

ETHIK UND MILITÄR

KONTROVERSEN
IN MILITÄRETHIK UND
SICHERHEITSPOLITIK

AUSGABE 02/2019

Zwischen Persönlichkeits- bildung und Kompetenzerwerb: Ethik für Soldaten

SPECIAL

Der Lebenskundliche Unterricht in der Praxis

ZWISCHEN PERSÖNLICHKEITSBILDUNG UND KOMPETENZERWERB: ETHIK FÜR SOLDATEN

Editorial

Veronika Bock Seite 03

Friedensethik – Militäretik – Sicherheitspolitik: Eine erste Verhältnisbestimmung

Bernhard Koch Seite 04

Werte und Normen: Nicht „vermitteln“, sondern autonome Aneignung fördern!

Gerhard Kruijff Seite 12

Ethische Bildung – ein zentraler Bestandteil der Aus- und Fortbildung in der Bundeswehr

Friedrich Lohmann Seite 18

Ethische Bildung in der Bundeswehr: Selbstbindung an Werte und moralische Urteilskraft

Matthias Gillner Seite 25

Militärische Praxis zwischen Ethik und Tragik: Moralische Dilemmata im Kontext der Friedensbildung für Streitkräfte

Fred van Iersel Seite 34

Innere Führung – normative Grundlage der Persönlichkeitsbildung in der Bundeswehr

Angelika Dörfler-Dierken/
Markus Thureau Seite 42

Medizinische Ethik im militärischen Kontext – eine Herausforderung für Forschung und Lehre

Dirk Fischer Seite 50

Ein elementarer Bildungsbaustein auf dem dornigen Weg zum Frieden: Was ist eigentlich Lebenskundlicher Unterricht?

Franz J. Eisend/Thomas R. Elßner Seite 57

Militärseelsorge als Gesprächs- und Kooperationspartner in der Persönlichkeitsbildung von Soldatinnen und Soldaten

Dirck Ackermann Seite 66

Special: Der Lebenskundliche Unterricht in der Praxis

Drei Militärseelsorger über ihr
Verständnis von ethischer Bildung
und ihre Erfahrungen im LKU Seite 72

Impressum/Alle Ausgaben Seite 79

Hinweis der Redaktion: Aus redaktionellen Erwägungen wird bei Personenbezeichnungen und personenbezogenen Hauptwörtern an manchen Stellen nur die männliche Form verwendet. Dies beinhaltet keine Wertung. Entsprechende Begriffe gelten grundsätzlich für alle Geschlechter.

EDITORIAL

Nach einer Definition des Sozialethikers Thomas Bohrmann liegt militärischer Berufsethik als einer Bereichsethik das Anliegen zugrunde, gesamtgesellschaftlich gültige und dem militärischen Bereich vorgeordnete ethische Prinzipien – wie Menschenwürde oder Gerechtigkeit – unter den Bedingungen des spezifischen Handlungs- und Erfahrungsraums „Militär“ zu untersuchen.

Was bedeutet dies für die ethische Bildung in den Streitkräften?

Grundlage des soldatischen Verhaltens bildet das durch persönliche Erfahrung geprägte Gewissen als letzte Instanz der Entscheidungsfindung. Angesichts der moralischen Herausforderungen, die sich dem Soldaten in Konfliktsituationen stellen können, bedarf es einer kontinuierlichen Bildung des Gewissens.

Da der Soldat aber nicht nur vor seinem Gewissen, sondern auch für sein Gewissen verantwortlich ist, kommt hier der Militärseelsorge die Aufgabe zu, bei der Wissensbildung Orientierungshilfe zu leisten.

Was heißt dies für die Bildungsformate des zebis?

Es gilt, auf die gegenwärtigen und drängenden Fragen, mit denen Soldaten konfrontiert werden, zeitnah zu reagieren, also aktuelle friedens- und militäretische Debatten aufzugreifen, ja selbst anzustoßen.

Interdisziplinarität – in der Verbindung von ethischer, völkerrechtlicher, politischer und militärischer Perspektive – spielt dabei eine ebenso wichtige Rolle wie im Zeitalter von Auslandseinsätzen die selbstverständliche Internationalität.

Beide Aspekte prägen die Bildungsarbeit des zebis, zu denen neben bundesweit stattfindenden Tagungen und Podien auch ein internationaler Workshop mit Berufsoffizieren in Auschwitz zählt.

Als kirchlicher Bildungsakteur für die Bundeswehr entwickelt das zebis seine Bildungsformate auf den Grundlagen einer theologischen Friedensethik, des „gerechten Friedens“, eines zutiefst gewaltpräventiven Ansatzes, der den Fragen einer gewaltdurchwirkten Gegenwart aber keineswegs ausweicht.

Die grundlegende ethische Bildungsarbeit der Militärseelsorge wird vor allem im sogenannten Lebenskundlichen Unterricht (LKU) geleistet,

den das zebis durch regelmäßige Fortbildungen für Militärseelsorger unterstützt.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei das schrittweise ausgebaute Online-Didaktik-Portal mit integrierter Mediathek. In die dort verfügbaren Arbeitsmaterialien für den LKU fließen sowohl der aktuelle Stand wissenschaftlicher Diskussionen als auch die Praxiserfahrung der Militärseelsorger ein.

Neben Fortbildungsveranstaltungen und dem Didaktik-Portal ist unser internationales E-Journal *Ethik und Militär* der dritte Arbeitsbereich des zebis. Ergänzend zum Didaktik-Portal, das Inhalte speziell für die Vermittlung im LKU aufbereitet, macht unser E-Journal den aktuellen Stand friedens- und militäretischer sowie sicherheitspolitischer Debatten einem größeren Kreis von Interessierten zugänglich.

Mit der vorliegenden Ausgabe „Zwischen Persönlichkeitsbildung und Kompetenzerwerb: Ethik für Soldaten“ greifen wir zentrale Fragen auf: Was ist Ethik und wozu brauchen die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr ethische Bildung? Wie verhält sich eine militärische Berufsethik zur Friedensethik? Wie kann und soll Ethik „gelehrt“ werden, und welche Rolle kommt dabei dem Lebenskundlichen Unterricht zu? Auf die Darstellung ausländischer Konzepte und Positionen wird aus Gründen des Umfangs größtenteils verzichtet. Es ist geplant, dies in einer weiteren Ausgabe zu behandeln.

Den Autoren der Beiträge und allen, die an dieser Ausgabe beteiligt waren, möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen. Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wünsche ich wie immer eine aufschlussreiche Lektüre von *Ethik und Militär*.

Dr. Veronika Bock
Direktorin des zebis



FRIEDENSETHIK – MILITÄRETHIK – SICHERHEITSPOLITIK EINE ERSTE VERHÄLTNISBESTIMMUNG

Autor: Bernhard Koch

Jede sorgfältige und ernst gemeinte öffentliche Diskussion, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (sowie ein Publikum) wirkliche Einsichten und Erkenntnisse anstreben – und nicht nur ein strategisches Spiel spielen, in dem sie eine möglichst gute Figur machen wollen –, setzt voraus, dass die Diskussionspartner idealerweise die gleichen Begriffe benutzen. Gleiche Begriffe, das bedeutet: nicht einfach nur dieselben Wörter oder Laute, sondern Ausdrücke, die einen gleichen semantischen Gehalt haben. Zwar lässt sich auch aus Bedeutungs-differenzen lernen, wie uns Übersetzungsvorgänge zeigen, aber für die öffentliche und meist massenmedial verbreitete Diskussion ist der stringente und genaue Begriffsgebrauch zielführender. Das wusste man auch schon in der Antike, und daher hat der Aristoteles-Kommentator Porphyrios von Tyros (basierend auf der platonischen Dihairesis) ein begriffliches Strukturmodell entwickelt, in dem stets zwischen Gattungsbegriffen und Artbegriffen unterschieden wird, die durch eine spezifische Differenz vom Gattungsbegriff abgetrennt sind. Da jeder Artbegriff für andere Arten zum Gattungsbegriff werden kann, kristallisiert sich ein hierarchisches Modell heraus, in dem es bei bildhafter Betrachtung den Anschein hat, ein „Stamm“ von Art- und Gattungsbegriffen werde ergänzt durch „Äste“ von spezifischen Differenzen. Im 13. Jahrhundert nannte Petrus Hispanus dieses Strukturmodell dementsprechend „Baum des Porphyrius“ (*arbor porphyriana*)¹. In den Kompositwörtern der deutschen Sprache stehen die Gattungsbegriffe zumeist am Ende, während die jeweiligen Differenzen im einleitenden Ausdruck kenntlich gemacht werden. „Rohmilchkäse“ ist Käse (Gattung), der aus Rohmilch erzeugt wurde (Differenz).

Sicherheitspolitik

Wenn wir uns nun die drei Begriffe in der Überschrift dieses Beitrags ansehen, so stellen wir fest, dass zwei von ihnen den Gattungsbegriff teilen, nämlich „Militäretik“ und „Friedensethik“, der dritte Begriff aber aus dem Rahmen fällt. „Sicherheitspolitik“ wird selbst auf den Internetseiten von Institutionen und Organi-

Abstract

Ausgehend vom Analysemodell des „arbor porphyriana“ untersucht Bernhard Koch die in der Überschrift genannte Begriffstrias.

Sicherheitspolitik umfasst die Gesamtheit der Maßnahmen, die dem Schutz vor bzw. der Abwehr von äußeren Bedrohungen eines Staates dienen – wobei der Begriff der Sicherheit heute mehr als die Territorialverteidigung umfasse. Zugleich verlangten das Vorliegen und die eventuelle Wahrung von Sicherheitsinteressen – besonders mittels (der Androhung von) physischer Gewalt – nach einer ethischen Legitimierung. Auch Angehörige der Streitkräfte als potenziell gewaltsam Handelnde seien grundsätzlich nicht der Rechenschaftspflicht enthoben. Während sich die Frage nach der Legitimierung militärischer Gewalt lange stark an rechtlichen Aspekten und der Trennung von ius ad bellum und ius in bello orientierte, werden Soldatinnen und Soldaten in neueren Überlegungen in die Pflicht genommen, sich „über die ethischen Gründe ihres Einsatzes zu vergewissern“.

Diesem Legitimierungsmodell liegt ein Menschenrechtsethos zugrunde, das auf einem christlich geprägten Friedensverständnis ruht. Letzteres skizziert der Autor mit Bezug auf Thomas von Aquin als „integrale Ganzheit zwischen dem Menschen und einem Schöpfergott, innerhalb des einzelnen Menschen und damit auch zwischen den Menschen untereinander“. Selbst wenn es in pluralistischen Gesellschaften obsolet erscheine, könne der darin formulierte Anspruch nachvollzogen werden. Von einem Zustand ausgehend, der einen bloßen Rechtsfrieden transzendiert, behandelt die Friedensethik Fragen legitimer Gewaltanwendung und Staatlichkeit und beeinflusst damit wiederum militäretische und sicherheitspolitische Überlegungen. Abschließend plädiert Koch dafür, in der Didaktik der Ethik die Bedeutung innerer Haltungen zu würdigen und die Friedensethik in bedeutendem Maß als eine Tugendethik zu verstehen.

sationen, die dieses Wort im Namen tragen (BAKS, Gesellschaft für Sicherheitspolitik, IFSH etc.), nicht explizit definiert. Das kann zwei Gründe haben: Entweder ist er so selbstverständlich, dass er keine Definition nötig zu haben scheint, oder der Begriff ist eher vage und unbestimmt, sodass er mit keiner griffigen Definition zu fassen ist. Auch Kersten Lahl und Johannes Varwick umgehen in ihrem neuen Buch *Sicherheitspolitik verstehen*² die Definitionsfrage. Porphyrius hätte eine schlichte Antwort: Bei Sicherheitspolitik muss es sich offenkundig um den Teilbereich der Politik handeln, dem es um die Sicherheit geht. Nun zeigt aber gerade das Baum-Modell an, dass häufig mit solchen Definitionen ersten Grades noch nicht so viel gewonnen ist, denn die Bestimmungsfragen lassen sich ja weiter stellen: Was ist Politik? Was ist Sicherheit?

Die *politike techne* nimmt ihren Namen von der *polis*, dem griechischen „Stadtstaat“ des Altertums. Sie ist die „Kunst“, die sich auf die öffentliche Ordnung in diesem Stadtstaat bezieht. Insofern an der Konstituierung dieser Ordnung mehrere Personen – ja im Idealfall der Demokratie (der Volksherrschaft) alle der Ordnung unterliegenden Personen – beteiligt sind, ist Politik ein soziales Handeln. Der Begriff der „Sicherheit“ dagegen stellt ein heikles und nebulöses Konzept dar: Sicherheit ist ein Zustand, aber was diesen Zustand auszeichnen soll, kann fast nur negativ in Abgrenzung von anderen Zuständen beschrieben werden: möglichst geringe Gefahren, möglichst geringe Bedrohungen, möglichst geringe Risiken³.

Sicherheitspolitik umfasst grundsätzlich also all jene politischen Entscheidungen, die die Sicherheit betreffen.⁴ Aber wessen Sicherheit? Würde es um die Sicherheit des individuellen Menschen und seinen Schutz vor Gefahren gehen, wäre das weite Feld der Innenpolitik, aber auch Verkehrspolitik oder Arbeitsschutz mit eingeschlossen. De facto hat sich hingegen ein anderer Begriff eingebürgert, in dem davon ausgegangen wird, dass es um die Sicherheit der politischen Gemeinschaft als solcher (also in unserer Zeit: des Staates) geht. Hierbei werden wieder in besonderem Maße die Bedrohungen von außerhalb des Staates zum sicherheitspolitischen Gegenstand. Insofern wird

Sicherheitspolitik heute vorrangig im Feld der Außen- und Verteidigungspolitik verortet.

Sich diese Zusammenhänge und begrifflichen Vorentscheidungen zu verdeutlichen ist keineswegs so banal, wie es den Anschein haben mag. Für Platon und Aristoteles beispielsweise ist die innere Ordnung gerade aus „sicherheitspolitischer“ Perspektive primär. Ein intern gut geordnetes politisches Gemeinwesen wird sich auch nach außen behaupten, während aller Schutz nach außen wertlos ist, wenn das Gemeinwesen selbst intern ohne

Sicherheitspolitik umfasst grundsätzlich all jene politischen Entscheidungen, die die Sicherheit der politischen Gemeinschaft als solcher betreffen

Wert ist.⁵ Hier deutet sich ein erster „ethischer“ Imperativ an: Aus ethischer Sicht ist nicht jedes Staatswesen in gleicher Weise zur Sicherheitspolitik „berechtigt“.⁶ Ein totalitärer Unrechtsstaat kann aus der Perspektive einer politischen Ethik keine „Sicherheit“ beanspruchen. Sicherheitspolitisches Handeln ist in einem solchen Fall grundsätzlich illegitim. Ähnlich ist es mit einem Begriff wie dem des „staatlichen Interesses“. Das *Vorliegen* eines bestimmten Interesses sagt nichts aus über die *Ansprüche*, die man auf die Erfüllung des Interesses erheben kann. Die deskriptive Wirklichkeit gibt hier keine normative Wirklichkeit vor. Nur *berechtigtes* Interesse kann einen Anspruch auf Erfüllung haben. Wenn Staaten als ein partikularer Teil der Weltgemeinschaft Interessen hegen, die andere Staaten und Menschen außerhalb des betreffenden Staates tangieren, muss eigens gezeigt werden, dass solche Interessen berechtigt sind.

Der außenpolitische Schwerpunkt im gegenwärtigen Begriff der Sicherheitspolitik verbindet dieses an sich praktische Feld mit den wissenschaftlichen Theorien internationaler Beziehungen („IB-Theorien“). Die bekannteste Richtung, nämlich die des „politischen Realismus“, geht davon aus, dass Staaten gar nicht davon ablassen können, zur Wahrung ihrer Sicherheitsbedürfnisse und „Interessen“ im-

mer auch auf Überlegenheit und Macht über andere Staaten zu streben; denn da diese ähnlich agierten, könne man sich nur mit eigenem Machtstreben vor dem Machtzugriff der anderen schützen. Dieses wechselseitige Aufschaukeln von Sicherheits- und Machtstreben führt allerdings zum sogenannten „Sicherheitsdilemma“⁷, das sich insbesondere in den Formen des Wettrüstens zeigt. Der Machtvorsprung, der durch die Hochrüstung bei A erlangt worden ist, wird wertlos, sobald B auf das gleiche Niveau oder darüber gelangt. Dies scheint wiederum A zur weiteren Rüstung zu zwingen. Schon aus pragmatischen Gründen, die noch keine besonderen ethischen Gründe sind, legt es sich daher nahe, solchen Unilateralismus in der Sicherheitspolitik zu vermeiden, weil er am Ende zu hohen Kosten für alle, also auch für das eigene Gemeinwesen, führt. In diesem Sinne ist Sicherheitspolitik heute mehr denn je eine Form der „Weltinnenpolitik“, weil auch entfernte Konflikte und Bedrohungen leicht Auswirkungen auf die eigene politische Gemeinschaft und das von ihr bewohnte Territorium haben können, wie sich ja insbesondere an den globalen Migrationsbewegungen zeigt.

Der Sicherheitsbegriff, der der Sicherheitspolitik zugrunde liegt, ist also vielschichtiger und komplexer geworden als reine nach außen

müssen. Viele dieser Handlungen erfolgen im zivilen Raum von zivilen Akteuren. Aber nach wie vor spielen militärische Kräfte (speziell in der normativen Überlegung) eine besondere Rolle, weil sie die friedensethisch besonders problematische Größe der physischen Gewalt – als potenzielle und als reale – einbringen.

Militärethik

Die Ultima Ratio des sicherheitspolitischen Erwägens ist die Drohung mit oder der Einsatz von physischer Gewalt. Zwar haben so gut wie alle Staaten der Erde die Charta der Vereinten Nationen unterzeichnet, die die Androhung oder die Anwendung von Gewalt in den internationalen Beziehungen grundsätzlich untersagt (Art. 2 [4]). Davon unbenommen bleibt aber das „naturgegebene Recht“ eines Mitglieds der Vereinten Nationen auf „individuelle oder kollektive Selbstverteidigung“ – zumindest so lange, bis der Sicherheitsrat der VN die Maßnahmen, die zur Wahrung des Weltfriedens und der internationalen Sicherheit eines Staates erforderlich sind, getroffen hat (Art. 51). Der Sicherheitsrat kann zudem seine Mitglieder zu Gewalteinsätzen in diesem Rahmen ermächtigen (Art. 42). Daher unterhält immer noch die weit überwiegende Zahl der Staaten eigene militärische Streitkräfte. Nach wie vor gibt es den Beruf des Soldaten – zahlreiche Politikwissenschaftler und Sicherheitspolitiker würden ergänzen: notwendigerweise. Da im Militär gehandelt wird, muss auch die Frage nach dem richtigen Handeln gestellt werden. Neben dem Recht kommt dabei die Moral als Beurteilungsinstanz für Handlungen in Betracht. Die philosophische Reflexion auf die Moral ist die Ethik. Militärethik ist also die Form von Ethik, die sich auf Handlungen im Militär und im Kontext des Militärs richtet. Sie ist somit überwiegend eine besondere Form der beruflichen Ethik und in diesem Sinne ähnlich der Medienethik oder Medizinethik. Als Ethik, die auch und insbesondere nach der Legitimation von gewaltsamen Handlungen fragt, ist sie der polizeilichen Ethik verwandt.

Trotz des recht strengen und gefestigten institutionellen Gefüges einer Armee⁹ sind die Individuen, die ihr angehören, also die Solda-

Trotz des recht strengen und gefestigten institutionellen Gefüges einer Armee sind die Individuen, die ihr angehören – also die Soldatinnen und Soldaten – nicht von einer ethischen Prüfung ihres Handelns befreit

gerichtete territoriale Verteidigung, sodass sich eine Sachdimension („In welchem Problembereich lassen sich Sicherheitsgefahren verorten?“), eine Referenzdimension („Um wessen Sicherheit geht es – die des Staates, die der Gesellschaft oder die von Individuen?“), eine Raumdimension („Welches geografische Gebiet ist betroffen?“) und eine Gefahrendimension („Von welchen Verwundbarkeiten oder Risiken ist die Rede?“) unterscheiden lassen.⁸ Alle diese Dimensionen kennen Sicherheitswahrer, die als Individuen oder Institutionen *handeln*

tinnen und Soldaten, nicht von einer ethischen Prüfung ihres Handelns befreit. Es sind zwar nicht die Soldaten selbst, die über den Einsatz der Streitkräfte entscheiden, sondern Sicherheitspolitiker (oder politische Führer in ihrer Rolle als Sicherheitspolitiker), aber das bedeutet nicht, dass soldatisches Handeln den Soldatinnen und Soldaten in keiner Weise mehr zugerechnet werden könnte. Auch in Kriegen und bewaffneten Konflikten ist Handeln rechenschaftspflichtig. Eine zentrale Rolle zur Rechtfertigung solcher Handlungen spielt dabei das Recht in bewaffneten Konflikten selbst, also das sogenannte *ius in bello*. Michael Walzer, dessen Buch *Just and Unjust Wars*¹⁰ lange Zeit wie ein militäretisches Standardwerk behandelt wurde, trennt klar die Aufgaben ab: Über den Einsatz selbst, das *ius ad bellum*, hat die (Sicherheits-)Politik zu befinden. Die Soldatinnen und Soldaten allerdings müssen sich an die „Spielregeln“ des *ius in bello* halten. Da dieses für sämtliche Konfliktparteien in gleicher Weise gilt, stehen sich alle Kombattanten (gleich welcher Partei) – sofern sie keine Kriegsverbrechen begehen oder begangen haben – auf moralisch gleicher Augenhöhe gegenüber. Die zentrale Anforderung des *ius in bello* lautet, dass die Gewalt des bewaffneten Konflikts nur gegen militärische Ziele – die gegnerischen Kombattanten darin eingeschlossen – gerichtet werden darf, aber niemals gegen Zivilisten.

An dieser moralischen Aufgabenteilung haben insbesondere in der neueren Zeit wichtige Autoren zentrale Kritik geübt. Diese „logische“ Trennung (Walzer) von *ius ad bellum* und *ius in bello* existiere so nicht. Analog zu Verteidigungskontexten in außerkriegerischen Verhältnissen müsse auch bei bewaffneten Konflikten moralisch genau darauf geachtet werden, welche Konfliktpartei eigentlich mit welchem Recht Gewalt anwendet. Soldatinnen und Soldaten haben demnach grundsätzlich die Pflicht, ihre Beteiligung an einem militärischen Einsatz, der moralisch nicht legitimiert ist, zu verweigern. Tun sie es nicht – wofür sie entschuldigende Gründe wie äußeren Druck oder Unwissenheit haben mögen –, so sind sie nicht auf gleicher Augenhöhe wie jene Gegner, die moralisch legitimiert kämpfen. Insofern müssen sich auch Soldatinnen und Soldaten über

die ethischen Gründe ihres Einsatzes vergewissern und können ihre moralische Verpflichtung nicht einfach auf die Frage von Befehl und Gehorsam abwälzen.

Die Analogie zu zivilen Verteidigungssituationen, die in der heutigen militäretischen Debatte stark eingebracht wird, führt aber auch zu weiteren Konsequenzen: Die strenge Trennung von Kombattanten, die in bewaffneten Konflikten legitim angegriffen werden können, und Zivilisten, die allenfalls vorhersehbar, aber auf keinen Fall vorsätzlich von der Gewalt betroffen sein dürfen, ist in diesem Modell nicht mehr zu halten. Kombattanten können unter Umständen gegen ihren Willen in ihre Rolle gezwungen worden sein und sind dann entweder kaum oder gar nicht moralisch legitim angreifbar. Andererseits können hinter großen illegitimen Gewaltakten auch Personen stehen, die völkerrechtlich als „Zivilisten“ zu qualifizieren wären. Die moralische Frage, ob man im Zweifelsfall nicht eher einen für illegitime Gewalt haftbar zu machenden Zivilisten angreifen sollte als viele geradezu unschuldige Kombattanten, drängt tatsächlich auf Beantwortung. Die Problematik ist ja nicht nur eine der theoretisch-militäretischen

Wer militäretische Begründungen gibt, muss dies letztlich auf einem größeren Hintergrund ethischen Argumentierens überhaupt tun

schon Zugänge, sondern sie ist in den asymmetrischen Konflikten – mit vielen nicht staatlichen Konfliktparteien, deren Kämpfer sich gar nicht mehr kenntlich machen – längst zur praktischen Herausforderung geworden.

Wer militäretische Begründungen gibt, muss dies letztlich auf einem größeren Hintergrund ethischen Argumentierens überhaupt tun. Das an Verteidigungssituationen orientierte Legitimationsmodell geht von grundlegenden individuellen Rechten aus, die nicht verletzt werden dürfen. Man kann durchaus so weit gehen und sagen: Es ruht auf einer – bestimmbaren und bestimmten – menschenrechtlichen Konzeptionierung auf. Aber woher kann diese selbst wieder ihre Legitimations-

grundlage nehmen? Die Frage führt zum dritten Begriff unseres Titels, nämlich zur Friedensethik.

Friedensethik

„Friedensethik“ ist keine Bereichsethik, wie das Wort andeuten könnte. Es geht nicht um eine Ethik, die nur im Frieden „gilt“. Der Begriff „Frieden“ als philosophischer oder theologischer Begriff soll nicht ein Segment der Ethik aussondern, sondern der politischen Ethik oder der Sozialethik ein *telos*, ein Ziel oder einen Zweck, vorstellen. Daher darf der Friedensbegriff der Friedensethik auch nicht einfach ein „Weltbegriff“ (nach Immanuel Kant) sein, der nur eine Beschreibung eines empirisch überprüfbaren Zustandes in sich fasst. Wäre der Friedensbegriff der Friedensethik ein operationalisierbarer und damit deskriptiv fassbarer Weltzustand, würde die Friedensethik lediglich auf eine instrumentelle Überlegung zur bestmöglichen Zielerreichung zusammenschrumpfen. Ethik

Eine Verständigung über die wichtigsten Güter und eine Bejahung der berechtigten Ansprüche anderer ist für Frieden unumgänglich

aber ist eine Reflexionswissenschaft, die sich auch selbst stets infrage stellen muss. Es kann daher keineswegs für das friedensethische Überlegen unerheblich sein, welcher Begriff des Friedens zugrunde gelegt wird.¹¹ Die Grundunterscheidung zwischen einem negativen Frieden, der die Abwesenheit konkreter Gewalt bezeichnet, und einem positiven Frieden, der Menschen und Gemeinschaften in einer fruchtbaren Kooperation begreift, ist fundamental. Die prägnanteste Systematisierung findet sich bei Thomas von Aquin, der zwischen „Eintracht“ (*concordia*) und „Frieden“ (*pax*) unterscheidet: Eintracht kann dadurch geleistet werden, dass sich alle in ihrem Handeln an die vorgegebenen Normen halten. Die Ordnungsfunktion des Rechts sichert auf diese Weise, dass Konflikte und Konfrontationen gering sind. Aber für den positiven Frieden, die *pax*, reicht das nicht aus.

Er setzt eine Hinordnung auf ein gemeinsames Gut voraus. Voraussetzung für den sozialen Frieden ist dabei der Frieden der Einzelperson mit sich selbst. Geordnete Eintracht besteht darin, „dass der eine Mensch mit dem anderen in dem übereinstimmt, was jedem der beiden zukommt“ (S.Th. II-II, q.29, a.1, ad.1): *Pax* aber heißt, dass die verschiedenen Menschen sich auf das wahre Gut – für den Theologen letztlich auf Gott – hin ausrichten. Theologisch ist daher eine weitere Unterscheidung notwendig: „Weil es nun ein doppeltes wahres Gut gibt, ein vollkommenes und ein unvollkommenes, so gibt es auch einen doppelten wahren Frieden: einen, der vollkommen ist und der in dem vollkommenen Genuss des höchsten Gutes liegt, durch das alles Streben, in einem Einzigem ge-eint, zur Ruhe kommt. ... Der andere ist aber der unvollkommene Friede, den wir in dieser Welt haben“ (S. Th. II-II, q.29, a2. ad. 4).

Selbst Theologinnen und Theologen haben heute Hemmungen, einen solchen theologischen Friedensbegriff in die öffentlichen Debatten einzubringen.¹² Für eine pluralistische Gesellschaft scheint er nicht mehr tauglich zu sein. Aber der Anspruch, den Thomas von Aquin formuliert, kann nach wie vor geteilt werden: Eine Verständigung über die wichtigsten Güter und eine Bejahung der berechtigten Ansprüche anderer ist für Frieden unumgänglich. Dass religiöse Positionen hier einen anderen Horizont einbringen als säkulare Modelle, darf nicht unter den Teppich gekehrt werden. Bereits der althebräische Ausdruck *shalom* geht ja über einen bloßen Nichtangriffspakt weit hinaus und betont eine integrale Ganzheit zwischen dem Menschen und seinem Schöpfergott, innerhalb des einzelnen Menschen und damit auch zwischen den Menschen untereinander.¹³

Ausgehend von einem ethischen Friedensbegriff entfaltet sich die Friedensethik dann in verschiedene Fragekomplexe, wobei das Problem der Bedingungen legitimer Gewaltanwendung eine besondere Rolle spielt. Dem Friedensbegriff ist ja weniger der Begriff des Konfliktes entgegengestellt, denn es kann – wie in der Demokratie – geordnete und darin auch friedliche Konfliktlösungsverfahren geben, als vielmehr der Begriff der *Gewalt*. Es ist daher nicht über-

raschend, dass zahlreiche Menschen, denen besonders am Frieden liegt, Gewalt grundsätzlich ablehnen und sich als Pazifisten verstehen. Wir wissen aber auch, dass es zu Situationen kommen kann, in denen ein Ethos der Gewaltfreiheit auf eine harte Probe gestellt wird, ja sogar der Verzicht auf Gewalt unter der Perspektive der Gerechtigkeit und der Mitmenschlichkeit unplausibel wird. Auch christliche Friedensethiken, die sich einem „Paradigma des gerechten Friedens“ verschreiben, müssen die Möglichkeit für Gewalt als Ultima Ratio ins Auge fassen.

Die Behandlung solcher Fragen – auch als rechtsethische Überlegungen – hat unmittelbare Auswirkungen für die Militärethik und die Sicherheitspolitik. Grob gesprochen ist die Militärethik eher von friedensethischen Überlegungen zum *ius in bello* beeinflusst; die ethischen Anforderungen an die Sicherheitspolitik betreffen das *ius ad bellum*, das man heute vielleicht besser *ius contra bellum* nennt.

Zum Verhältnis Ethik und Sicherheitspolitik kann man sagen: Staatliche Sicherheit ist bei einem gerechten Staatswesen sicherlich eine Aufgabe, die prima facie ethisches Gewicht hat. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die ethische Bedeutung eines Staates zu erklären. Eine geht über die Freiheit. Staaten ermöglichen Freiheit, weil sie Leben, den Körper und das Eigentum der Menschen durch ein wechselseitiges Abkommen sichern. Der Sicherungsraum muss dabei jedoch ein umgrenzter bleiben. Eine unbegrenzte Immigration in den Staat oder gewaltsame Angriffe von außen verunmöglichen, dass der Staat die Sicherung dieser Güter gewährleisten kann. Dies betrifft ja nicht nur den jeweils gegenwärtigen Zeitpunkt, sondern besonders den diachronen Zeitverlauf, damit Menschen Pläne machen und verwirklichen können. Wenn es aber nicht mehr möglich ist, gegenwärtige Konsummöglichkeiten zurückzustellen, um sie in der Zukunft nutzen oder an andere Menschen weitergeben zu können, schränkt dies individuelle Handlungsfreiheit enorm ein. Deshalb ist die Sicherung des Staates, der diese Freiheit gewährleistet, ethisch legitim. Dennoch: Auch der Staat als Form politischer Institutionalisierung ist ambivalent, insbesondere dann, wenn er

die Sozialbeziehungen auf technische Interaktionsmuster reduziert und so zur „Maschine“ (Nietzsche) – und sei es eine „Gerechtigkeitsmaschine“ – wird.

Ethik lehren – aber wie?

Sicherheitspolitik als solche ist kein Bereich der Ethik und damit auch kein Feld, das in einer Didaktik der Ethik zu bearbeiten wäre. Aber sicherheitspolitisches Handeln unterliegt natürlich wie jedes menschliche Handeln dem ethischen Beurteilen. Die Ethik stellt hier eine andere Perspektive vor als die sicherheitspolitische, und dementsprechend sind auch die Kriterien und die Sprache eine andere. Unter ethischer Perspektive muss Sicherheitspolitik nach ethischen Kriterien beurteilt werden, die

Die Maßstäbe für vertretbare Sicherheitspolitik müssen in der Friedensethik erarbeitet werden

nicht aus ihr, der Sicherheitspolitik, selbst genommen werden können. So ist beispielsweise der (ethische) Begriff des (positiven) Friedens in ethischer Hinsicht dem der politischen Sicherheit gegenüber primär. Dementsprechend müssen die Maßstäbe für vertretbare Sicherheitspolitik in der Friedensethik erarbeitet und reflektiert werden.

Didaktik der Ethik spielt insbesondere in den Berufsethiken, wie der Militärethik, eine besonders herausgehobene Rolle. Aber die Reichweite von Didaktik in der Ethik ist selbst ein Thema für die Ethik. Wenn wir davon ausgehen, dass ein wichtiger ethischer Fokus menschlichen Entscheidens nicht einfach auf den „Außenwirkungen“ von Handlungen „in der physischen Welt“ liegt, sodass Ethik durch Technik einfach nachzubilden sein könnte, sondern Faktoren betrifft, die im Handelnden selbst liegen – Haltungen, Einstellungen, Tugenden –, dann muss anerkannt werden, dass Erziehung, Gewöhnung, Vorbild und soziale Sanktion häufig die „didaktisch“ wesentlich wirksameren Vermittlungsgrößen darstellen als der Lehrvortrag oder das Studienseminar. Sogar für die

Militäretik werden entscheidende Voraussetzungen im Gemeinschaftsleben einer Familie geschaffen, dann in der Schule und in weiteren zivilen sozialen Bezügen. Das kameradschaftliche Zusammenleben und -wirken innerhalb

lich, wenn es nicht zu einem kontinuierlichen Aufschaukeln der wechselseitigen Bedrohungen kommen soll. Einer der fundamentalsten friedensethischen Imperative, der sowohl das militärische Handeln als auch insbesondere das sicherheitspolitische Erwägen leiten muss, fordert daher, stets den – echten oder nur vermeintlichen – Gegner in dessen Situation in den Blick zu nehmen und ihm bei aller spezifischen Auseinandersetzung¹⁶ mit grundsätzlicher Friedfertigkeit zu begegnen.¹⁷ Wenn friedensethische Didaktik an dieser Stelle erfolgreich ist, ist ihr Großartiges gelungen.

Die für jede humane soziale Beziehung so fundamentale Haltung der Dankbarkeit wird man durch bloßen Unterricht nicht erzeugen können

des Militärs tut dann sein Übriges. Die für jede humane soziale Beziehung so fundamentale Haltung der Dankbarkeit beispielsweise wird man durch bloßen Unterricht nicht erzeugen können. Auch Erkenntnis setzt Haltungen voraus: Das militäretisch triftige Argument benötigt einen Resonanzboden, auf dem es als Argument erst anerkannt werden kann.

Friedensethik als Tugendethik

Friedensethik wird häufig nur als Rechtsethik konzipiert, was schon insofern zu kurz greift, als Recht nicht die einzige normative Ordnung darstellt, die einen (negativen) Frieden befördern kann. Dass Friedensethik in einem eminenten Maße eine Tugendethik sein muss, kam in der deutschen Debatte erst durch die Arbeit von Alexander Merkl wieder etwas stärker in den Blick.¹⁴ Auch die Militäretik kann ohne Tugenden wie die der Tapferkeit nicht auskommen, denn die Soldatin oder der Soldat kämpft selten nur allein für sich, sondern in institutioneller Verantwortung auch für andere.¹⁵ In der Sicherheitspolitik sind Tugenden unumgäng-

Der Autor



Bernhard Koch ist stellvertretender Leiter des Instituts für Theologie und Frieden in Hamburg, dem er seit 2007 angehört. Er studierte Philosophie, Logik und Wissenschaftstheorie sowie Katholische Theologie in München und Wien und lehrte an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, der Goethe-Universität Frankfurt a. M., der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr und der Universität Hamburg. 2014 war Bernhard Koch Visiting Fellow am Oxford Institute for Ethics, Law and Armed Conflict (ELAC). Seit 2012 ist er Co-Teacher Ethics am ICMM Center of Reference for Education on IHL and Ethics, Zürich.

- 1 Vgl. Baumgartner, Hans Michael (1999): „Arbor porphyriana, porphyrischer Baum“. In: *Lexikon des Mittelalters (LexMA)*. Stuttgart/Weimar, Sp. 889 f.
- 2 Lahl, Kersten/Varwick, Johannes (2019): *Sicherheitspolitik verstehen. Handlungsfelder, Kontroversen und Lösungsansätze*. Frankfurt am Main. An anderer Stelle definiert Varwick so: „Sicherheitspolitik umfasst die Gesamtheit der politischen Ziele, Strategien und Instrumente, die der Kriegsverhinderung bei Wahrung der Fähigkeit zur politischen Selbstbestimmung dienen.“
- Varwick, Johannes (2009): „Einleitung“. In: ders. (Hg.): *Sicherheitspolitik. Eine Einführung*. Schwalbach/Ts., S. 7–14, S. 7. Damit ist aber der Begriff der Handlung, der Politik erst für Ethik zugänglich macht, umgangen.
- 3 Die Liste der Begriffe, gegen die „Sicherheit“ abgegrenzt wird, ist hier nicht vollständig. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden zudem die Ausdrücke nicht klar unterschieden. „Gefahr“ beruht tendenziell eher auf (natürlichen) objektiven Gegebenheiten, „Bedrohung“ dagegen wird meist als das „Werk“ einer menschlichen Person verstanden, die bedroht. Der Begriff des Risikos wird zumeist dann verwendet, „wenn in einer Entscheidungssituation Alternativen zur Wahl stehen, die über Wahrscheinlichkeiten mit einem (Netto-)Schaden verbunden sind.“ (Nida-Rümelin, Julian/Rath, Benjamin/Schulenburg, Johann [2012]: *Risikoethik*. Berlin/Boston, S. 7). Der Akteursbezug ist also umgekehrt zu dem der „Bedrohung“.
- 4 Entscheidungen werden hier als grundlegend für Ziele, Strategien und Instrumente (vgl. Endnote 2) verstanden, da sowohl das politische Ziel als auch die Strategien und Instrumente von Entscheidungen abhängig sind.
- 5 Vgl. z. B. Platon: *Nomoi* [Gesetze], 627a (Plato [2016]: *Laws*. Ed. by M. Schofield, transl. by T. Griffith. Cambridge).
- 6 Zuweilen ist ethisch sogar eine „desecuritization“ erforderlich. Vgl. Floyd, Rita (2019): *The Morality of Security. A Theory of Just Securitization*. Cambridge.
- 7 Herz, John H. (1975): „Technik, Ethik und internationale Beziehungen“. In: *Frankfurter Hefte. Zeitschrift für Kultur und Politik* 30/8, S. 11–20, S. 14 f.
- 8 Nach Daase, Christopher (2010): „Der erweiterte Sicherheitsbegriff. Working Paper 1/2010“. <http://www.sicherheitskultur.org/fileadmin/files/WorkingPapers/01-Daase.pdf> (Stand: 22. Oktober 2019).
- 9 Auch institutionenethische Überlegungen können zur Militäréthik gezählt werden. Vgl. zu den Dimensionen der ethischen Praxis: Gutmann, Thomas/ Quante, Michael (2017): „Individual-, Sozial- und Institutionenethik“. In: Werkner, Ines-Jacqueline/Ebeling, Klaus (Hg.): *Handbuch Friedensethik*. Wiesbaden, S. 105–114.
- 10 Walzer, Michael (5. Auflage 2015): *Just and Unjust Wars. A Moral Argument with Historical Illustrations*. New York. [1. Auflage 1977.]
- 11 Vgl. Koch, Bernhard (2019): „Friedensethik“. In: Gießmann, Hans-Joachim/Rinke, Bernhard: *Handbuch Frieden*. 2., überarb. Auflage. Wiesbaden, S. 147–162.
- 12 Dabei hat Papst Franziskus in seinem Brief „An das pilgernde Volk Gottes in Deutschland“ (vom 29. Juni 2019) ausdrücklich betont, dass „nur ‚in Ordnung und im Einklang‘ sein zu wollen“ – das, was ein „Frieden durch Recht“ bewirken kann – für die Gemeinschaft der Christen keine ausreichende Perspektive darstellt. https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2019/2019-108a-Brief-Papst-Franziskus-an-das-pilgernde-Volk-Gottes-in-Deutschland-29.06.2019.pdf (Stand: 22. Oktober 2019).
- 13 Vgl. Schockenhoff, Eberhard (2018): *Kein Ende der Gewalt? Friedensethik für eine globalisierte Welt*. Freiburg i. Br., S. 410–412; S. 501–514.
- 14 Merkl, Alexander (2015): „Si vis pacem, para virtutes“. Ein tugendethischer Beitrag zu einem Ethos der Friedfertigkeit. Münster.
- 15 Vgl. die Beiträge in: Koch, Bernhard (Hg.) (2019): *Chivalrous Combatants? The Meaning of Military Virtue Past and Present*. Baden-Baden.
- 16 Vgl. Thomas Nagels Forderung nach Direktheit und Unmittelbarkeit bei allen gewaltsamen Angriffen (Nagel, Thomas [1974]: „War and Massacre“. In: *War and Moral Responsibility: A Philosophy & Public Affairs Reader*. Hg. von Marshall Cohen, Thomas Nagel und Thomas Scanlon. Princeton, S. 3–24. Deutschsprachige Version: Nagel, Thomas (2008): „Massenmord und Krieg“. In: *Letzte Fragen*. Erweiterte Neuauflage, hg. von Michael Gebauer. Hamburg, S. 83–109.
- 17 Vgl. Overbeck, Franz-Josef (2019): *Konstruktive Konfliktkultur. Friedensethische Standortbestimmung des Katholischen Militärbischofs für die Deutsche Bundeswehr*. Freiburg i. Br., S. 84–87.; Koch, Bernhard (2019): „Der Raum dazwischen. Hybride Kriegsführung und die ‚Revisionistische Theorie des gerechten Krieges‘“. In: *Wissenschaft und Frieden* 3/2019, S. 29–32.

