ausbildungsinhalte für den Offizier, wenn Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen ausgehen und gleichzeitig Ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen berücksichtigen?	89
“	26 Selbsteinschätzung des Interesses für Politik – Vergleich der ersten und zweiten Befragung, getrennt nach Teilstreitkräften	90
“	27 Ausbildungsziele im Urteil der Lehrgangsteilnehmer	90
“	28 Frage: Wie wichtig sind für den Stabsoffizier Ihrer Meinung nach wissenschaftliche Kenntnisse und „Methoden“?	91
“	29 Frage: Halten Sie eine wissenschaftliche Ausbildung des Offiziers, so wie sie derzeit an den Hochschulen der Bundeswehr stattfindet, für sinnvoll? – Vergleich erste und zweite Befragung	91
“	30 Frage: Beherrscht nach Ihrer Meinung ein Lehrgangsteilnehmer <i>ohne</i> entsprechende Vorerfahrung nach den 20 Lehrstunden die wissenschaftliche Arbeitsweise?	92
“	31 Frage: War Ihnen der Inhalt der 20 Stunden „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ schon aus vorheriger Tätigkeit (z.B. Studium) vertraut?	92
“	32 Frage: Wie beurteilen Sie den <i>zeitlichen</i> Umfang für die drei Komponenten der „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“?	92
“	33 Frage: Wenn Sie rückblickend die Lehrinhalte betrachten, die in den drei Komponenten der „Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten“ dargeboten wurden, wie <i>wichtig</i> sind Ihrer Meinung nach diese Komponenten für das im Grundlehrgang erforderliche wissenschaftliche Arbeiten?	93

		<i>Seite</i>
Tabelle	34 Lernziele der Lehrstoffgruppe „Sicherheitspolitik und Streitkräfte“ im Urteil der Lehrgangsteilnehmer	94
“	35 Lernziele der Lehrstoffgruppe „Betriebs- und Organisationswissenschaften“ im Urteil der Lehrgangsteilnehmer	95
“	36 Prozentsatz des gelehrten Stoffes in den drei Fächern, der den Lehrgangsteilnehmern nach eigener Einschätzung bereits <i>vertraut</i> war	112
“	37 Interkorrelationen der Noten der einzelnen Prüfstationen	113
“	38 Idealer Führungsstil für Streitkräfte	114
“	39 Frage: Bezogen auf Ihre alltägliche Praxis, wo würden Sie ihren <i>persönlichen</i> Führungsstil plazieren?	114
“	40 Frage: Die Frage, ob die Fähigkeit, andere Menschen zu führen, angeboren oder erlernbar ist, wird immer wieder diskutiert. Wie stehen Sie zu diesem Problem?	115
“	41 Frage: Was war nach Ihrer Meinung der Sinn und Zweck der Gruppenaufgaben (Betriebs- und Organisationswissenschaften)?	116
“	42 Signifikante Zusammenhänge zwischen Prüfungsergebnissen und interessierenden Variablen	117
“	43 Generalstabs- bzw. Admiralstabsausbildung angestrebt bzw. nicht angestrebt nach der Note im Offizierlehrgang II, der Note der letzten Regelurteilung und der formalen Schulbildung	118
“	44 Frage: Streben Sie eine Generalstabsausbildung an? – bezogen auf Persönlichkeits- und Einstellungsvariable	118
“	45 Frage: Erwarten Sie aufgrund der Ihnen bekannten Lehrgangsergebnisse, daß Sie für eine Generalstabsausbildung infrage kommen? (2. Befragung) – bezogen auf die Frage, ob Generalstabsausbildung angestrebt wird (1. Befragung)	119
“	46 Signifikante Beziehungen zwischen der Frage, ob aufgrund der Lehrgangsergebnisse eine Generalstabsausbildung zu erwarten ist und verschiedenen Meinungsfragen	120
“	47 Frage: Erwarten Sie aufgrund der Ihnen bekannten Lehrgangsergebnisse, daß Sie für eine Generalstabsausbildung infrage kommen? – bezogen auf Persönlichkeits- und Einstellungsvariable	121

		<i>Seite</i>
Tabelle	48 Frage: Erwarten Sie aufgrund der Ihnen bekannten Lehrgangsergebnisse, daß Sie für eine Generalstabsausbildung infrage kommen? – bezogen auf Persönlichkeits- und Einstellungsskalen sowie Noten	122
“	49 Frage: Wenn Sie die Gesamtnote (Abschlußnote), die Sie in diesem Grundlehrgang erreicht haben, mit Ihrer allgemeinen <i>persönlichen Leistungsfähigkeit</i> vergleichen, wie fiel dann Ihre Note aus?	123
“	50 Rangieren verschiedener Einflußgrößen auf die Notengebung nach ihrer Wichtigkeit in der Einschätzung der Lehrgangsteilnehmer	124
“	51 Frage: Sind Sie der Meinung, daß für alle Teilnehmer des Grundlehrgangs Chancengleichheit für erfolgreiches Bestehen gegeben war?	125
“	52 Subjektive Gewichtung der einzelnen Noten (Multiplikatoren) durch die Befragten nach Teilstreitkraftangehörigkeit	125
“	53 Vergleich der Notenmittelwerte von Lehrgangsteilnehmern mit bzw. ohne akademischem Abschluß	130
“	54 Vergleich der Durchschnittsnoten im Leistungsnachweis militärfachliche Klausur von Lehrgangsteilnehmern mit bzw. ohne akademischem Abschluß	130
“	55 Erwartungen an den Hörsalleiter und deren Erfüllung	135
“	56 Frage: Wie würden Sie die allgemeine Bedeutung des Begriffs „Mentor“ definieren?	136
“	57 Frage: Füllt die Funktion des Hörsalleiters Ihrer Meinung nach diese Ihre Definition (des Begriffs „Mentor“) aus?	137
“	58 Frage: Wie oft haben Sie während des Grundlehrgangs Ihren Hörsalleiter aufgesucht? Anzahl der Lehrgangsteilnehmer, die den Hörsalleiter während des Lehrgangs aufsuchten	138
“	59 Zusammensetzung der „integrierten“ und „getrennten“ Hörsäle nach Teilstreitkräften (nach Angabe der Lehrgangsteilnehmer)	148
“	60 Frage: Welcher der beiden Hörsaalformen würden Sie den Vorzug geben?	148
“	61 Durchschnittliche Abschlußnoten in einzelnen Leistungsnachweisen bei Offizieren in integrierten und getrennten Hörsälen	149

		<i>Seite</i>
Tabelle	62 Zusammenhänge der Auto- und Heterostereotype zwischen Beginn und Ende des Lehrgangs bei integrierten und nicht integrierten Hörsälen	150
“	63 Auto- und Heterostereotype über Offiziere der drei Teilstreitkräfte bei Lehrgangsteilnehmern in Teilstreitkraft-getrennten und -integrierten Hörsälen	151

Hinweis: Aus Kostengründen mußte auf den Abdruck der beiden Fragebogen verzichtet werden. Für Interessenten steht eine begrenzte Anzahl der Fragebogen zur Verfügung. Anforderungen beim

Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr

8000 M Ü N C H E N 45

Schleißheimer Straße 418