WERTE UND NORMEN: NICHT „VERMITTELN“, SONDERN AUTONOME ANEIGNUNG FÖRDERN!

Autor: Gerhard Kruip

Abstract

Gerhard Kruip erklärt ethische Kompetenz von Soldatinnen und Soldaten für unverzichtbar. Einerseits komme es durch Individualisierung verstärkt auf das Moralbewusstsein des Einzelnen an, andererseits sei der Anspruch an die Urteilsfähigkeit von „Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern in Uniform“ generell hoch. Der Gegensatz von Subjektivität und dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit moralischer Normen sei aus kognitivistischer Perspektive aufzulösen: Nur eine vernünftig begründbare Moral, also eine, die nicht nur im Individuum selbst, in Traditionen oder Autoritäten begründet liegt, kann von jedem Einzelnen und zugleich von allen als richtig erkannt werden.

Davon ausgehend lassen sich die Dimensionen ethischer Kompetenz umreißen. Die erste ist dem Autor zufolge eine kognitive, argumentative. Sie beinhaltet die Fähigkeit zur Überprüfung von Normen auf Richtigkeit sowie die Analyse konkreter Situationen und die moralische Legitimation von Handlungen. Für beides skizziert der Autor verschiedene geeignete Verfahren. Ergänzt werden müssten diese Teilkompetenzen jedoch zwingend durch emotional-motivationale Aspekte, also gewissermaßen den jeder Reflexion vorgelagerten moralischen Antrieb.

Dieser ließe sich aber nicht mit einem Inhalte und Methoden vermittelnden Unterricht fördern, sondern sei auf Verinnerlichung durch Vorbildhaftigkeit, Förderung und Anerkennung angewiesen. Die entsprechenden Lernprozesse müssten auf einer „offenen, verständigungsorientierten Kommunikation ohne Zwang und Diskriminierung“ basieren. Gerade in einer stark reglementierten und alltäglichen Sachzwängen unterworfenen Organisation wie der Bundeswehr komme es darauf an, so Kruip, solche dem Tagesgeschäft, aber nicht den beruflichen Inhalten entzogenen Freiräume zu schaffen und nach Möglichkeit zu vergrößern.

In einer immer komplizierter und pluraler werdenden Welt kann nicht alles durch gesetzliche Regeln vorgeschrieben werden. Auch lassen im Zuge der Individualisierung die Bindung an Konventionen und die Sozialkontrolle nach. Deshalb muss das persönliche Moralbewusstsein der Handelnden eine große Rolle spielen, wenn ihr Handeln an moralischen Regeln ausgerichtet sein soll. Daher bekommen derzeit Professionsethiken eine immer größere Bedeutung, vor allem in Bereichen, in denen es buchstäblich um Leben und Tod geht, so beispielsweise in der Medizin, aber eben auch beim Militär. Auch wenn es altmodisch klingt: „Tugenden“, also eingeübte moralische Fähigkeiten, sind auch heute unverzichtbar. Da es außerdem für jede demokratische Gesellschaft wichtig ist, dass sich die Angehörigen der Streitkräfte als „Staatsbürgerinnen und Staatsbürger in Uniform“ verstehen und entsprechend verhalten, ist es unabdingbar, dass Soldatinnen und Soldaten über ein hohes Maß an ethischer Kompetenz verfügen. Die Vergangenheit Deutschlands führt diese Notwendigkeit besonders deutlich vor Augen. Soldatinnen und Soldaten müssen ja im Extremfall sogar in der Lage sein, aus eigener Gewissensentscheidung die Ausführung von menschenrechtswidrigen Befehlen zu verweigern. Bei der Bundeswehr soll dies neben einer gelebten „Inneren Führung“¹ unter anderem durch einen „Lebenskundlichen Unterricht“ erreicht werden, der von den Militärangeistlichen geleitet wird, aber explizit kein „Religionsunterricht“ ist.

Was aber ist ethische Kompetenz – und wie kann dazu beigetragen werden, dass Personen sie erwerben?²

Moralisches Handeln ist nicht einfach gleichzusetzen mit Gesetzestreue oder der Orientierung an überkommenen Konventionen oder Traditionen. Beides muss nicht moralisch falsch sein, aber nach einem anspruchsvollen Verständnis von moralischem Handeln ist zentral, dass der Handelnde nicht um einer in Aussicht stehenden Belohnung willen oder aus Angst vor Strafe oder

aus Konformität gegenüber einer Vorschrift oder einem Befehl handelt, sondern aus eigener moralischer Überzeugung. Um es mit Kant zu sagen: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.“³ Moral ist damit notwendig etwas höchst Individuelles, höchst Persönliches. Wie passt das aber mit der ebenfalls notwendigen Allgemeinheit moralischer Normen zusammen? Unter Moral verstehen wir in der Regel ein Gefüge von Normen, das eben nicht für jeden Handelnden ein anderes ist, sondern universelle Gültigkeit beanspruchen kann. Dementsprechend formuliert ja auch Kant seinen kategorischen Imperativ: „[...] handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“⁴ Beispielsweise die Behauptung aufzustellen, dass man nicht morden darf, macht als moralische Forderung nur Sinn, wenn damit gemeint ist, dass niemand zu keiner Zeit und an keinem Ort morden darf – wobei man die Schwierigkeit einräumen muss, dass nicht jede Tötungshandlung ein Mord ist, beispielsweise nicht bei Notwehr. Wenn moralische Normen also „allgemeine Gesetze“ sind, so lässt sich dies mit der oben erwähnten Subjektivität moralischer Normen nur verbinden, wenn man zugleich den Anspruch erhebt, dass Moral vernünftig begründbar sein muss, denn nur dann kann man in moralischen Fragen argumentieren und verlangen, dass sich andere mit der Forderung ebenfalls argumentativ auseinandersetzen, um deren Richtigkeit (oder gegebenenfalls Falschheit) einzusehen und danach zu handeln. Mit einem Moralverständnis, das auf den individuellen „guten Willen“ abhebt, ist also zugleich die Entscheidung für eine Vernunftmoral verbunden – und damit eine Entscheidung gegen Moralkonzeptionen, die die Geltung moralischer Normen auf Gefühle, Intuitionen oder Autoritäten gleich welcher Art zurückführen. Wenn in diesem Kontext für Kant der Begriff der „Autonomie“, d. h. „Selbstgesetzgebung“, zentral ist, ist damit dann auch nicht nur eine mehr oder weniger willkürliche subjektive

Selbstbestimmung gemeint, wie sich das in der deutschen Alltagssprache fälschlicherweise inzwischen eingebürgert hat, sondern die Orientierung des eigenen guten Willens an den selbst als richtig erkannten moralischen Forderungen.

Normen begründen, Urteile bilden

Diese grundsätzliche Einsicht hat Auswirkungen auf das Verständnis von ethischer Kompetenz. Denn diese muss dann mindestens die Fähigkeit implizieren, mithilfe von Argumentationen vorgeschlagene Normen daraufhin zu überprüfen, ob ihnen moralische Richtigkeit bescheinigt werden kann. Dafür gibt es unterschiedliche Verfahren. Meiner Erfahrung nach ist das Gedankenmodell von John Rawls besonders geeignet. Man kann es einsetzen, ohne seine „Theorie der Gerech-

Mit „Autonomie“ ist nicht nur eine mehr oder weniger willkürliche subjektive Selbstbestimmung gemeint, sondern die Orientierung des eigenen guten Willens an den selbst als richtig erkannten moralischen Forderungen

tigkeit“⁵ vollständig übernehmen zu müssen. Rawls schlägt ein Gedankenexperiment vor, indem er dazu einlädt, sich vorzustellen, dass die Mitglieder einer künftigen Gesellschaft sich in einer Urzustandsversammlung treffen, um gemeinsam die Regeln ihres künftigen Zusammenlebens festzulegen. In dieser verfassungsgebenden Versammlung, in der alle zu einem Konsens kommen müssen, haben nicht nur alle das gleiche Recht zu reden und ihre Meinung zu bekunden, sondern sie befinden sich auch unter einem „Schleier des Nichtwissens“⁶. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden an der Urzustandsversammlung im Gedankenexperiment nicht wissen, welche soziale Position sie in der künftigen Gesellschaft einnehmen werden. Sie wissen beispielsweise nicht, ob sie Arbeiter oder Unternehmerinnen, Schwarze oder Weiße, Frauen oder Männer, Reiche oder Arme sein

werden. Dieser Schleier des Nichtwissens hat einen sehr wichtigen Effekt auf die moralische Qualität der Konsense, zu denen man gelangt. Konfrontiert mit einem Vorschlag für eine Norm, fragen sich alle im Urzustand, was diese für sie in den verschiedenen möglichen Situationen bedeuten könnte, und versuchen, mögliche schlechtere Situationen für sich zu vermeiden. Der Schleier des Nichtwissens zwingt also alle dazu, sich in jede mögliche spätere Situation hineinzuversetzen, sodass sie einen „moralischen Standpunkt“ einnehmen, unabhängig von

Eine besondere Relevanz bekommen Debatten dann, wenn die Teilnehmenden tatsächlich in einer Handlungssituation stehen, die analysiert und auf mögliche moralisch legitime Handlungsoptionen hin reflektiert werden soll

möglichen egoistischen Partikularinteressen. Ungerechte Normen, die einseitig nur bestimmte Personen begünstigen würden, würden unter diesem Schleier des Nichtwissens nicht akzeptiert, denn die Beteiligten in der Versammlung wissen, dass sie zu den nicht oder weniger Begünstigten gehören könnten, sodass sie diese Norm nicht akzeptieren würden. Oft kann man moralisch strittige Themen dadurch zu lösen versuchen, dass man (in einer Gruppe möglicherweise auch mit geteilten Rollen) ein solches Gedankenexperiment einmal tatsächlich durchspielt.

Ethische Kompetenz hat aber sicherlich noch eine weitere Dimension. Will man nämlich aus moralischen Normen einzelne Handlungsfolgerungen ableiten, muss man sie auf konkrete Situationen anwenden und dazu diese Situationen möglichst gut analysieren. Genauso wenig, wie aus einer bloßen Beschreibung (Deskription) eine Sollensforderung (Präskription) abgeleitet werden kann, genauso wenig können moralische Normen sinnvoll und richtig angewandt werden, wenn man keine ausreichende Klarheit über die Anwendungssituation hat. Um sich das klar zu machen, hat sich das Toulmin-Schema als didaktisches „Tool“ als hilfreich er-

wiesen.⁷ Danach braucht man zunächst die Informationen über die Situation („data“), die man dann mit einer moralischen Norm oder einen Wert („warrant“) verbinden muss, um zu einer Schlussfolgerung darüber zu gelangen, was zu tun ist („conclusion“). Außerdem haben diese Norm oder dieser Wert ihre Grundlage in umfassenderen Wertesystemen oder Moralthorien („backing“), die den Geltungshintergrund für die angewandte Norm bilden. Dieses Schema von Toulmin hilft bei moralischen Kontroversen zu identifizieren, wo genau die Dissense liegen: Die am Diskurs Teilnehmenden können sich in der Wahrnehmung der Situation unterscheiden, sie können unterschiedliche Normen haben, was sowohl innerhalb ein und desselben Normensystems vorkommen kann, oder aber sie können aus unterschiedlichen theoretischen oder kulturellen Hintergründen stammen. Deshalb muss jedes moralische Urteil mit Bezug auf die Situation, in der zu handeln ist, mit Bezug auf die anzuwendenden Normen und mit Bezug auf die theoretischen oder kulturellen Hintergründe dieser Normen gerechtfertigt werden. Diese Unterscheidungen können erheblich dazu beitragen, dass man in einer Diskussion immer weiß, worüber genau man gerade spricht, um sich dann leichter zu verständigen oder zumindest klarer zu sehen, warum man sich nicht einig geworden ist. Unter anderem ist das auch im Falle einer interkulturellen Debatte über die Geltung von Normen hilfreich.

Eine rein theoretische Befassung mit Situationsanalysen und moralischer Argumentation, sozusagen eine Art ethisches Trockenschwimmen, hat natürlich auch Grenzen. Spannender und motivierender wird dies schon dann, wenn es in einer Lerngruppe tatsächliche moralische Kontroversen unter den Mitgliedern gibt, die man aufgreifen kann. Durch Pro-und-Contra-Diskussionen hat man beispielsweise die Chance, die einzelnen Argumente zu schärfen und zu prüfen.⁸ Eine besondere Relevanz bekommen solche Debatten dann, wenn die Teilnehmenden tatsächlich in einer Handlungssituation stehen, die analysiert und auf mögliche moralisch legitime Handlungsoptionen hin reflek-

tiert werden soll. Ideal wäre es, wenn man sich in diesem Moment tatsächlich dafür die Zeit nehmen könnte. Hilfsweise kann es aber auch sinnvoll sein, entsprechende Überlegungen im Nachgang oder anhand eines realen Beispiels, von dem andere Handelnde betroffen waren, durchzuspielen. Das würde zumindest eine zeitweise engere Verzahnung eines Ethikunterrichts mit anderen Unterrichtsfächern im Rahmen einer Ausbildung nahelegen.⁹

Moralische Sensibilität

Die beiden bisher genannten kognitiven Dimensionen der Analyse der Handlungssituation und der argumentativen Begründung moralischer Richtigkeit reichen jedoch nicht aus, um ethische Kompetenz vollständig zu beschreiben. Zwei eher emotionale, die Tiefendimension der Persönlichkeit betreffende Dimensionen gehören noch dazu: die Sensibilität für moralisch relevante Aspekte einer Situation, durch die man sich „betreffen“ und herausfordern lässt. Sie ist häufig mit Empathiefähigkeit verbunden und setzt voraus, das Leiden anderer an sich heranzulassen. Eng verknüpft ist diese Sensibilität mit der grundsätzlichen Bereitschaft, überhaupt moralisch sein zu wollen, sich selbst als ein moralisches Subjekt zu verstehen. Ohne diese Bereitschaft wird man sich gar nicht erst anrühren lassen, die Situation nicht genauer wahrnehmen wollen und nicht die Mühe aufwenden, über die Richtigkeit einschlägiger Sollensforderungen nachzudenken.

Im Falle der ersten beiden, eher kognitiven Dimensionen der Situationswahrnehmung und der moralischen Argumentation ist noch relativ leicht vorstellbar, wie die entsprechenden Fähigkeiten in einem „Unterricht“ vermittelt werden können. Bei den anderen beiden Dimensionen kann jedoch kaum mehr von „Vermittlung“ gesprochen werden, sondern allenfalls von der Förderung und begleitenden Unterstützung von Lernprozessen, die den Lernenden sicherlich nicht äußerlich bleiben können, sondern großen Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und Identität haben.¹⁰ Moralische Sensibilität und

moralische Motivation wird wahrscheinlich jede/r in einem gewissen Maße bereits durch seine Erziehung und Sozialisation mitbringen. Aber die Persönlichkeitsentwicklung ist sicher mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter nicht abgeschlossen. Ethisches Lernen sollte auch danach noch stattfinden. Moralische Sensibilität und moralische Motivation werden durch Erfahrungen verstärkt, durch die Menschen erleben, dass sie als empathische und moralisch motivierte Personen in ihrem Umfeld Anerkennung erfahren. Für Bildungskontexte heißt das, dass die Lehrperson als Persönlichkeit und die Lerngruppe als unterstützendes Umfeld besonders bedeutsam sind. Die Anerkennung innerhalb einer moralischen Gemeinschaft, wie sie auch die Lerngruppe darstellen kann, die Konfrontation mit persönlichen Schicksalen und das Vorbild moralisch richtig handelnder Personen können dazu führen, dass einem Menschen Moral wichtiger und seine moralische Motivation gestärkt wird. Allerdings dürfen solche Lernprozesse nicht manipulativ gestaltet werden, sondern müssen transparent bleiben und von den Beteiligten explizit reflektiert werden können. Dies wiederum setzt eine offene, verständigungsorientierte Kommunikation ohne Zwang oder Diskrimi-

Die Entwicklung von Menschen zu reflektierteren und motivierteren moralischen Subjekten kann nur fördern, wer sich auch als Lehrender selbst den gleichen Ansprüchen unterstellt

nierung voraus. Um solche Kommunikation wahrscheinlicher zu machen, empfiehlt es sich, in einer Lerngruppe regelmäßig Zeiten für eine Metakommunikation zu reservieren, in denen die Gruppe gemeinsam ihren Lernprozess und mögliche Störungen oder Hindernisse reflektiert und mögliche, verdeckt ablaufende Machtausübung, Tabuisierung oder Exklusionsdrohungen, die sowohl von den Lehrenden als auch von der Lerngruppe ausgehen können, analysiert und kritisiert. Im Rahmen einer solchen Feedback-Kultur müssen sich auch die Lehrenden der Kritik aussetzen, diese manchmal sogar regel-

recht einfordern, um dann zu versuchen, ihre Lehrpraxis und die damit verbundene anerkennende und unterstützende Haltung gegenüber den Lernenden zu verbessern. Die Entwicklung von Menschen zu reflektierteren

lungskonflikten keineswegs dominiert¹². Für die Vermittlung ethischer Kompetenz und deren Umsetzung kommt es entscheidend darauf an, dass diese Inseln nicht komplett überschwemmt werden, sondern vielmehr geschützt und nach Möglichkeit vergrößert werden. Der Lebenskundliche Unterricht bietet dafür beste Chancen, wenn er mindestens eine minimale „Auszeit“ mit kritischer Distanz zur Praxis in der Bundeswehr ermöglicht und den Soldatinnen und Soldaten erlaubt, die Beziehungen ihres Berufs zu ihrer Persönlichkeit und ihrer Lebenswelt herzustellen, ohne sich dabei freilich von ihrer beruflichen Praxis abzukoppeln.

Trotz Sachzwängen könnte es auch in der Bundeswehr möglich sein, an geeigneten Stellen über ethische Fragen zu reflektieren

und motivierteren moralischen Subjekten kann nur fördern, wer sich auch als Lehrende/r selbst den gleichen Ansprüchen unterstellt und sich diesbezüglich weiterhin als Lernende/r versteht.

Natürlich darf nicht übersehen werden, dass alle Organisationen auch durch Sachzwänge, Befehlsstrukturen und vorgegebene Regeln geprägt sind, die verständigungsorientierter Kommunikation nur teilweise Raum geben. Für die Bundeswehr mit ihren streng hierarchischen Strukturen trifft dies sicherlich in besonderer Weise zu. Trotzdem könnte es auch dort mindestens in Ausbildungsphasen möglich sein, an geeigneten Stellen „Unterbrechungen“¹¹ zuzulassen, um kontextbezogen über ethische Fragen zu reflektieren. Jürgen Habermas verwendet dazu die schöne Metapher, nach der „praktische Diskurse, wie alle Argumentationen, den von Überschwemmung bedrohten Inseln im Meer einer Praxis [gleichen], in dem das Muster der konsensuellen Beilegung von Hand-

Der Autor



Foto: Peter Pulkowski

Gerhard Kruip, geb. 1957 in München, ist seit 2006 Professor für Christliche Anthropologie und Sozialethik an der Universität Mainz. Von 1975 bis 1981 studierte er Mathematik und Katholische Theologie in Würzburg und wurde 1989 promoviert, 1995 habilitiert. Von 1995 bis 2000 war er Direktor der Katholischen Akademie für Jugendfragen, von 2000 bis 2009 Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover. Seit 2012 gibt er die theologische Fachzeitschrift „ET-Studies“ (Journal of the European Society for Catholic Theology) heraus.

1 Das Heft 2016/1 von *Ethik und Militär* war der „Inneren Führung“ gewidmet, ging aber so gut wie nicht auf ethikdidaktische Fragen ein. Siehe http://www.ethikundmilitaer.de/fileadmin/ethik_und_militaer/E-Journal_2016-012-Deutsch.pdf (Stand: 17.8.2019).

2 Ich beziehe mich im Folgenden einerseits auf eigene Erfahrungen in der Lehre an der Universität, in der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Ethikfortbildung für Manager aus der Privatwirtschaft, andererseits auf ein zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung durchgeführtes Projekt: Gisbertz, Helga, Kruip, Gerhard und Tolksdorf, Markus (Hg.) (2010): *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Bielefeld. Speziell zur ethischen Kompetenz siehe auch mit ähnlicher Konzeption: Dietrich, Julia (2007): „Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion“. In: Ammicht Quinn, Regina u. a. (Hg.) (2007): *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion*. Bad Heilbrunn, S. 30–51.

3 So der berühmte erste Satz des ersten Abschnitts von Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Ich empfehle die mit einem ausgezeichneten Kommentar versehene Ausgabe: Horn, Christoph, Mieth, Corinna und Scarano, Nico (2007): Kant, Immanuel: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Frankfurt am Main, hier S. 18. 4 Ebd., S. 52.

5 Rawls, John (1993): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. 7. Aufl. Frankfurt am Main.

6 Ursprünglich entwickelte Rawls sein Gedankenexperiment mit dem „Schleiers des Nichtwissens“, um in Form seiner beiden berühmten Gerechtigkeitsprinzipien die Bedingungen einer gerechten Gesellschaftsordnung zu kennzeichnen. Er liefert dadurch aber auch eine anschauliche Methode, um die jeweils eigenen moralischen Überzeugungen auf ihre Fairness (Unparteilichkeit) hin zu überprüfen. Deshalb lassen sich moralische Fragen nach persönlichen Werten durch diese Methode ebenfalls aus einer überzeugenden Perspektive erhellen, weshalb der „Schleier des Nichtwissens“ auch gerne als Katalysator für moralisch-praktische Diskurse in der Erwachsenenbildung angewendet wird.

7 Es geht zurück auf Toulmin, Stephen Edelston (1996): *Der Gebrauch von Argumenten*. 2. Aufl. Weinheim.

8 Vgl. dazu Kruip, Gerhard (2015): „Moralische Konflikte - eine Chance zum ethischen Lernen?“ In: *DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 22 (1), S. 45–47.

9 Im Rahmen des oben genannten Projekts der Katholischen Erwachsenenbildung haben wir deshalb ein Konzept entwickelt, wie implizit vorhandene ethische Themen identifiziert werden können, wie daraufhin ein Lernprozess dazu initiiert und begleitet werden kann und wie eine solche Exkursion in die Ethik auch wieder sinnvoll so abgeschlossen werden kann, dass man zum ursprünglich bearbeiteten Thema zurückkehrt. Siehe besonders den Abschnitt „Vier Schritte zur Gestaltung ethischen Lernens“ in Kruip, Gerhard/Winkler, Katja (2010): „Moraltheoretische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens“. In: Gisbertz, Helga, Kruip, Gerhard und Tolksdorf, Markus (Hg.): *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 15–55, S. 32–47.

10 Weil der Begriff der „Wertvermittlung“ doch sehr nach einer heteronomen Weitergabe moralischer Vorstellungen klingt, bei der der „Eigensinn“ der Subjekte zu wenig ernst genommen wird, bevorzugt die Moralpädagogik heute eher andere Modelle moralischer Bildung wie die „Werterhellung“, die „Wertentwicklung“ und die „Wertkommunikation“. Siehe hierzu umfassend Roebben, Bert (2011): *Religionspädagogik der Hoffnung*. Berlin, S. 19–41, und auch schon Ziebertz, Hans-Georg (2003): „Ethisches Lernen“. In: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan und Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. 2. Aufl. München, S. 402–419. Problematisch auch an dieser Redeweise ist jedoch, dass der Begriff der „Werte“ notorisch unscharf ist, weshalb ich ihn auch eher vermeide. Oft ist es präziser, von Rechten, Pflichten, Normen oder Prinzipien bzw. von Haltungen und Tugenden zu sprechen, zumal der Begriff „Werte“ auch im nicht ethischen Bereich eine Rolle spielt, wenn etwa von ökonomischen Werten die Rede ist.

11 Ralph Bergold hat den interessanten Vorschlag gemacht, ethische Bildung im Rahmen der Erwachsenenbildung als „Unterbrechung“ zu konzeptualisieren: Bergold, Ralph (2005): *Unterbrechende Ethik. Ein neues religionspädagogisches Konzept für ethische Bildungsarbeit mit Erwachsenen*. Frankfurt am Main.

12 Habermas, Jürgen (1996): „Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm“. In: ders.: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. 6. Aufl. Frankfurt am Main, S. 53–126, S. 116.

ETHISCHE BILDUNG – EIN ZENTRALER BESTANDTEIL DER AUS- UND FORTBILDUNG IN DER BUNDESWEHR

Autor: Friedrich Lohmann

Ethik und ethische Kompetenz

Abstract

Was genau eigentlich Ethik ist und wie sie Einfluss auf unser Handeln und unsere Lebensführung nimmt, fragt der Beitrag von Friedrich Lohmann im Allgemeinen, bevor er beleuchtet, was dies im Speziellen für Soldatinnen und Soldaten und ihren täglichen Dienst bedeutet. Er legt sein Verständnis von ethischer Kompetenz dar und erläutert, wie ethische Bildung kognitiv und affektiv funktioniert, um als zentraler Aspekt menschlicher Persönlichkeitsbildung wirksam zu werden. In Bezug auf die Bundeswehr stellt der Autor die Relevanz der ethischen Bildung für Soldatinnen und Soldaten vor dem Hintergrund der institutionellen Wertgebundenheit als Armee einer wehrhaften Demokratie heraus. Zugleich lässt er durchblicken, dass Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr ethische Bildung hin und wieder belächeln oder funktionalistische Vorbehalte gegen sie äußern, anstatt vorurteilsfrei über den Sinn und Zweck ethischer Reflexion und Bildung für ihren Beruf nachzudenken. Ethik müsse sich zwar frei machen von funktionslogischer Argumentation, allerdings ist in der Diskussion mit Soldatinnen und Soldaten der Hinweis wichtig, dass die ethische Rechtfertigung des Dienstes mit der Qualität der soldatischen Auftragserfüllung Hand in Hand geht. Ein Aspekt, den die Innere Führung als Selbstverständnis der Bundeswehr besonders berücksichtigt. Nicht zuletzt kann ethische Bildung Soldatinnen und Soldaten schützen, indem sie ihnen bereits in der Ausbildung die besonderen ethischen Herausforderungen des Berufes verdeutlicht und die Beschäftigung mit möglichen Extremsituationen, welche die eigene Moralität zwangsläufig berühren, wenigstens gedanklich vorwegnehmen lässt. Wird in dieser Hinsicht das soldatische Bewusstsein geschärft, wird eine Enthemmung der Gewaltanwendung im Einsatz erschwert.

Wenn im Folgenden nach Zielen, Relevanz und Methoden der ethischen Bildung in der Bundeswehr gefragt wird, so muss zunächst auf einer grundlegenden Ebene geklärt werden, worum es geht. Ethik – was ist das überhaupt? Im Lauf der Jahrtausende der Menschheitsgeschichte sind viele Vorschläge für eine Definition von Ethik gemacht worden. Ich möchte von einer Bestimmung ausgehen, die wir in einer neueren Einführung in die Ethik finden, die der dänische Theologe Svend Andersen geschrieben hat: „Ethik ist eine kritische Reflexion über unsere Vorstellungen von der richtigen oder guten menschlichen Handlungsweise bzw. Lebensführung.“¹

Es geht in der Ethik also um das menschliche Handeln und Leben, und zwar unter der Perspektive des Guten und Richtigen. Ethik ist eine normative Disziplin, die Wertungen aufstellt über das, was richtig und gut ist. Solche Wertungen nehmen wir alle in unserem alltäglichen Handeln quasi im Minutentakt vor. Achte ich beim Einkaufen auf nachhaltig hergestellte Produkte? Benutze ich ohne Berechtigung den Behindertenparkplatz, um Zeit zu sparen? Ist es gut, dass sich die deutsche Regierung an der Seenotrettung im Mittelmeer beteiligt? Auch längerfristige Entscheidungen, wie z. B. die Berufswahl, fallen wir im Abwägen verschiedener Werte. Wir alle haben in diesem Sinne moralische Vorstellungen von dem, wie unser Leben geführt werden soll. Individuelle und kollektive, einfache und komplexe Entscheidungen – Moral gehört zum täglichen Leben. Das Besondere an der Ethik ist, dass sie diese moralischen Vorstellungen selbst noch einmal unter die Lupe nimmt. Deshalb ist Ethik eine Reflexionswissenschaft, und diese Reflexion geschieht in kritischer Absicht: Ist das, was ich intuitiv für das moralisch Richtige halte, auch dann noch das Richtige, wenn ich es in einem größeren Kontext betrachte? Alle Menschen haben moralische Intuitionen, die ihr Denken und Handeln prägen, aber nicht immer einer kritischen Prüfung standhalten. Zentral für die

ethische Reflexion ist vor allem das Kriterium der Verallgemeinerungsfähigkeit. Um eines der Beispiele von oben aufzunehmen: Wäre ich in der Situation einer Behinderten, wie wichtig wäre mir ein frei zugänglicher Parkplatz? Kann ich gute Gründe nennen, die mir das Recht geben, ihr den Parkplatz wegzunehmen? Haben diese Gründe Bestand vor meinem eigenen Gewissen, würde ich sie im Gespräch mit mir nahestehenden Personen verantworten, ja vor einem allgemeinen Publikum? Der am Zentrum Innere Führung der Bundeswehr entstandene „Koblenzer Entscheidungs-Check“ spricht vom „Feuer der Öffentlichkeit“, das jede Überlegung und Entscheidung durchlaufen muss, ehe sie zur ethisch legitimen Handlung wird.²

Im Lauf ihrer Geschichte hat die Ethik Normen und Werte herausgebildet, die diesen Test üblicherweise bestehen. Ethische Kompetenz besteht darin, die ethisch vorzugswürdigen Vorstellungen vom guten Leben (1) zu kennen, (2) zu internalisieren („sich zu eigen machen“) und (3) zu praktizieren. Besonders hinzuweisen ist auf den zweiten Punkt, denn wer in jeder Situation erst lange nachdenken muss, wie der eigene ethische Kompass aussieht, wird in bestimmten Situationen dazu neigen, unwillentlich gegen moralische Normen zu handeln. Außerdem besteht bei nicht internalisierten ethischen Regeln die Tendenz, dass man aus Opportunismus gegen sie verstößt. Wer nur aus Angst vor Strafe vor einem Diebstahl zurückschreckt, läuft eher Gefahr zu stehlen, sobald er oder sie sich unbeobachtet fühlt, als der- oder diejenige, die aus innerer Überzeugung Diebstahl als verwerflich erachtet.

Schon Aristoteles sprach von durch Gewohnheit eingeübten Haltungen, die das moralisch gute Leben ausmachen. Im Blick auf die Herausbildung einer ethischen Persönlichkeit bedeutet dies: Entscheidend sind die internalisierten Vorstellungen vom guten Leben, anders gesagt: die Werthaltungen, die der gesamten Person und ihrer „vision of life“ das Gepräge geben. Zur ethischen Kompetenz in diesem Sinne gehört auch, sich bewusst zu werden, dass in vielen Situationen verschiedene Normen und Werte ethisch relevant sind, die miteinander in Konflikt geraten können. So kann die moralische Pflicht, Menschen, die bedroht

werden, beizustehen, zur Infragestellung des Gebots führen, möglichst keine Gewalt gegen Menschen anzuwenden. Oder: Die Gehorsamspflicht gegenüber Vorgesetzten gerät in Streit mit dem Gebot der Rechtsbefolgung, wenn diese rechtswidrige Handlungen von mir verlangen. Die Ethik kann solche moralischen Dilemmata nicht vollständig auflösen. Aber wer ethisch kompetent ist, wird nicht überrascht sein, wenn sie ihm oder ihr in Beruf und Alltag begegnen, und ihnen besser gewachsen sein als diejenigen, die sich allein auf ihre moralischen Impulse verlassen.

Ethische Bildung

Mit dem Gesagten ist im Kern schon deutlich, was ethische Bildung ist, wie sie am besten vonstattengeht und warum sie ein zentraler Aspekt menschlicher Persönlichkeitsbildung ist.

Der Begriff der Bildung setzt, anders als der der Erziehung, voraus, dass Anlagen vorhanden sind, die „nur noch“ geformt bzw. gebildet werden müssen. Menschen haben moralische Intuitionen, und das scheint kulturübergreifend so zu sein. Ethische Bildung knüpft bei solchen Intuitionen an, bleibt aber nicht bei ihnen stehen. Denn wie oben bereits gesagt: Zur Ethik gehört kritische Aufklärung im Blick auf Verallgemeinerungsfähigkeit und mögliche Widersprüche des intuitiv für moralisch richtig Ge-

Ethische Kompetenz besteht darin, die ethisch vorzugswürdigen Vorstellungen vom guten Leben zu kennen, zu internalisieren und zu praktizieren

haltenen. Ethische Bildung ist daher mit einem stark kognitiven Element verknüpft. Ethisches Wissen – welches sind die moralischen Maßstäbe, die sich in der Menschheitsgeschichte herausgebildet haben? – und Wirklichkeitskenntnis – welche Folgen sind in einem typischen Szenario zu erwarten, wenn diese oder jene Handlungsentscheidung getroffen wird? – gehen dabei eine Synthese ein. Erst durch solches Nachdenken wird aus einem moralischen Impuls eine gefestigte Werthaltung.

Neben Wissen und Reflexion ist jedoch auch das oben genannte Element der Einübung wichtig. Ethische Bildung zielt auf die menschliche Handlungspraxis und sollte daher immer an konkreten Handlungssituationen anknüpfen. Dieses situative Element von Bildung wird noch plausibler, wenn man die allgemeinere sozialpsychologische Einsicht bedenkt, dass sich affektiv basierte Einstellungen am besten auf der emotionalen Ebene beeinflussen las-

Ethische Bildung geschieht sowohl im Bereich der Affekte als auch im Bereich des Wissens

sen, kognitiv basierte Einstellungen hingegen auf der kognitiven Ebene.³ Da viele moralische Vorstellungen ursprünglich affektbasiert sind, gehört zur ethischen Bildung im Unterricht auch das Einüben und Aufklären durch das bewusste Herstellen moralisch relevanter Situationen, in denen die moralischen Emotionen zum Tragen kommen, sei es durch das Schauen eines entsprechenden Films oder durch konkrete Begegnungen im Sinne der Erlebnispädagogik.

Ethische Bildung geschieht somit sowohl im Bereich der Affekte (affektiv) als auch im Bereich des Wissens (kognitiv), und zwar in Form der Kritik, der Bestätigung und der Weiterentwicklung gegebener moralischer Intuitionen. Auf diese Weise können Affekte zu Werthaltungen verdichtet werden.

Die Relevanz von ethischer Bildung in der Bundeswehr

Die Bundeswehr hat die ethische Kompetenz ihrer Mitglieder im Sinne der Werte des Grundgesetzes zu einem zentralen Bestandteil ihres Selbstverständnisses erklärt und will durch das Konzept der Inneren Führung diese Werte verwirklichen: „Die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr erfüllen ihren Auftrag, wenn sie aus innerer Überzeugung für *Menschenwürde, Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität* und *Demokratie* als den leitenden Werten unseres Staates aktiv eintreten.“⁴ Schon in

der Himmeroder Denkschrift wird daher einem ethischen Unterricht im Rahmen der geplanten neuen Institution größte Relevanz beigemessen. „Der Erziehung des Soldaten im politischen und ethischen Sinne ist im Rahmen des allgemeinen Dienstunterrichts von vorneher ein größte Beachtung zu schenken. Sie hat sich nicht auf das rein Militärische zu beschränken.“⁵

Hinsichtlich der Begründung dieser Relevanz von Ethik lassen sich zwei Begründungslinien unterscheiden. Ein erster Grund für die Wichtigkeit ethischer Bildung in der Bundeswehr liegt darin, dass hier grundlegend über Selbstverständnis und Sinnorientierung der Bundeswehr reflektiert wird. Aus diesem Grund ist die Bildung im ethischen Bereich anderen, auf spezifische Gebiete bezogenen Bildungsanstrengungen vorgeordnet. Ethische, historische und politische Bildung bilden ein Paket und sollen hier nicht gegeneinander ausgespielt werden. Dennoch ruhen die historische und politische Bildung auf dem Fundament der ethischen Bildung auf. Z. B. ist die historische Bildung, wenn sie sich an einem Begriff von für wertvoll gehaltener Tradition orientiert, an ethischen Maßstäben ausgerichtet, deren Klärung zunächst einmal Aufgabe des Ethikunterrichts ist. Man könnte die historische und politische Bildung geradezu als Beispiele für die situative Form der ethischen Bildung ansehen, von der oben die Rede war: In beiden Bildungsformen werden konkrete Szenarien vorgestellt, in denen die Wertgrundlage und das Selbstverständnis der Bundeswehr zur Debatte stehen. Die emotionale Auseinandersetzung anstelle der bloßen Wissensvermittlung ist auch in der historischen und politischen Bildung ein wichtiges Lernziel.⁶ Hier wie dort vollzieht sich ethische Bildung an konkretem Anschauungsmaterial.

Die Bundeswehr bekennt sich zu bestimmten Werten, ja sieht – im Sinne des Gedankens der wehrhaften Demokratie – im Eintreten für diese Werte ihre Existenzberechtigung. Die Bundeswehr existiert, und Soldatinnen und Soldaten riskieren in Einsätzen ihre Gesundheit und ihr Leben, weil die Demokratie des Grundgesetzes und die sie bindenden Werte Gefährdungen ausgesetzt sind und gerade auch im und gegenüber dem Ausland verteidigt werden müssen. Diese Wertgrundlage zu klären

und für ihre Überzeugungskraft zu werben, ist Aufgabe ethischer Bildung. Wolf Graf von Baudissin sprach 1954 in einer für das Konzept der Inneren Führung wichtigen Rundfunkansprache von einem „Geist“, „der in vollem Einklang mit den sittlichen Grundlagen und Wesensformen der freiheitlichen Lebensordnung steht“.⁷ Nur wer – unterstützt durch entsprechende affektive und kognitive Bildungsanstrengungen – diese Werthaltung internalisiert hat, kann langfristig und „aus innerer Überzeugung“ dem Selbstverständnis der Bundeswehr entsprechend handeln.

Die ZDv A-2620/3 Lebenskundlicher Unterricht spricht an dieser Stelle von einer „ethischen Rechtfertigung“ des Dienstes in der Bundeswehr als einer entscheidenden Aufgabe berufsethischer Bildung.⁸ Anders gesagt: Es geht um die Begründung und den Sinn des eigenen Dienstes, und sich über diesen Sinn klar zu werden ist für jede Soldatin und jeden Soldaten eine wesentliche Grundlage für eine motivierte, überzeugte und korrekte Auftrags-erfüllung. Der hier und dort in militärischen Kreisen zu hörenden kritischen Spitze gegen einen Ethikunterricht, hier würde ein Zuviel an Nachdenklichkeit vermittelt, das dem soldatischen Auftrag im Wege stehe, ist energisch zu widersprechen. Das Nachdenken über die werthaltigen Grundlagen der eigenen beruflichen Existenz ist die Voraussetzung, um die innere Überzeugung zu gewinnen, wie sie für ein korrektes, gefestigtes und motiviertes Handeln gemäß der Inneren Führung unabdingbar ist. Es mag den einen oder anderen Fall von Soldatinnen oder Soldaten geben, die beim gemeinsamen Nachdenken über die Wertgrundlage der Bundeswehr tatsächlich ins Zweifeln über die eigene Berufswahl geraten, weil sie sich die „ethische Rechtfertigung“ des Dienstes in der Bundeswehr nicht zu eigen machen können. In solchen Fällen ist es jedoch gut, wenn diese Zweifel möglichst frühzeitig im Ethikunterricht an die Oberfläche kommen.

Damit sind wir bei der zweiten Begründungslinie für die Relevanz ethischer Bildung in der Bundeswehr angekommen: Die ethische Kompetenz der Soldatinnen und Soldaten hat entscheidende Bedeutung für die Qualität der militärischen Auftragserfüllung. Rainer Glatz

hat das in seiner Rückschau auf den Afghanistan-Einsatz der Bundeswehr folgendermaßen ausgedrückt: „An das Handeln der Soldatinnen und Soldaten wird somit – zu Recht – ein hoher moralischer Maßstab gelegt. Ein Fehlverhalten einzelner Soldaten kann kritisch für den Gesamteinsatz sein und zu Opfern führen.“⁹ Er zitiert in diesem Zusammenhang aus einem Memorandum General Allens, das dieser in Reaktion auf die Schändung der Leichen von Taliban-Kämpfern durch US-Soldaten verfasst hatte: „Wir sind Gäste in Afghanistan und Partner der Afghanen. Es ist äußerst wichtig, dass wir fortfahren, ihr Vertrauen und Verständnis zu erlangen. Dabei ist es von herausragender Bedeutung, ein Höchstmaß an Professionalität, Moral und ethischen Standards zu zeigen – zu jeder Zeit, bei all unseren Aktionen und an jedem Ort. Dabei darf es keine Ausnahmen geben.“¹⁰

In dieser Hinsicht besonders zu nennen ist die interkulturelle Kompetenz. Sie stellt insofern eine Unterkomponente der ethischen Kompetenz dar, als sie weit über ein in Crash-Kursen lernbares interkulturelles Wissen hin-

Der hier und dort in militärischen Kreisen zu hörenden kritischen Spitze gegen einen Ethikunterricht, hier würde ein Zuviel an Nachdenklichkeit vermittelt, das dem soldatischen Auftrag im Wege stehe, ist energisch zu widersprechen

ausgeht. Interkulturelle Kompetenz impliziert eine integrale, an moralische Werte wie Respekt und Toleranz gebundene Haltung der gesamten Persönlichkeit.¹¹ Ihre gestiegene Relevanz zeigt sich nicht nur in Auslandseinsätzen, sondern auch in multinationalen Kontingenten, ja schon innerhalb der Bundeswehr selbst, die auch insofern ein Spiegel der bundesdeutschen Gesellschaft ist, als in ihr die Diversität unterschiedlicher Kulturen und Lebensformen zur Geltung kommt.¹² Sven Bernhard Gareis und Ulrich vom Hagen haben als Sozialwissenschaftler das Multinationale Korps Nordost in Stettin beforscht und kommen zu folgendem Schluss: „Es gehört daher zu den wesentlichen Aufgaben der politischen wie der militärischen Führung, zu erkennen und danach zu handeln,

dass eine Investition in die sogenannten *soft skills* zur Ermöglichung multinationaler Interaktion sich als überaus wertvoll für die Erreichung der harten militärischen Ziele erweist.¹³ Ein ähnliches Votum findet sich in einem Aufsatz des Psychologen Stefan Kammhuber: „Verglichen mit den Ausgaben für (fehlgeschlagene) militärtechnische Entwicklungen sind die Investitionen in eine nachhaltige Institutionalisierung interkultureller Expertise verschwin-

Inneren Führung jedes Jahr aufs Neue den Soldatinnen und Soldaten einzuprägen. Zu fragen ist aber auch, was diese und ähnliche problematische Verhaltensweisen von Vorgesetzten und Kameraden für die Menschen bedeutet, die in Uniform in der Bundeswehr Dienst tun. Sie können in ihrem Vertrauen in die Institution, der sie sich freiwillig einordnen, beschädigt werden oder durch ihre Erfahrungen sogar traumatisiert werden.“¹⁵

Ethische Reflexion mag hier und da zu langsameren Entscheidungen und Handlungen führen.¹⁶ Aber wer würde diesen Preis nicht zahlen wollen, wenn dadurch Fehler und Traumata vermieden werden können?

Als Zusammenfassung dieses Abschnitts mag eine Passage aus dem Weißbuch 2006 dienen: „Neue Aufgaben fordern neue Qualifikationen. Insbesondere in Stabilisierungsoperationen müssen entschlossenes und handlungssicheres Auftreten und Durchsetzungsvermögen durch ethisches Verantwortungsbewusstsein und soziale, interkulturelle sowie fremdsprachliche Kompetenz ergänzt werden.“¹⁷ Eine solche Passage, die das ethische Verantwortungsbewusstsein der Soldatinnen und Soldaten hervorhebt, findet man im neuesten Weißbuch nicht, das insgesamt bedauerlicherweise weniger grundlegend formuliert als auf das Kleinklein konkreter aktueller sicherheitspolitischer Szenarien bezogen ist.

Es gibt also gute praktische Gründe, der ethischen Bildung zentrale Relevanz für die Bundeswehr zuzuschreiben. Diese Gründe sind im engeren Sinne jedoch eher Nützlichkeits Erwägungen. Sie berühren die zu Beginn aufgeworfene Frage nach der richtigen und guten Lebensweise nicht und können daher nur flankierend geltend gemacht werden, da es in der Ethik um innere Überzeugungen geht, deren Geltung unabhängig vom unmittelbaren praktischen Nutzen ist, ja unter Umständen auch einer strikten Funktionslogik widersprechen kann. Im Hinblick auf die bereits erwähnten kritischen Spitzen gegen ethische Reflexion aus militärischen Kreisen ist die rein funktionale Argumentation pro ethische Bildung dennoch sehr wichtig. Innere Überzeugtheit kann sich nicht einstellen, wo die Praktikabilität infrage gestellt wird. Wird glaubhaft dargestellt, dass die ethische Bildung

Ethische Reflexion mag hier und da zu langsameren Entscheidungen und Handlungen führen. Aber wer würde diesen Preis nicht zahlen wollen, wenn dadurch Fehler und Traumata vermieden werden können?

dend gering. Interkulturelle Expertise auf Dauer zu ignorieren, wird zu Verlusten führen, finanziellen und – viel schlimmer – menschlichen.“¹⁴

Viel basaler noch, und noch vor jeder interkulturellen Komponente, zeigt sich die Relevanz ethischer Bildung an individuellem Fehlverhalten in den Standorten der Bundeswehr. Die jährlichen Berichte des Wehrbeauftragten zeigen, wie das, was man gern „die Moral der Truppe“ nennt, durch einzelne moralisch verwerfliche Handlungen und fehlende moralische Führungsverantwortung von Vorgesetzten untergraben wird: „Leser des Berichts [des Wehrbeauftragten] fragen sich, warum es noch immer [...] notwendig ist, die Umsetzung der Inneren Führung so genau zu überwachen, und vor allem, warum es immer noch notwendig ist, mit Hilfe des Berichts die Grundsätze der

Der Autor



Friedrich Lohmann ist seit 2011 Professor für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Angewandte Ethik an der Universität der Bundeswehr München. Zuvor war er von 2008 bis 2011 als Professor für Systematische Theologie und Ethik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin tätig. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift „zur sache bw“ sowie eines zweibändigen Handbuchs zur militärischen Berufsethik. Von 2016 bis 2019 war er Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des gerade abgeschlossenen Konsultationsprojekts „Orientierungswissen zum gerechten Frieden“ an der FEST Heidelberg.

wissen zum gerechten Frieden“ an der FEST Heidelberg.

der Soldatinnen und Soldaten langfristig die Auftragserfüllung im Rahmen der Wertordnung des Grundgesetzes fördert, so wird das Plädoyer für ethische Bildung nur gestärkt.

Inhaltliche Schwerpunkte und Dimensionen der ethischen Bildung in der Bundeswehr

„Die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr erfüllen ihren Auftrag, wenn sie aus innerer Überzeugung für Menschenwürde, Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität und Demokratie als den leitenden Werten unseres Staates aktiv eintreten.“ Mit diesem bereits oben zitierten Satz aus der ZDV Innere Führung sind die wesentlichen Inhalte der ethischen Bildung in der Bundeswehr benannt. Sie lassen sich unter dem Stichwort Menschenrechtsbildung zusammenfassen, denn ausgehend von der Menschenwürde lassen sich die übrigen sechs Begriffe über den Menschenrechtsgedanken und dessen drei Dimensionen – bürgerlich, politisch, wirtschaftlich-sozial-kulturell – ausbuchstabieren. Über den Grundrechtsteil des Grundgesetzes ist der Menschenrechtsgedanke in dieses inkorporiert; zusätzlich sei an die verschiedenen übernationalen Menschenrechtskonventionen, -pakte und -erklärungen erinnert, zu denen sich die Bundesrepublik Deutschland bekennt. Bürger und Bürgerinnen der Bundesrepublik Deutschland sind mündige, mit Rechten ausgestattete Menschen, und diese Vorstellung von Mündigkeit macht sich der Gedanke des „Staatsbürgers in Uniform“, wie er das Konzept der Inneren Führung auszeichnet, ausdrücklich zu eigen.

Ethische Bildung in der Bundeswehr wird daher neben den im Zitat genannten Werten gerade auch die Menschenrechte zu thematisieren und konkretisieren haben, und zwar in ihrer Reziprozität: als Rechte, die mir zustehen, aber genauso als Rechte, die ich anderen, auch militärischen Gegnern, zuzugestehen habe. Die entsprechenden Erklärungen, einschließlich der Vereinbarungen des humanitären Völkerrechts, sollten verpflichtender Bestandteil des ethischen Curriculums bei der Bundeswehr sein.

Nimmt man noch den Unterricht über die wichtigsten ethischen Theorien hinzu (Strebens- bzw. Tugendethik, Pflichtenethik, Güterethik), so sollten damit die eher kognitiven Bestandteile eines Ethikunterrichts in der Bundeswehr abgesteckt sein.

Hinzu kommt, wenn es um die ethische Bildung von Soldatinnen und Soldaten geht – die Bundeswehr hat ja auch zivile Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter –, die Bildung hinsichtlich besonderer ethischer Herausforderungen des Soldatenberufs. Waffensysteme und ethische Regeln bei deren Nutzung spielen hier eine Rolle, die verantwortliche Gestaltung der Hierarchie von Vorgesetzten und Untergebenen, vor allem aber auch der Umgang mit den existenziellen Belastungen, die sich im Einsatz ergeben können, bis hin zur Frage des Tötens und Getötetwerdens. Gerade hier kommt die affektive Dimension des Ethikunterrichts zur

Der im militärischen Jargon nicht unüblichen Banalisierung der Gewalt gilt es entgegenzutreten

Geltung.¹⁸ Harte Einsatzszenarien und die in ihnen häufig begegnenden Dilemmata können immer nur ansatzweise im Unterricht imaginiert werden – am besten wohl anhand von filmischen Darstellungen oder Berichten von Einsatzrückkehrern. Dabei gilt es, der im militärischen Jargon nicht unüblichen Banalisierung der Gewalt („Wirkmittel“) entgegenzutreten und die ethische wie rechtliche Notwendigkeit von deren Limitierung ebenso wie den auch im bewaffneten Konflikt zu respektierenden Menschenrechtsschutz einzuschärfen, da der Einsatz von mitunter tödlicher Waffengewalt auch im „Überlebenskampf“¹⁹ niemals enthemmt erfolgen sollte, sondern nur dann, wenn keine andere Möglichkeit zur Selbstverteidigung und Auftragserfüllung besteht.

Gerade bei der Betrachtung solcher „hard cases“ zeigt sich die Nähe des ethischen Unterrichts in der Bundeswehr zum Lebenskundlichen Unterricht, in dem von jeher militärischerufsethische Bildung nicht ohne Bezug zur Seelsorge und zur Verarbeitung verstörender

Erfahrungen im Einsatz erfolgt. Sie sollten im Unterricht nicht ausgespart werden. Es wäre allerdings falsch, die Dilemmasituationen des Einsatzes zum Hauptbestandteil der ethischen Bildung in der Bundeswehr zu machen oder gar eine Sonderethik aus ihnen zu folgern, die eine im Einsatz erforderliche „Härte“ zum entscheidenden Merkmal soldatischer Ethik macht.²⁰ Die Entwicklung eines humanitären Völkerrechts, ausgehend von der Schlacht von Solferino und gipfelnd in den Genfer Konventionen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie deren späteren Zusatzprotokollen, zeigt eine immer größere Relevanz des Menschenrechtsschutzes für die legale Einhegung des Handelns im bewaffneten Konflikt.²¹ Konkrete Einsatzrichtlinien (Rules of Engagement) versuchen, dem gerecht zu werden. Ein internalisierter Ethikkompass beugt Rechtsbrüchen vor. Ethische Bildung als allgemeine Menschenrechtsbildung im Sinne der Inneren Führung ist daher auch im Blick auf die Einsatzrealität eine unabdingbare Voraussetzung richtigen soldatischen Handelns.

1 Andersen, Svend (2000): *Einführung in die Ethik*. Berlin und New York, S. 2.

2 Elßner, Thomas R. (2013): „Berufsethische Aspekte in der gegenwärtigen Ausbildung der Bundeswehr“. In: Bohrmann, Thomas, Lather, Karl-Heinz und Lohmann, Friedrich (Hg.): *Handbuch Militärische Berufsethik. Band 1: Grundlagen*. Wiesbaden, S. 313–331, S. 324–325.

3 Vgl. Aronson, Elliot, Wilson, Timothy und Akert, Robin (2014): *Sozialpsychologie*. Übersetzt und bearbeitet von Dr. Matthias Reiss. 5. Aufl. Hallbergmoos, S. 233.

4 ZDv A-2600/1: *Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr*. Bonn, Ziffer 106 (Hervorhebung im Original).

5 Timmermann, Heiner (Hg.) (2013): *Die Himmeroder Denkschrift vom 9. Oktober 1950*. Nonnweiler, Abschnitt V, D.

6 Besand, Anja (2015): „Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung“. In: Korte, Karl-Rudolf (Hg.): *Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung*. Baden-Baden, S. 213–223.

7 Baudissin, Wolf Graf von (2006): „Innere Führung verbindet Soldaten und Staatsbürger“. In: Dörfler-Dierken, Angelika (Hg.): *Graf von Baudissin. Als Mensch hinter den Waffen*. Göttingen, S. 116–121, S. 117.

8 ZDv A-2620/3 (2018): *Lebenskundlicher Unterricht*. Bonn, Ziffer 105.

9 Glatz, Rainer L. (2015): „Führen im Einsatz – Verantwortung über Leben und Tod – eine berufsethische Annäherung“. In: Glatz, Rainer L. und Tophoven, Rolf (Hg.): *Am Hindukusch – und weiter? Die Bundeswehr im Auslandseinsatz: Erfahrungen, Bilanzen, Ausblicke*. Bonn, S. 187–202, S. 192.

10 Zit. Glatz, a. a. O., S. 192.

11 Lohmann, Friedrich (2014): „Interkulturelle Kompetenz inner- und außerhalb militärischer Strukturen“. In: Bohrmann, Thomas, Lather, Karl-Heinz und Lohmann, Friedrich (Hg.): *Handbuch militärische Berufsethik. Band 2: Anwendungsfelder*. Wiesbaden, S. 93–118, bes. S. 106–108.

12 Kümmel, Gerhard (Hg.) (2012): *Die Truppe wird bunter. Streitkräfte und Minderheiten*. Baden-Baden.

13 Gareis, Sven Bernhard und Hagen, Ulrich vom (2004): *Militärkulturen und Multinationalität. Das Multinationale Korps Nordost in Stettin*. Opladen, S. 127.

14 Kammhuber, Stefan (2011): „Sicherheitspolitik und interkulturelle Expertise“. In: Dreyer, Wilfried und Hößler, Ulrich (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen, S. 365–379, S. 378.

15 Dörfler-Dierken, Angelika (2019): „Einführung“. In: Dörfler-Dierken, Angelika (Hg.): *Hinschauen! Geschlecht, Rechtspopulismus, Rituale. Systemische Probleme oder individuelles Fehlverhalten?* Hamburg, S. 15–21, S. 18.

16 Kahneman, Daniel (2012): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München.

17 Bundesministerium der Verteidigung (Hg.) (2006): *Weißbuch zur Sicherheitspolitik Deutschlands und zur Zukunft der Bundeswehr*. Berlin, S. 103.

18 Verweij, Desiree (2016): „Why Address the 'E'-Word in Military Ethics Education? The Role of Emotions in Moral Judgment and Decision-Making“. In: Elßner, Thomas R., Janke, Reinhold und Oesterle, Antonia C. (Hg.): *Didactics of Military Ethics. From Theory to Practice*. Leiden, S. 27–44.

19 Ungerer, Dietrich (2011): „Auf dem Weg zu einer Einsatzethik“. In: Hartmann, Uwe, Rosen, Claus von und Walther, Christian (Hg.): *Jahrbuch Innere Führung 2011. Ethik als geistige Rüstung für Soldaten*. Berlin, S. 201–210.

20 Hamdorf-Ruddies, Hildegard (2019): „Erziehung zur Härte? Reflexionen über ein zweifelhaftes Erziehungs-ideal“. In: Dörfler-Dierken, Angelika (Hg.): *Hinschauen! Geschlecht, Rechtspopulismus, Rituale. Systemische Probleme oder individuelles Fehlverhalten?* Hamburg, S. 59–70.

21 Jäger, Sarah und Oeter, Stefan (Hg.) (2019): *Menschenrechte und humanitäres Völkerrecht – eine Verhältnisbestimmung*. Wiesbaden.

ETHISCHE BILDUNG IN DER BUNDESWEHR: SELBSTBINDUNG AN WERTE UND MORALISCHE URTEILSKRAFT

Autor: Matthias Gillner

Das Bundesministerium für Verteidigung plant, in naher Zukunft eine Zentrale Dienstvorschrift (ZDv) zur „Ethischen Bildung in der Bundeswehr“ herauszugeben. Mit dieser Regelung, die sich an alle Bundeswehrangehörigen sowie militärische und zivile Vorgesetzte richtet, sollen nicht nur allgemeine Ziele der ethischen Bildung in der Bundeswehr beschrieben, sondern auch Vorgaben für die Durchführung der Ausbildung gesetzt werden.

Nun zeichnen sich Streitkräfte bekanntlich durch das Organisationsprinzip von Befehl und Gehorsam aus. Militärische Vorgesetzte können einem Untergebenen schriftlich, mündlich oder in anderer Weise Anweisungen zu einem bestimmten Verhalten erteilen und darin den Anspruch auf Gehorsam erheben (vgl. § 2 (2) WStG). Allerdings beinhaltet das Befehlsrecht in der Bundeswehr nicht einen blinden Gehorsam. Kein Soldat und keine Soldatin kann mit der Begründung „Befehl ist Befehl“ – wie noch in der Wehrmacht zur Zeit des Nationalsozialismus¹ – verbrecherische Anweisungen ausführen und Gräueltaten verüben. Im Soldatenrecht werden der Befehlsbefugnis klare Grenzen auferlegt (§ 10 (4) SG), der Missbrauch wird unter Strafe gestellt (§ 32 WStG). Unverbindlich sind Befehle, die die Menschenwürde verletzen, nicht zu dienstlichen Zwecken erteilt werden oder unzumutbar sind. Diese brauchen von Untergebenen auch nicht ausgeführt zu werden (§ 11 (1) SG). Soldatinnen und Soldaten sind sogar verpflichtet, einen Befehl dann nicht auszuführen, wenn mit der Befolgung eine Straftat begangen würde. Sie machen sich strafbar, wenn sie den Straftatbestand kennen oder nur hätten kennen müssen (§ 11 (2) SG i. V. m. § 5 WStG).

Angesichts dieser Rechtslage und der Tatsache, dass in den Akademien, Offiziersschulen und Truppschulen über 50 zivile Rechtslehrer über diese Grenzen der Befehlsbefugnis informieren und ab der Divisionsebene sogar über 100 Rechtsberater die Kommandeure und Führungsstäbe der Bundeswehr beraten, stellt sich die Frage, warum es überhaupt noch einer eigenen ZDv zur „Ethischen Bildung in der Bundeswehr“ bedarf, zumal eine solche Notwendigkeit in den vergangenen 60 Jahren des Bestehens nicht gesehen wurde. Diese Zweifel verstärken

Abstract

Bedarf es angesichts der klaren Einschränkungen der Befehlsbefugnis und der bereits bestehenden Bildungsformate wie des Lebenskundlichen Unterrichts überhaupt einer eigenen zentralen Dienstvorschrift zur ethischen Bildung in der Bundeswehr? Das Ziel, grundlegende Werte unseres Gemeinwesens und einen daraus abgeleiteten soldatischen Wertekanon zu vermitteln, ist in der ZDv „Innere Führung“ deutlich zu erkennen. Matthias Gillner spricht sich klar dafür aus, solche persönlichkeitsbildenden und gemeinschaftsstiftenden Fragen des guten Lebens und die dazugehörigen Orientierungen und Überzeugungen in dem „pluralitätstauglichen“, hierarchie- und beurteilungsfreien Setting des Lebenskundlichen Unterrichts zu behandeln, der einen Raum für das Nacherleben und eine über berufsethische Zusammenhänge hinausgehende Reflexion öffnet.

Den Schwerpunkt seines Beitrags legt der Autor auf die davon abzugrenzende moralische Urteilsbildung, die „Vermittlung von Normen auf einen situativen Kontext“. Diese berufsethische Kompetenz erschöpfe sich allerdings keineswegs in der Kenntnis und Befolgung von Rechtsnormen und Einsatzregeln, wie Gillner an internationalen Beispielen aus der Einsatzrealität von Soldaten illustriert, sondern bestehe gerade in der Vermittlung einer Regel oder einer Norm auf eine konkrete Situation. Dies beinhalte deren möglichst genaue Erfassung, die Ausbildung von Empathie, die Prüfung der Anwendbarkeit von Normen, die Identifikation von Pflichtenkollisionen und die nachvollziehbare Auswahl und Begründung von Handlungen und Unterlassungen durch Kategorisierung von Pflichten und Anwendung von Vorzugsregeln. Zur Vermittlung dieser für wesentlich gehaltenen berufsethischen Kompetenz stehen verschiedene didaktische Methoden zur Verfügung. Dieser Zweiklang aus der „Selbstbindung an Werte und Überzeugungen“ sowie der Schulung des Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Urteilsvermögens mache das Gewissen als persönliche moralische Instanz gerade nicht obsolet, sondern sei als Beitrag zur lebenslangen Gewissensbildung und -überprüfung zu verstehen.

sich noch, wenn bereits in der ZDv zur „Politischen Bildung in der Bundeswehr“ (A-2620/1) ethisch imprägnierte Ziele formuliert werden: Schon diese Unterrichtung soll nicht nur „Soldatinnen und Soldaten in die Lage versetzen, für die im Grundgesetz ausformulierten Grund- und Menschenrechte bewusst einzutreten“ (Nr. 203 Abs. 6), sondern auch „die Bereitschaft und Fä-

Während Normen zwingende beziehungsweise beschränkende Merkmale aufweisen, ist Werten eine anziehende und motivierende Qualität zu eigen

higkeit entwickeln und fördern, Grundfragen des Soldatenberufs – besonders auch seine ethische und moralische Dimension – zu reflektieren“ (Abs. 3).

Und dann gibt es in der Bundeswehr schon seit ihrer Gründung den in der Regel von Militärseelsorgerinnen und -seelsorgern erteilten Lebenskundlichen Unterricht, in dem die Soldatinnen und Soldaten ihre eigene Lebensorientierung reflektieren sollen und in dessen Curriculum viele ethische Themen aufgeführt werden (ZDv A-2620/3). Warum braucht es dennoch eine eigene „ethische Bildung“ in den Streitkräften und welche Inhalte sollen in ihr vermittelt werden?

Werteorientierung

Bei ethischer Bildung wird in der Bundeswehr zuerst an die Vermittlung von Werten gedacht. Im Vordergrund stehen dabei „Menschenwürde, Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität und Demokratie“, die auch als „die leitenden Werte unseres Staates“ deklariert werden (A-2600/1, Nr. 106). An einer anderen Stelle der aktuell gültigen ZDv „Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr“ wiederum garantiert erst das „Wertesystem des Grundgesetzes (...) Menschenwürde, Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität und Demokratie“ (Nr. 304). Durch die „Innere Führung werden die Werte und Normen des Grundgesetzes in der Bundeswehr verwirklicht“ (Nr. 301), aus deren Grundsätzen sich dann ein eigener „soldatischer Wertekanon“ ableiten

lässt, der die Soldatinnen und Soldaten „tapfer, treu und gewissenhaft, kameradschaftlich und fürsorglich, diszipliniert, fachlich befähigt und lernwillig, wahrhaftig gegenüber sich und anderen, gerecht, tolerant und aufgeschlossen gegenüber anderen Kulturen und moralisch urteilsfähig“ (Nr. 507) sein lässt. Die Kenntnis und Vertiefung der Werte und Normen des Grundgesetzes soll über die „Politische Bildung“ erfolgen (vgl. Nr. 625), und damit die Soldatinnen und Soldaten dann „jederzeit für die Werte und Normen der freiheitlich demokratischen Grundordnung eintreten“, soll auch der „Lebenskundliche Unterricht durch die Militärseelsorgerinnen und Militärseelsorger einen unverzichtbaren Beitrag“ leisten (vgl. Nr. 508f).

Die nicht immer konsistente Verwendung des Begriffs Wert, vor allem die (vor)schnelle Verknüpfung mit dem Begriff der Norm, weist auf ein defizitäres Verständnis hin. Normen und Werte sind sicherlich verwandt, meinen aber nicht dasselbe. Menschliche Handlungen oder staatliche Institutionen werden normiert und bewertet, Normen gehorchen jedoch einer „Logik des Verpflichtenden“, Werte folgen dagegen der „Logik der vorziehenden Wahl“.² Während Normen zwingende bzw. beschränkende Merkmale aufweisen, ist Werten eine anziehende und motivierende Qualität zu eigen. Beide beziehen sich auf verschiedene Erfahrungen: dass etwas sein soll oder dass ich von etwas begeistert bin, dass ich eine Pflicht erspüre und erkenne oder dass mir etwas Orientierung gibt.

Diese kurze Skizze und Abgrenzung der inhaltlichen Bedeutung des Begriffs hat Auswirkungen auf die Entstehung und damit auch auf die „Vermittlung“ von Werten. Werte haben zunächst immer einen Bezug zum Wertenden selbst, zum subjektiven Urteil, dass mir etwas wertvoll ist. Sie entstehen weniger, indem ich mich zu etwas rational hinführen lasse, eher dadurch, dass ich von etwas emotional angezogen werde, vielleicht sogar hingerissen bin. Oder noch häufiger: wenn ich vom Gegenteil abgestoßen oder angewidert werde. Die rationale Aufarbeitung erfolgt oft erst später, quasi als Nachspiel bereits eingegangener Wertbindungen. Werte begründen nicht bloß individuelle Überzeugungen, sie können auch kollektiv geteilt werden. So gehörte seit der Französischen Revolution „Freiheit,

Gleichheit, Brüderlichkeit (Solidarität)“ zu den fundierenden Werten eines gerechten Gemeinwesens. Da sich Wertbindungen vor allem über Erfahrungen ausbilden und von einer gefühlten, aber keineswegs irrationalen persönlichen Gewissheit zeugen, muss eine ethische Bildung, die den Anspruch erhebt, Werte zu „vermitteln“, nicht – wie bei der Lehre von Normen – in Vorträgen oder Referaten auf die logische „Andemonstration“ von deren Geltung setzen, sondern den Erlebnisraum für persönliche Erfahrungen von Werten ermöglichen. Die erfahrene Attraktivität kann vielleicht am besten narrativ ausdrucksstark vermittelt werden. (Vielleicht hat Jesus deshalb selbst die Form der Erzählung gewählt, um für seine Werte zu werben: für den Wert der Barmherzigkeit in der Geschichte vom gütigen Samariter [Lk 10,25-37] und für den Wert der Versöhnung im Gleichnis vom verlorenen Sohn [Lk 15,11-32].)

Da der Begriff des Wertes nun sehr stark mit dem eigenen Selbstverständnis verknüpft ist, insofern „starke Wertungen“ (Charles Taylor) stets das artikulieren, worauf es dem Menschen im Leben ankommt, wer er sein will, hängen Wertfragen eng mit den Fragen des guten Lebens zusammen. Und weil unter modernen Bedingungen das gute Leben nicht mehr abgelöst werden kann von dem, was Menschen mit einem freien Willen für das gute Leben halten, es also eine Vielzahl ganz unterschiedlicher und gleichwohl guter Lebensformen gibt, müssen diese Themen pluralitätstauglich, hierarchiefrei, in offener Atmosphäre und beurteilungsfrei behandelt werden. Und hierzu eignet sich am besten der „Lebenskundliche Unterricht“, der in besonderer Weise zur Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung der Soldatinnen und Soldaten beitragen und über enge berufsethische Zusammenhänge hinaus den Menschen zu einer bewussten Lebensführung und einer spirituellen Existenz begleiten will.

Anders dagegen verhält es sich mit der moralischen Urteilsbildung, die Vermittlung von Normen auf einen situativen Kontext. Hier wird von den Soldatinnen und Soldaten verlangt, dass sie bestimmen und begründen können, welche der als gültig bereits vorausgesetzten Normen einem gegebenen Fall im Lichte aller relevanten und möglichst vollständig erfassten

Situationsmerkmale angemessen ist. Müssen sie hierzu über eine eigene moralische Urteilskompetenz verfügen oder reichen nicht die Kenntnisse des geltenden Rechts bereits aus?

Kenntnis von Rechtsregeln und moralisches Urteil

Im militärischen Einsatz gelten die Bestimmungen des humanitären Völkerrechts. Zudem unterliegen die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr den jeweiligen Rules of Engagement (RoE), die die Anwendung von militärischer Gewalt – entsprechend den operativen, politischen und rechtlichen Vorgaben – im Rahmen von nationalen wie multinationalen Einsätzen rechtlich regeln. Doch selbst die nationale Taschenkarte als übersichtliche Kurzversion der RoE mit den wichtigsten Grundregeln zu Selbstschutz, Notwehr und Nothilfe, zur Einrichtung von geschützten Bereichen und zur Anwendung militä-

Selbst die nationale Taschenkarte als übersichtliche Kurzversion der Rules of Engagement erhöht zwar durchaus die Verhaltenssicherheit, ersetzt aber keineswegs die moralische Urteilsfähigkeit

rischer Gewalt ohne Schusswaffengebrauch, zur Anwendung des Schusswaffen- und Kampfmitteleinsatzes mit und ohne Anrufverfahren sowie den Regeln für die Auftragsdurchsetzung erhöht zwar durchaus die Verhaltenssicherheit, ersetzt aber keineswegs die moralische Urteilsfähigkeit. Denn spätestens dann, wenn Regel- oder Normkonflikte individuelle Situationsinterpretationen und Konfliktlösungen verlangen, wird es unerlässlich sein, auch das moralische Urteil der Soldatinnen und Soldaten in Rechnung zu stellen.

Eine Einsatzregel etwa kann militärische Handlungen erlauben, die mit moralischen Überzeugungen in Konflikt geraten. So geriet ein militärisches Kontingent aus Sambia im Rahmen einer Friedensmission in Sierra Leone (UNAMSIL) in einen von der „Revolutionary United Front“ (RUF) gelegten Hinterhalt. Die RoE erlaubten den sambischen Soldaten den Einsatz von verhältnismäßiger Gewalt, um den Angriff

auf sich selbst abzuwehren. Die Rebellen hielten sich jedoch inmitten der Zivilbevölkerung auf und missbrauchten sie als menschliche Schutzschilde. Die Inanspruchnahme des Selbstverteidigungsrechts hätte insofern den Tod zahlreicher unschuldiger Frauen, Männer und Kinder bedeutet, zu deren Schutz die Soldaten in das

schuldige töten oder Gewaltanwendung unterlassen und das Risiko eines Sprengstoffanschlages mit eigenen Toten eingehen?⁴

Schließlich können Soldaten in Situationen geraten, die durch keine Einsatzregel normiert ist. So wurden die bereits erwähnten Soldaten aus Sambia bei ihrer Friedensmission in Sierra Leone mit Kindern als Waffenträgern konfrontiert. Zum einen genießen sie als Kinder den allgemeinen Schutz Minderjähriger, wie sie in dem völkerrechtlichen Übereinkommen über die Rechte des Kindes (20.11.1989) formuliert sind, zum anderen unterliegen sie dem Status des Kombattanten. Auf der einen Seite sind sie bedauernswerte Opfer – oftmals gewaltsam entführt, vielfach unter Drogen gesetzt und als willfähige Instrumente der jeweiligen Machthaber ausgebeutet –, auf der anderen Seite sind sie häufig besonders grausame Täter, wovon die unvorstellbaren Gräueltaten an Kindern und Frauen zeugen. Sollen im Fall einer Notwehr- oder Nothilfesituation die Soldaten Gewalt gegen Kindersoldaten anwenden? Damals wurde der Umgang mit unberechenbaren Kindersoldaten durch keine Einsatzregel normiert.⁵

Diese drei angeführten und mit Beispielen erläuterten Konfliktarten zeigen unmissverständlich auf, dass Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr vor allem, aber nicht nur im Einsatz über eine moralische Urteilskompetenz verfügen müssen. Sie ist notwendig, um das Vertrauen, das die Führungsphilosophie der Bundeswehr in ihre Soldatinnen und Soldaten setzt, zu rechtfertigen. Denn „die Grundsätze der Inneren Führung verlangen, die Erfordernisse des militärischen Auftrages mit der geistigen und moralischen Mündigkeit des Staatsbürgers in Einklang zu bringen“ (ZDv A-2600/1: Innere Führung, Leitsätze für Vorgesetzte. Vorbemerkung).

Die Kenntnis einer Einsatzregel kann die situationsgerechte Anwendung nicht ersetzen

Konfliktgebiet befohlen wurden. Sollen die Soldaten ihr Selbstverteidigungsrecht in Anspruch nehmen und damit unweigerlich auch ein Blutbad unter der Zivilbevölkerung anrichten oder auf dieses Recht verzichten, sich ergeben und der Gewalt der Rebellen ausliefern?³

Die Kenntnis einer Einsatzregel kann auch die situationsgerechte Anwendung nicht ersetzen. So erlaubten etwa die veränderten Einsatzregeln des Bundesministeriums der Verteidigung von 2009 den Soldaten in Afghanistan nicht mehr nur die verhältnismäßige Gewaltanwendung zur Abwehr eines erfolgten Angriffs, sondern bereits zur Präemption, d. h. um einen unmittelbar bevorstehenden Angriff (*imminent attack*) mit militärischer Gewalt zuvorzukommen (im Unterschied zur Prävention, die einem möglichen Angriff schon vorbeugend begegnet). Die Beurteilung einer Lage als eine offenkundige, gegenwärtige und ernsthafte Bedrohung bleibt am Ende aller notwendiger Prüfung auch ein subjektiver Akt des militärischen Führers. Die Forderung nach absoluter Objektivierung zeugt von einem technizistischen Missverständnis menschlicher Urteilsfindung. Keine noch so detaillierte Definition des *imminent attack* kann die Urteilskompetenz des Betroffenen ersetzen, wie an folgendem Beispiel verdeutlicht werden soll: An einem von deutschen Soldaten und afghanischen Polizisten besetzten Kontrollpunkt südöstlich von Kundus (Nordafghanistan) werden zwei Fahrzeuge gestoppt. Plötzlich startet einer der Pkw mit fünf Insassen, darunter eine Frau und zwei Kinder, und rast auf den Kontrollposten zu. Sollen die Soldaten das Feuer auf den Pkw eröffnen und damit möglicherweise Un-

Moralische Urteilskompetenz

Doch was heißt moralische Urteilskompetenz? In der Ethik werden klassisch vier Ebenen des Diskurses unterschieden. Mit der basalen Frage, ob sich Moral überhaupt rational begründen lässt, beschäftigt sich die metaethische Reflexion. Hier konkurrieren emotivistische und dezisionistische Ansätze mit kognitivistischen

Theorien, insofern jene eine moralische Letztbegründung von Normen oder Prinzipien ablehnen, da sie entweder auf ein moralisches Gefühl oder eine willkürliche Entscheidung zurückgehen, diese aber moralische Geltungsansprüche als vernünftig ausweisbar behaupten. Auf der zweiten Ebene liegen – die rationale Begründung von Moral vorausgesetzt – grundlegende moralische Prinzipien, wie etwa der kategorische Imperativ von Immanuel Kant („Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde!“) oder das biblische Gebot der Nächstenliebe („Du sollst deinen Nächsten lieben wie Dich selbst!“ [Mk 12,31]. Auf sie müssen sich die dann auf der dritten Ebene liegenden moralischen Normen oder Regeln von beschränkter Reichweite – wie etwa „Du sollst nicht lügen!“ oder „Das Leben der Kameraden darf nicht gefährdet werden!“ – zurückführen lassen. Auf der letzten Ebene – man kann sie als oberste oder unterste Stufe betrachten – liegen dann die singulären moralischen Urteile, die Vermittlung einer Regel oder einer Norm auf eine konkrete Situation – wie etwa die Beurteilung eines Einsatzes von Streubomben in einer konkreten militärischen Lage als indiskriminatorisch. Und gerade hier bedarf es einer eigenen moralischen Urteilskompetenz, auf die Soldatinnen und Soldaten insbesondere in militärischen Einsätzen angewiesen sind.

Die Ausbildung einer solchen Kompetenz darf nicht unterschätzt werden; sie ist „kein nachrangiges Geschäft“ (Klaus Ebeling). Denn das moralische Urteil kann nicht immer einfach aus einer Regel abgeleitet werden, es bedeutet nicht die bloße Unterordnung eines Sachverhaltes unter den Tatbestand einer moralischen Norm. Zum Urteil gehört auch die empirische Erkenntnis des situativen Kontextes, auf den die Normen angewendet werden sollen. Der moralisch Urteilende muss zeigen können, welche der als gültig bereits vorausgesetzten Normen einem gegebenen Fall im Lichte aller relevanten und möglichst vollständig erfassten Situationsmerkmale angemessen ist.⁶

Moralische Urteile müssen gerechtfertigt, d. h. mit guten Gründen prinzipiell vor allen Betroffenen vertreten werden können. Dies gelingt aber nur dann, wenn ein unparteilicher Standpunkt

eingenommen wird. Ein unparteilicher Standpunkt lässt sich aber nur durch eine anspruchsvolle „Streckübung“ (Günter Anders) gewinnen, durch das Sich-Hineinversetzen in die Lage all jener, die von den Folgen einer – manchmal auch moralisch problematischen – Handlung betroffen sind. Hierzu bedarf es der Empathie, sowohl der kognitiven Fähigkeit, sich in die Betroffenen hineinzudenken, als auch der emotionalen Bereitschaft, die Gefühle der betroffenen Menschen nachzuempfinden. Je besser sich Soldatinnen und Soldaten in andere hineindenken und -fühlen können, desto wahrscheinlicher wird ein moralkonformes Urteil.

Zur moralischen Urteilsbildung gehören jedoch nicht nur Situationskenntnis und die für einen Perspektivenwechsel notwendige Fähigkeit der Empathie, sondern auch das Wissen um verschiedene Kategorien von Normen oder Pflichten sowie die Kompetenz, bei Normenkonflikten bzw. Pflichtenkollisionen mögliche Vorrangigkeiten zu erkennen und entsprechend den Regeln danach gewichten zu können.

Schon der antike Kirchenvater Ambrosius lehrte die Unterscheidung zwischen obligatorischen Vorschriften (z. B. die Verbote aus dem Dekalog in Ex 20,2-17) und (bloßen) Ratschlägen (z. B. die Weisungen Jesu aus der Bergpredigt in Mt 5-7). In der Philosophie der Neuzeit werden

Die Ausbildung einer moralischen Urteilskompetenz darf nicht unterschätzt werden

vollkommene Pflichten, die vom Menschen „erzwingbar“ sind, von unvollkommenen Pflichten abgegrenzt, die der freiwilligen Erfüllung überlassen bleiben (Samuel Pufendorf) oder Rechtspflichten von Tugendpflichten getrennt, die dem starken Gesetz der Schuldigkeit bzw. dem schwachen der Gütigkeit unterliegen (Immanuel Kant). Heute spricht man eher von Erlaubnissen, die sich etwa auf Handlungen der Barmherzigkeit beziehen, die – obwohl moralisch hoch bedeutsam – nach Belieben getan oder unterlassen werden können, und Pflichten, die sich auf Handlungen richten, die moralisch geboten sind (z. B. John Rawls).

Unterschieden werden müssen auch „natürliche“ Pflichten, deren Einhaltung sich Menschen als gleichrangige moralische Subjekte wechselseitig schulden (wie z.B. „Du sollst nicht stehen!“), von den Verpflichtungen, die etwa aus freiwillig eingegangenen schriftlichen Verträgen (z.B. die beim Kauf einer Wohnung einhergehende Verpflichtung, den Kaufpreis in der ausgehandelten Höhe zu bezahlen) oder mündlichen Versprechen (z.B. Hilfe bei einem häuslichen Umzug) resultieren und die gewöhnlich nur gegenüber bestimmten Menschen bestehen. Und schließlich muss zwischen positiven Pflichten, etwas Gutes zu tun, z.B. anderen in Not oder Gefahr zu helfen, und negativen Pflichten, etwas Schlechtes zu unterlassen, z.B. anderen keinen Schaden zuzufügen oder kein Unrecht anzutun, differenziert werden.

Und diese Pflichten können miteinander kollidieren: die negative Pflicht zur Unterlassung eines Medikamentendiebstahls mit der positiven Pflicht zur Heilung eines Kranken, die Verpflichtung, einen versprochenen Termin einzuhalten, mit der „natürlichen“ Pflicht, einem Unfallopfer zu helfen, aber auch die Pflicht, der Mutter in einer Notsituation beizustehen, mit der „Erlaubnis“, einem Bekannten beim Umzug zu helfen. Dann gilt es, zwischen den allgemeinen, aber nicht ausnahmslos geltenden „Prima-facie-Pflichten“⁷ die „aktuelle Pflicht“ in einer genau erkannten Situation unter Prüfung erprobter Vorzugsregeln – wie die Dringlichkeit, die Wahrscheinlichkeit oder die Quantität – zu bestimmen.

An zwei leicht verfremdeten Beispielen aus der Einsatzrealität der Bundeswehr soll eine Pflichtenkollision zwischen „natürlichen Pflichten“ und Verpflichtungen veranschaulicht werden. Ein der ISAF-Mission wohlgesonnener afghanischer Kriegsfürst kommt mit seiner schwer erkrankten Frau in ein Feldlager der Bundeswehr. Der diensthabende Arzt untersucht die Frau und stellt eine akute Appendizitis („Blinddarmrentzündung“) mit Darmperforation fest, die eine sofortige Operation indiziert. Kurz nach der Diagnose erhält die „Klinik-Kompanie“ einen Notruf, der die baldige Landung eines Hubschraubers mit einem schwer verletzten Soldaten der Bundeswehr ankündigt, dessen Geländewagen auf eine Landmine gefahren ist.

Auch hier ist eine sofortige Operation im Sinne einer medizinischen lebensrettenden Maßnahme notwendig. Im Lazarett kann aber nur eine Operation durchgeführt werden. Der Operateur muss sich also entscheiden, ob er den schwer verletzten Soldaten oder die lebensgefährlich erkrankte Frau operiert. Der Rückgriff auf Vorzugsregeln hilft nicht weiter, da weder eine größere Dringlichkeit vorliegt noch eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit ermittelt werden kann. Es bleibt lediglich der Unterschied zwischen einer „natürlichen“ Pflicht und einer Verpflichtung. Insofern hat hier der Bundeswehrarzt gegenüber der afghanischen Frau nur die allgemeine Pflicht zur lebensrettenden Hilfe, gegenüber dem deutschen Soldaten jedoch eine Verpflichtung. Denn der Soldat hat einen rechtlichen Anspruch auf die lebensrettende Operation. Im Unterschied zu einem allgemeinen Krankenhaus ist das Lazarett des Feldlagers zur medizinischen Hilfe für die Soldaten aufgebaut worden. Lediglich bei freien Kapazitäten kann der ärztliche Notdienst auf andere Personen ausgeweitet werden. Unter sonst gleichen Bedingungen (*ceteris paribus*) geht also die Verpflichtung – *pacta sunt servanda!* – einer „natürlichen“ Pflicht vor. Der Arzt hat unter moralischem Gesichtspunkt also den Soldaten zu operieren.

Etwas anders verhält es sich in einem Fall des deutschen Unterstützungsverbandes in Somalia während der Mission UNOSOM II.⁸ In einem deutschen Lager ist ein Rettungshubschrauber stationiert, der im Notfall den eigenen Soldaten, die in Konvois zwischen Beled Weyne und Mogadischu zur Rückführung von Personal und Material verkehren, zur Hilfe kommen soll. Eines Tages erscheinen Einheimische mit einer unter großen Schmerzen leidenden schwangeren Frau. Der Notarzt sieht die einzige Chance zur Rettung von Mutter und Kind in deren sofortiger Verlegung in ein Krankenhaus. Das einzige taugliche Transportmittel ist jedoch der Rettungshubschrauber, der dann aber für etwa zwei Stunden nicht mehr zur ärztlichen Nothilfe im Falle verletzter Soldaten zur Verfügung stehen würde. Der Arzt entscheidet sich für den Einsatz des Rettungshubschraubers und begründet dies mit der hohen Dringlichkeit für die schwangere Frau und der extrem geringen Wahrscheinlichkeit einer notärztlichen Situation für verletzte Solda-

ten, da in dieser Zeit kein Konvoi außerhalb des Lagers unterwegs ist. Wenn Verpflichtung und natürliche Pflicht nicht mehr auf der gleichen Ebene liegen, da die Dringlichkeit (Verletzungs- oder Krankheitsgrad) und Wahrscheinlichkeit (Tod) der Betroffenen unterschiedlich bestimmt wird, kann es gerechtfertigt sein, die „natürliche“ Pflicht der Verpflichtung vorzuziehen.

Ausbildung einer moralischen Urteilskompetenz

Die Erwägung von kollidierenden Pflichten verlangt – neben der Situationskenntnis, der Fähigkeit zur Empathie und dem Vorstellungsvermögen – eine geschulte Urteilskraft. Und hierzu können berufsethische Seminare – durchaus mit Beurteilungsrelevanz – an den verschiedenen Schulen, den Universitäten und der Führungsakademie der Bundeswehr einen wichtigen Beitrag leisten. Sie können die Kenntnis von elementaren Theorien und grundlegenden Begriffen der philosophischen Ethik vermitteln, die Fähigkeit zur folgerichtigen Argumentation stärken und die Bereitschaft zur selbstkritischen Überprüfung der Gründe fördern. Hierzu bieten sich aus der Ethik-Didaktik verschiedene Methoden an, von denen nur zwei in Kürze vorgestellt werden sollen: die ethische Debatte⁹ und das Gedankenexperiment¹⁰.

Die Methode des Debattierens basiert auf den Bedingungen eines moralischen Diskurses (Jürgen Habermas) als einer zwanglosen Form der Kommunikation, in der das partikulare Eigeninteresse zugunsten einer unparteilichen Beurteilung aufgegeben wird und das bessere Argument anerkannt wird. Ein Konsens ist dann erreicht, wenn etwas alle wollen können. Im Unterschied zur Diskussion, in der Menschen ihre kontroversen Meinungen spontan austauschen, folgt die Debatte formalen Regeln und wird häufig auf eine umstrittene moralische Entscheidungsfrage angewendet, bei der sowohl eine Pro- wie eine Contra-Einstellung möglich ist. Die Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen werden über den Verlauf und die Regeln der Debatte aufgeklärt, über das moralische Problem hinreichend informiert und danach in die verschiedenen Gruppen (Pro, Contra, Jury) eingeteilt. In einer ersten Beratungsphase sollen die beiden Gruppen eine

schlüssige Begründung ihres Standpunktes erarbeiten, währenddessen die Jury einen Beachtungskatalog erstellt, der die Bewertungskriterien und deren Gewichtung beinhaltet. In begrenzten Redezeiten werden dann die verschiedenen Argumente von einzelnen Mitgliedern der beiden Gruppen nacheinander und abwechselnd vorgetragen. In der darauffolgenden zweiten Beratungsphase müssen die beiden Gruppen die Argumente der jeweiligen Vertreter und Vertreterinnen des anderen Standpunktes aufgreifen und zu widerlegen versuchen, um sie anschließend erneut vorzutragen. Zum Abschluss spricht die Jury ihr Urteil, das sich an den zuvor erstellten Kriterien orientiert und die Leistungen der Einzelredner wie auch die Teamarbeit bewertet. Diese Methode fördert eine diskursive Form der Auseinandersetzung und – durch das Hineinversetzen in die Position des anderen – die kognitive Seite der Empathiefähigkeit. Ihre besondere Stärke aber liegt in der Ausbildung einer Argumentati-

Berufsethische Seminare, durchaus mit Beurteilungsrelevanz, können einen wichtigen Beitrag zur Schulung der Urteilskraft leisten

onskraft und Redefähigkeit, die es den Soldatinnen und Soldaten ermöglicht, ihren moralischen Standpunkt auch in der Öffentlichkeit angemessen rechtfertigen zu können.

Eine weitere Methode ist das Gedankenexperiment, wobei sich bei den Soldatinnen und Soldaten solche Experimente besser eignen, die einen realen Bezug zu ihrem beruflichen Alltag, am besten zu einem Szenario im militärischen Einsatz haben, deren Annahmen also im Bereich des real Möglichen liegen. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Seminars können etwa in verschiedenen Gruppen mit der Annahme konfrontiert zu werden, sie müssten Sicherheitsmaßnahmen für ein militärisches Lager in einem durch die Religion des Islam geprägten Land treffen. Ihr besonderes Augenmerk sollen sie dabei auf ein Treibstoffdepot innerhalb des Lagers richten, das sowohl das Ziel von Einbrechern aus dem Kreis der benach-

barten Zivilbevölkerung sein kann, die sich mit dem Diebstahl von Benzin ihren äußerst kargen Lebensunterhalt aufbessern möchten, als auch von in der Gegend operierenden Terroristen, die durch eine Explosion des Depots das Lager zerstören wollen. Bei diesem Szenario sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – immer unter der moralischen Perspektive der Gewaltminimierung – nicht nur die eigenen Vorstellungen klären und die gängigen Optionen diskutieren, wie etwa die Ausstattung des Wachpersonals mit effizienten und zielgenauen Schusswaffen, sondern auch die eigene Kreativität und Fantasie fördern, um außerhalb der üblichen Denkmuster Maßnahmen zu entwickeln, die schon den Versuch von Einbrüchen unwahrscheinlich machen, wie etwa den Einsatz von für die muslimische Bevölkerung als unrein geltenden Hunden. Die Stärke dieser Methode liegt vor allem in der Anreicherung des Vorstellungsvermögens.¹¹

Exkurs: Und das Gewissen?

Und wo bleibt in dieser Konzeption von „ethischer Bildung“ das Gewissen? – so lässt sich mit einiger Berechtigung ein kritischer Einwand formulieren. Schließlich bildet das Gewissen die Mitte personaler Existenz, in dem der einzelne Mensch sich als unmittelbar und unvertretbar Betroffener unter dem Anspruch des Guten gestellt erfährt, das ihn zu einem moralischen Dasein bestimmt und über die Integrität seines Lebens ein „wachsames Auge“ wirft. Zudem verlangt schon das Soldatengesetz, dass der Untergebene Befehle nicht nur vollständig und unverzüglich, sondern auch

gewissenhaft auszuführen hat (vgl. §11 (1) SG), wobei die verlangte gewissenhafte Ausführung des Befehls nicht bloß als sorgfältig, sondern als ein die „ethischen ‚Grenzmarken‘ des eigenen Gewissens ‚bedenkender‘ Gehorsam“ interpretiert werden muss.¹² Und schließlich schützt das Grundgesetz in Art. 4 (1) auch die Gewissensfreiheit der Soldatinnen und Soldaten, die den Gehorsam gegenüber einem einzelnen militärischen Befehl oder einem konkreten militärischen Einsatz verweigern. Denn Befehle, deren Ausführung ein Untergebener vor seinem Gewissen nicht verantworten kann, haben keinen Anspruch auf Gehorsam (vgl. BVerwGE 127,302).¹³

Ethische Bildung ist immer auch Gewissensbildung. Denn der einzelne Gewissensspruch ist in seiner inhaltlichen Bestimmtheit kein unfehlbares Orakel. Im konkreten Urteil kann sich der Mensch durchaus täuschen (das sogenannte irrende Gewissen). Dies verlangt von jedem einzelnen nicht nur eine permanente kritische Selbstprüfung, sondern ein lebenslanges moralisches Lernen. Der Mensch ist auch für sein Gewissen verantwortlich. Die ethische Bildung in den Streitkräften ist insofern Gewissensbildung, als sie – wie schon zuvor ausgeführt – die Empathiefähigkeit der Soldatinnen und Soldaten fördert, deren Vorstellungsvermögen an alternativen Handlungsoptionen anreichert und deren moralische Urteilsbildung schult.

Der Gesetzgeber schützt die Gewissenstätigkeit der Soldatinnen und Soldaten, etwa, wenn sich ein solches wachsames Gewissen vor einer Handlung warnend „zu Wort“ meldet, ein bestimmtes militärisches Tun doch zu unterlassen. Die rechtliche Gewährleistung der Gewissensfreiheit soll ihnen ermöglichen, ihrer existenziellen Verantwortung vor ihrem Gewissen gerecht zu werden. Auch die Stärkung dieser Verantwortung gehört in den Bereich der ethischen Bildung, zielt sie am Ende doch auf gewissensgeleitete und in ihrer Persönlichkeit gefestigte Soldatinnen und Soldaten. Die Wertschätzung eines reflektierten Gehorsamsverständnisses verlangt darüber hinaus noch die Förderung einer entsprechenden internen Kultur, in der Gewissensurteile auch faktisch eine breite Akzeptanz erfahren.

Der Autor



Dr. Matthias Gillner studierte katholische Theologie, Philosophie und Religionspädagogik in Frankfurt am Main, München und Petrópolis (Brasilien). Von 1990 bis 1995 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Katholische Sozialethik der Bundeswehruniversität in Hamburg. Nach der Promotion im Fach Katholische Theologie arbeitete er von 1996 bis 1999 als Wissenschaftlicher Referent am Institut für Theologie und Frieden in Hamburg. Seit Dezember 1999 ist er Wissenschaftlicher Direktor für Katholische Sozialethik an der Fakultät

Politik, Strategie und Gesellschaftswissenschaften der Führungsakademie der Bundeswehr und seit April 2016 Lehrbeauftragter für Theologische Ethik am Institut für Katholische Theologie der Universität Hamburg.

Fazit

Ethische Bildung soll moralische Kompetenzen stärken. Hierzu gehört zweifellos die moralische Urteilskraft, die Bestimmung dessen, was in einer konkreten Konfliktsituation überhaupt gerechtfertigt ist. Um sie zu schärfen, muss die Wahrnehmung verfeinert, das Vorstellungsvermögen angereichert und die Urteilsfähigkeit selbst geschult werden. Aber aus dem richtigen Urteil folgt nicht automatisch auch die richtige Handlung. Die sokratische Überzeugung, dass der Einsicht per se motivierende Kraft zukommt, ist nicht haltbar. Moralisches Urteil und moralische Motivation bleiben unabhängige Variablen. Konstitutiv für die Willensbildung ist die Selbstbindung an Werte und Überzeugungen, die durch Tugenden als Willensdispositionen stabil gehalten, sozusagen auf Dauer gestellt werden. Diese Fragen greifen aber tief in die persönliche Lebensführung der Soldatinnen und Soldaten ein und thematisieren auch die lebens- und weltanschaulichen Hintergrundüberzeugungen, die spirituelle Dimension menschlicher Existenz. Deren „Vermittlung“ braucht oftmals auch andere Unterrichtsformate und Lernorte, vor allem aber einen für ein vertrauensvolles und offenes Gespräch notwendig hierarchiefreien Raum. Wechselseitig aufeinander bezogen, aber sich auf die eigenen Schwerpunkte konzentrierend können beurteilungsfreier „Lebenskundlicher Unterricht“ und beurteilungsrelevante berufsethische Lehre gemeinsam zu einer ganzheitlichen ethischen Bildung der Soldatinnen und Soldaten beitragen.

1 Allerdings hat das Statut des Internationalen Militärgerichtshofs vom 8. August 1945 in Art. 8 die Handlung aufgrund eines Befehls nicht als Strafausschließungsgrund gelten lassen, sondern lediglich unter Umständen als Strafmilderungsgrund berücksichtigt.

2 Vgl. hierzu die instruktiven Erläuterungen von Wright, Georg Henrik von (1994): *Normen, Werte und Handlungen*. Frankfurt am Main, S. 9 ff.

3 Eine genaue Schilderung dieser militärischen Konfliktsituation findet sich bei Eisele, Manfred (2000): *Die Vereinten Nationen und das internationale Krisen-Management. Ein Insiderbericht*. Frankfurt am Main, S. 35 ff.

4 Die Informationen entnehme ich einem Print-Artikel aus der Zeitung *Die Welt* vom 1.11.2019. Vgl. https://www.welt.de/welt_print/article2372507/Drei-Zivilisten-sterben-an-Kontrollpunkt-der-Bundeswehr.html (Stand: 4.11.2019).

5 Auch diese Schilderung der moralischen Konfliktsituation habe ich entnommen aus Eisele (2000), S. 48ff.

6 Äußerst instruktiv zur Vermittlungsproblematik von Normen und den Problemlagen einer bestimmten Situation Ebeling, Klaus (2000): „Der Krieg im ehemaligen Jugoslawien. Friedensethische Kriterien zur Beurteilung des Konflikts“. in: *Militärseelsorge* 28 (2000), Dokumentationsheft Juli, S. 78 ff.

7 Der Begriff der prima-facie Pflicht stammt von dem schottischen Philosophen William D. Ross. In deutscher Sprache erschienen: „Ein Katalog von Prima-facie Pflichten“. In: Birnbacher, Dieter/Hoerster, Detlef (Hg.) (1976): *Texte zur Ethik*. München, S. 253–268. Zur Einführung vgl. auch Wolf, Jean-Claude (1996): „Ein Pluralismus von prima-facie Pflichten als Alternative zu monistischen Theorien der Ethik“. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 50 (1996), H. 4, S. 601–610.

8 Die Informationen entnehme ich aus dem vom Zentrum Innere Führung herausgegebenen Arbeitspapier: *Entscheiden und Verantworten. Konfliktsituationen in Auslandseinsätzen*. 2. Auflage 2003. Koblenz-Strausberg, S. 13.

9 Eine umfassendere Darstellung dieser Methode findet sich z. B. bei Montag, Bärbel: „Debatten im Ethik- und Philosophieunterricht“. In: Nida-Rümelin, Julian u. a. (2015): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn, S. 196–205.

10 Diese Methode wird präzise erläutert etwa bei Engels, Helmut (2004): „Nehmen wir an ...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*. Weinheim/Basel, S. 187–196.

11 Das Beispiel geht auf einen realen Fall im Lager Beled Weyne in Somalia im Rahmen des UN-Einsatzes UNOSOM II vom 21. Januar 1994 zurück, bei dem ein deutscher Wachsoldat einen Somali, der nahe dem Betriebsstoffdepot in das Lager eindrang, nach mehreren erfolglosen Warnschüssen – und in Übereinstimmung mit den Rules of Engagement – erschossen hat. Vgl. Deutscher Bundestag. 12. Wahlperiode. Drucksache 12/6989: Zwischenfälle beim Einsatz deutscher Soldaten im Rahmen der VN-Mission in Somalia (UNOSOM II), 8. März 1994.

Die norwegischen Streitkräfte hatten ihr Camp aus den oben genannten Gründen zusätzlich durch den Einsatz von Wachhunden gesichert, sodass es dort nicht zu einem solcher Vorfall kam.

12 Vgl. zu dieser exakten Auslegung des Wortlauts dieses Paragraphen des Soldatengesetzes das maßgebliche Urteil des BVerwG vom 25. Juni 2005: BVerwGE 127,302 (322).

13 Eine genaue Analyse und Interpretation dieses Urteils findet sich in: Gillner, Matthias (2008): *Gewissensfreiheit unter den Bedingungen von Befehl und Gehorsam. Das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 21. Juni 2005 zur Gewissensfreiheit des Soldaten und die katholische Lehre von der Kriegsdienst- und Gehorsamsverweigerung aus Gewissensgründen*. Bonn.

MILITÄRISCHE PRAXIS ZWISCHEN ETHIK UND TRAGIK: MORALISCHE DILEMMATA IM KONTEXT DER FRIEDENSBILDUNG FÜR STREITKRÄFTE

Autor: Fred van Iersel

Aus welchem Grund und in welcher Form birgt das Handeln der Streitkräfte moralische Dilemmata? Worin bestehen sie? Wie geht die Friedensbildung in den Streitkräften mit ihnen um? Welche Bildungskonzepte gibt es in diesem Bereich? Sind sie zielführend? Auf der Suche nach Antworten erörtert dieser Aufsatz Erkenntnisse aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Zweigen, der Sozialphilosophie und der Theologie. Abschließend stellen wir uns die Frage, welchen Beitrag die geistliche Seelsorge während der Ausbildung der Streitkräfte zur Bewusstseinsbildung hinsichtlich moralischer Dilemmata leisten kann.

Methodologische Ausgangspunkte

Der deutsche Soziologe und Historiker Max Weber plädierte in seinen *Methodologischen Schriften* dafür, die Definition des sozialen und politischen Handelns an genau dem Mittel zu orientieren, welches für dieses Handeln ausschlaggebend sei. Staaten sind demnach laut Weber durch ihr Gewaltmonopol innerhalb des eigenen Hoheitsgebiets zu definieren.¹ Die Streitkräfte müssten demzufolge – im Rahmen ihrer Mandatierung durch Staaten mit einem Gewaltmonopol – anhand ihres Einsatzes von Gewalt (*use of force*) definiert werden.

Diese Betonung des Einsatzes von Gewalt ist auch für die Friedens- und Militäretik ein fruchtbarer methodologischer Ausgangspunkt. Zunächst jedoch sind Ziele dieser Ethik zu definieren: etwa die Erreichung eines gerechten Friedens oder – nicht ganz so umfassend – der Schutz der Souveränität, der territorialen Integrität und zentraler Einrichtungen der Demokratie, des Rechtsstaates und der internationalen Rechtsordnung. Die explizite Definition dieser Ziele stellt die Friedensethik in die Tradition von Clausewitz, dem zufolge der Krieg die bloße Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln darstellt. Anders gesagt: Es ist also die Politik, die die Ziele festlegt, und die Streitkräfte gestalten deren Ausführung. Ohne diese Erkenntnis bleibt die Friedensethik in ihrem Wesenskern unverständlich.

Nicht ohne Grund schrieb der Verwaltungswissenschaftler Van Braam, gerade die Politik sei

Abstract

In einem demokratischen Rechtsstaat ist die Ultima Ratio der Ausgangspunkt militärischen Handelns. Streitkräfte werden nur im äußersten Fall eingesetzt, wenn alle anderen der Demokratie inhärenten friedlichen Mittel zur Konfliktlösung ausgeschöpft sind. Daher liegt für demokratische Streitkräfte ein Balanceakt auf dem schmalen Grat zwischen Ethik und Tragik in der Natur der Sache, moralische Dilemmata sind mit ihrem Einsatz per se verbunden. Dies bedeutet für den Soldaten als Individuum, dass die Gefahr enorm groß ist, die eigene Identität durch sein Handeln in Dilemmasituationen moralisch zu beschädigen – zu beschmutzen. Ein Umstand, mit dem das von Militärs nach einem Einsatz häufig geäußerte Verlangen nach Anerkennung erklärbar ist. Die Zivilgesellschaft, welche dem Soldaten ein Mandat zum militärischen Einsatz gegeben hat, ist von derartigen Dilemmasituationen nicht weniger betroffen. Nachdem Fred van Iersel zunächst diese ganz grundsätzlichen Rahmenbedingungen des militärischen Einsatzes ins Bewusstsein gerufen hat, widmet er sich der Frage nach dem Umgang mit sich zwangsläufig ergebenden Dilemmata. Hierzu wird ein Rückgriff auf die aristotelische Tugendethik vorgeschlagen. Militärisches Handeln ist als Praxis zu verstehen, als auf Klugheit (phronēsis) beruhende Handlungsweise, in welcher die Wahl der eigenen Ziele und Mittel in Einklang zu bringen ist mit der situativen Wirklichkeit, wie sie sich in der geschärfsten eigenen Wahrnehmung darstellt. Letztlich wendet sich der Autor der Religion zu und erläutert am Beispiel des Christentums die möglichen Anknüpfungspunkte für einen religiösen moralischen Perfektionismus an Dilemmata. Die Suche nach moralischer Wahrheit, welche Militärs in ihrem Verlangen nach Anerkennung zum Ausdruck bringen, wird gerade durch die christliche Ethik ernst genommen und kann ihre Rolle als moralische Akteure prägen. In diesem religiösen Selbstverständnis kann es den Soldatinnen und Soldaten gelingen, sich nicht mehr nur als Variable einer geopolitischen Gleichung zu sehen. Insofern als durch den Glauben die gedankliche Konfrontation mit Dilemmata gefördert wird, kann christlich-geistliche Seelsorge die Charakterbildung in den Streitkräften anregen und fördern und somit einen unerlässlichen Beitrag zur Humanisierung der Kriegführung leisten.

ein „Kampf um Werte“.² Aus demselben Grund, und zu Recht, widmen die Friedensethik und die Militäretik den Grundfesten des Nachkriegsfriedens besonderes Augenmerk. Gemeint sind damit die Systeme zur Konfliktverhütung sowie die Qualitätsanforderungen an friedenserhaltende Maßnahmen. Diese Ziele müssen den Modus Operandi der Streitkräfte beeinflussen. Entsprechend konzentriert sich die Friedens- und Militäretik in erster Linie auf Instrumente der gewaltfreien Konfliktlösung, die sich von der aktiven Gewaltfreiheit über informelle und formelle Diplomatie bis hin zu völkerrechtlich verankerten Sanktionen erstrecken. Hier werden Streitkräfte im Kontext der Konflikteskalation und -deeskalation als Teil eines weitreichenden Repertoires an Instrumenten verortet.

Die Existenz demokratischer Rechtsstaaten wird auf unterschiedliche Weise ethisch hergeleitet (vgl. John Rawls und Jürgen Habermas). Innerhalb verschiedener Strömungen der Sozialethik wird verschiedentlich der moralisch paradoxe Charakter der Streitkräfte als Gewalt ausübende Organisation zum Zwecke der Kriegsverhinderung diskutiert. Hierbei steht zu bedenken, dass demokratische Rechtsstaaten nur dann adäquat funktionieren können, wenn sie die Werte, moralischen Grundsätze und moralischen Pflichten ihrer Bürger und ihrer gesellschaftlichen Einrichtungen nicht selbst definiert haben.³

Die Ultima Ratio als Ausgangspunkt der Militäretik

In demokratischen Rechtsstaaten werden Streitkräfte ausschließlich als Mittel der Ultima Ratio⁴ eingesetzt, also erst, wenn alle anderen Mittel zum Umgang mit dem Konflikt auf internationaler Ebene ausgeschöpft sind⁵. Das Motiv der Ultima Ratio ist in völlig unterschiedlichen philosophischen und religiösen Systemen zu finden. Dasselbe gilt für den instrumentalen Charakter der Streitkräfte. Die Militäretik nimmt gegenüber einer auf Ziele ausgerichteten Ethik stets einen nachgeordneten Rang ein. Doch auch wenn demokratische Rechtsstaaten eine Gewaltenteilung vorsehen und intern eine Kultur des friedlichen Zusammenlebens erreichen, entkommen sie doch nicht dem Paradoxon, das

gerade die institutionalisierte gewaltarme militärische Verteidigung mit sich bringt. Jegliche Militäretik – auch die angewandte Dilemmatik als ihr Teilbereich – muss sich von daher auf die moralische Logik der Ultima Ratio als Ausgangspunkt beziehen. Jegliche Militäretik, die sich an eine Unternehmensethik oder eine militärische Berufsethik im engeren Sinne anlehnt und die Streitkräfte nachgerade mit privatwirtschaftlichen Unternehmen gleichsetzt, deren Bedienstete vermeintlich einen unabhän-

Die Militäretik nimmt gegenüber einer auf Ziele ausgerichteten Ethik stets einen nachgeordneten Rang ein

gigen Beruf wie jeden anderen ausüben, ist kategorisch von der Hand zu weisen. Eine solche Auffassung würde der Aufgabe und dem Wesen der Streitkräfte nicht gerecht und nähme diese nicht ausreichend ernst.

Streitkräfte werden aus Gründen der Notwendigkeit als letztes Mittel auf der Grenzlinie der politischen Selbstbeherrschung in einem eskalierenden politischen Konflikt eingesetzt, wenn internationale Gerechtigkeit und Völkerrecht zum Gegenstand der öffentlichen Debatte werden. Die politische Frage lautet dann: Ist eine militärische Eskalation notwendig und im politischen Sinne gewollt, mit allen damit verbundenen Risiken? Die juristische Frage lautet: Ist das, was wir wollen, rechtmäßig? Ein Einsatz im Rahmen der Ultima Ratio bedeutet für militärisches Handeln, dass die Streitkräfte immer auf der Grenze zwischen Ethik und Tragik operieren müssen.⁶ Schließlich sind Moral und Ethik einerseits sinnvoll, solange die Selbstbeherrschung in der Umsetzung (*self-control*) möglich ist⁷ – heißt also: *praxis*. Andererseits kommt die Tragik zum Tragen, wo Beherrschung durch die tatsächlichen Umstände in der Form von höherer Gewalt unmöglich ist oder wo die Doppeleffekte einer *praxis* unumgänglich und gleichzeitig unverhältnismäßig oder sogar kontraproduktiv sind.

Durch die Linse der Ethik betrachtet, werden Streitkräfte also dann eingesetzt, wenn das moralisch Gute in internationalen Beziehungen nicht mehr erlangt werden kann und höchstens noch die Rede ist von „moralisch richtigem“ Han-

deln; dies immer im Lichte der Unwägbarkeiten des Handelns auf der Grenzlinie zwischen Ethik und Tragik. Streitkräfte wählen ihre eigenen politischen Zielsetzungen nicht selbst und individuelle Soldaten noch viel weniger. Mit gutem Grund betont Samuel Huntington in seinem Klassiker⁸ den „Top-down“-Charakter der Militäretik. Er bezieht sich auf eine folgerichtige Entscheidung für eine instrumentelle Organisation, die zudem in ihrem Inneren hierarchisch strukturiert ist. Gerade weil die Streitkräfte im Zuge der Ultima Ratio einsetzbar sind, sind moralische Dilemmata intrinsisch mit ihrem Einsatz verbunden.

Arten moralischer Dilemmata

Für den Begriff „moralisches Dilemma“ hat die Ethik mindestens sieben verschiedene Definitionen vorgelegt.⁹ In diesem Artikel gehen wir von der ganz allgemeinen Begriffsdeutung aus: Ein Dilemma beschreibt eine moralische Fragestellung hinsichtlich der Entscheidung zwischen zwei Alternativen.¹⁰ Es geht dabei um die Überlegung, ob eine Handlung ausgeführt oder unterlassen werden sollte bzw. welche der beiden

ist darum erheblich und ergibt sich vor allem im Grenzgebiet zwischen Ethik und Tragik. Hier stößt also die Kontrolle des Menschen hinsichtlich der Folgen seines Handelns an ihre Grenzen.

Letzteres trifft umso mehr zu, als ein moralisches Dilemma Folgen für die Identität des Handelnden hat und sich in Form eines Rückschlags äußert. Führt das eigene Handeln in einer von einem Dilemma geprägten Situation zu schlimmen Konsequenzen, verändert dies eigene moralische Identität wie durch einen Bumerangeffekt. Die empfundene „Beschmutzung des Selbst“ beeinträchtigt in der Folge die Eigenwahrnehmung, das Gefühl persönlicher Unschuld und den beruflichen Stolz. Aus diesem Grund suchen Veteranen nach Abschluss ihrer Mission meist soziale und politische Anerkennung. In ihrer Funktion repräsentierten sie nicht in erster Linie sich selbst, sondern auch den Staat und die Zivilbevölkerung, die dem Staat über ihre Volksvertretung das Mandat für den militärischen Einsatz gegeben hat. Deshalb sind sowohl ihre positiven Leistungen als auch ihre „schmutzigen Hände“ Allgemeingut.

Bevor es zu einem militärischen Einsatz kommt, sind in den Streitkräften die folgenden Kategorien moralischer Dilemmata zu erörtern. Erstens: Was bedeutet es, Gerechtigkeit und den gerechten Frieden als Ziel einer militärischen Operation zu definieren, und welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang die legitimen Interessen des Gegners? Das Dilemma, das sich aus diesem Wertekonflikt ergibt, zeigt sich deutlich bei der politischen Entscheidungsbildung und in der Auswahl der militärischen Strategie.¹¹ Zweitens: Gibt es moralische Dilemmata, die sich aus dem Wert der Sicherheit ergeben? Was hat beispielsweise Priorität: die (inter-)nationale Sicherheit oder die menschliche Sicherheit? Und wie verhalten diese sich in Bezug auf die *force protection*, die Sicherheit der eigenen Truppen bei militärischen Einsätzen außerhalb von Kriegseinsätzen? Drittens: Gibt es Dilemmata des Mitgefühls? Welches moralische Gewicht müssen die Streitkräfte den humanitären Aufgaben beimessen, die sich während ihres Einsatzes für die Gerechtigkeit und internationale Sicherheit ergeben?

Natürlich entstehen moralische Dilemmata auch im Spannungsfeld dieser drei Werte. Als

Gerade weil die Streitkräfte im Zuge der Ultima Ratio einsetzbar sind, sind moralische Dilemmata intrinsisch mit ihrem Einsatz verbunden

verfügbaren Alternativen gewählt werden soll. Letzteres kann die Gegenüberstellung gegensätzlicher Verpflichtungen und Ziele bedeuten, Gleiches gilt aber auch für die Wahl zwischen zwei Alternativen mit wesentlichen Doppelleffekten. In Streitkräften sind nicht in erster Linie nur Dilemmata der Art „gut im Vergleich zu gut“ relevant, die sich in der Form aufeinanderprallender positiver Verpflichtungen zeigen, sondern eher Dilemmata des Typs „richtig im Vergleich zu richtig“. Es geht also um eine Entscheidung unter suboptimalen Bedingungen, wobei jede Entscheidung auch negative Folgen hat, welche ihre moralische Rechtfertigung wieder entkräften. Die Wahrscheinlichkeit, moralisch zu versagen und auf Dauer Unbehagen über die moralische Qualität des eigenen Handelns zu empfinden,

klassisches Beispiel wäre hier das Dilemma zwischen der (neo-)realistischen Ausrichtung auf die Sicherheit einerseits und auf die Gerechtigkeit in internationalen Beziehungen andererseits zu nennen. Und wie steht es nach Ende eines bewaffneten Konflikts um die Gerechtigkeit? Wird sie adäquat gegen die Notwendigkeit der Versöhnung und des Wiederaufbaus abgewogen? Immerhin steht eine strafende Gerechtigkeit im krassen Gegensatz zum Streben nach Versöhnung¹².

Das Verständnis dieser grundlegenden Wertedilemmata ist unerlässlich, ebenso wie eine gewisse diesbezügliche Sensibilität. Dies gilt vor allem für moralische Führung in den höheren Rängen der Streitkräfte, die einerseits jederzeit mit strategisch relevanten Entscheidungen konfrontiert werden und andererseits zwischen der Politik und ihren Untergebenen eine moralische Brücke bauen müssen. Denn die moralische Motivation der Streitkräfte, die an Missionen teilnehmen, wird empirisch gesehen in der Regel nicht von grundlegenden Werten bestimmt: Sie kämpfen um ihr eigenes Überleben, um das Leben ihrer Kameraden und für ihren militärischen Befehlshaber. Politische Legitimation und moralische Teilhabe an der Heimatfront stehen hier empirisch lediglich an sekundärer Stelle.

Moralische Dilemmata des militärischen Handelns

Auf operativer Ebene beziehen sich die moralischen Dilemmata meist auf die Legitimität der Anwendung von Gewalt im Spannungsfeld der spezifischen Situation – wie beispielsweise bei der Erfüllung von Mandaten und der Befolgung der Einsatzregeln (Rules of Engagement, RoE). Politische und juristische Legitimität¹³ beim Einsatz von Gewalt sind nicht deckungsgleich und gehören nicht in die Kategorie der moralischen Legitimität. Politischer Auftrag und juristische Zulässigkeit sind nicht a priori deckungsgleich mit moralisch-ethischer Rechtfertigung. Nachdem die kanadischen Truppen im Rahmen ihres UN-Mandats Zeuge des Völkermordes in Ruanda geworden waren, äußerte Generalmajor Dallaire beispielsweise, es hätte eigentlich eine Option geben müssen, den Einsatz von Gewalt in diesem Fall auszuweiten.

Die Gestaltung von Friedensoperationen der zweiten Generation nach dem Fall der Berliner Mauer im Jahre 1989 hat ebenfalls neue moralische Dilemmata aufgeworfen. Das Repertoire der militärischen Aufgaben und Rollen wurde durch diplomatische Fähigkeiten und Verhandlungsfertigkeiten wesentlich ausgeweitet. Hinzu kamen auch entwicklungspolitische Aufgaben wie der 3D-Prozess (*Defense, Diplomacy, De-*

Politischer Auftrag und juristische Zulässigkeit sind nicht a priori deckungsgleich mit moralisch-ethischer Rechtfertigung

velopment), der eng mit der Priorisierungsproblematik, den Rollenkonflikten und moralischen Dilemmata verknüpft ist.

Beim militärischen Handeln zeigen sich sowohl phänomenologische Einschränkungen als auch eine wahrgenommene Inkommensurabilität¹⁴. Erstere stellen sich infolge von Unwägbarkeiten bei der Anwendung militärischer Macht und der mit ihr verbundenen Widerspenstigkeit der militärischen *praxis* ein. Weitere Akteure – eigene politische Behörden, die Vereinten Nationen, der Gegner, irregulär operierende nicht staatliche Kämpfergruppen – schaffen durch ihre Macht zusätzliche Unwägbarkeiten. Die wahrgenommene Inkommensurabilität entsteht im Kontrast der Mandatsbeschreibung durch den Dienstherrn und der Analysen der militärischen Situation einerseits sowie der eigenen Wahrnehmung und erlebten Erfahrung in diesem Zusammenhang andererseits.

Gerade die erwähnten phänomenologischen Einschränkungen und die wahrgenommene Inkommensurabilität beeinflussen, wie moralische Dilemmata von den Soldaten erlebt werden. Sie führen zu einem Gefühl der Machtlosigkeit, beispielsweise, wenn Streitkräfte ihre militärische Macht nicht einsetzen dürfen, obwohl diese einen Kernbereich im militärischen Berufsbild darstellt und zum beruflichen Selbstbild gehört.¹⁵ Als Teil einer Schicksalsgemeinschaft sind Soldaten zum Überleben aufeinander angewiesen, finden aber gleichzeitig wenig Orientierung in dem Bild, das ihnen in militärischen Briefings einerseits und Programmen zur Bewältigung von Einsatzfolgen andererseits vermittelt wird.

Auch hier erleben sie die genannte Inkommensurabilität. Da sich in einem Konfliktgebiet Gut und Böse anders auf die kämpfenden Parteien und Bevölkerungsgruppen verteilen, als es auf der Grundlage der Ausbildung und des Auftrags zu erwarten war, hat eine solche Erfahrung auch eine moralische Dimension. Zeuge von Gewalt zu werden, erschüttert zudem das grundsätzliche Vertrauen in das Gute im Menschen – sofern dieses Vertrauen vorab vorhanden war.

Militärisches Handeln als *praxis*

Betrachten wir zumindest militärische Handlungen als *praxis* in der Tradition von Aristoteles, ist der Blick auf die moralische Dimension im Erleben der Streitkräfte, der auf Snow et al. zurückzuführen ist, gar nicht so überraschend.¹⁶ Aristoteles unterschied nämlich sinnvoll zwischen *epistème* (der theoretischen Wissenschaft), *technè* (der technischen Kenntnis) und *praxis* (auf *phronèsis*, also auf Umsicht bzw. Klugheit basiertes Handeln)¹⁷. Umsichtiges Handeln erfordert Weitblick und Antizipation, wie beispielsweise im Falle der Strategic Foresight¹⁸. Als moralische Tugend beruht sie auf Klugheit und der Fähigkeit, auf der Grundlage (kritischer) Abwägungen und anhand der Einschätzung der situativen Wirklichkeit passende Ziele und Mittel auszuwählen. Die hieraus abgeleiteten Formen von Moral und Ethik betrachten die ethische

gerät und sich im weiteren Verlauf dem selbstbestimmten Auftreten entzieht.¹⁹

Das Handeln der Streitkräfte in diesem Sinne als *praxis* zu betrachten, bedeutet – negativ ausgedrückt –, im militärischen Handeln nicht nur eine Frage der technischen und technologischen – oder, wenn man so möchte, der handwerklich-instrumentellen – Professionalität zu sehen. Militärisches Handeln kann aber auch nicht durch Interpretation als eine abgeleitete Anwendung der Theorie (*epistème*) auf die Wirklichkeit aufgefasst werden. Auch stellt sich die Frage nach der militäretischen Perspektive nicht erst bei Einsatzende bzw. mit dem Urteil über die gesetzeskonforme Anwendung von Gesetzen, Regeln und Prinzipien. Positiv formuliert, liegt der Schlüssel zum Verständnis des moralischen Erlebens der Soldaten in der Umsicht. Denn ein umsichtiger Soldat wendet nicht primär Theorie auf die Wirklichkeit an, sondern zeigt Klugheit in der Wirklichkeit. Er oder sie muss die eigenen Beobachtungen und Einschätzungen als Ausgangspunkt nehmen, um angesichts der Unwägbarkeit von Handlungsmöglichkeiten eine Entscheidung zu treffen.

Im aristotelischen Verständnis der militärischen *praxis* zeigt sich, dass moralische Dilemmata demnach weder in erster Linie auf einen Mangel an *epistème* (des theoretischen Wissens über die militärische Realität) zurückzuführen sind noch auf einen Mangel an Einhaltung der Gesetze, Vorschriften und Politik und auch nicht auf einen Mangel an professionellen Fähigkeiten im Sinne der *technè* im Bereich Technologie oder Management. Diese Dilemmata stehen hingegen im Zusammenhang mit der Bewusstheit (*awareness*): Diese bezeichnet die Fähigkeit, die moralische Bedeutung einer vorhandenen Situation während des Handelns einschätzen und infolge umsichtiger Einschätzung eine zielführende Entscheidung für den Einsatz adäquater Mittel treffen zu können. Diese professionelle Fähigkeit ist gegeben, wenn Soldaten der Streitkräfte die moralische Dimension der sozialen Realität, in der sie tätig sind, sowie die moralische Brisanz des eigenen Handelns zu erkennen in der Lage sind und dementsprechend vorausschauend tätig werden können – hier zeigt sich wieder die Tugend der Klugheit. Und daraus ergibt sich auch, dass sich kein Soldat der Bedeu-

Ein umsichtiger Soldat wendet nicht primär Theorie auf die Wirklichkeit an, sondern zeigt Klugheit in der Wirklichkeit

Kasuistik nicht in erster Linie als eine Form juristischer Anwendung von Gesetzen und Prinzipien im Rahmen einer Handlung. Sie stützen sich vielmehr auf eine Vision, welche die soziale Realität als dynamisch auffasst und das Handeln in dieser Situation als zwar zweckmäßig, aber sowohl die Macht als auch die Einsicht in soziale Realitäten und Handlungsmöglichkeiten auch an Unwägbarkeiten gebunden sieht. Dem Philosophen Verhoeven zufolge ist Gewalt immer „anti-technisch“, da sie außer Kontrolle

tung der Dilemmaethik entziehen kann: Moralische Dilemmata zeigen sich nicht in Einzelfällen. Sie bilden vielmehr den Kern einer auf Klugheit beruhenden Professionalität.

Die Anerkennung der Klugheit – nicht nur als kognitive, sondern auch als moralische Tugend – wurde hauptsächlich von Thomas von Aquin in seiner Aristoteles-Rezeption entwickelt. Ihm gelang es nachträglich, die übermäßige Betonung der Beichtvatermoral, deren Schwerpunkt auf Reue, Schuldverarbeitung und Versöhnung lag, zu überwinden, indem er unter anderem den Akzent auf Umsicht – und somit auf Antizipation – verschob. Eine aristotelische Perspektive verortet moralische Dilemmata außerdem nicht nur auf der individuell-kognitiven Ebene, sondern auch auf der Ebene von Beziehungen und Gefühlen sowie auf der kollektiv-gemeinschaftlichen Ebene. Moralische Dilemmata sind oft geprägt von Beziehungen auf der zwischenmenschlichen Ebene und stehen gerade in einer *polis* zur Diskussion.

Die Dilemmaethik als Fachgebiet

Auch bei der Behandlung militärischen Handelns als *Praxis* und bei der Betonung der Tugend der Klugheit bleibt Ethikunterricht als akademische Disziplin wichtig. Die Ethik ist mitsamt ihrer philosophischen und theologischen Sparten weiterhin als für sich selbst stehendes *epistème* zu betrachten. Friedensethische Bildung ist für die Stärkung der normativen Vernunftfähigkeit der Soldaten im Rahmen ihrer Ausbildung wichtig. Für jedes völkerrechtlich begründete militärische Einschreiten ist diese Fähigkeit relevant und mindert zudem das Risiko vermeidbarer Zwischenfälle in der Truppe, wie beispielsweise des sexuellen Missbrauchs oder der Tendenzen extremistischer Gesinnung. Angewandte militärische Ethik und dilemmaethische Kasuistik weisen in diesem Zusammenhang den Charakter eines „Mixed-Method“-Ansatzes auf. Sie werden sowohl induktiv entwickelt (als Fallbeschreibung auf der Grundlage der moralischen Erfahrung und Vorgehensweisen der Streitkräfte) als auch deduktiv abgeleitet aus ethischen Theorien über Gerechtigkeit, Sicherheit, Versöhnung und Mitgefühl.²⁰ Das induktive

Element ist aufgrund der deskriptiven Elemente der Kasuistik, das deduktive Element aufgrund der Verbindung mit den Zielen des militärischen Handelns, aber vor allem auch aufgrund der Notwendigkeit einer hermeneutischen Deutung der Erfahrung unerlässlich – letztendlich handelt es sich insgesamt um eine geisteswissenschaftliche Aufgabe.²¹

Trainings zum Umgang mit Dilemmata auf der Grundlage der angewandten militärischen Ethik behandeln Wertehierarchien und das Prinzip des indirekten Effekts. Von Bedeutung ist auch, den Umgang mit dem Vorhandensein verschiedener Arten moralischer Dilemmata einzuüben.

Hinsichtlich des Umgangs der Streitkräfte mit moralischen Dilemmata misst Wildering²² unter Bezug auf Aristoteles vor allem der Charakterbildung großes Gewicht bei. Daraus ergibt sich, dass die Umsicht als Tugend nicht isoliert von anderen für die Charakterbildung grundlegenden Tugenden wie Gerechtigkeit, Mut und Genügsamkeit betrachtet werden kann. Insofern sollte die moralisch-ethische Bildung (junger) erwachsener Soldaten in Form einer Selbstschulung ablaufen. Der Gedanke, ein Staat – und sei er noch so demokratisch – dürfe in seiner Funktion als Dienstherr den Bedienten seiner Streitkräfte Charakterbildung auferlegen und ihren Charakter inhaltlich formen, zeigt schon Tendenzen hin zum Totalitarismus. Selbstschulung wird als *dilemma sharing* praktiziert, wie dies bei interdisziplinären ethischen Ausschüssen geschieht, die in Gestalt eines paritätisch besetzten moralischen Beratungsorgans auftreten.

Bei der im Rahmen der Ausbildung durchzuführenden Charakterbildung spielt auch das Menschenbild des Soldaten eine zentrale Rolle. Dieses Bild ist in Glaubensvorstellungen und Überzeugungen verankert und somit lebensanschaulicher Art. Es kann deshalb eigentlich nur von geistlichen Gemeinschaften wie den Kirchen vermittelt werden. Da sich moralische Dilemmata in den Streitkräften immer auf der Grenzlinie zwischen Ethik und Tragik abspielen, ist die Zusammenarbeit mit geistlichen Betreuern in dieser Rolle wesentlich. Denn auch die Tragik ist ein ausgesprochen lebensanschauliches Thema. Mit ihrer Tätigkeit einerseits im Bildungswesen (in der Schule, in der Berufsaus-

bildung und in Schulungen) und andererseits in der Seelsorge nehmen geistliche Betreuer hier eine Doppelrolle ein.

Religion und moralische Dilemmata

Die Religion erfüllt eine unerlässliche Aufgabe auf dem Gebiet der Moral und der Ethik, auch in den Streitkräften. Als Beispiel gehen wir hier auf das Christentum ein. Die Beziehung zwischen christlichem Glauben und moralischen Dilemmata ist sehr viel komplexer, als es auf den ersten Blick scheint. Denn mitnichten beinhaltet das moralische Dilemma einfach nur die Frage, und der christliche Glaube, weitergegeben durch Evangelium und Tradition, hält deduktiv – wie in einer übersimplifizierenden „Divine-Command“-Ethik – eine Handlungsvorgabe bereit. Der christliche Glaube nimmt vielmehr

eine Hierarchie auf der Grundlage der Gerechtigkeit, der internationalen und humanitären Sicherheit und des Mitgefühls.

Der christliche Glaube steht moralisch und ethisch für einen moralischen Perfektionismus: „Seid also vollkommen, wie euer himmlischer Vater vollkommen ist!“ (Mt 5,48).²³ Dieses Ideal setzt sich fort im Streben nach dem moralisch Guten und Richtigen. Es widerspricht ihm nicht, sondern verleiht ihm im Gegenzug Spannkraft. Denn es ist unerlässlich, die Moral zu verinnerlichen, Werte und Verhalten in Übereinstimmung zu bringen, die universelle Gültigkeit der Moral nicht auf das eigene Wertesystem zu beschränken, den Feind und die Menschen außerhalb des gesellschaftlichen Mainstreams mit einzubeziehen sowie dem externen Druck standzuhalten, Werte aufzugeben. Ein solcher Ansatz kann dazu beitragen, den Rückzug aus der moralischen Pflichterfüllung (*moral disengagement*) zu durchbrechen.²⁴ Genau das ist wesentlich, denn Soldaten sind und bleiben verantwortliche Akteure, auch unter extremen Umständen. Es gilt daher zu vermeiden, dass sie sich vom Selbstverständnis her als tragische Opfer der Geopolitik wahrnehmen. Der christliche Glaube kann gerade durch seinen moralischen Perfektionismus die Charakterbildung anregen.

Der moralische Perfektionismus scheint auf den ersten Blick einen gegenteiligen Effekt zu erzeugen, nämlich moralisches Versagen zu konstituieren. Hohe Anforderungen konfrontieren die Betroffenen schließlich mit dem eigenen Unvermögen und bergen ein intrinsisches Risiko der Untreue und des Verrats gegenüber dem idealistischen Selbstbild, vergleichbar dem Fall der Jünger Jesu bei der Konfrontation mit dessen Leiden und Tod. Es ist jedoch genau diese Erfahrung der moralischen Unzulänglichkeit, die die Akteure moralisch sensibilisieren und ihnen die Notwendigkeit von Vergebung und Versöhnung vor Augen führen kann. Letztere ist – im Lichte des christlichen Glaubens – nicht nur unerlässlich, sondern auch möglich und tatsächlich gegeben (Joh. 20). Und genau diese Aussicht auf Vergebung hat einen belebenden Effekt, da der Weg der Anerkennung von Schuld und Scham vorgezeigt wird. So wird der Weg hin zur moralischen Entwicklung und

Der christliche Glaube kann gerade durch seinen moralischen Perfektionismus die Charakterbildung anregen

die Suche der Streitkräfte nach der moralischen Wahrheit der Angehörigen ernst und geht hierbei nicht von ethischem Relativismus aus. Liegt ein moralisches Dilemma vor, können wir nicht leichtfertig vom Vorhandensein einer grundsätzlich richtigen oder falschen Handlungsoption ausgehen. Moralische Dilemmata können zwar manchmal aporetischer Natur sein; in vielen Fällen reicht die Hierarchie von Rechten und Pflichten, Werten und Tugenden jedoch zum Umgang mit ihnen aus. In den Streitkräften bedeutet dies

Der Autor



Prof. Dr. Fred van Iersel studierte Theologie in Nimwegen (Niederlande) und schloss mit einer Masterarbeit über die Tugend der Klugheit im Kontext der Verantwortungsethik ab. Er promovierte zum Ph. D. über Friedenserziehung in katholischen Pfarrgemeinden. Seit 1982 unterrichtet er Katholische Soziallehre und Friedensethik. Seit 1994 hat er den Lehrstuhl für Religion und Ethik für das Militär in Tilburg (Niederlande) inne. Er ist Gründer des Büros für Militärethik bei den niederländischen Streitkräften sowie Mitgründer des „Journal for Military Ethics“ und des E-Journals „Ethik und Militär“.

Selbstschulung in Form der Charakterbildung wieder geöffnet.²⁵

Das Paradoxon des christlichen Glaubens in der Konfrontation mit moralischen Dilemmata ermöglicht es dem Glauben also – gerade weil er im Stande ist, moralisches Versagen aufzuzeigen und nicht trotz dieser Fähigkeit –, auf höchster Ebene die Charakterbildung zu stimulieren und dadurch moralische Dilemmata sowohl subjektiv akzeptabel als auch kommunikativ handhabbar zu machen. In diesem Punkt liegt ein unerlässlicher Beitrag zur Humanisierung der Kriegsführung, welche an sich moralisch zwiespältig bleibt.²⁶ Und genau hier findet sich die inhaltliche Begründung der Notwendigkeit christlicher und geistlicher Seelsorge in den Streitkräften für die Ausbildung der Soldaten zum Umgang mit moralischen Dilemmata, sowohl bei wissensorientierten Ausbildungsgängen als auch in Bezug auf sozial-emotionale Fähigkeiten und – last, but not least, in der Charakterbildung.

1 Weber, Max (1968): *Methodologische Schriften*. Frankfurt am Main, S. 357.

2 Braam, A. van (1986): *Inleiding bestuurskunde*. Muiderberg, S. 14.

3 Iersel, A. H. M. van/Baarda, Th. A. van (2002): *Militaire ethiek. Morele dilemma's van militairen in theorie en praktijk*. Budel.

4 Der Begriff Ultima Ratio ist hier qualitativ gemeint, nicht konsequent. Das heißt, kluge Einschätzungen können zum Einsatz führen, auch wenn nicht alle anderen Mittel tatsächlich ausprobiert sind, etwa weil sie als ineffektiv eingeschätzt werden.

5 Wenn Streitkräfte nicht als Ultima Ratio eingesetzt werden, werden Legitimitätsfragen zwingend aufgeworfen.

6 Unter Tragik wird hier verstanden ein Verhältnis zwischen Ziel und Absicht einerseits und Effekt des Handelns andererseits, das geprägt ist von Kontraproduktivität. Ein klassisches Vorbild beschreibt der Autor Sophokles in seiner Tragödie *Antigone*, worin der König Kreon völlig kontraproduktiv handelt und so seine moralische Identität und Zukunft verspielt. Im Bereich der biblischen Weisheitsliteratur wird dieses Thema aufgefunden als Contrapassum. Im Bereich der militärischen Praxis ist Tragik ähnlich den Dilemmata mit disproportionalen negativen indirekten Effekten, über die der Soldat ständig die Kontrolle zu verlieren droht.

7 Geyer, Anne L., und Baumeister, R. F. (2005): „Religion, Morality and Self-Control: Values, Virtues and Vices.“ In: Paloutzian, Raymond F. und Crystal, L.: *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. New York/London, S. 412-435.

8 Huntington, Samuel P. (1957): *The Soldier and the State: The Theory and Politics of Civil-Military Relations*. Harvard.

9 Schumm, George F.: „Dilemma.“ In: Audi, Robert (Hg.) (1995): *The Cambridge Dictionary for Philosophy*. Cambridge, S. 203.

10 Dilemmata gibt es also nicht nur im Sinne von negativen indirekten Effekten verschiedener Optionen, sondern auch zum Beispiel im Fall der miteinander in Konflikt stehenden Verwirklichungsmöglichkeiten der Menschenrechte.

11 Stone, Deborah (2012): *Policy Paradox. The Art of Political Decision Making*. New York, S. 264–268.

12 In Nachkriegszeiten wirkt radikale Durchführung der strafenden Gerechtigkeit gegen den Prozess der Rekonstruktion und Versöhnung, weil Politik, Kultur und Gesellschaft sonst einen Mangel an leitender Motivation für einen Wiederaufbau haben.

13 Legitimität wird hier im Sinne von Max Weber verstanden als formaler Begriff, nämlich als soziale Akzeptanz der Autorität.

14 Snow, David A. et al. (1986): „Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation“. In: *American Sociological Review* 51, S. 473.

15 Rietveld, Natasja (2009): *De gewetensvolle veteraan*. Budel.

16 Byrne, David (2011): *Applying Social Science. The Role of Social Research in Politics, Policy and Practice*. Bristol.

17 Flyvbjerg, Bent (2001): *Making Social Science Matter*. Cambridge, S. 2.

18 Korsgaard, C. M. (2009): *Agency, Identity and Integrity*. Oxford, S. 52.

19 Verhoeven, C. (1967): *Tegen het geweld*. Utrecht, S. 15.

20 Baarda, Th. A. van/Iersel, A. H. M. van/Verweij,

D. E. M. (Hg.) (2004): *Praktijkboek Militaire Ethiek*.

Ethische vraagstukken, morele vorming, dilemmatraining. Budel.

21 Vgl. Elßner, Thomas R. (2016): „Didactics of Military Ethics: From Theory to Practice.“ In: Elßner, Thomas R. und Janke, Reinhold (Hg.): *Didactics of Military Ethics: From Theory to Practice*. Leiden, S. 9.

22 Wildering, Ger (2014): *Morele Vorming in de krijgsmacht. Een katholiek Perspectief*. Budel, S. 239–341.

23 Nach Timmons, Mark (2013): *Moral Theory*. Lamham u. a., S. 73–77, wird Perfektionismus – die Orientierung nach perfektem Leben – gefunden im naturrechtlichen Ansatz der katholischen Moral des Thomas von Aquin. Meines Erachtens zielt alle Tugendethik im Grunde auf Exzellenz. Im katholischen Kontext wird diese Orientierung nicht nur moralisch und ethisch aufgefasst im Bereich der Charakterbildung, sondern auch verbunden mit einer Spiritualität der Heiligung. Beispiele sind die heilig gesprochenen Soldaten und Veteranen wie St. Martin von Tours und Ignatius von Loyola.

24 Bandura, Albert (1999): „Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities“. In: *Personality and Social Psychology Review*, vol. 3., S. 193–209.

25 McCulough, M. E./Bono, G./Root, L. M. (2003): „Religion and Forgiveness“. In: Paloutzian, Raymond F. und Crystal, L.: *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. S. 407.

26 Filibeck, G. (2003): „The Church and Humanitarian Law.“ In: *Pontifical Council for Justice and Peace and Congregation for Bishops, Humanitarian Law and Military Chaplains*. Vatican City, S. 45.

INNERE FÜHRUNG – NORMATIVE GRUNDLAGE DER PERSÖNLICHKEITSBILDUNG IN DER BUNDESWEHR

*Autoren: Markus Thureau/
Angelika Dörfler-Dierken*

Seitdem bekannt wurde, dass im BMVg an einer neuen Vorschrift zur ethischen Bildung in der Bundeswehr gearbeitet wird¹, sind die verschiedenen bereits existierenden Angebote für Soldatinnen und Soldaten zur Persönlichkeitsbildung neu in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten. Gerade das Verhältnis der Inneren Führung und des Lebenskundlichen Unterrichts (LKU) zu Sinn und Zweck ethischer Bildung in der Bundeswehr ist durch die beabsichtigte Vorschrift infrage gestellt worden und bedarf daher besonderer Aufmerksamkeit. Unter diesen Bedingungen scheint es geboten, die Verbindlichkeit der Inneren Führung für jede Form der Persönlichkeitsbildung in der Bundeswehr neu in Erinnerung zu rufen.

Abstract

Die Neuerscheinung einer Vorschrift zur ethischen Bildung in der Bundeswehr bietet Anlass zu untersuchen, wie die Persönlichkeitsbildung der Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr bislang aufgestellt war. Ausgangspunkt ist hierbei die Innere Führung als reformerisches Konzept der bundesdeutschen Streitkräfte, durch welches das Militär an die Werte und Normen des Grundgesetzes gebunden wird. Diese Werte und Normen werden bislang in Form von historischer und politischer Bildung und des Lebenskundlichen Unterrichts in den Streitkräften vermittelt. Das Ethos des Grundgesetzes wird so zum Ethos des Soldaten. Gerade das Grundrecht der Gewissensfreiheit gebietet, im Kontext des soldatischen Dienstes der Gewissensbildung einen hohen Stellenwert einzuräumen, denn es reicht häufig nicht aus, die Normen des humanitären Völkerrechts und des Soldatenrechts zu kennen. Die Bindung des Gehorsams an die „höchste und letzte Instanz“ ist der Dreh- und Angelpunkt der Inneren Führung von jeher. Insofern gehört auch ethische Bildung, die einen gewissen geleiteten Gehorsam ermöglichen soll, zum Kernbestand der Inneren Führung. Mit dem Format des Lebenskundlichen Unterrichtes besitzt die Bundeswehr eine berufsethische Qualifizierungsmaßnahme, die aufgrund ihrer Losgelöstheit von der militärischen Hierarchie der Truppe ein „Fenster ins Zivile“ bietet und „in besonderer Weise zur Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung der Soldatinnen und Soldaten“ beiträgt. Eine frei sich bildende Persönlichkeit, unter anderem Teil des Idealbilds des „Staatsbürgers in Uniform“, benötigt zu ihrer Entwicklung einen Raum fernab von beurteilenden Vorgesetzten und karriererelevanten Prüfungen, wie er durch den LKU gewährleistet wird. Daher sollte ethische Bildung nicht ohne den Lebenskundlichen Unterricht gedacht werden.

Innere Führung und die „Fehler der Vergangenheit“

Das Militärstrafgesetzbuch des Deutschen Reiches zog seit 1872 einen Soldaten auch dann zur Verantwortung, wenn dieser „nach seinem Gewissen oder den Vorschriften seiner Religion sein Verhalten für geboten erachtet hat“ (§ 48 MilStrGB). Das „Dritte Reich“, das seine Soldaten mit der Verpflichtung zu unbedingtem Gehorsam und dem Bekenntnis zur nationalsozialistischen Weltanschauung vereidigt hatte, beugte das Militärstrafrecht einschließlich des zitierten Paragraphen in extremis. In bewusster Verzerrung menschlicher Konfliktsituationen und vorsätzlicher Negierung der Menschenwürde lobte die NS-Militärjustiz, dass durch diesen Paragraphen eine mögliche „Pflichtenkollision“ zwischen persönlichem Gewissen und militärischem Gehorsam ausgeschlossen sei, da das Gesetz „der militärischen Pflicht den unbedingten Vorrang einräumt“.² Die vielen Todesurteile, die die Wehrmachtsjustiz wegen aus Gewissensgründen geleisteten Ungehorsams, Befehlsverweigerung und Widerstands verhängt hat, zeigen jedoch nur zu deutlich, dass sich das Gewissen des Menschen nicht per Gesetz ausschalten lässt. Die durch die Wehrmacht verübten Verbrechen gegen die Menschlichkeit

sind ein Beispiel dafür, wohin es führt, wenn Menschen eine verantwortete Gewissensentscheidung verweigert, moralisches Handeln mit Gewalt unterdrückt und der soldatische Dienst auf willfähiges maschinelles Funktionieren reduziert wird.

Deutsche Streitkräfte sollten aus der schuldhaften Verstrickung der Wehrmacht in die Verbrechen des nationalsozialistischen Unrechtsregimes, die „in ihrem Ausmaß, in ihrem Schrecken und im Grad ihrer staatlichen Organisation einzigartig in der Geschichte sind“³, lernen. Um der Gefahr einer Wiederholung der Verbrechen vorzubeugen, musste die besondere historische und politische Situation, in der die Gründung der Bundeswehr vollzogen wurde, ernst genommen und das Verhältnis von Staat und Streitkräften neu bestimmt werden. Dies konnte nur durch ein reformerisches Konzept geschehen, das unter dem Namen „Innere Führung“ das Militär an die Werte und Normen des Grundgesetzes band. Die zentrale Idee der wertegebundenen Sicherheitspolitik, zu der sich die Bundesrepublik Deutschland seit ihrer Gründung verpflichtet hat, ist daher die Menschenwürde, die nicht nur für die Deutschen, sondern für alle Menschen auf der Welt Geltung beansprucht. Der aus dem militärischen Reformprogramm hervorgegangene „Staatsbürger in Uniform“ schützt die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Auch für ihn oder sie gilt Menschenwürde als oberster Wert. Dazu gehört auch das Grundrecht auf Gewissensfreiheit. Ein Wert, den der Soldat nicht nur schützt, sondern der im Konfliktfall auch ihn schützt, wie das Bundesverwaltungsgericht in Bestätigung der ethischen Prinzipien der Inneren Führung im Jahr 2005 zweifelsfrei festgestellt hat.⁴ Das Gewissen setzt der Gehorsamspflicht Grenzen.

Durch „die lebendige Gestaltung und Befolgung der Grundsätze der Inneren Führung werden die Werte und Normen des Grundgesetzes in der Bundeswehr verwirklicht.“⁵ Nach der an erster Stelle genannten Menschenwürde werden als Werte und Normen des Grundgesetzes auch Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität und Demokratie genannt. Innere Führung ist also wertegeleitet, ihr ist die ethische Dimension soldatischen

Handelns immanent. Ethische Bildung, auch in Form der historischen und politischen Bildung und des LKU, ist ein wesentliches Moment der Vermittlung dieser Werte. Mit anderen Worten: Es geht bei der Inneren Führung darum, dass Soldatinnen und Soldaten die Streitkräfte als Verwirklichungsraum der Demokratie erfahren. Denn Freiheit und Frieden für das deutsche Volk können nur dann von den Uniformträgern nach außen geschützt und verteidigt werden, wenn die Akteure in Uniform sich selbst als Bürgerinnen und Bürger eines freien Landes erfahren. Niemand kann etwas mit Leib und Leben verteidigen, was nicht seiner eigenen Erfahrung entspricht. Das unterscheidet den Bürgersoldaten vom Söldner. Ausgehend von dieser Einsicht in die Idee der Verteidigung des Lebenswerten hat Wolf Graf von Baudissin bei Aufstellung der Bundeswehr geholfen, Wege zu finden, die einen Rückfall in den Geist der Wehrmacht verhindern sollten.⁶ Freiheit und Selbstbindung, Befehl und Gehorsam stehen in komplexen Spannungsverhältnissen, die jeweils individu-

Niemand kann etwas mit Leib und Leben verteidigen, was nicht seiner eigenen Erfahrung entspricht. Das unterscheidet den Bürgersoldaten vom Söldner

ell austariert werden müssen. Dass der freie Staatsbürger sich nicht verbiegen oder vorstellen muss, wenn er die Uniform anzieht, ist das Ziel der Inneren Führung.

Wie wichtig dieser Zusammenhang zwischen den Lehren aus der deutschen Vergangenheit und den im Grundgesetz niedergelegten ethischen Werten ist, hat jüngst Generalinspekteur Eberhard Zorn aufgezeigt: Innere Führung vermittele dem Soldaten die „geistige Rüstung für den Einsatz und die innere Bereitschaft, den Auftrag mit Einsicht und aus Überzeugung zu erfüllen“. Eine solche Sinnstiftung könne aber nicht ohne „grundlegende historische Kenntnisse“ gelingen. Daher schütze gerade die historische Bildung (im Einklang mit der Inneren Führung) davor, „die Fehler der Vergangenheit zu wiederholen

und falschen Vorbildern zu folgen“⁷. Aus der Geschichte lässt sich so eine ethische Haltung für die Gegenwart gewinnen.

Innere Führung ist kein „deutscher Sonderweg“

Die Anerkennung, dass es sich bei der Inneren Führung um „eine deutsche Konzeption“ handelt, „die nur vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte verständlich wird“⁸, bedeutet keineswegs, dass es sich hierbei um eine

Die Konzeption der Inneren Führung hat sich als erstaunlich tragfähig und geradezu alternativlos erwiesen

historische Zufälligkeit handelt, der weder Verbindlichkeit noch Verallgemeinerbarkeit eigne. Die Konzeption der Inneren Führung hat sich bei allen gesellschaftlichen Veränderungen als erstaunlich tragfähig und geradezu alternativlos erwiesen. Inzwischen ist sie keineswegs mehr eine Organisationsphilosophie, die vor allem Offiziere in die Verantwortung nimmt. Vielmehr soll ihr Buchstabe und Geist über alle Hierarchieebenen hinweg bei allen Soldatinnen und Soldaten wirken.⁹ Nach Ende des Kalten Krieges sind neue Fragen aufgetreten. So haben sich etwa unter den Bedingungen der Auslandseinsätze Anforderungen herausgebildet, die der frühen Bundeswehr noch fremd waren: Soldatinnen und Soldaten sollen nicht mehr nur im Fall einer notwendigen Landesverteidigung kämpfen können, sondern in einem fernen Land, in das sie zur Durchsetzung von Ordnung und Frieden aus humanitären Gründen entsendet werden, auch kämpfen wollen. Auf die Kritik, die Innere Führung mit ihrem ethischen Konzept sei unter Einsatzbedingungen nicht mehr zeitgemäß¹⁰, wurde mit einem Mehr statt einem Weniger an Innerer Führung geantwortet. Die vermehrten Anstrengungen um die soldatische Persönlichkeitsbildung zeigen dies ebenso wie die Rede der Bundesministerin der Verteidigung, Dr. Ursula von der Leyen anlässlich des 60-jährigen Jubiläums der Bundeswehr

vom 11. November 2015. Der Versuchung, den Soldaten, der nun auch über Kampferfahrungen verfügt, vom Gedanken des Tötens und Getötetwerdens her zu definieren, wurde von Seiten der politischen Leitung wie der militärischen Führung widerstanden. Vielmehr sollte sich die Idee der Verantwortung des Staatsbürgers in Uniform für Frieden und Freiheit auch unter Gefechtsbedingungen bewähren. Denn Innere Führung – so die normative Aussage der derzeit gültigen ZDv, die eine Bezugnahme auf die neuen Erfahrungen der Auslandseinsätze ermöglicht – „bleibt in jeder Lage, vom Innendienst bis zum Gefecht unter Lebensgefahr, gültig.“¹¹

Die Deutschen Bischöfe verwiesen bereits im Jahr 2000 darauf, dass die Grundsätze der Inneren Führung auch unter veränderten Rahmenbedingungen (hier: Multinationalität und Auslandseinsätze) gültig bleiben: „Sie binden militärisches Handeln an die Werte des Grundgesetzes und orientieren die innere Ordnung der Streitkräfte an rechtsstaatlichen Grundsätzen und am Schutz der Menschenwürde.“¹² Die durch die Innere Führung garantierten Grenzen der Befehlsgewalt wie der Gehorsamspflicht seien immer noch von herausragender Bedeutung. Die Innere Führung, so die Bischöfe im Jahr 2005, sei daher kein „deutscher Sonderweg“¹³, den man in der internationalen Zusammenarbeit vernachlässigen könne, sondern wegweisend, um zu einer sittlich verantworteten Entscheidung in militärischen Zusammenhängen zu kommen – auch im Dialog mit Streitkräften anderer Staaten.

Innere Führung bedeutet, dass die Bundeswehr fest auf dem Boden der freiheitlich-demokratischen Grundordnung steht und das Wertefundament deutscher Außen- und Sicherheitspolitik teilt. Ähnlich wie die Deutschen Bischöfe äußerte sich auch die Evangelische Kirche: „Die Achtung und der Schutz der Menschenwürde [...] sind Ausgangs- und Zielpunkt allen soldatischen Handelns. Soldatinnen und Soldaten übernehmen mit ihrem Dienst Verantwortung für das Leben und den Tod von Menschen. Darum haben sie ihr Tun und Lassen ‚vor Gott und den Menschen‘ zu rechtfertigen.“¹⁴ Diese Äußerung steht in Über-

einstimmung mit anderen diversen Denkschriften, Worten und Papieren auf gesamtkirchlicher Ebene: Die Evangelische Kirche in Deutschland steht in ihren Gremien, mit ihrem Friedensbeauftragten und dem Evangelischen Militärbischof auf dem Boden des Friedensgebotes des Grundgesetzes, das religiös mit dem Friedensgebot Jesu zusammenfällt. In ökumenischer Verbundenheit stimmen beide großen Kirchen in Deutschland in der Erkenntnis überein, wer den Frieden wolle, der müsse ihn vorbereiten.

Menschenwürde, Frieden, Freiheit und Gewissen, Verantwortung – diese Begriffe mit den dazugehörigen Vorstellungsgehalten sind tief in der europäischen Tradition verwurzelt. Das macht deutlich, dass es zahlreiche Überschneidungen und vor allem eine klare Zielperspektive der diversen Bildungsformate in der Bundeswehr und der Inneren Führung gibt: Seit Aufstellung der Bundeswehr ist es höchstes Anliegen der Inneren Führung, Soldatinnen und Soldaten politisch, historisch und ethisch zu bilden, denn es muss sichergestellt werden, dass die Streitkräfte sich nicht zum Staat im Staate entwickeln und dass in ihnen kein anderes Ethos gilt als in der sie umgebenden freiheitlichen, demokratischen, pluralistischen und individualistisch ausgerichteten Gesellschaft. Das Ethos des Grundgesetzes wird durch die Innere Führung zum Ethos des Soldaten. Hier kommt gerade dem Grundrecht der Gewissensfreiheit eine herausragende Bedeutung zu. Denn die Normen des humanitären Völkerrechts und des Soldatenrechts zu kennen, so die Deutschen Bischöfe, genüge nicht. Darüber hinaus müssten die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr „die Wirkungen des eigenen Handelns hinreichend überblicken und sie anhand der ethischen Maßstäbe eines gebildeten Gewissens bewerten können. Denn der bisher erreichte rechtliche Standard allein vermag die Opfer bewaffneter Konflikte noch nicht hinreichend zu schützen. Erforderlich ist zudem ein rechtlicher Freiraum, der es dem Befehlsempfänger auch praktisch ermöglicht, sich solchen Anordnungen zu widersetzen, die rechtliche bzw. ethische Grenzen verletzen.“¹⁵

Ethische Bildung ist Kernbestand der Inneren Führung

Die Innere Führung ist in ihrem Kern eine komplexe Organisationsethik und soll eine wertegeleitete Führungskultur etablieren.¹⁶ Komplex ist sie zu nennen, da die von ihr geforderte Selbstreflexivität und Selbstverantwortlichkeit nicht von jedem und jeder leicht umzusetzen ist. Daher kommt den Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung der Soldatinnen und Soldaten eine hohe Bedeutung zu. Politische, historische und ethische Bildung in der Bundeswehr sind Ableitungen und Gestaltungsfelder der Inneren Führung und können ohne diese nicht in ihrem Grund erfasst werden. Entsprechend heißt es in der neuen Vorschrift zur ethischen Bildung in der Bundeswehr, dass sie Bestandteil der Inneren Führung sei und zur Verwirklichung des Leitbildes des Staatsbürgers in Uniform beitrage, „der die freiheitliche demokratische Grundordnung schützt und der dem Recht sowie der Menschlichkeit verpflichtet ist“¹⁷.

Als das „Ergebnis eines prüfenden Auseinandersetzens mit moralischen Prinzipien und Verhaltensweisen sowie deren Vermittlung und Anwendung“ ist die ethische Bildung „Teil der Persönlichkeitsbildung und befähigt die Angehörigen der Bundeswehr, ihr Handeln an

Das Ethos des Grundgesetzes wird durch die Innere Führung zum Ethos des Soldaten

Wertvorstellungen und Normen auszurichten, moralisch zu begründen und zu verantworten“¹⁸. Jedem einzelnen Uniformträger muss die „hohe Verantwortung“, die er oder sie als Waffenträger übernimmt, eingeschärft werden, denn der „Zwang zur Entscheidung auch unter Belastung und in moralischen Zwangslagen“ kennzeichnet seinen Beruf. Ethische Bildung habe daher „die ethische Dimension von Handeln und Unterlassen“ aufzuzeigen sowie zur „Entwicklung von Handlungskompetenz“ beizutragen.¹⁹ Ziel aller Bildungsanstrengungen ist der „gewissensgeleitete,

seinem Auftrag verpflichtete und eigenverantwortlich handelnde Mensch“, der beim „Herausbilden einer inneren Haltung, die zu moralischem Handeln führt sowie verantwortliches Befehlen und Gehorchen ermöglicht“, gefördert wird.²⁰ Mit anderen Worten: Auch unter den Bedingungen von Befehl und Gehorsam müssen Entscheidungen im Einklang mit dem eigenen Gewissen getroffen werden. Ethische Bildung will zur Schärfung dieses Gewissens beitragen. Denn erst dies ermöglicht Verantwortungsübernahme und

In herausfordernden Situationen wird der auf Dilemmasituationen vorbereitete, mit Strategien der Selbstzucht und Deeskalation vertraute Uniformträger wohl weniger angstgeleitet und stress-resistenter handeln können als der unvorbereitete

bedingten Gehorsam gegenüber militärischen Befehlen. Franz-Josef Overbeck hat in seiner Eigenschaft als Katholischer Militärbischof jüngst daran erinnert, dass das Gewissen der erste Ort sei, um sich mit den Konflikten, die einem Soldaten in Ausübung seines Berufes entstehen können, auseinanderzusetzen: „Wenn auch die Bedingungen, unter denen er sich ein sittliches Urteil über sein Tun und Unterlassen zu bilden hat, schwieriger geworden sind, bedeutet dies gerade nicht, dass er sich dieser Aufgabe entledigen kann. Im Gegenteil! Der Soldat darf der Frage, was richtig oder falsch ist, nicht ausweichen. Er muss sich aus seinem Handeln ein Gewissen machen.“²¹ Tut er dies nicht, droht der Ver-

lust der „moralischen Selbstbestimmung“ bis hin zur Zerstörung der „sittlichen Identität“, die zu wahren und zu schützen ein Ausdruck der Achtung der Menschenwürde darstellt. Ganz ähnlich verwies auch die Evangelische Militärseelsorge 2014 auf die Notwendigkeit eines gewissensgeleiteten soldatischen Handelns: Während die Gesellschaft sich in tiefem Frieden wähnt, machen die Angehörigen der Streitkräfte ganz andere Erfahrungen, die sie Krieg nennen. In diesen herausfordernden Situationen sollen sich deutsche Soldatinnen und Soldaten dadurch auszeichnen, dass sie sich ein Gewissen machen, dass sie sich ihrer Verantwortung bewusst sind und dass sie Verantwortung für andere übernehmen wollen.

Aus der Rückbindung des soldatischen Dienstes an die Werte und Normen des Grundgesetzes ergibt sich eine Konsequenz, die zwar folgerichtig ist, aber nicht immer verstanden wird. Daher wird sie von der neuen Vorschrift eigens betont: „Militärische Berufsethik ist keine Sonderethik für die Angehörigen der Bundeswehr, die unter Verweis auf vermeintlich eigengesetzliche Strukturen, Sachzwänge oder berufsspezifische Alleinstellungsmerkmale militärische Handlungsmuster zu rechtfertigen sucht.“²² Es handelt sich also allenfalls um eine Bereichsethik, mit der die Prinzipien und Grundsätze allgemeiner Ethik in die Bundeswehr hinein vermittelt und verwirklicht werden. Ethische Bildung zielt vor allem auf die gefestigte Persönlichkeit der Soldatinnen und Soldaten. Sie wird dem Bildungsgedanken in besonderer Weise gerecht, indem sie ethisches Grundlagenwissen vermittelt, die Anwendung moralischer Prinzipien einübt und die persönliche moralische Urteilsfähigkeit schult. Die Angehörigen der Bundeswehr sollen ihr Handeln und Unterlassen moralisch begründen und ethisch legitimieren können. Dafür müssen sie ermuntert und befähigt werden, ethische Erwägungs- und Entscheidungskompetenzen zu entwickeln, selbstständig über ihre Aufträge zu reflektieren und in jeder Lebenslage das Richtige und Angemessene zu tun. Nun weiß zwar niemand, ob der ethisch geschulte Soldat tatsächlich in jeder Lage moralisch handelt, aber der auf Dilemmasituationen vorbereitete und mit Strategien der

Autor



Markus Thureau hat Katholische Theologie, Philosophie und Soziologie in Halle, Berlin, Linz und Innsbruck studiert. Er war Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Katholische Theologie der Freien Universität Berlin, promovierte in Berlin (Dr. phil.) und Innsbruck (Lic. theol.) und arbeitet seit 2015 als Katholischer Theologe am Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr in Potsdam. Er forscht und publiziert zu den Themen Katholizismus und Moderne, historische Friedens- und Konflikt-

forschung, Religion und Gewalt, Katholische Militärseelsorge und Geschichte und Theologie der jüdisch-christlichen Beziehungen.

Selbstzucht und der Deeskalation vertraute Uniformträger wird wohl in herausfordernden Situationen weniger angstgeleitet und stress-resistenter handeln können als der unvorbereitete. Im Idealfall ist er sicherer in seinem Urteil und in seinem militärischen Handeln.

Die Teilnahme an den genannten Bildungsmaßnahmen wird den Soldatinnen und Soldaten befohlen. Das steht in einem gewissen Gegensatz zu dem Grund, aus dem heraus man die Soldatinnen und Soldaten an solchen Unterrichten teilnehmen lässt, nämlich sich aus eigenem Antrieb mit ethischen Fragen befassen, d. h. sich selbst bilden zu wollen. Daher ist klarzustellen: Selbstbildung kann nicht befohlen werden, geht es bei ihr doch um innere und innerliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln. Die Bundeswehr will – trotz der Befehlsform – Soldatinnen und Soldaten zu solcher Selbstbildung anregen. Deshalb hat sie ein breit aufgestelltes Bildungsangebot vorbereitet und auch Stundensätze dafür vorgegeben. Deshalb spricht sie bewusst von Bildung statt von Erziehung.

Ethische Bildung nicht ohne Lebenskundlichen Unterricht

Der LKU genießt trotz seiner Sonderstellung einen guten Ruf unter Soldaten, die davon überzeugt sind, dass er sie in der Auseinandersetzung mit den ethischen Fragen ihres Berufs weiterbringe.²³ Die Sonderstellung resultiert vor allem aus der Beauftragung der Dozentinnen und Dozenten des LKU: Es sind Militärseelsorgerinnen und -seelsorger aus den beiden christlichen Konfessionen, demnächst auch Rabbiner und Imame. Damit ist im militärischen Betrieb ein dem Militärischen fremdes Element dem Bildungswesen der Bundeswehr implementiert, denn die Militärseelsorger unterstehen nicht der militärischen Führung, sind nicht eingebunden in die militärische Befehlskette, sondern stehen unter den Regelungen des Militärseelsorgevertrages, der mit den Kirchen geschlossen wurde. Sie sind aufgrund ihrer besonderen Stellung in der Lage, innerhalb der Bundeswehr „ein Fenster ins Zivile“ (Militärbischof Dr. Sigurd Rink) zu

öffnen, und dürfen sich in allen Fragen der Inneren Führung direkt an die militärischen Vorgesetzten wenden.

Für Soldatinnen und Soldaten ist der LKU verpflichtend, die Militärseelsorger erteilen ihn in Absprache und Kooperation mit den militärischen Vorgesetzten und erhalten die dafür notwendige Infrastruktur, sind aber frei in der Art und Weise, in der sie die Inhalte des Unterrichts vermitteln. Im Zentrum stehen Fragen des Gewissens und der Persönlichkeit, der individuellen Lebensführung und dann auch der soldatischen Identität. Dass der LKU Teil der ethischen Bildung in der Bundeswehr ist, zeigt sich daran, dass er kein Religionsunterricht, sondern vielmehr eine berufsethische Qualifizierungsmaßnahme ist. Er trage, wie die neue Vorschrift zur ethischen Bildung festhält, „in besonderer Weise zur Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung der Soldatinnen und Soldaten“ bei. Konstitutiv dafür ist die Herstellung eines „hierarchie-freien Raum[es] der offenen und vertrauensvollen Aussprache“, die ganzheitliche und handlungsorientierte Ausrichtung und die Tatsache, dass der LKU „nicht beurteilungsrelevant“ ist, sodass es keine Prüfungen und Zensuren gibt. Hier zeigt sich seine Bedeutung als Bildungsmaßnahme: Eine sich frei bildende Persönlichkeit, die sich engagiert in diesen Unterricht einbringen soll, wird dies am ehesten unter diesen Bedingungen tun. Nur so können die Probleme der Gewissensverantwortung, die in der Arbeit der Militärseelsorgerinnen und -seelsorger auch über den LKU hinaus einen breiten Raum einnehmen, angemessen zur Sprache kommen und das

Autorin

Prof. Dr. Angelika Dörfler-Dierken ist Projektbereichsleiterin für das Themenfeld „Innere Führung – Ethik – Militärseelsorge“ im Forschungsbereich IV am Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr. Sie beschäftigt sich aus ethischer, historischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive mit aktuellen Fragen des Selbstverständnisses deutscher Soldatinnen und Soldaten, ihrer Einbindung in die Gesellschaft und ihrer Umsetzung des Leitbildes „Staatsbürger in Uniform“ sowie denjenigen Fragen, die aus dem Widerspruch zwischen

ihrer Friedensauftrag und dem Einsatz militärischer Gewaltmittel folgen. Frau Dörfler-Dierken lehrt an der Universität Hamburg und veröffentlichte zahlreiche Publikationen.



Ziel eines geschärften ethischen Bewusstseins erreicht werden.

Auffällig ist, dass in der ZDv zum LKU ein „militärischer Wertekanon“ genannt wird, der aber keine Werte wie Kameradschaft oder Tapferkeit, die man prima facie mit dem Militär in Verbindung bringt, aufführt, sondern diesen Kanon aus der ZDv Innere Führung entlehnt. Dies bedeutet, dass die „moralische Richtschnur des verantwortlichen Verhaltens und Handelns“ von Soldaten zivil ausgerichtet ist; statt des Begriffs Krieg, auf den Soldaten sich

hin – auch und gerade dann, wenn sie letale Gewaltmittel anwenden müssen. Militärseelsorger gelten in diesem Zusammenhang als diejenigen, die das militärische Leben und seine besonderen Herausforderungen gut verstehen, weil sie es als *outstanding insiders* teilen und dazugehören. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die inhaltliche Auseinandersetzung von Soldatinnen und Soldaten mit Sinnfragen und mit Tod und Verwundung untrennbar mit Glaubensvorstellungen verbunden ist. Man kann erwarten, dass Soldatinnen und Soldaten aufgrund ihrer dienstlichen Erfahrungen stärker affiziert sind von Fragen des Sterbens als viele andere Menschen. Bundeswehrpsychologen berichten, dass in Auslandseinsätzen nicht nur Posttraumatische Belastungsstörungen ausgelöst, sondern auch Gefühle von Scham und Schuld (Stichwort: moralische Verletzungen) mächtig werden können, bei denen weniger Medikamente und therapeutische Gespräche als Seelsorgerinnen und Seelsorger wirksam helfen.

Der Soldat und die Soldatin finden ihren Wertekanon in den Werten des Grundgesetzes

in den letzten Jahren immer wieder fokussiert haben, wenn sie ihre Lebenswirklichkeit und ihre mentale Ausrichtung beschreiben, findet sich hier explizit der Begriff Frieden. Mit anderen Worten: In den Werten des Grundgesetzes finden der Soldat und die Soldatin ihren Wertekanon! Diese Werte „sollen“ von den Uniformträgern verinnerlicht werden. Verinnerlichung kann allerdings im eigentlichen Sinne nicht gefordert werden, sie ist eine Folge von Selbstbildung und Selbstbindung. Das Angebot von Unterrichten und Bildungsveranstaltungen lädt ein zur inneren Auseinandersetzung mit den berufsethischen Fragen des Militärdienstes. Folgerungen für ihr persönliches Leben und für ihre Dienstertüllung müssen die Soldatinnen und Soldaten als selbstverantwortliche Menschen selbst ziehen.

Bei Aufstellung der Bundeswehr sollte der Geist der Wehrmacht grundsätzlich überwunden werden. Deshalb wurde eine außerhalb der militärischen Hierarchie stehende Militärseelsorge aufgebaut. Denn die Kirchen hatten – zumindest in Teilen – ein Gegengewicht gegen den Unrechtsstaat gebildet.²⁴ Der vom Staat gewünschte und auf Kooperation mit der militärischen Führung angelegte Dienst von Kirchen und Religionsgemeinschaften ist weltweit ein Unikum. Er dient der Selbstbindung der Soldatinnen und Soldaten in Freiheit und fördert ihre Orientierung auf Frieden

Ein kurzes Fazit

Das Ziel aller Bildungsmaßnahmen ist das Ideal eines Soldaten, der in jeder Hinsicht gebildet ist und aus innerer Überzeugung auf dem Wertefundament des Grundgesetzes stehend und im Einklang mit seinem Gewissen handelt. Auch in den schwierigen Situationen seines Dienstes soll die soldatische Persönlichkeit im Sinne des Grundgesetzes für Frieden wirken und die Menschenwürde der Kameraden, der Zivilisten und selbst der Gegner achten. Hierfür bedarf es der ethischen Bildung. Doch steht diese vor großen Herausforderungen. Denn die Szenarien, in denen Soldaten zum Einsatz kommen, haben ein hohes Maß an Komplexität erreicht, das eher noch zunimmt. Allgemein verbindliche ethische Grundwerte sind gerade in einer pluralistischen und Diversität achtenden Gesellschaft immer wieder Anfragen ausgesetzt und müssen neu verhandelt werden. Hinzu kommt eine abnehmende religiöse Bindung: Die Erstausgabe des Handbuchs Innere Führung sah es als notwendig an, dass Soldaten transzendental gebunden sind, indem gleich das

erste Kapitel mit der „höchsten und letzten Instanz“ begann, der einzig und allein „totaler Gehorsam“ gebühre und vor der das soldatische Handeln letztlich verantwortet werden müsse.²⁵ Das Grundgesetz betont dagegen die Freiheit zur Selbstbindung an eine Konfession oder Religionsgemeinschaft. Zunehmend bedeutet diese Freiheit aber auch den autonom erklärten Verzicht auf eine solche Bindung. Der gesellschaftliche Konsens über fundamentale Wertorientierungen geht damit nicht zwangsläufig verloren, doch ihn herzustellen und zu wahren ist damit keineswegs einfacher geworden.

- 17 ZDv A-2620/6: *Ethische Bildung in der Bundeswehr*. Ziff. 102; zitiert nach der Entwurfsfassung vom 11.7.2019.
 18 Ebd., Ziff. 102.
 19 Ebd., Ziff. 103.
 20 Ebd., Ziff. 208.
 21 Overbeck, Franz-Josef (2019): *Konstruktive Konfliktkultur. Friedensethische Standortbestimmung des Katholischen Militärbischofs für die Deutsche Bundeswehr*. Freiburg i. Br., S. 98 f.
 22 ZDv A-2620/6, Ziff. 208.
 23 Dörfler-Dierken, Angelika/Ebeling, Klaus/Fiebig, Rüdiger (2010): *Evaluierung des Lebenskundlichen Unterrichts in der Truppenpraxis*. Strausberg, S. 5; Biehl, Heiko/Fiebig, Rüdiger (2011): *Evaluierung des Lebenskundlichen Unterrichts in der Truppenpraxis. Ergebnisse der Befragung von Dozentinnen und Dozenten*. Strausberg.
 24 Dörfler-Dierken, Angelika (2008): *Zur Entstehung der Militärseelsorge und zur Aufgabe der Militärgeistlichen in der Bundeswehr*. Strausberg.
 25 Bundesministerium der Verteidigung. Führungsstab der Bundeswehr (1957): *Handbuch Innere Führung. Hilfen zur Klärung der Begriffe*. Bonn, S. 9–13.

- 1 Elßner, Thomas R. (2018): „Ethische Bildung in der Bundeswehr. Mit einem Workshop im Bendlerblock startete das Vorhaben“. In: *Kompass. Die Zeitschrift des Katholischen Militärbischofs für die deutsche Bundeswehr* 2018, Nr. 12, S. 16f.
 2 Schwinge, Erich (1944): *Militärstrafgesetzbuch nebst Kriegssonderstrafrechtsverordnung* [Kommentare zum Deutschen Strafrecht. Bd. 1]. 6. Aufl. Berlin, S. 122.
 3 Bundesministerium der Verteidigung (2018): *Die Tradition der Bundeswehr. Richtlinien zum Traditionsverständnis und zur Traditionspflege*. Berlin, S. 4.
 4 BVerwG, Urteil vom 21.06.2005 - 2 WD 12.04.
 5 ZDv A-2600/1: *Innere Führung – Selbstverständnis und Führungskultur*, Ziff. 107.
 6 Rosen, Claus von (2014): „Baudissins dreifache politisch-militärische Konzeption für den Frieden“. In: *Wolf Graf von Baudissin, Grundwert: Frieden in Politik – Strategie – Führung von Streitkräften*. Berlin, S. 9–36.
 7 Brief des Generalinspektors zur Historischen Bildung vom 14. November 2018.
 8 Bundesministerium der Verteidigung. Presse und Informationsstab (2010): *Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr*. Berlin, S. 5.
 9 ZDv A 2600/1, Ziff. 102.
 10 Bohnert, Marcel/Reitstetter, Lukas J. (2014): *Armee im Aufbruch. Zur Gedankenwelt junger Offiziere in den Kampftruppen der Bundeswehr*. Berlin.
 11 ZDv A 2600/1, Ziff. 107.
 12 Die Deutschen Bischöfe (2000): *Gerechter Friede*. Bonn, S. 110 f.
 13 Die Deutschen Bischöfe (2005): *Soldaten als Diener des Friedens Erklärung zur Stellung und Aufgabe der Bundeswehr*. Bonn, S. 16 f.
 14 Evangelische Seelsorge in der Bundeswehr (2013): *Soldatinnen und Soldaten in christlicher Perspektive. 20 Thesen im Anschluss an das Leitbild des Gerechten Friedens*. Arbeitskreis für ethische Bildung in den Streitkräften. Berlin, S. 5 f.
 15 Die Deutschen Bischöfe (2000): *Gerechter Friede*. S. 111.
 16 Dörfler-Dierken, Angelika (2005): *Ethische Fundamente der Inneren Führung. Baudissins Leitgedanken: Gewissensgeleitetes Individuum – Verantwortlicher Gehorsam – Konflikt- und friedensfähige Mitmenschlichkeit*. Strausberg.

MEDIZINISCHE ETHIK IM MILITÄRISCHEN KONTEXT

EINE HERAUSFORDERUNG FÜR FORSCHUNG UND LEHRE

Autor: Dirk Fischer

Medizin und Militär gehen seit jeher Hand in Hand. Ein Sachverhalt, der angesichts der Gefahr, die der Krieg für Leib und Leben der beteiligten Akteure darstellt, nicht wirklich überrascht.

Auf die Relevanz medizinischer Versorgung im Krieg hatte in der Neuzeit nicht zuletzt Henry Dunant (1828–1910) in seinem Bericht *Un Souvenir de Solferino* (deutsch *Eine Erinnerung an Solferino*) hingewiesen.¹ Sein Werk zählt bis heute zu den grundlegenden Dokumenten der Moderne, die die Entwicklung des humanitären Völkerrechtes angestoßen haben. Hierin fordert Dunant nicht nur die konsequente Einrichtung sanitätsdienstlicher Hilfe im Krieg, sondern auch den von den Kriegsakteuren einzuhaltenden Schutz des Sanitätsdienstes. Die Bemühungen, Leben zu retten, bedürfen in einem Umfeld, in dem Leben genommen werden, der besonderen Absicherung. Seine Forderungen fanden wenig später in der Genfer Rot-Kreuz-Konvention von 1864 ihren Niederschlag. Diese erste Genfer Konvention ist von großer Bedeutung. Sie und die auf sie folgenden Dokumente stellen aus medizin-ethischer Sicht eine der größten Errungenschaften der Menschheit dar.

Die Tatsache, dass sich die Weltgemeinschaft im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg zur Formulierung der aktuellen Genfer Konventionen und ihrer Zusatzprotokolle durchringen konnte, erscheint im Nachgang als ein in der Menschheitsgeschichte hervorstechendes Ereignis. Die Bedeutung der in ihr festgehaltenen Prinzipien wird gerade vor dem Hintergrund der asymmetrischen Konflikte des 21. Jahrhunderts deutlich. Ob man sich heute abermals auf ein entsprechendes weltweit gültiges Regelwerk einigen könnte, erscheint fraglich. Dabei ist und bleibt die Absicherung sanitätsdienstlichen Handelns eine besondere Herausforderung mit dem Ziel, der Menschlichkeit auch in Zeiten des Krieges zum Durchbruch zu verhelfen. Dies zeigte sich eindrücklich im Rahmen des ISAF-Einsatzes.² Diesem Ziel hat die militärische Ausbildung Rechnung zu tragen.³

Abstract

Im militärischen Bereich sind Medizinerinnen und Mediziner seit je mit besonderen ethischen Herausforderungen konfrontiert. Für den „Zwischenbereich ethischer Reflexion“ hat sich im Deutschen der Begriff Wehrmedizinethik herausgebildet, für die 2016 eine Lehr- und Forschungsstelle (LFWME) an der Sanitätsakademie der Bundeswehr in München eingerichtet wurde. Dirk Fischer stellt zunächst deren vielfältige Aufgaben vor, die von der Grundlagenforschung bis zur kritischen Teilnahme am internationalen wehrmedizinethischen Diskurs reichen, und nennt zugleich einige zentrale aktuelle Fragestellungen, unter anderem die im Rahmen von Traumafolgestörungen einhergehenden moralischen Verletzungen. Laut Fischer bedarf es für die erfolgreiche Bewältigung einer soldatischen Verwendung einer Trias aus physischer, mentaler und moralischer Fitness. Im Sinne einer notwendigen fundierten Ethikbildung plädiert er für eine „Ethik des Lehrens und des Lernens“, die auf wissenschaftliche Fundierung, kompetentes Personal und hochwertiges Angebot ebenso wie auf die Sensibilisierung für ethische Fragen und Probleme und eine Vermittlung verwendungsspezifischer bereichsethischer Inhalte setzt. Der an der LFWME erarbeitete Vorschlag eines dreistufigen Ausbildungskonzepts für den Sanitätsdienst kann hier paradigmatisch für andere Teilstreitkräfte stehen. Letzten Endes ist die Ethikausbildung durch kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote als lebenslanger Lernprozess zu konzipieren. Die Angebote der Militärseelsorge spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle.

Wehrmedizinethik als neues Fach

Dabei ergeben sich im militärischen Kontext moralische Probleme, mit denen es die Medizinethik im zivilen Kontext nicht zu tun hat. Zu ihrer Bewältigung bedarf es neben medizinethischer auch militäretischer Kenntnisse, sodass sich ein Zwischenbereich ethischer Reflexion ergibt. Als Bezeichnung hat sich hier seit einigen Jahren der Begriff *Wehrmedizinethik* bzw. *Militärmedizinethik* (englisch *Military Medical Ethics*) etabliert. Der in der deutschen Bundeswehr verwendete Begriff *Wehrmedizinethik* leitet sich vom Begriff *Wehrmedizin* ab. Hierbei handelt es sich um ein medizinisches Spezialgebiet, das sich mit der Prävention, Diagnose und Therapie von Krankheiten und Verletzungen im militärischen Bereich beschäftigt. Die Rede von Wehrmedizinethik ist Ausdruck einer Bemühung um terminologische Stringenz.⁴

Eine systematisierte und institutionalisierte Beschäftigung mit wehrmedizinethischen Fragen findet seit 2016 an der Lehr- und Forschungsstelle für Wehrmedizinische Ethik (LFWME) statt. Sie wurde als Kooperationsprojekt zwischen dem Sanitätsdienst der Bundeswehr und der Katholischen Militärseelsorge als von Letzterer finanziertes Drittmittelprojekt an der Sanitätsakademie der Bundeswehr in München eingerichtet. Ziel des Projektes ist insbesondere die wehrmedizinethische Grundlagenforschung, auf die verschiedene Ausbildungsprogramme des Sanitätsdienstes aufbauen können.

Darüber hinaus gilt es, einen Beitrag zum Gelingen der nationalen und internationalen militärmedizinethischen Diskurse zu liefern. In diesem Zusammenhang sind die verschiedenen philosophischen Ansätze in der Ethik zu bedenken. Die Frage, ob eine Medizinethik pflichten-, nutzen- oder tugendethisch motiviert ist, spielt eine nicht unerhebliche Rolle. Während eine Pflichtenethik im Vorfeld als bindend erkannte Gebote zur Grundlage moralischen Handelns erklärt, leitet eine nutzenorientierte Sichtweise den moralischen Wert einer Handlung aus deren Folgen ab. Die heute wieder vermehrt Beachtung findenden tugendethischen Ansätze entwickeln aus der tugendhaften Haltung

des Handelnden entsprechende Handlungsentwürfe. Wird diese Unterscheidung nicht bedacht, ergeben sich nicht selten schwerwiegende Diskursverwerfungen, die eine gelingende Verständigung bei der Formulierung international verbindlicher ethischer Standards

Die Frage, ob eine Medizinethik pflichten-, nutzen- oder tugendethisch motiviert ist, spielt eine nicht unerhebliche Rolle

erschweren. Beispielhaft ließe sich hier auf die mit der Doppelverwendung als Arzt und Soldat einhergehende Diskussion um militärische und medizinische Notwendigkeit verweisen. Ob sanitätsdienstliches Handeln primär militärischen oder medizinischen Zwecken zu genügen hat, wird international unterschiedlich beurteilt. Hierin liegt auch die Schwierigkeit begründet, die vorwiegend nutzenorientierten angelsächsischen Publikationen zur Militärmedizinethik unreflektiert im bundesdeutschen Kontext aufzugreifen. Die kritische Lektüre entsprechender Texte setzt die Kenntnis der zugrundeliegenden philosophischen Sichtweise des jeweiligen Autors voraus. Diese gilt es vor dem Hintergrund alternativer Ansätze wie beispielsweise den von Tom L. Beauchamp und James F. Childress formulierten biomedizinethischen Prinzipien zu diskutieren.⁵

Wehrmedizinethische Fragen unserer Zeit

Zu den zentralen wehrmedizinethischen Problemen unserer Zeit zählt sicherlich die Frage der doppelten Loyalität. Diese ergibt sich beispielsweise aus der zeitgleichen Verwendung als Arzt und Soldat bzw. Ärztin und Soldatin. Gerade im Zusammenhang mit dem Einsatz der International Security Assistance Force (ISAF) der Jahre 2001 bis 2014 kamen eine Reihe wehrmedizinethischer Fragen auf, die national und international bisweilen sehr kontrovers diskutiert werden. Hierzu zählt beispielsweise die Frage nach dem Waffengebrauch durch Sanitätspersonal. Ob die in den Genfer Abkommen getroffenen Vereinbarungen zum Schutz sanitätsdienstlichen Han-

delns ausreichen, wurde im Kontext des Afghanistaneinsatzes nicht nur in der Bundeswehr kontrovers diskutiert. Auch die Frage nach der medizinischen Versorgung der Bevölkerung im Einsatzland ist zu nennen. Die hiermit einhergehenden Allokationsprobleme stellen die betroffenen Entscheidungsträger vor schwierige medizinethische Probleme. International

Die Notwendigkeit eines Trainings des Soldaten zum Kompetenzerwerb lässt sich sowohl auf körperliche als auch auf mentale und moralische Fähigkeiten ausdehnen

beschäftigte der Umgang mit Folter die Militärmedizinethiker nicht weniger als die Frage, ob sich die Kranken- und Verwundetenversorgung eher an militärischen oder medizinischen Notwendigkeiten auszurichten habe.⁶

Die Nähe der Wehrmedizinethik zur Technikethik wird beim Thema *Human Enhancement* offenkundig. Die Frage, wie im militärischen Kontext mit der Möglichkeit einer technischen Verbesserung des Menschen umzugehen sei, wird in Zukunft zunehmend an Relevanz gewinnen.

Der Tatsache, dass ethische Fragen im Hinblick auf die Selbstverwirklichung des Menschen als eines moralischen Wesens eine wichtige Rolle spielen, trägt in besonderer Weise die Moralphysikologie Rechnung. Moralische Konflikte bleiben nicht ohne Wirkung auf Seele und Körper, und das Phänomen der moralischen Verletzung (englisch *Moral Injury*) beschäftigt zunehmend Psychologen, Ethiker und Seelsorger.

PMM-Modell

Allgemein kommt der Vermittlung ethischer Kompetenz eine zentrale Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung einer soldatischen Verwendung im In- und Ausland zu. Im Anschluss an das vielgliedrige US-amerikanische Comprehensive-Soldier-Fitness-Modell (u. a. Family Fitness, Social Fitness, Spiritual Fitness) erscheint unter anwendungsorientierten Gesichtspunkten eine Reduktion auf drei zentrale Kernkompetenzbereiche ratsam.

Das von der Lehr- und Forschungsstelle für Wehrmedizinische Ethik vorgeschlagene PMM-Modell weist neben der physischen die mentale und die moralische Fitness aus (vgl. Abb. 1). Dabei hat sich der Fitnessbegriff als besonders hilfreich erwiesen, wenn es darum geht, die individuelle Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeit zu betonen. In Analogie zum Gebrauch des Fitnessbegriffs im Sport lässt sich die Notwendigkeit eines Trainings des Soldaten zum Kompetenzerwerb sowohl auf körperliche als auch auf mentale und moralische Fähigkeiten ausdehnen. Die Bedeutung einer körperlichen Fitness der Soldatin oder des Soldaten ist augenscheinlich. Ferner erweist sich die mentale Fitness insbesondere im Hinblick auf potenzielle Traumafolgestörungen als relevant. Darüber hinaus kommt der moralischen Fitness im Hinblick auf die mit den Auslandseinsätzen verbundenen moralischen Herausforderungen, die ethisch reflektiert werden wollen, eine wichtige Bedeutung zu.

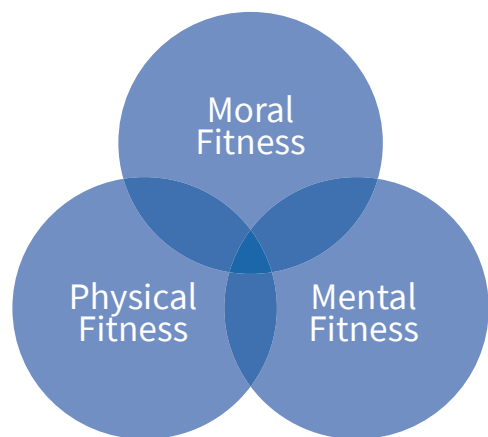


Abb. 1 **P**hysical-**M**ental-**M**oral-Fitness-Modell

Medizinethisches Lehren und Lernen

Medizinethische Kenntnisse bilden eine Voraussetzung für gelingendes sanitätsdienstliches Handeln, aber auch für die übrigen Teilstreitkräfte ist ein entsprechendes Grundlagenwissen unverzichtbar. Dabei sind die Anforderungen, die sich aus unterschiedlichen Verwendungen sowohl im Sanitätsdienst als auch in den übrigen Teilstreitkräften ergeben, zu berücksichtigen. Die Erarbeitung einer Zentralen Dienstvorschrift zur ethischen Bildung

in der Bundeswehr im Jahr 2019 unterstreicht dies nachdrücklich auf allgemeinethischem Gebiet und verweist dabei mitunter auf die Medizinethik.

Die Ethikausbildung in der Bundeswehr hat neben der Vermittlung fundamentalethischer Kenntnisse einer Reihe von Bereichsethiken Rechnung zu tragen. Neben der Militärethik und Friedensethik müssen die verschiedenen Teilstreitkräfte im Hinblick auf die heutigen Reallagen beispielsweise Fragen der Führungsethik, der Cyberethik, der politischen Ethik, der Technikethik oder der Medizinethik Beachtung schenken. Deutlich zeigt sich hier der Charakter der Ethik als Querschnittsfach, das neben moralphilosophischen Kenntnissen profundes Wissen in verschiedenen akademischen Disziplinen erfordert. Diesem Sachverhalt muss bei der Auswahl geeigneten Lehrpersonals Rechnung getragen werden. Hier gilt es zu bedenken, dass die Komplexität und die Vielfalt bereichsethischer Thematiken heutzutage kaum mehr von einer Lehrperson allein bewältigt werden kann. Beispielhaft ließe sich hier die Beschäftigung mit der Frage nach dem Beginn menschlichen Lebens anführen, die nicht ohne entsprechende Kenntnisse in Humangenetik, Embryologie, Anthropologie, Reproduktionsmedizin, Gynäkologie und Perinatalmedizin gemeistert werden kann. Interdisziplinarität ist hier also nicht nur von Vorteil, sondern Voraussetzung. Analoge Beispiele lassen sich für alle oben genannten Bereichsethiken formulieren. In diesem Zusammenhang geht es keineswegs darum, die Beschäftigung des Einzelnen mit der Ethik durch Überfrachtung der Anforderungen zu blockieren! Sehr wohl geht es darum, Lehrende mit einer entsprechenden Kompetenz auszustatten, sodass sie die von ihnen vortragene Lehre gegenüber dem Dienstherrn, gegenüber den Lernenden und gegenüber sich selbst verantworten können.

Im Hinblick auf die Vermittlung und die Aneignung ethischer Kenntnisse kann zwischen einer Ethik des Lehrens und einer Ethik des Lernens unterschieden werden, wobei die Medizinethik im Folgenden als Paradigma dienen soll. Eine Ethik des Lehrens fokussiert unter anderem auf die zu verantwortende wissenschaftliche Qualifikation des Lehrpersonals und auf

die Konzeption eines Lehrangebotes für die Lernenden, das sowohl allgemeinethische als auch bereichsethische Kompetenzen zu vermitteln vermag. Eine Ethik des Lernens basiert auf der Erkenntnis, dass die Beschäftigung mit ethischen Fragen selbst Ausdruck moralisch zu verantwortenden Handelns ist. Die lernenden Soldatinnen und Soldaten hierfür zu sensibilisieren und zu motivieren, stellt eine nicht zu unterschätzende Anforderung dar.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, einen Trugschluss schwerwiegender Art abzuwehren: Ethische Kompetenz darf nicht mit Moralität verwechselt werden. Moralität meint die Befähigung des Menschen zu einem guten Handeln, das im Widerspruch zum Bösen steht. Ethik ist eine akademische Wissenschaft, die

Die Annahme, dass jeder, auch ohne entsprechende akademische Vorbildung, als Ethiklehrer eingesetzt werden könne, erscheint sowohl im Hinblick auf den Lehrenden als auch im Hinblick auf den Lernenden nicht verantwortbar

eben diese Fähigkeit des Menschen im Blick hat. Ethik verhält sich zur Moralität so wie beispielsweise die Psychologie zur Psyche. Die Psychologie als Wissenschaft hat die Psyche im Blick, die Ethik als Wissenschaft die Moralität.

Ethik muss in Forschung und Lehre wissenschaftlichen Standards genügen. Die Annahme, dass jeder, auch ohne entsprechende akademische Vorbildung, als Ethiklehrer eingesetzt werden könne, erscheint sowohl im Hinblick auf den Lehrenden als auch im Hinblick auf den Lernenden nicht verantwortbar.

Stufen ethischer Ausbildung

Ethische Ausbildung kann nur in Stufen erfolgen. Ausgehend von einem außermilitärisch in Familie, Schule und Gesellschaft erworbenen heterogenen Basiswissen gilt es, ein vergleichbares und allen gerecht werdendes Grundwissen zu vermitteln. Tatsächlich bringen Soldatinnen und Soldaten heute ein sehr unterschiedlich ausgeprägtes Werte- und Normenverständnis in die Bundeswehr ein. Die An-

leitung zur kritischen Beschäftigung mit Werten und Normen geschieht bislang vor allem im Rahmen des Lebenskundlichen Unterrichtes, der weitestgehend von den Militärseelsorgerinnen und Militärseelsorgern erteilt wird. Durch ihre theologische und philosophische Ausbildung sind diese in besonderer Weise hierfür

Durch ihre theologische und philosophische Ausbildung sind Militärseelsorgerinnen und Militärseelsorger in besonderer Weise für die Anleitung zur kritischen Beschäftigung mit Werten und Normen qualifiziert

qualifiziert. Hiervon zu unterscheiden sind die auf einer dritten Stufe zu verortenden bereichsethischen Inhalte (Funktionswissen), die der je individuellen militärischen Verwendung genügen müssen. Beispielsweise bedürfen Angehörige des Sanitätsdienstes weitreichenderer medizinethischer Kenntnisse als Angehörige anderer militärischer Tätigkeitsbereiche.

Ethische Kompetenz in der Wehrmedizin (EthKompWM)

In den letzten Jahren gewann die Wehrmedizinethik in den sanitätsdienstlichen Ausbildungsprogrammen national und international an Bedeutung. In der Bundeswehr wurden entsprechende Lehrinhalte in eine Vielzahl von Lehrformaten integriert. Dabei kommt der Sanitätsakademie der Bundeswehr in München eine Vorreiterrolle zu. Darüber hinaus wurden Fort- und Weiterbildungsformate an den Bundeswehrkrankenhäusern entwickelt. Der alle zwei Jahre stattfindende internationale Studientag zur Medizinethik, der in Kooperation von Katholischer Militärseelsorge, Zentrum für ethische Bildung in den Streitkräften (zebis) und Sanitätsakademie der Bundeswehr durchgeführt wird, ergänzt das medizinethische Bildungsangebot.

Die Frage, wie eine dienstgradgruppengerechte allgemeine und verwendungsbezogene bereichsethische Ausbildung sanitätsdienstlichen Personals erfolgen kann, hat für die Wehrmedizin eine hohe Priorität. In besonderer Weise versucht die Lehr- und Forschungsstelle

für Wehrmedizinische Ethik sich in diesen Diskurs einzubringen. Dabei ist die Frage, welchen didaktischen und inhaltlichen Erfordernissen wehrmedizinethische Bildung zu genügen hat, keine rein bundeswehrinterne Frage. Im Rahmen eines konzeptuellen Vorschlags für die Mediziner Ausbildung ließen sich paradigmatisch folgende allgemeine Anregungen formulieren: Im Sinne des lebenslangen Lernens erscheint ein punktuell eingliedriges Lehrangebot nicht zielführend. Wehrmedizinethische Aus-, Fort- und Weiterbildung sollte alle Phasen der Ausbildung, des Studiums und der beruflichen Tätigkeit der Angehörigen des Sanitätsdienstes begleiten. Die Einsicht und Förderung der Beschäftigung mit medizinethisch relevanten Themen könnte ein bereits früh im Ausbildungsprozess einsetzendes dreigliedriges Modell unterstützen.

In einem ersten Schritt könnte ein Studientag zur Ethik, der optimalerweise noch vor Beginn des universitären Studiums im Rahmen der allgemeinen Grundausbildung erfolgt, einen ersten Einblick in moralische Probleme und Fragen geben. Hierbei bestände die Möglichkeit, auf die Bedeutung der Ethik im Hinblick auf eine positive Bewältigung der aufgeworfenen Fragen und Probleme hinzuweisen. Die beispielsweise im Rahmen des Studiums der Humanmedizin im Fach Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin an den medizinischen Fakultäten angebotenen Lehrveranstaltungen können so als wichtige Vertiefungsmöglichkeit begriffen werden. Dabei erweist sich die Ethik als eng verbunden mit der Geschichte und Theorie der Medizin. Da Truppenärzte in der Ausbildung ihr Studium nicht an einer zentralen Ausbildungseinrichtung absolvieren, sondern über die medizinischen Fakultäten der Bundesrepublik verteilt, gilt es, in einem zweiten Schritt durch die Bereitstellung studienbegleitender Lehrschreiben einen einheitlichen Stand herzustellen. Diese böten zudem die Möglichkeit, für folgende ethische Lehrangebote einen allen gemeinsamen grundlegenden Kenntnisstand sicherzustellen. Hierzu empfiehlt die Lehr- und Forschungsstelle ein in seinem Umfang überschaubares Lehrscheiben pro Studienjahr. Auf einer dritten Stufe der Ethikausbildung ließe sich auf das an der Sanitätsakademie der

Bundeswehr bereits etablierte Ethikmodul im Rahmen der postuniversitären Mediziner- ausbildung aufbauen. Da eine medizinethische Grundbildung bereits im Rahmen des Faches Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin in Kombination mit den studienbegleitenden Lehrschreibern erfolgte, könnte nunmehr zügig mit der Erarbeitung wehrmedizinethischer Fallbeispiele begonnen werden. Diese böten noch im Vorfeld erster Auslandseinsätze die Möglichkeit, sich mit den hiermit einhergehenden moralischen Schwierigkeiten zu beschäftigen.

Als Anreiz zur Beschäftigung mit wehrmedizinethischen Fragen könnte ein nach erfolgreichem Abschluss des vorgeschlagenen Programmes verliehenes Zertifikat „Ethik in der Wehrmedizin“ dienen, das dem Arzt bzw. der Ärztin über die Verwendung in der Bundeswehr hinaus eine entsprechende medizinethische Qualifikation bescheinigt.

Ergänzend zu einer akademisch verorteten wehrmedizinethischen Aus-, Fort- und Weiterbildung empfiehlt die Lehr- und Forschungsstelle für Wehrmedizinische Ethik eine Abbildung entsprechender Inhalte auch im Rahmen der praktisch-militärischen Ausbildung, wie zum Beispiel in Verfahren taktischer Verwundetenversorgung. Gezielt gesetzte moralische Konfliktsituationen böten den Soldatinnen und Soldaten die Möglichkeit einer praktischen Erprobung der theoretisch erworbenen Kenntnisse. Auf diese Art und Weise ließe sich die Akzeptanz wehrmedizinethischer Ausbildung in besonderer Weise steigern. Vormalig als theoretisches Gedankenspiel wahrgenommene Überlegungen können somit in ihrer Relevanz für die erfolgreiche Einsatzbewältigung von den Soldatinnen und Soldaten erkannt werden. Wehrmedizinethisch bedeutsame Allokationsprobleme, die sich zum Beispiel im Hinblick auf die Versorgung der Zivilbevölkerung im Einsatzland oder im Hinblick auf einen Massenanfall von Verwundeten ergeben, bieten sich in diesem Zusammenhang in besonderer Weise an.

Moralische Verletzung

Die im Kontext verschiedener Traumafolgestörungen nach einem Auslandseinsatz erkannte Bedeutung moralischer Verletzungen sollte

im Rahmen wehrmedizinethischer Forschung und Lehre besonders bedacht werden. Dabei wird unter dem Begriff „moralische Verletzung“ ein im Rahmen eines traumatisierenden Ereignisses zu verortendes Konstrukt verstanden, bei dem Fragen der Moral im Vordergrund stehen.⁷ Die erlebte Realität kann hierbei mit den eigenen Wert- und Normvorstellungen nicht mehr in Einklang gebracht werden. Die Rolle, die ethischer Bildung im Zusammenhang mit Prävention, Therapie und Rehabilitation von Moral-Injury-assoziierten Traumafolgestörungen zukommt, stellt einen wichtigen Gegenstand gegenwärtiger und zukünftiger Forschung dar. Hierbei wird ein interdisziplinärer Ansatz zu verfolgen sein, der Psychiatrie, Psychologie und Ethik miteinander ins Gespräch bringt. Ein schwerwiegendes und bisher nicht untersuchtes Problem ist die Frage, ob ethische Bildung und die hiermit einhergehende Schärfung eines Werte- und Normenbewusstseins einen begünstigenden Effekt für eine moralische Verletzung darstellt.⁸ In diesem Zusammenhang bedarf es weiterer Studien, in deren Anschluss evidenzbasierte Aussagen möglich sind. Der Klärung dieser Frage sollte eine hohe Priorität im Rahmen der wehrmedizinischen und wehrmedizinethischen Forschung eingeräumt werden.

Lebenspraktische Relevanz ethischer Bildung

Die Motivation, sich mit wehrmedizinethischen Themen zu beschäftigen, steigt in der Regel mit zunehmender klinischer und militärischer Erfahrung. Der Zeitpunkt, zu dem eine ethische Frage im Leben eines Menschen relevant wird, liegt zumeist in weiter Distanz zu den in der Ausbildung angesprochenen Herausforderungen und Problemen. Im Sinne eines *lifelong learning* bedarf es einer das ganze Berufsleben begleitenden Fort- und Weiterbildung, sodass gewonnene Erfahrungen und Einsichten zu einem vertieften Verständnis für die lebenspraktische Relevanz ethischer Überlegungen führen können.

Den vielfältigen Angeboten der Militärseelsorge kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu. Dies gilt umso mehr, als

hier ein Schutzraum für die ethische Auseinandersetzung geboten wird, in dem Fragen und Probleme offen angesprochen werden können.

Das PMM-Modell legt in Analogie zum Fitnessbegriff im Sport nahe, dass es eines kontinuierlichen Trainings bedarf, um einmal erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten zu behalten, zu ergänzen und weiterzuentwickeln.

Zusammenfassung

Die enge Verbindung von Militär und Medizin prägt seit dem 19. Jahrhundert das zunehmende Bemühen, sanitätsdienstliches Handeln besonders zu schützen. Die völkerrechtliche Verankerung dieses Schutzanspruches stellt eine

ness bei der gelingenden Einsatzbewältigung spielt, bedarf nicht zuletzt mit Blick auf potenzielle moralische Verletzungen einer weiter zu intensivierenden Forschungsarbeit.

Die Wehrmedizinethik erweist sich als ein Querschnittsfach, das die Bereitschaft zum interdisziplinären Forschen voraussetzt. Für die Lehre ergeben sich hieraus hohe Anforderungen. Die Vermittlung entsprechender Inhalte bedarf einer profunden Expertise. Ethiklehrer müssen die zu vermittelnden Lehrinhalte gegenüber dem Dienstherrn, gegenüber den Lernenden und gegenüber sich selbst verantwortet können.

Dies gilt auf allen Stufen der ethischen Ausbildung und der hier erfolgenden kritischen-reflexiven Beschäftigung mit ethischem Basis-, Grund- und Funktionswissen. Wie wehrmedizinethische Wissensvermittlung erfolgen kann, zeigt das paradigmatisch für die Approbationsberufe entwickelte und vorgeschlagene Konzept *Ethische Kompetenz in der Wehrmedizin* der Lehr- und Forschungsstelle für Wehrmedizinische Ethik. Dieser konzeptionelle Entwurf weiß sich der Erkenntnis verpflichtet, dass die Beschäftigung mit der Ethik eine lebenspraktische Relevanz besitzt. Im Hinblick auf das gute Leben weist sie dabei weit über den militärmedizinischen Kontext hinaus.

Das PMM-Modell legt in Analogie zum Fitnessbegriff im Sport nahe, dass es eines kontinuierlichen Trainings bedarf, um einmal erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten zu behalten, zu ergänzen und weiterzuentwickeln

der größten und wichtigsten Leistungen der Menschheit dar; ihre zunehmende Gefährdung im Rahmen asymmetrischer Konflikte ist eine besorgniserregende Herausforderung.

Im Rahmen der Militärmedizinethik, die auch in Deutschland als Wehrmedizinethik eine wachsende Institutionalisierung und Systematisierung erfährt, werden zentrale Fragen und Probleme der Medizin im militärischen Kontext erörtert. Das PMM-Modell unterstreicht den Dreiklang von körperlicher, mentaler und moralischer Fitness, die sich gegenseitig ergänzen und bedingen. Die Rolle, die die moralische Fit-

Der Autor



Dr. Dr. Dirk Fischer studierte Humanmedizin, Philosophie und Katholische Theologie und promovierte in Humanmedizin und Katholischer Theologie. Er ist medizinethischer Berater des Sanitätsdienstes der Bundeswehr sowie Leiter der Lehr- und Forschungsstelle für Wehrmedizinische Ethik an der Sanitätsakademie der Bundeswehr. Er hat einen Lehrauftrag im Fach Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin an der Universität Ulm.

1 Vgl. Dunant, Henry (2013): *Eine Erinnerung an Solferino*. Paderborn.

2 Vgl. Uslar, Rolf von/Schewick, Florian van (2009): „Rotes Kreuz im Fadenkreuz? Gedanken zu Schutzzeichen und Rolle von Sanitätern in asymmetrischen Konflikten aus militärisch-taktischer, juristischer und ethischer Perspektive“. In: *Wehrmedizin und Wehrpharmazie* 3, S. 44–52.

3 Fischer, Rupert Dirk (2018): „Der Menschlichkeit verpflichtet“. In: *Wehrmedizin und Wehrpharmazie* 1, S. 30–32.

4 Vgl. Fischer, Rupert Dirk (2013): „Die Frage nach dem Arzt im bewaffneten Einsatz im Zentrum der Wehrmedizinethik“. In: *Wehrmedizin und Wehrpharmazie* 3, S. 34 f.

5 Vgl. Beauchamp, Tom L./Childress, James F. (2013): *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford.

6 Vgl. Gross, Michael/Carrick, Don (2016): *Military Medical Ethics for the 21st Century*. London.

7 Vgl. Zimmermann, Peter/Siegel, Stefan (2010): *Moralische Verletzungen von Soldaten im Auslandseinsatz*. In: *Wehrmedizinische Monatsschrift* 6–7, S. 185–188.

8 Vgl. Zimmermann, Peter et al. (2016): „Werteveränderung und moralische Verletzungen bei im Einsatz psychisch erkrankter Soldaten der Bundeswehr“. In: *Wehrmedizinische Monatsschrift* 1, S. 7–14.

Autoren: Franz J. Eisend/Thomas R. Elßner

Am Ende der Aufklärung: Friedenspädagogik und der „Staatsbürger in Uniform“

Nur Menschenwürde, Recht und Gerechtigkeit ebnen den dornigen Weg zum Frieden, und es ist die Friedenspädagogik¹, die beim Voranschreiten der Generationen, Schritt für Schritt, in wirksamer Weise dazu beiträgt, im Menschen den Sumpf der Gewalt nachhaltig auszutrocknen. Diese fundamentale Erkenntnis keimte schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts und blühte dann erstmals in einem dichten Gestrüpp von Misstrauen, Propaganda und Gewalt nach dem Ersten Weltkrieg auf. Am Ende der Weimarer Zeit vereinnahmte nicht ohne Grund gerade der Nationalsozialismus eilig die junge (Reform-)Pädagogik und zertrampelte durch den anschließenden fatalen Missbrauch derselben das zart erblühende Pflänzchen der „Friedenspädagogik“.

Nach diesen erschütternden Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs trieb im Zuge des Demokratisierungsprozesses der durch und durch vitale pädagogische Wurzelstock erneut aus und nahm als nunmehr gestärkte Friedenspädagogik nachhaltigen Einfluss auf die weitere Vergesellschaftung Deutschlands. Das friedenspädagogische Denken gelangte – trotz großer innerer Widerstände – sogar bis hinein in die Praxis des Dienstalltags von Soldaten der damals neu aufgestellten Bundeswehr und führte letztlich so im Laufe der Jahre zu einem völlig neuen soldatischen Selbstverständnis. Bis heute.

Mit Blick auf den dornenreichen gesellschaftlichen Wandel Deutschlands sei zunächst die Aufmerksamkeit auf die im Sinne der Aufklärung geschriebene Kant'sche Verheißung gerichtet: „Wenn denn die Natur unter dieser harten Hülle den Keim, für den sie am zärtlichsten sorgt, nämlich den Hang und Beruf zum freien Denken, ausgewickelt hat: so wirkt dieser allmählich zurück auf die Sinnesart des Volks (wodurch dieses der Freiheit zu handeln nach und nach fähiger wird), und endlich auch sogar auf die Grundsätze der Regierung, die es ihr selbst zuträglich findet, den Menschen, der nun mehr als Maschine ist, seiner Würde gemäß zu behandeln.“²

EIN ELEMENTARER BILDUNGSBAUSTEIN AUF DEM DORNIGEN WEG ZUM FRIEDEN

WAS IST EIGENTLICH LEBENSKUNDLICHER UNTERRICHT?

Abstract

Franz Eisend und Thomas Elßner geben nicht nur eine umfassende Definition und Aufgabenbestimmung des Lebenskundlichen Unterrichts (LKU) in der Bundeswehr in seiner heutigen Form, sondern begründen ausführlich seine friedenspädagogische Relevanz. Die Herausbildung eines neuen, auf der Würde und Verantwortung des Individuums basierenden soldatischen Selbstverständnisses nach dem Zweiten Weltkrieg, das den Dienst an Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit betont, sei wesentlich dem LKU geschuldet. Als ein der militärischen Kontrolle zum Teil entzogener „demokratischer Freiraum zur intellektuellen und charakterlichen Selbstdisziplinierung“ war er ein Novum und definierte zugleich den moralischen Maßstab für die Menschenführung. Hierin spiegelt sich eine Grundeinsicht der Friedenspädagogik wider: Ein Gemeinwesen gelange nur durch den auf Freiheit, Recht, und Selbstbeschränkung beruhenden inneren Zusammenhalt seiner Teile zu dauerhafter äußerer Stärke.

Wie die Autoren anhand eines historischen Abrisses nachzeichnen, fand die dezidiert friedenspädagogische Ausrichtung Schritt für Schritt in den LKU Eingang. Dieser entwickelte sich von der christlich geprägten sittlichen Unterweisung zur verbindlichen berufsethischen Qualifizierungsmaßnahme ohne konfessionelle Bindung, die wesentlich zur eigenen freien Persönlichkeitsbildung der Soldatinnen und Soldaten sowie zur Querschnittsaufgabe der ethischen Bildung beiträgt.

Als deren Herzstück werfe der LKU grundlegende, die menschliche Existenz und die persönliche Weltanschauung betreffende Fragen auf. Für deren angemessene Behandlung seien gerade Militärseelsorgerinnen und -seelsorger qualifiziert, weil sie sich neben wissenschaftlicher Kompetenz durch klare weltanschauliche Verortung – und damit Sensibilität und Verantwortungsbewusstsein in der persönlichen Begegnung – auszeichnen. „Neutralität“ könne es in diesem Bereich nicht geben.

Dem Anspruch der Inneren Führung der Bundeswehr entsprechend, wurde der Staatsbürger in Uniform nicht mehr bloß als „Rädchen einer (Kriegs-)Maschine“ seiner Regierung angesehen – wie das noch in der Wehrmacht der Fall war –, vielmehr ist der Mensch als Soldat fortan „seiner Würde gemäß zu behandeln“³! Diese Absicht lag von Beginn an der Inneren Führung zugrunde, welche auch zu dem Zweck konzipiert wurde, „dem Individuum aus dem fatalen Gefühl des ‚Nur-Objekt-Seins‘ herauszuhelfen“⁴. Auch wenn es anfänglich noch große innere Widerstände gegen Baudissins Konzeption in der neuen westdeutschen Verteidigungsarmee gab und bis heute die Innere Führung „verehrt, verlacht, in den Himmel gehoben, abgelehnt“ wird (Generalleutnant Jürgen Weigt), so hat in der Bundeswehr bis heute eine Art von friedenspädagogischer Praxis Einzug gehalten und im Laufe der Zeit auch Wirkungen gezeigt. Diese findet ihren Niederschlag beispielsweise auch im neuen Traditionserlass von 2018: „Grundlage sowie Maßstab für das Traditionsverständnis der Bundeswehr und für ihre Traditionspflege sind [...] vor allem die Werte und Normen des Grundgesetzes. Zu ihnen zählen insbesondere die Achtung der Menschenwürde, die Wahrung von Rechtsstaatlichkeit und Völkerrecht, der Ausschluss jeder Gewalt- und Willkürherrschaft sowie die Verpflichtung auf Freiheit und Frieden. Die Angehörigen der Bundeswehr sind zudem der Menschlichkeit verpflichtet, auch unter Belastung und im Gefecht.“⁵

Sicherlich hatten auch die Achtundsechzigerbewegung und die Friedensdemonstrationen der Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts einen nachhaltigen Einfluss auf das Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“, vor allem aber dürften die Wiedervereinigung, die Transformation in eine Einsatzarmee und die Aussetzung der Wehrpflicht das Selbstverständnis der Soldaten und Soldatinnen von heute maßgeblich geprägt haben. Der Wandel vom „Friedensdienst“ zum robusten Mandat im Auslandseinsatz, schmerzliche Erfahrungen mit verwundeten und gefallenen Kameraden und zu alledem auch die neuen technologischen Herausforderungen der Digitalisierung haben das Übrige zum heutigen Selbstverständnis beigetragen. Im Bewusstsein des Leitsatzes „Wir. Dienen. Deutschland.“ se-

hen sich Bundeswehrsoldaten inzwischen vor allem als Beschützer, Retter und Kämpfer – und dies auch am Hindukusch und in Mali. Wenn auch nicht einfach nachweisbar, so darf doch angenommen werden – und der neue Traditionserlass bestätigt in gewisser Weise diesen Eindruck –, dass vor allem die jahrzehntelange Praxis ethischer Bildung in der Bundeswehr gerade als Querschnittsaufgabe sukzessive das tiefere Selbstverständnis des Bundeswehrsoldaten von damals bis heute im wahrsten Sinne des Wortes mit *ausgebildet* hat. Praktisch formten die „Gestaltungsfelder der Inneren Führung“ so das Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“ – also vor allem Menschenführung, politische Bildung sowie Recht und soldatische Ordnung⁶, wohl aber auch historische oder interkulturelle Bildung und in einer ganz besonderen Weise der Lebenskundliche Unterricht (LKU) dürften im Laufe der Jahrzehnte einen nicht zu unterschätzenden friedenspädagogischen Anteil an der Gesamtentwicklung geleistet haben. Aus der Sichtachse einer gesamtgesellschaftlichen Friedenspädagogik wird insbesondere vor dem Hintergrund einer christlichen Weltanschauung das neue soldatische Selbstverständnis für unser Jahrhundert plausibel, das sich sehr treffend und hoffnungsvoll gerade in den Worten des II. Vatikanischen Konzils widerspiegelt und damit weltweit ja alle Menschen guten Willens anspricht – vor allem auch diejenigen, die als Soldaten und Soldatinnen zur Zeit ihrem jeweiligen Land dienen: „Wer als Soldat im Dienst des Vaterlands steht, betrachte sich als Diener der Sicherheit und Freiheit der Völker. Indem er diese Aufgabe recht erfüllt, trägt er wahrhaft zur Festigung des Friedens bei“⁷.

Der LKU als friedenspädagogisches Programm von elementarer Bedeutung

Erziehung, Bildung und Ausbildung haben in der Bundeswehr hohen Stellenwert. Auch wenn gegenwärtig in der Praxis sich Änderungen im Bildungsanspruch andeuten – Bildung droht sich in kompetenzorientierter Ausbildung aufzulösen –, so wird derzeit neben der militärischen Ausbildung die ethische Bildung durchaus noch für grundsätzlich wichtig erachtet. Stets geht es

dabei um Führung, letztlich um die Gesamterziehung des Soldaten. Betrachtet man einmal unabhängig vom gesamterzieherischen Anspruch die Begrifflichkeiten der Gestaltungsfelder „Politische Bildung“, „Historische Bildung“, „Interkulturelle Bildung“ und in Zukunft wohl auch „Ethische Bildung“, so ergibt sich beim „Lebenskundlichen Unterricht“ eine Auffälligkeit in der Wortwahl. Warum betitelten die geistigen Väter der Bundeswehr in Fortführung der Begriffslogik von „Politischer Bildung“ diese Bildungsmaßnahme nicht einfach als „Lebenskundliche Bildung“ oder gar gleich als „Ethische Bildung“? Sollte damit eine bewusste Distanzierung zur im Nationalsozialismus tatsächlich höchst fragwürdigen „Lebenskunde“ zum Ausdruck gebracht werden?

Die Bezeichnung „Ethische Bildung“ passte deshalb nicht, da sie das eigentliche Bildungsvorhaben nur zum Teil erfasst hätte und zudem ethische Bildung vor allem als inhaltliche Querschnittsaufgabe verstanden wurde, d.h. man sah diese immer im Rahmen der Gesamterziehung des Soldaten. Vor diesem umfassenden Erziehungsanspruch wurde „Politische Bildung“ letztlich als „Vehicle“ oder „Medium“ für ethische Bildung unter besonderem Vorzeichen betrachtet. Auch bei der Namensgebung des Lebenskundlichen Unterrichts schien diese Vorstellung von impliziter ethischer Bildung als Querschnittsaufgabe im Sinne soldatischer Gesamterziehung mitgespielt zu haben. Anscheinend stellte man sich eine persönlichkeitsbildende Maßnahme vor, deren thematischer Schwerpunkt letztlich „Sittlichkeit“ war und deren eigentliche Herausforderung für den Unterrichtenden im unmittelbaren Zusammenspiel von „Ethik“ und „Moral“ in der Truppe bestand. Zum eigentlichen Vorhaben hätte da am ehesten wohl der Begriff „Moralunterricht“ gepasst, wie dieser einst aus den Ideen der Aufklärung hervorgegangen war.⁸ Vermutete man bei dieser Bezeichnung Akzeptanzprobleme in der Truppe, oder wollte man damals wegen der vorausgehenden Erfahrungen im Nationalsozialismus einfach keine „religionslose Moral“ unterrichten?⁹

Ein Blick in die erste Zentrale Dienstvorschrift 66/2 aus dem Jahre 1959 erhält die Frage nach der ursprünglichen Intention des Lebenskundlichen Unterrichts: „Er (der LKU) fußt auf den

Grundlagen christlichen Glaubens und wird von den Militärgeistlichen erteilt.“ Vorrangiges Ziel dieser Bildungsmaßnahme war es, „dem Soldaten Hilfen für sein tägliches Leben zu geben“ und damit „einen Beitrag zur Förderung der sittlichen, geistigen und seelischen Kräfte zu leisten“. Dem einzelnen Soldaten war „die Verantwortung für seine Lebensführung klarzumachen“, wichtig war, „ihn die Notwendigkeit von Selbstzucht und Maß erkennen lehren“, „sein Pflichtbewußtsein (zu) stärken [...] dem einzelnen die Quellen (zu) zeigen, die dem Leben Sinn geben, und zu Ordnungen hin(zu)föhren, durch die die Gemeinschaft lebenswert und damit verteidigungswert wird“. Die damalige politische und militärische Führung erwartete viel vom Lebenskundlichen Unterricht und erachtete auch dessen Stellen-

Es ist wohl genau der damals durchaus bedachte und zutiefst demokratisch konzipierte „Freiraum der Mitwirkung“, den man nun, nach bald 70 Jahren, im BMVg plötzlich als vermeintliche „Regelungslücke“ wahrnimmt

wert gegenüber den rein fachspezifischen Ausbildungssparten als gleichrangig, insofern die „sittlichen, geistigen und seelischen Kräfte [...] mehr noch als fachliches Können den Wert des Soldaten bestimmen“. Einen Unterricht dieser Art hatte es in Deutschland bis dahin weder in der Geschichte der militärischen Erziehung noch in der Militärseelsorge gegeben, denn „zum ersten Mal verzichtete das Militär auf die alleinige Zuständigkeit für die Inhalte eines Teils der militärischen Erziehung. Es gewährte der Militärseelsorge in diesem Bereich einen Freiraum der Mitwirkung, der der vollständigen militärischen Kontrolle und alleinigen Festlegung entzogen blieb“¹⁰ ... und es ist wohl genau dieser, damals durchaus bedachte und zutiefst demokratisch konzipierte „Freiraum der Mitwirkung“, den man nun, nach bald 70 Jahren, im BMVg plötzlich als vermeintliche „Regelungslücke“ wahrnimmt und von daher – vielleicht etwas voreilig – mittels einer Zentralen Dienstvorschrift „Ethische Bildung“ zu schließen versucht. Spätestens bei der angedachten, alle Bildungsvorschriften zusammenführenden Zentralen Dienstvorschrift

„Persönlichkeitsbildung“ wird aber das ganze Ausmaß des eigentlichen Denkfehlers im derzeitigen Bildungskonzept offenbar werden, denn wie lässt sich ein solcher Anspruch umfassender Kontrolle der Bundeswehr letzten Endes mit dem Artikel 2 unseres Grundgesetzes¹¹ vereinbaren? Ist das nicht vielmehr der erste Schritt zum „Staat im Staate“?

In der Absicht, der Begriffswendung des Lebenskundlichen Unterrichts weiter nachzuspüren, ist es in Anbetracht obiger Zieldefinition bezüglich der Unterrichtung von „Sittlichkeit“ angezeigt, zunächst das Wort „Unterricht“ in der Namensgebung angemessen einzuordnen. In den Streitkräften ist, wie jeder weiß, gerade

Unterricht“ – formal betrachtet – demokratischer Freiraum zur intellektuellen und charakterlichen Selbstdisziplinierung.

Der inhaltliche Anspruch einer solch breiten „Unterrichtung“ bündelt sich tatsächlich im Begriff „Lebenskunde“, und der Spannungsbogen von „Selbstbestimmung“ und „Lebensbestimmung“, von „Selbstführung“ und „Lebensführung“ deutet an, mit welchen existenziellen Inhalten der lebenskundliche Unterrichtsraum für die Teilnehmenden und mit diesen selbst im Sinne von soldatischer Gesamterziehung zu füllen ist. Letztlich geht es um *Menschenführung* – nämlich angesichts der dienstlichen und privaten Herausforderungen, sich selbst und andere alleinverantwortlich zu führen. Nicht von ungefähr verschleißt seit Anbeginn in der Bundeswehr gerade der Anspruch von ethischer Bildung – als inhaltliche Querschnittsaufgabe verstanden – das vorrangige Gestaltungsfeld „Menschenführung“ mit dem „Lebenskundlichen Unterricht“ zur untrennbaren moralischen Einheit, denn Menschenführung und Alltag in der Truppe dürfen den ethischen Maßstäben prinzipiell nicht widersprechen, für die der Lebenskundliche Unterricht eintritt. Aus dieser Sicht müssen gerade Vorgesetzte sich in ihrer sittlichen Grundhaltung auch den vom Lebenskundlichen Unterricht zu vermittelnden Werten und Inhalten moralisch verpflichtet fühlen. So gesehen ist diese moralische Einheit von „Menschenführung“ und „LKU“ die friedenspädagogische Praxis im Dienstalltag von Bundeswehrsoldaten und -soldatinnen schlechthin, und damit ist sie auch uneingeschränkt als das „Herz“ der ethischen Bildung in der Bundeswehr zu betrachten.

Die Möglichkeit des freien, vertrauensvollen Gespräches unter Kameraden und Kameradinnen ist die Grundbedingung des LKU schlechthin

Disziplin unerlässlich. Von daher stellt Disziplin in diesem Zusammenhang auch keinen Widerspruch zu echter Bildung in der Bundeswehr dar. Bildung selbst ist genau genommen ein Prozess zunehmender intellektueller und charakterlicher Disziplinierung. Im Lateinischen bedeutet „disciplina“ zuerst „Unterricht“ und „Unterweisung“ und nicht nur Disziplin im Sinne von Selbstkontrolle. Im Sinne von demokratischer Bildung, d. h. gleichberechtigter Teilhabe „auf Augenhöhe“, geht es hier konkret um einen mentalen Unterrichtsraum, in dem von vornherein gewährleistet sein muss, dass der Soldat auch eine von der Meinung des Unterrichtenden abweichende Ansicht unbefangen äußern darf, ohne daraus negative Folgen im soldatischen Alltag befürchten zu müssen. Die Möglichkeit des freien, vertrauensvollen Gespräches unter Kameraden und Kameradinnen ist nämlich *die* Grundbedingung des LKU schlechthin. Andererseits aber muss in einer aufgeklärten Demokratie bei den Unterrichtsteilnehmern auch vorausgesetzt werden, dass bei diesen – trotz unterschiedlicher Interessen und Anschauungen – zumindest die grundsätzliche und freiwillige Orientierung an der Bildung, an der Einsicht und Wahrheit vorhanden ist. So gesehen ist „Lebenskundlicher

Exkurs: Die Nestoren der Friedenspädagogik in der Bundeswehr

Im größeren Zusammenhang einer gesamtgesellschaftlichen Friedenspädagogik erscheint so der LKU als elementarer Bildungsbaustein auf dem Weg zum Frieden, ein Baustein, der in seiner gesellschaftlichen Reich- und Tragweite bisher nicht oder kaum beachtet wurde. Denn bei genauerer Betrachtung des Werdegangs ethischer Bildung in der Bundeswehr zeichnen sich gerade bei diesem über Soldatengenera-

tionen hinreichenden Zusammenspiel von Menschenführung und LKU durchaus wirksame Umriss einer schon oben skizzierten Friedenspädagogik ab. Zwei Pädagogen sind in diesem Zusammenhang zu nennen: Zunächst Franz Pöggeler (1926–2009), der als „Militärpädagoge“ über zwei Jahrzehnte hinweg die von Baudissin konzipierte „Innere Führung“ ganz im Sinne einer Friedenspädagogik maßgeblich weiterentwickelte. Besonders hervorzuheben ist dabei dessen umsichtige und außerordentlich nachhaltige friedenspädagogische Formung des zentralen Gestaltungsfeldes „Menschenführung“ in der Bundeswehr. Der zweite, der eigentliche Nestor, ist Pöggelers Lehrer, der Ethiker und Friedenspädagoge Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966). Foerster, ein „Michelangelo der Pädagogik“ (Hans Schwann), ist nicht nur der Namensgeber des Begriffs „Lebenskunde“¹², sondern auch der erste Pädagoge, der den Begriff „Friedenspädagogik“ überhaupt verwendete¹³ und schon zu seiner Zeit das notwendige (föderale) Grundprinzip des „Fair Play“ in Gesellschaft, Politik und zwischen den Völkern begründete und propagierte¹⁴. Mit zwei Zitaten Foersters soll hier der friedenspädagogische Grundgedanke und die davon abzuleitende Sichtachse in gebotener Kürze angedeutet werden, denn letztlich mündet friedenspädagogisches Denken – ganz im Sinne der Inneren Führung und des heutigen Rechtsstaates – immer in der tiefen Einsicht, dass man für *das* Recht und nicht bloß für *sein* Recht zu kämpfen lernt:

„Das eigentliche *Wesen und Fundament des Staates*, das Bindemittel seines Zusammenhalts, ist geradezu das *Gegenteil* von Macht, nämlich Recht, Ordnung, sittliche Gemeinschaft zwischen entgegengesetzten Interessen. Und alle dauerhafte äußere Stärke eines Staatswesens ruht auf der Tiefe und Festigkeit dieser seiner *inneren* Verknüpfungen. Die Macht kann höchstens als ein *Mittel* im Dienste staatlicher *Rechtszwecke*, niemals aber als oberster Zweck des Staates anerkannt werden. Darum ist das erste Lebensgebot des Staates nicht etwa, für die Erhaltung und Mehrung seiner Macht zu sorgen, sondern jene *innere Einheit* seiner Glieder zu stärken und die Übermacht des Gewissens und des Rechtsgefühls über die rücksichtslose Selbstsucht zu fördern.“¹⁵

Von diesem Staatsverständnis ausgehend, weist Foerster ganz im friedenspädagogischen

Sinne von „*si vis pacem, para pacem*“¹⁶ mit bemerkenswerter Klarheit in einer noch von Gewalt und Krieg getränkten Zeit unter dem Kapitel „Friedenspädagogik“ ausdrücklich darauf hin, dass die militärische Ausbildung in die richtige Proportion zu den übrigen Zielen der Erziehung

Letztlich mündet friedenspädagogisches Denken – ganz im Sinne der Inneren Führung und des heutigen Rechtsstaates – immer in der tiefen Einsicht, dass man für das Recht und nicht bloß für sein Recht zu kämpfen lernt

gesetzt werden müsse. Damit dies durchgreifend geschehen könne, sei es nötig, „die Idee der militärischen Landesverteidigung selber in ein gesundes Verhältnis zu all den anderen Methoden der Landessicherung zu bringen: *Ein Land wird ja nicht nur durch Waffen, sondern auch durch Ideen verteidigt*, die anziehend auf die Umwelt wirken und feindliche Affekte gar nicht zu einer alle anderen Interessen und Gefühle überwältigenden Macht emporwachsen lassen, während eine allzu einseitige Konzentration auf die militärischen Methoden der Sicherung dahin wirken könnte, das Übel, das man verhüten möchte, geradezu heraufzubeschwören.“¹⁷

Von der Charakterkunde zur Wertekunde

„Auf den Charakter kommt es an“, so lautete das Motto eines Heftchens, das in den Anfangszeiten gegen Ende eines jeden Lebenskundlichen Unterrichts vom katholischen Militärgeistlichen in die Hände der Soldaten gelegt wurde. War der LKU auch konfessionell getrennt, so hatte das konfessionsübergreifende Vorbild des *Character Guidance Program* der U.S. Army gerade in den ersten Jahren wohl noch maßgeblichen Einfluss auf dessen Inhalte. Jahre an Vorbereitung und Verhandlungen waren den ersten Unterrichten vorausgegangen. Georg Werthmann (1898–1980), der spätere erste katholische Militärgeneralvikar, fasste in dieser Aufbauphase der Bundeswehr die Meinung der Deutschen Bischöfe einmal wie folgt zusammen: „Die Sache ist delikater, aber wir dürfen nicht Nein sagen.“ Bei ersten Gesprächen

zwischen Kirche und Staat im Kontext der Frage, auf welche Weise die staatsbürgerlich-demokratische und ethische Erziehung der Soldaten als Einheit partnerschaftlich von Kirche und Staat zu gewährleisten sei, waren die Amerikaner noch an der Einführung einer allgemeinen, als *Character Guidance Program* bezeichneten Unterweisung interessiert; Teile dieses Programms sollte der Chaplain als Fachmann für Moral und Erziehung sowie als Mitarbeiter des Kommandeurs übernehmen. Die Kirchen hingegen strebten bei der Kooperation die Einrichtung einer in ihrem Sinne kirchlich geordneten Seelsorge an; sie waren bereit, eine solche zu gewährleisten, aber nach den Grundsätzen des in Deutschland gewachsenen kirchlichen Verständnisses, in kirchlicher Verantwortung und in Absage an einen totalen Staat. In Bezug auf Innere Führung dachte man damals in Kirchenkreisen noch nicht in friedenspädagogischen Kategorien, vielmehr war auch die sittliche Unterweisung eher pastoral angelegt und sollte vor allem der christlichen Charakterbildung dienen. Wie „delikat“ die Sache mit dem geplanten LKU für beide Militärseelsorgen anfangs gewesen sein mag, das spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass der Unterricht in den geschlossenen Verträgen zwischen den Kirchen und der jungen Bundesrepublik Deutschland nicht erwähnt wurde.

1956 wurde der LKU in enger Kooperation zwischen der neu aufgestellten Bundeswehr und den beiden Militärseelsorgen zur Erprobung durchgeführt. Eine Zentrale Dienstvorschrift (ZDv) 66/2 regelte seit 1959 die Durchführung des Unterrichts, der damit innerhalb und außerhalb der Bundeswehr zum „Markenzeichen“ der Militärseelsorge wurde. Er sollte in der Dienstzeit liegen und auf bekenntnismäßiger Grundlage gehalten werden. Angeboten wurde er fortan

im staatlichen Auftrag, durchgeführt von Militärgeistlichen. Von der Teilnahme konnte man sich abmelden, sollte sich aber eigenständig mit den LKU-Themen beschäftigen. Ziel des Unterrichts nach der ZDv 66/2 in der späteren Fassung von 1976 war „die Behandlung sittlicher Fragen, die für die Lebensführung des Menschen, seine Beziehung zur Umwelt und für die Ordnung des Zusammenlebens in jeder Gemeinschaft wesentlich“ sind. Die enge Dialektik zwischen „Menschenführung“ und „LKU“, vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen, führte dann zum schrittweisen Übergang von der sittlich geprägten Charakterkunde zur ethischen Wertkunde und erweiterte damit im Rahmen der Inneren Führung den friedenspädagogischen Ansatz für ein immer umfassenderes Verständnis ethischer Bildung als Querschnittsaufgabe.

Insofern gab es im Jahr 2009 auch eine Zäsur, denn ab diesem Zeitpunkt wurde der Lebenskundliche Unterricht für alle Soldatinnen und Soldaten verpflichtend und ohne konfessionelle Bindung durchgeführt. Nach einer dreijährigen Erprobungsphase trat 2011 die neue ZDv 10/4 mit dem Untertitel „Selbstverantwortlich leben – Verantwortung für andere übernehmen können“ endgültig in Kraft. Somit führte gerade diese Vorschrift den LKU inhaltlich auf die eigentliche Zielgerade einer umfassenden Friedenspädagogik in der Bundeswehr. Diese Richtung wurde auch dann zielsicher beibehalten, als im Laufe von Umstrukturierungen aus der ZDv 10/4 die Zentralrichtlinie A2-2530/0-0-1 entstand und diese schließlich am 6.2.2018 von der nun gültigen ZDv A-2620/3 abgelöst wurde. Seit der LKU verpflichtend ist, wird auch ausdrücklich darauf verwiesen, was LKU ist (oder nicht ist) und wer diesen erteilen darf. LKU ist demnach weder Religionsunterricht noch eine Form der Religionsausübung. Er ist vielmehr eine berufsethische Qualifizierungsmaßnahme und stellt eine wesentliche und unverzichtbare Ergänzung zur Erreichung der Grundsätze und Ziele der Inneren Führung dar.

Spätestens seit der ZDv 10/4 ist also der friedenspädagogische Anspruch des LKU offensichtlich und zieht sich durch alle angebotenen Themenbereiche des Curriculums. Der LKU ist „konzeptionell ein Ort der Freiheit in der Kaserne“ (Angelika Dörfler-Dierken) und dient mit sei-

Autor



Franz J. Eisend studierte Theologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Bis 2002 war er in der Erzdiözese Bamberg als Pastoralreferent in der Gemeindegeseelsorge tätig und anschließend bis 2016 als Militärseelsorger in Homberg/Efze, Erfurt und Delitzsch unterwegs. Seitdem ist er als Wissenschaftlicher Referent im Katholischen Militärbischofsamt im Referat II unter anderem für den Bereich „Lebenskundlicher Unterricht“ zuständig.

nem ethisch-sittlichen Inhalt der Selbstführung und Lebensführung sowohl im dienstlichen wie im privaten Bereich. Auf der Unantastbarkeit menschlicher Würde aufbauend, von einer qualifizierten Lehrkraft durchgeführt und geleitet, wird im freien Gespräch unter Kameradinnen und Kameraden ethisches Wertebewusstsein gebildet, persönliches Gewissen geschärft und moralische Urteilskraft gestärkt. Auf diese Weise bilden Soldatinnen und Soldaten Verantwortungsbewusstsein, reflektieren die innere moralische Haltung und leisten so gemäß der ZDv A-2600/1 „Innere Führung“ einen entscheidenden Beitrag zur eigenen freien Persönlichkeitsbildung.

In dieser friedenspädagogischen Gesamtentwicklung des LKU ist übrigens eine weitere Begebenheit von größter Bedeutung: Als im Jahre 2009 die „Sache“ durch die verpflichtende Teilnahme für die Militärseelsorge erneut „delikat“ wurde, gründete nämlich der Katholische Militärbischof im Jahr darauf das zebis, das heutige Zentrum für ethische Bildung in den Streitkräften in Hamburg. Kernanliegen der neuen Institution war die Einrichtung eines Didaktik-Portals, um alle Militärseelsorgerinnen und -seelsorger angesichts der gewachsenen Herausforderungen professionell zu unterstützen. Vor dem oben skizzierten Hintergrund lässt sich die Einrichtung auch als das allererste „Friedenspädagogische Institut“ für eine Armee überhaupt, mithin als weiterer elementarer Baustein auf dem dornigen Weg zum Frieden verstehen!

Mit einem zusammenfassenden Blick auf die durchaus dynamische Eigenentwicklung des LKU im Laufe der letzten sechs Jahrzehnte wird die Bedeutung des Lebenskundlichen Unterrichts als elementarer Baustein für eine gesamtgesellschaftliche Friedenspädagogik immer deutlicher. Für die Persönlichkeitsbildung des Soldaten oder der Soldatin ist er unverzichtbar, und für die Querschnittsaufgabe der ethischen Bildung in der Bundeswehr leistet er einen wesentlichen Beitrag. Aus diesem Grunde ist der LKU bis heute der „vom Staat gewünschte und von den Kirchen geleistete Dienst“ und die deutschen Bischöfe stehen – damals wie heute – gerade um des erhofften Friedens willen, auch weiterhin zu ihm: „Auch in Zukunft werden wir den Angehörigen der Streitkräfte menschlich und geistlich beistehen und ein ethisch reflektier-

tes soldatisches Selbstverständnis – u. a. durch den Lebenskundlichen Unterricht – fördern. Die Kultur der Inneren Führung gehört dabei zu den unverzichtbaren Voraussetzungen unseres Engagements im Rahmen der Streitkräfte.“¹⁸

Von der verpflichtenden Persönlichkeitsbildenden Maßnahme zur Definition des LKU im Kontext pluraler Weltanschauungen¹⁹

Verantwortliche in Politik und Bundeswehr betonen derzeit sowohl die spezifische Qualifizierung der Soldatinnen und Soldaten als auch deren Engagement. Dieses schließe gerade bei denselben auch die Bereitschaft zum „Einsatz von Leib und Leben“ ein. Ein im Sinne umfassender Friedenspädagogik weiter gefasster Bildungsauftrag ist daher durchaus naheliegend und entspricht dem Bildungsanspruch an die Bundeswehrangehörigen wie auch dem in der Präambel des Grundgesetzes formulierten Selbstverständnis des deutschen Volkes. Angesichts der nun geplanten Dienstvorschrift zur ethischen Bildung in der Bundeswehr gilt es, allen Beteiligten, aber auch interessierten Außenstehenden plausibel zu erklären, dass der LKU quasi „Herzstück“ ethischer Bildung in der Bundeswehr und weiterhin auch eine unverzichtbare persönlichkeitsbildende Maßnahme ist.

Wie bereits dargestellt, betrifft im Gegensatz zur politischen oder historischen Bildung mit ihren jeweils impliziten ethischen Fragestellungen die allgemeine ethische Bildung als Querschnittsaufgabe gerade im Zusammenspiel von „Menschenführung“ und „Lebenskundlichem Unterricht“ als moralische Einheit auch die der allgemeinen Lebensführung und in ganz besonderer Weise auch Fragen der persönlichen Weltanschauung. Nicht

Autor

Thomas R. Elßner studierte Philosophie und Theologie in Erfurt und Frankfurt/Main und promovierte 1997 im Fachbereich Altes Testament. Von 2000 bis 2005 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Theologie und Frieden (Hamburg), von 2005 bis 2016 Dozent für Ethik und Militärseelsorger am Zentrum Innere Führung (Koblenz). 2008 erfolgte die Habilitation im Fachbereich Altes Testament. Seit 2009 ist er Professor für Theologie und Exegese des Alten Testaments an der PTHV (Vallendar), seit 2017 Referatsleiter für Grundsatzfragen im KMBA (Berlin).



Foto: KS/Doreen Bierdel

nur zur Unterscheidung von „Gut und Böse“ soll im LKU moralische Urteilkraft gefördert werden, denn hier können durchaus Fragen entstehen, die weit über die (Geistes-)Wissenschaft hinausgehen, im Sinne von wirklicher „Anschauung“ des Menschen, des Lebens und der Welt, wie das in der Regel bei den jahrtausendealten Weltreligionen der Fall ist. Der ganze Mensch kann in seiner Würde, seiner einmaligen Existenz, ja in seiner ganzen Sinnhaftigkeit im LKU Thema sein.

Insofern können die drei Themenfelder des Curriculums – „Individuum und Gesellschaft“, „Persönliche Lebensführung und soldatischer Dienst“, „Moralische und psychische Herausforderungen des soldatischen Dienstes“ – grundlegende Fragen nach Raum, Zeit, Tod, Leben, Existenz,

Eine von Hintergrund- annahmen (gleich welcher Art) freie Ethik gibt es nicht

Menschheit, Sinn, Liebe ... und nach „Rückbindung“ (im Sinne von Religion) und auch nach „Gott“ aufwerfen. Die Erfüllung dieses Anspruchs erfordert aber zweifelsfrei ausgewähltes Lehrpersonal mit entsprechender Qualifizierung, dessen weltanschaulicher Hintergrund in jedem Fall transparent sein muss, notfalls auch belegt und zugeordnet werden kann. Diese ethisch-sittliche Notwendigkeit besteht, da für den lebenskundlich zu Unterrichtenden letztlich klar sein muss, wo der Lehrer selbst weltanschaulich beheimatet ist.²⁰ Für die Erteilung des LKU qualifizieren daher sowohl weltanschauliche als auch wissenschaftliche Kompetenz gleichermaßen. Gerade bei sehr weitreichenden ethischen Fragestellungen (z.B. zum Lebensanfang oder -ende) spitzt sich der überaus komplexe Bildungszusammenhang aufs Schärfste zu, denn hinter ethischen Positionen – auch hinter wissenschaftlich fundierten – stehen immer weltanschauliche Positionen. Eine von Hintergrundannahmen (gleich welcher Art) freie Ethik gibt es nicht. Wer die Notwendigkeit der weltanschaulichen Klärung nicht wahrnimmt, wird dem formulierten Selbstanspruch nach freier Bildung und Ausbildung von Persönlichkeit gemäß unserem Grundgesetz nicht gerecht.

Dies ist auch der eigentliche Grund, warum bisher vor allem Militärseelsorger und Militärseel-

sorgerinnen diesen Unterricht erteilen, da diese eindeutig einer Weltanschauung, in der Regel der christlichen, zuzuordnen sind und so durch ihre Person – auch für den „weltanschaulich neutralen Staat“ jederzeit erkennbar – die weltanschauliche Kompetenz ihrer jeweiligen Kirche vertreten. In diesem Sinne werden künftig auch jüdische Militärseelsorger und nach einer Phase der Klärung wohl auch Vertreter des Islams einer weltanschaulichen Kompetenz zugeordnet werden können. Allein mit dieser weltanschaulichen Vorfeldklärung kann gewährleistet werden, dass der LKU als *weltanschaulich sensible Unterrichtung* weiterhin „eine unverzichtbare Ergänzung und einen wesentlichen Beitrag“²¹ zur Entwicklung berufsethischer Kompetenz leistet. Im geschützten Freiraum des LKU als einer persönlichkeitsbildenden Maßnahme ist die persönliche Weltanschauung des jeweiligen Soldaten oder der Soldatin wahr- und vor allem ernst zu nehmen, um als Lehrer verantwortungsbewusst durch die „ethisch-sittliche Dimension“ des vorliegenden Themas führen zu können. Auf diese Weise wird durch Selbstreflexion und kameradschaftliches Gespräch *weltanschaulich sensibel* ethisches Bewusstsein gefördert, das „Gewissen“ geschult und die moralische Urteilkraft gestärkt. Dabei geht es im Sinne der Friedenspädagogik nicht nur um Fragen nach „ethischer Kompetenz“, sondern vielmehr auch um Fragen eines „verantwortungsbewussten Charakters“.

Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit der Soldaten und Soldatinnen erfordert *weltanschaulich aufgeschlossene* Freiräume. Aus diesem Grunde beinhaltet der Lebenskundliche Unterricht grundsätzliche Aspekte der gewissensgeleiteten Persönlichkeit und der individuellen Lebensführung sowie Fragen nach der Identität. Zudem thematisiert er über berufsethische Zusammenhänge hinausgehend die gesamte menschliche Existenz. Aus diesem Grunde hatte sich die Bundeswehr seit ihrer Entstehung Partner gesucht, die außerhalb des militärischen Systems stehen und gleichzeitig über die nötige Qualifizierung und vor allem auch über eine *weltanschaulich sensible* Vorbildung verfügen, um über konkrete Herausforderungen des soldatischen Dienstes und Lebens zu reflektieren.

Angeichts des oben skizzierten Werdegangs hat der LKU also nicht nur „ethische Wertekunde“ zu sein, sondern als *weltanschaulich sensibel*

le Unterrichtung vielmehr im Sinne einer allgemeinen Friedenspädagogik den vorgegebenen ethisch-sittlichen Inhalt mittels Charakterbildung bzw. Förderung von Kompetenzen persönlicher Lebensführung letzten Endes zur freien Entwicklung von Persönlichkeit mit beizutragen, um mit „grit“²² auf dem dornigen Weg zum Frieden ziel führend weiterzugehen.²³

Vor diesem friedenspädagogischen Bildungsanspruch im Rahmen der gesamten Führung und Erziehung von Soldaten und Soldatinnen kann der „Lebenskundliche Unterricht“ wie folgt definiert werden:

LKU als verpflichtende persönlichkeitsbildende Maßnahme ist im Rahmen der Inneren Führung der Bundeswehr eine weltanschaulich sensible Unterrichtung mit ethisch-sittlichem Inhalt, die wohlbegründet vorrangig von Militärseelsorgern und Militärseelsorgerinnen mit friedenspädagogischem Anspruch durchgeführt wird.

1 „Pädagogik“ wird hier vor allem im Sinne von „Andragogik“ verstanden und orientiert sich an dem freien Gedanken von Klaus Prange („Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik“, <https://www.die-bonn.de/doks/prange0501.pdf>). Des Weiteren wird hier „Pädagogik“ als dienende Hilfswissenschaft gesehen, die insbesondere für alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens überaus bedeutsam ist, in denen es um Erziehung und Menschenführung, um Bildung und Ausbildung geht.

2 Kant, Immanuel (1907 [1784]), WA, AA08, 41.32–42.2.

Schlusssatz in der Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“

3 Siehe ebd.

4 Baudissin, Wolf Graf von (2014): „Diskussionsbeitrag bei der ‚Soldatentagung‘ der Evangelischen Akademie Herrmannsburg“. In: ders.: *Grundwert: Frieden in Politik – Strategie – Führung von Streitkräften*. Berlin, S. 43–47, S. 45.

5 Bundesministerium der Verteidigung (2018): *Die Tradition der Bundeswehr. Richtlinien zum Traditionsverständnis und zur Traditionspflege*. Berlin, S. 4 f.

6 Vgl. zu den Gestaltungsfeldern ZDv A-2600/1 „Innere Führung“, Nr. 504.

7 Vgl. Pastoralkonstitution „Gaudium et Spes“ Nr. 79.

8 Vgl. dazu Enders, Susanne (2002): *Moralunterricht und Lebenskunde*. Bad Heilbrunn/Obb, S. 29f.

9 Zum grundsätzlichen damaligen politischen Selbstverständnis, welches sicherlich gerade in den Anfängen der Bundeswehr noch maßgeblich auf den Bildungs- und Erziehungsanspruch derselben mit einwirkte, dazu ein Wort von Carlo Schmid: Wir sind davon überzeugt, „daß es christliche Politik als solche nicht gibt, sondern nur Politik an und für sich, die durch christliche oder nichtchristliche Menschen gemacht wird.“ Und im Sinne der Sozialdemokratie führt er dazu vorweg erklärend aus: „Wir haben gelernt, daß der Mensch in seiner Brust einen unstillbaren Drang nach religiöser Erfahrung trägt und daß bei uns in Europa dieses Bedürfnis für die überwiegende Anzahl der Menschen in den

christlichen Kirchen gestillt wird. [...] Die Sozialdemokratische Partei ist keine christentumsfeindliche Partei; im Gegenteil, wir verneigen uns in Ehrfurcht vor allen denen, die das Christentum ernst nehmen, und wir sind durchaus gewillt, im öffentlichen Leben den Anliegen des Christentums die Bedeutung einzuräumen, die ihnen mit Recht gebührt; denn wir wissen, was alles in der Welt, die wir bejahen, nur deshalb unvermeidbar so ist, wie es ist, weil unsere Kultur christlich bestimmt ist. [...] Antichristliche, ja antikirchliche Haltung als politisches Prinzip hat in unseren Reihen keinen Platz.“

Schmid, Carlo (1973): „Weg und Ziel der Sozialdemokratie“. In: ders.: *Politik als geistige Aufgabe*. [Gesammelte Werke I.] Bern, S. 24f.

10 Vgl. Kruse, Herbert (1983): *Kirche und militärische Erziehung. Der lebenskundliche Unterricht in der Bundeswehr im Zusammenhang mit der Gesamterziehung des Soldaten*. Hannover, S. 16.

11 „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit ...“

12 Vgl. Enders, S. 180.

13 Vgl. Nipkow, Karl Ernst (2007): *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*. Gütersloh, S. 240.

14 Vgl. ebd., S. 244 ff.

15 Foerster, Friedrich Wilhelm (1918): *Politische Ethik und politische Pädagogik*. Dritte stark erweiterte Auflage der „Staatsbürgerlichen Erziehung“. München, S. 194 (Hervorhebungen im Original).

16 Foerster, Friedrich Wilhelm (1916): „Die psychologische Vorbedingung des Weltfriedens“. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Jg. 137, Nr. 682 (30.4.1916), S. 1; abgedruckt in: Hipler, Bruno (Hg.) (1988): *Foerster, Friedrich Wilhelm. Manifest für den Frieden – eine Auswahl aus seinen Schriften (1893–1933)*. Paderborn 1988, hier S. 112.

17 Hervorhebung kursiv durch den Verfasser; Foerster (1918): 9. Kapitel „Friedenspädagogik“, S. 460 ff.

18 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005): *Soldaten als Diener des Friedens. Erklärung zur Stellung und Aufgabe der Bundeswehr*. Nr. 82. Bonn, S. 18.

19 Zum gesellschaftlichen Mega-Thema des Zusammenhangs von „Weltanschauung“ und „Ethik“ vgl. Hauser, Linus (2004–2016): *Kritik der neomythischen Vernunft*. 3 Bde. Paderborn.

20 Dies veranschaulicht die im LKU öfter von Soldaten gestellte Frage: „Und wie sehen Sie das ganz persönlich, Herr Pfarrer?“

21 Vgl. ZDv A-2620/3, Nr. 106 u. 503.

22 Dieser schillernde englische Begriff steht für Charakterstärke, Mut, Stehvermögen, Mumm, Biss oder Schneid; im Großen und Ganzen ist er aber wohl am besten mit „begeisterter Entschlossenheit“ zu übersetzen.

23 So gesellen sich zum tugendhaften Charakter z. B. Kompetenzen des Rechtsverständnisses und der Rechtserziehung; Kompetenzen interkulturellen Verstehens; Kompetenzen kritischer Selbstunterscheidung in Religionen und säkularen Weltanschauungen; Kompetenzen zum Abbau maskuliner Ideologien und Verhaltensweisen angesichts alltäglicher Gewalt; Kompetenzen, die dualistisches Feindbilddenken überwinden und eine vermittelnde und versöhnende dritte Perspektive eröffnen; kommunikative Kompetenzen, die den anderen Menschen respektvoll wahrnehmen und menschliche Nähe mit allen Risiken und Chancen ermöglichen; eine Bereitschaft, um Gedenkkultur für gemeinsame Opfer zu entwickeln und zu pflegen – aber allem voran: „vertrauensbildende Maßnahmen“ fördern, d. h. die sich hinter der sogenannten „Goldenen Regel“ verbergende friedenspädagogische Weisheit ein Leben lang einzuüben und davon ausgehend das Miteinanderleben zu gestalten!

MILITÄRSEELSORGE ALS GESPRÄCHS- UND KOOPERATIONSPARTNER IN DER PERSÖNLICHKEITS- BILDUNG VON SOLDATINNEN UND SOLDATEN

Autor: Dirck Ackermann

Die Bundeswehr braucht Gesprächspartner außerhalb des militärischen Systems

Die Vordenker der Bundeswehr wollten mit der Konzeption der Inneren Führung und dem Leitbild des Staatsbürgers in Uniform die neuen deutschen Streitkräfte in der demokratischen Gesellschaft verankern. Daher suchten sie von Anfang an Gesprächspartner in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen und Gruppen, die außerhalb des militärischen Systems standen.

Die Konzeption der Inneren Führung war auch von der Grundeinsicht bestimmt, dass der freiheitlich-säkulare Staat von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht garantieren kann. Daran müssen andere Institutionen wirken, will der Staat nicht in jenen Totalitätsanspruch zurückfallen, aus dem er herausgeführt wurde nach konfessionellen Bürgerkriegen und totalitärer Diktatur. Werteorientierung kann daher nicht staatlich verordnet werden. Vielmehr hat der Staat in seinen Einrichtungen dafür zu sorgen, dass Freiräume zu einer Werteorientierung ermöglicht werden. Für die Gestaltung dieser Freiräume braucht er andere Institutionen, die außerhalb des staatlichen Systems stehen. Das galt und gilt besonders für die Bundeswehr, will sie nicht der Gefahr erliegen, wieder „Staat im Staate“ zu werden.

Die Evangelische Kirche als Gesprächs- und Kooperationspartner

Schon vor der Gründung der Bundeswehr war die Evangelische Kirche bei der Entwicklung der Inneren Führung und der Werteorientierung in den deutschen Streitkräften Gesprächs- und Kooperationspartner. Der wesentliche Impulsgeber des Konzepts der Inneren Führung, der spätere Generalleutnant Graf von Baudissin, hatte seine entscheidende Prägung im westdeutschen Luthertum¹. Die Leitgedanken der Konzeptionen „des gewissengeleiteten Individuums“, des „verantwortlichen Gehorsams“ sowie „der konflikt- und friedensfähigen

Abstract

Dirck Ackermann rekapituliert zu Beginn seines Artikels die Entwicklung des Konzepts „Innere Führung“ für eine Verankerung der Bundeswehr in der demokratischen Gesellschaft. Die evangelische Kirche habe dabei „in kritischer Solidarität“ auf den Aufbau und die Wertorientierung der Streitkräfte Einfluss genommen – wobei der von der Militärseelsorge als unabhängiger Institution verantwortete und durchgeführte Lebenskundliche Unterricht von Anfang an als umfassendere „Vermittlung gesellschaftlichen Orientierungswissens“ angelegt war. Durch die Überlegungen zu einer Weiterentwicklung ethischer Bildung und eine Einbettung des LKU zu Beginn des 21. Jahrhunderts in diesen Kontext sei, so der Autor, der umfassende Anspruch einer „ethischen Reflexion des Berufs- und Lebensfelds von Soldatinnen und Soldaten“, die Bedeutung eines hierarchiefreien Raums und die wesentliche Rolle der unabhängigen Militärseelsorge erneut in den Fokus gerückt. Die Besonderheiten des LKU als unverzichtbare Ergänzung der Inneren Führung, als wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeits- und Gewissensbildung und damit über berufsethische Aspekte hinausgehendes Bildungsformat wurden nun im Rahmen der Entwicklung einer eigenständigen Vorschrift zur ethischen Bildung im Bundesministerium der Verteidigung erneut herausgearbeitet. Zwar bleibe die darin dargestellte Besonderheit und Relevanz des LKU gewürdigt; doch Ackermann weist darauf hin, dass ihr auch Rechnung getragen werden müsse. So dürfe etwa der LKU nicht in Konkurrenz zu anderen Formaten der ethischen Bildung treten; vielmehr sollten diese auf eine bereits bewährte Konzeption und die wertvolle Praxiserfahrung der Militärseelsorge als Kooperationspartner im Bereich Innere Führung zurückgreifen.

Mitmenschlichkeit“ sind nur aus einem Denken her verständlich, das vom Luthertum geprägt ist. Die wichtigsten Anregungen für die Konzeption erhielt Graf von Baudissin insbesondere in den Gesprächen mit dem späteren ersten Militärbischof Dr. Hermann Kunst sowie durch die Diskussionen in den Evangelischen Akademien.

Dass die Evangelische Kirche sich in diesen Fragen so stark engagierte, hatte seine Gründe. Nach der Versagensgeschichte in der Zeit des Nationalsozialismus wollte sich die Kirche aktiv am Aufbau eines demokratischen Gemeinwesens beteiligen. Sie wollte „öffentliche Verantwortung“ übernehmen. Nach den heftigen Debatten um die Wiedereinrichtung von Streitkräften war es der Evangelischen Kirche besonders wichtig, sich bei der Konzeption der Inneren Führung als Beitrag zum Aufbau von Streitkräften in der Demokratie aktiv einzubringen.

Die Evangelische Militärseelsorge als Gesprächspartner in kritischer Solidarität

Daher nimmt es nicht wunder, dass nach der Implementierung der Militärseelsorge in den Jahren 1956/57 Militärgeistliche Gesprächs- und Kooperationspartner der Bundeswehr in Fragen der Inneren Führung waren und sind. Dabei verstand und versteht sich die Evangelische Militärseelsorge als eine von der militärischen Hierarchie unabhängige und zivil organisierte Institution innerhalb der Streitkräfte, die sich in kritischer Solidarität zur Bundeswehr sieht. Sie will einen konzeptionell wesentlichen Beitrag in Ergänzung zu den bundeswehreigenen Elementen der Inneren Führung leisten. Dies betrifft besonders ihren Beitrag zur Wertorientierung durch den Lebenskundlichen Unterricht. Die Erfahrungen und Diskussionen der ersten Jahre wurden in der ZDv 66/2 (Merkchrift) von 1959 festgeschrieben.

Dabei greift der Begriff „Wertorientierung“ zu kurz, leitet er doch zum Missverständnis, dass Soldatinnen und Soldaten ausschließlich an den Werten und Normen des Grundgesetzes orientiert werden sollen. Der Lebenskundliche Unterricht impliziert demgegenüber eine um-

fassendere Konzeption, die in der neueren Literatur als „Vermittlung von gesellschaftlichem Orientierungswissen“ (K. Tanner) bezeichnet wird. Der Lebenskundliche Unterricht „[...] behandelt sittliche Fragen, die für die Lebensführung des Menschen, seine Beziehung zur Umwelt und für die Ordnung des Zusammenlebens in jeder Gemeinschaft wesentlich sind. [...] Er soll dem Einzelnen Quellen zeigen, die dem Leben Sinn geben, und zu Ordnungen hinführen, durch die die Gemeinschaft lebenswert und verteidigungswert sind“, so ein Zitat aus der ZDv 66/2 von 1959.

Weiterentwicklung der ethischen Bildung und des Lebenskundlichen Unterrichts

Die Militärseelsorge hatte sich dieser Verantwortung in der Vermittlung von gesellschaftlichem Orientierungswissen seit der Frühzeit der Bundeswehr gestellt. Allerdings hatten die neuen Herausforderungen für die Streitkräfte zu Beginn des 21. Jahrhunderts und die Veränderungen in der Gesellschaft (z.B. die veränderte konfessionelle Zusammensetzung, die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Soldatinnen und Soldaten sowie die Be-

Die Evangelische Militärseelsorge will einen konzeptionell wesentlichen Beitrag in Ergänzung zu den bundeswehreigenen Elementen der Inneren Führung leisten

gegnung mit anderen Kulturen in den Einsatzgebieten) Anlass gegeben, die Konzeption des Lebenskundlichen Unterrichtes und der ethischen Bildung in den Streitkräften insgesamt zu überdenken.

Die Überlegungen, die seit September 2004 in beiden Zweigen der Militärseelsorge wie auch im Bundesministerium der Verteidigung diskutiert worden sind, haben damals zu folgenden Ergebnissen geführt:

Erstens: Ethische Bildung ist eine Gesamtaufgabe der Streitkräfte.

Zweitens: Menschenwürde, Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Demokratie als gemeinsame

Grundlagen unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung bilden das ethische Fundament der Inneren Führung.²

Drittens: Im Rahmen der Inneren Führung muss den Soldatinnen und Soldaten Raum gegeben werden, diese Grundlagen in Selbsterziehungs- und Bildungsprozessen zu reflektieren und sich anzueignen. Sie leben und handeln selbstverantwortlich und können Verantwortung für andere übernehmen.³

Bei ethischer Bildung geht weder um das Nachbuchstabieren der friedensethischen oder sicherheitspolitischen Grundthesen noch um das Abarbeiten unterschiedlicher Gefechts-szenarien unter ethischen Gesichtspunkten

Viertens: Ethische Bildung wird mithin als ein Akt der Persönlichkeitsbildung beschrieben, in der Kompetenzen für ein verantwortliches Leben entwickelt, eine Vergewisserung der geistig-moralischen Grundlagen unseres Gemeinwesens ermöglicht und das Gewissen geschärft wird. Damit wird der umfassende Bildungsbegriff aufgegriffen, wie er schon in der alten Konzeption des Lebenskundlichen Unterrichts angelegt war: Ethische Bildung in der Bundeswehr wird in einem umfassenden Sinne verstanden. Es geht weder um das Nachbuchstabieren der friedensethischen oder sicherheitspolitischen Grundthesen noch um das Abarbeiten unterschiedlicher Gefechts-szenarien unter ethischen Gesichtspunkten. Vielmehr wird eine umfassende ethische Reflexion des Berufs- und Lebensfeldes von Menschen angestrebt, die sich die Sicherung bzw. Wiederherstellung von Sicherheit und Frieden zur (Lebens-)Aufgabe gemacht haben. Die beschriebene Konzeption ist von einem Grundgedanken geleitet: Ethische Bildung in der Bundeswehr kann nur dann gelingen, wenn der ganze Mensch mit seiner kulturellen und religiösen Prägung, den verschiedenen Lebens- und Handlungsfeldern und ihren ethischen Herausforderungen in den Mittelpunkt gestellt wird.

Fünftens: Wird diese Form der Persönlichkeitsbildung als Gesamtaufgabe der Inneren Führung beschrieben, so bleibt die Militärseelsorge ihr Gesprächs- und Kooperationspartner.

Dieses Kooperationsverhältnis konkretisiert sich im Lebenskundlichen Unterricht.

Die Weiterentwicklung der ethischen Bildung in den Streitkräften hatte zur Folge, den Lebenskundlichen Unterricht in diesen neuen Kontext zu stellen. Auf die Neufassung der ZDV zur Inneren Führung folgte nun die Neufassung der ZDV 66/2 Lebenskundlicher Unterricht im Form einer neuen ZDV (heute A 2620/3). Folgende Punkte sind als wesentlich zu markieren:

Erstens: Der Lebenskundliche Unterricht ist nicht Teil, aber eine wesentliche und unverzichtbare Ergänzung der Inneren Führung.⁴ Daher wurde an den entscheidenden Stellen der ZDV LKU zunächst Bezug genommen auf die gerade neu verabschiedete ZDV Innere Führung, um dann zu erläutern, inwiefern hierbei der Lebenskundliche Unterricht eine wichtige Ergänzung darstellt.

Zweitens: Ebenso ist er nicht mit dem Religionsunterricht gleichzusetzen, geschweige denn eine Form der Religionsausübung im Sinne von § 36 Soldatengesetz. Er ist vielmehr eine berufsethische Unterrichtung, wie sie in anderen Organisationen (Bundespolizei, Krankenpflegeausbildung) und auch in Streitkräften anderer Nationen (z.B. Österreich, Schweiz, Niederlande, Norwegen) durch Geistliche als dafür besonders qualifizierte Lehrkräfte erteilt wird. Daher wendet er sich künftig an alle Soldatinnen und Soldaten.

Drittens: Mit dieser Neufassung wurde zur ursprünglichen Idee des Lebenskundlichen Unterrichts zurückgekehrt. Im Gespräch zwischen Bischof Hermann Kunst und Generalmajor Graf von Baudissin entstand der Gedanke einer konfessionsübergreifenden berufsethischen Bildung.

Viertens: Folgende Ziele sind ihm eigen: a) Er dient der Sinnorientierung (*Sinn*). b) Er soll die Soldatinnen und Soldaten befähigen, die ethische Dimension ihres Handelns zu erkennen, zu reflektieren und zu bewerten (*Berufsethik*). c) Er soll helfen, sich angesichts der kulturellen und religiösen Pluralität in der Bundeswehr wie in der Einsatzrealität der gemeinsamen Werte der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft zu vergewissern. Dadurch werden Soldatinnen und Soldaten in die Lage versetzt, sich mit anderen Weltanschauungen und Kulturen kritisch

auseinanderzusetzen, in den Dialog zu treten und interkulturelles Verstehen zu entwickeln (*Vergewisserung der eigenen kulturellen Identität*). d) Der Lebenskundliche Unterricht stärkt das Gewissen, bildet moralisches Urteilsvermögen und verantwortungsbewusstes Handeln der Soldatinnen und Soldaten aus (*Gewissensschärfung*). e) In besonderer Weise werden Kompetenzen für eine verantwortliche *Lebensführung* entwickelt (z. B. Vereinbarkeit von Familie und Dienst).

Fünftens: Die Militärg Geistlichen sind in besonderer Weise für die beschriebene Aufgabenstellung des Lebenskundlichen Unterrichtes geeignet. a) Orientierungswissen kann nur in einem Ort freier und vertrauensvoller Aussprache entstehen. Der Staat misst diesem Freiraum inmitten des militärischen Bereichs große Bedeutung bei. Die besondere Dienststellung des Militärg Geistlichen unterstreicht dieses Anliegen. Die Unabhängigkeit unserer Militärg Geistlichen im Unterricht bleibt gewahrt. b) Die Militärseelsorge nimmt diese Verantwortung gerne wahr als Kooperationspartner der Streitkräfte. Sie sieht den Lebenskundlichen Unterricht als Teil ihres Gesamtauftrags. Die Militärg Geistlichen vermitteln im Sinne eines „positionellen Pluralismus“ Kenntnisse über die Quellen unserer Kultur (Religion, Ethik, Tradition), fordern dadurch die Vergewisserung der jeweils eigenen Identität und leiten zur Dialogfähigkeit, kritischen Auseinandersetzung mit anderen Positionen und interkulturellen Kompetenzen an. c) Daher leistet die Militärseelsorge den Lebenskundlichen Unterricht für alle Soldatinnen und Soldaten. Insbesondere soll er sie in Phasen begleiten, in denen die Situation der Soldatinnen und Soldaten vermehrt zu grundsätzlichen Lebensfragen führt (Grundausbildung, einsatzgebundene Ausbildung, lehrgangsgebundene Ausbildung).

Mit dieser Weiterentwicklung des Lebenskundlichen Unterrichtes besteht für die Militärseelsorge die Möglichkeit, einen Beitrag zur demokratischen Kultur in den Streitkräften sowie zum Schutz und zur Achtung der Menschenwürde zu leisten.

Der Lebenskundliche Unterricht im neuen Setting der Vorschrift zur ethischen Bildung in den Streitkräften

Seit einigen Jahren gibt es Anstrengungen im BMVg, neben den beschriebenen Vorschriften eine eigenständige Vorschrift zur ethischen Bildung zu entwickeln. Bei der Entwicklung der neuen Vorschrift waren Vertreterinnen und Vertreter der Kirchen und anderer gesellschaftlicher Institutionen als Gesprächs- und Kooperationspartner beteiligt.

In den Diskussionen haben beide Zweige der Militärseelsorge die Besonderheit des Bildungsformats Lebenskundlicher Unterricht innerhalb der Maßnahmen zur ethischen Bildung herausgearbeitet.

Erstens: Der Lebenskundliche Unterricht als Bildungsformat ist speziell auf die Persönlichkeitsbildung ausgerichtet. Im LKU werden aktuelle Themen der Bundeswehr im Rahmen des Curriculums (Diversity, Tradition, Work-

Der Lebenskundliche Unterricht nimmt über die beruflichen Fragen hinaus den ganzen Menschen mit seinen inneren Prozessen und seinen sozialen Interaktionen in den Blick. Damit trägt er zur Entwicklung der personalen Kompetenz bei

Life-Balance, Einsatzbelastungen etc.) bearbeitet. Ergänzt wird diese Themenpalette durch ethische Perspektiven. Damit leistet der LKU einen Beitrag zur Fachkompetenz der Soldatinnen und Soldaten. Über die beruflichen Fragen hinaus nimmt er den ganzen Menschen mit seinen inneren Prozessen und seinen sozialen Interaktionen in den Blick trägt damit zur Entwicklung der personalen Kompetenz bei.

Zweitens: Der LKU ermöglicht offene Diskurse und den für die ethische Bildung notwendigen Freiraum. Der Unterricht ist nicht beurteilungsrelevant; die Lehrenden genießen ein besonders Vertrauen in Bezug auf ihre Verschwiegenheit; sie stehen außerhalb der militärischen Hierarchie.

Drittens: Der LKU fördert die Persönlichkeitsbildung durch spezielle Lernsettings: durch besondere Lernorte (Seminarformat, exter-

ne Tagungshäuser etc.), durch die besondere Qualifikation der Lehrenden im Bereich der Ethik und Selbstreflexion sowie der qualifizierten Begleitung von Einzelpersonen und von Gruppen, schließlich durch ein kontinuierliches institutionelles Engagement der Kirchen

Es ist davor zu warnen, wenn Disziplinarvorgesetze als Unterrichtende eingeplant werden

im Sinne methodischer und inhaltlicher Professionalisierung. Gerade beim letztgenannten Punkt haben beide Zweige der Militärseelsorge in den letzten Jahren ein großes Bündel an Professionalisierungsmaßnahmen unternommen bis hin zu Einrichtung eines eigenen Zentrums für ethische Bildung in den Streitkräften (zebis).

Viertens: Der LKU erfolgt in einer bildungsförderlichen institutionellen Kooperation: Er ist strukturell integriert in die Bildungsarbeit der Bundeswehr. Er stellt ein kontinuierliches ziviles Element in der Bildung dar. Als systemischer Blick von außen fördert er die Reflexivität. Durch die Lehrenden ist die Zivilgesellschaft im Sinne kritischer Solidarität repräsentiert.

Fünftens: Der LKU umfasst auch ethische Bildung als eigenständiges Thema im Rahmen des Curriculums und im Sinne der Grundidee der ethischen Bildung als Querschnittsaufgabe der Gestaltungsfelder der Inneren Führung.⁵

Der LKU ist also auch ethische Bildung in den Streitkräften. Er geht aber darüber hinaus. Im Sinne der Inneren Führung sind für die Bildung von Soldatinnen und Soldaten der Blick auf den ganzen Menschen und die Ausweitung der Themenpalette über explizit militärische Ge-

sichtspunkte hinaus notwendig und hilfreich, insbesondere auch für die Gewissensbildung. Dies wird im oben genannten Sinne im Lebenskundlichen Unterricht geleistet.

Diese Gedanken zur Schärfung des Profils des Lebenskundlichen Unterrichts gegenüber anderen Bildungsmaßnahmen im Bereich der ethischen Bildung sind in die neue Vorschrift zur ethischen Bildung in den Streitkräften eingeflossen. Der Lebenskundliche Unterricht wird als notwendige, wesentliche und unverzichtbare Ergänzung zu den Gestaltungsfeldern der Inneren Führung als gesondertes Element erhalten und in einer eigenständigen Vorschrift geregelt bleiben.

Künftige Herausforderungen

Die Ziele des Lebenskundlichen Unterrichts durch die Militärgeistlichen können nur dann erreicht werden, wenn der Unterricht in Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten und den zu unterrichtenden Soldatinnen und Soldaten geschieht. Von daher darf der Lebenskundliche Unterricht nicht als Veranstaltung der Militärseelsorge missverstanden werden. Der Lebenskundliche Unterricht ist explizit kein Religionsunterricht (s. o.). Er bildet vielmehr eine wesentliche und unverzichtbare Ergänzung zu dem, was im Rahmen der Inneren Führung an Vermittlung von gesellschaftlichem Orientierungswissen geschieht. Für die zukünftige Umsetzung der Konzeption wird es daher darauf ankommen, die Initiativen zur ethischen Bildung in den Streitkräften mit dem Konzept des Lebenskundlichen Unterrichts zu koordinieren. Ohne Kooperation und Koordinierung besteht die Gefahr, dass einzelne Konzepte ethischer Bildung nebeneinanderher laufen und so eher zur Verwirrung der Soldatinnen und Soldaten beitragen als zur Orientierung.

Bezüglich einer Weiterentwicklung des Bildungsformats ethische Bildung in den Streitkräften sollten methodisch-didaktische Maßstäbe gesetzt werden, die eine Persönlichkeitsbildung effektiv befördern. Hierzu zählt insbesondere auch der Nachvollzug des Paradigmenwechsels hin zur Kompetenzentwicklung, den die aktuelle Personalstrategie der Bundeswehr und der Europäische und

Der Autor



Dr. theol. Dirck Ackermann, Jahrgang 1962, ist Leitender Militärdekan. Er studierte Evangelische Theologie, Orientalistik und Islamwissenschaft in Kiel und Jerusalem und ist seit 2005 Referatsleiter im Evangelischen Kirchenamt für die Bundeswehr, zuständig unter anderem für theologischen Grundsatz, Friedensethik und Sicherheitspolitik, Lebenskundlichen Unterricht. Zudem ist er Herausgeber des „JS-Magazins“ sowie Chefredakteur von „zur sache bw“.

Deutsche Qualitätsrahmen für Lebenslanges Lernen der Kultusministerkonferenz vorgeben. Die Jahrzehnte andauernde Praxis der Militärseelsorge im Lebenskundlichen Unterricht und die daraus erwachsenen Erkenntnisse und Erfahrungen sollten hierbei gewinnbringend einfließen.

In diesem Zusammenhang ist davor zu warnen, wenn Disziplinarvorgesetzte als Unterrichtende eingeplant werden, besteht doch die Gefahr, dass statt ethischer Bildung als selbst-reflektierendem Prozess mit offenen Diskursen (Freiraum) eine Vermittlung der Vorgesetztenmeinung im Sinne von vorschriftenkonformem Verhalten durchgeführt wird. Dies wäre ein Abschied von den Ursprüngen der Inneren Führung, die in diesen Fragen bewusstermaßen auf Gesprächs- und Kooperationspartner außerhalb des Systems gesetzt hat (s. o.).

Die Militärseelsorge steht als Partner weiterhin zur Verfügung. Sie will zu der notwendigen Kooperation und Koordinierung sowie zur konzeptionellen Weiterentwicklung ihren Beitrag leisten. Insofern bleibt sie in ihrem Auftrag und Beitrag für die ethische Bildung in den Streitkräften den Ursprüngen verpflichtet. Die Militärseelsorge bleibt ein Gesprächs- und Kooperationspartner der Streitkräfte in der Weiterentwicklung der Inneren Führung.

1 Vgl. Angelika Dörfler-Dierken (2005): *Ethische Fundamente der Inneren Führung*. Strausberg.

2 Vgl. ZDv A 2600/1, Ziffer 304.

3 Vgl. ZDv A 2600/1, Ziffer 508.

4 Vgl. ZDv A 2600/1, Ziffer 503.

5 ZDv 2620/3, Ziffer 103: „Ethische Bildung ist eine Querschnittsaufgabe, die sich in allen Gestaltungsfeldern der Inneren Führung und vielen Bereichen des täglichen Dienstes wiederfindet. Hier werden die ethischen und moralischen Herausforderungen des soldatischen Handelns erörtert. Es gilt, die moralische Urteilsfähigkeit der Soldatinnen und Soldaten zu verbessern und ihre Handlungssicherheit zu erhöhen. Darüber hinaus sind Reflexionsfähigkeit, interkulturelle und konzeptionelle Fähigkeiten, Entscheidungsfähigkeit und ganzheitliches Denken zu fördern. Dazu gehört auch die Fähigkeit, mit anderen Menschen Problemlagen und ethische Konflikte zu erörtern und gemeinsam zu lösen.“

SPECIAL: DER LEBENSKUNDLICHE UNTERRICHT IN DER PRAXIS

Eine Ausgabe über ethische Bildung in der Bundeswehr bliebe unvollständig ohne den Blick derjenigen, die für die Erteilung des Lebenskundlichen Unterrichts verantwortlich sind. Die Redaktion von „Ethik und Militär“ hat drei Vertretern der Evangelischen und Katholischen Militärseelsorge Leitfragen zu ihrem Verständnis von ethischer Bildung und zu ihren Erfahrungen im und mit dem LKU gestellt. Sie waren frei in ihrer Form, darauf zu antworten und ihre Sicht auf ihre Rolle, ihre Methoden und die Herausforderungen des Bildungsformats darzustellen.



*Martin Jürgens, seit 2010
in der Evangelischen
Militärseelsorge, Stand-
ort Hannover*

Was bedeutet für Sie ethische Bildung für Soldatinnen und Soldaten im Lebenskundlichen Unterricht?

Geprägt durch Eilert Herms sehe ich eine fundamentale Aufgabe der Kirche darin, „Mittlerin religiöser Kommunikation“, der Kommunikation zwischen Sinnsystemen, zu sein. Genau das passiert, ohne den Druck eines konfessionellen „Verkündigungserfolges“, im LKU. Dennoch hat Kirche hier die Möglichkeit, eigene Standpunkte zu vermitteln. Insofern erlebe ich den LKU als befreiendes und ganz wichtiges gesellschaftsdiakonisches Arbeitsfeld.

Wie empfinden Sie die Einstellung der Soldatinnen und Soldaten und die Offenheit für die Themen des LKU? Nehmen Sie hier eventuell Veränderungen wahr?

Einstellung und Offenheit hängen ganz von der Lehrperson ab. Da ich ein zweites Mal in der Militärseelsorge arbeite, sehe ich, dass sich das nicht verändert hat. Grundsätzlich besteht bei den Soldatinnen und Soldaten eine Mischung aus vorsichtigem Interesse und einer gewissen Skepsis. Beides gilt es durch Authentizität, Sachkompetenz und passende Methoden aufzunehmen. Sowohl von solchen mit höherem intellektuellem Anspruch als auch von vermeintlich Ungebildeten höre ich oft eine positive

Rückmeldung und erlebe zuvor weckbares Interesse.

Wie und mit welchen Methoden arbeiten Sie? Wie arbeiten Sie mit dem Curriculum? Gehen Sie auf Wünsche ein?

Da ich an einer Schule arbeite, in der ich Lerngruppen meist nur einmalig für einen ziemlich kurzen Zeitraum erlebe, habe ich für mich das Format des „Info-“ bzw. „Edutainment“, ähnlich wie für den Bereich Medizin beispielsweise ein Eckart von Hirschhausen, gefunden. Dafür nutze ich als Materialien Bilder und kurze Filmsequenzen, wie sie vom Didaktik-Portal zur Verfügung gestellt werden. Niemals zeige ich lange Filme oder nutze ich klassische Powerpointslides, da es bei den Soldatinnen und Soldaten da eine Übersättigung gibt. Die Themen entnehme ich ihren Anregungen (da die Hörsäle nur einen kurzen Vorlauf vor dem Unterricht haben, gehen selten explizite Themenwünsche ein) bzw. der aktuellen ethischen und politischen Diskussion. Wenn ich ein Thema gefunden habe, prüfe ich eine Integrierbarkeit in das Curriculum. Wenn die nicht gegeben ist, habe ich auch schon Entwürfe verworfen.

Die Diskussion und Reflexion ethischer Themen kann allen Beteiligten sehr nahegehen. Was war Ihr eindrücklichstes – vielleicht auch Ihr schwierigstes – Erlebnis in Ihrer (Lehr-)Tätigkeit als Militärseelsorger und aus welchem Grund?

In einem Unterricht mit dem Thema „Gute Menschen vs. Gutmenschen“ stieg ich mit der Frage ein, wer sich denn für einen guten Menschen halte. Eine junge Soldatin bejahte das für sich und begründete dies auch gut, worauf ein Sturm der Entrüstung ausbrach. Der Hörsaal war nämlich in zwei Lager gespalten, die sich später sogar juristisch verfolgen wollten, und die Soldatin war eine der Wortführer. Gemeinsam mit meinem Praktikanten, Master der Psychologie, habe ich den Unterricht daraufhin unterbrochen

und nach kurzer Abstimmung mit einer Krisenmoderation durch uns beide fortgesetzt. Damit konnten wir immerhin erreichen, dass die Form gewahrt, ein gemeinsamer Lehrgangsabschluss begangen und auf juristische Schritte verzichtet wurde. Erfreulich eindrücklich war aber auch ein Unterrichtsgespräch mit der muslimischen Frau Hauptfeldwebel, die Co-Leiterin der „Zentralen Ansprechstelle für Soldat*innen anderer Glaubensrichtungen (ZASAG)“ war. Aus dieser Begegnung entstanden zwei wunderbare interreligiöse Rüstzeiten.

Was wünschen Sie sich für die Zukunft?

Für die Aufgaben der Militärseelsorge wünsche ich mir, dass diese gute Arbeit, in Erweiterung auf andere Glaubensrichtungen, einfach in bewährter Weise weitergehen kann. Die Soldatinnen und Soldaten schätzen unsere Arbeit wert. Aber sowohl kirchliche als auch politische Diskussionen um die Militärseelsorge, deren Kritik ich für völlig unbegründet halte, belasten diesen vor allem gesellschaftsdiakonischen Dienst. Den Soldatinnen und Soldaten wünsche ich stets politische Führung, die um den Wert der Bundeswehr, aber auch um ihre kapazitätsmäßigen und aufgabenspezifischen Grenzen weiß.

***„Die Einstellung der Soldaten
und ihre Offenheit für die
Themen des LKU hängen ganz
von der Lehrperson ab“***



*Msgr. Bernward Mezger
Militärdekan, seit 2011
in der Militärseelsorge;
Katholisches Militär-
pfarramt Hamburg II,
Führungsakademie der
Bundeswehr*

Lebenskundlicher Unterricht (LKU) in den deutschen Streitkräften ist mehr als ethische Bildung. Er dient insgesamt der Lebensbewältigung von Soldatinnen und Soldaten, wozu neben vielen anderen Themen zum Beispiel Fragen um Partnerschaft und Familie, Menschenbilder und Identität, das Tragen von Einsatzbelastungen und anderen schwierigen Situationen gehören. Doch ist die ethische Bildung, also das Nachdenken über das eigene Urteilen und Handeln unter moralischer Perspektive, die Auseinandersetzung mit moralischen Grundsätzen und Normen sowie die das Üben der Anwendung derselben in unterschiedlichen Situationen Kerngeschäft des LKU. Die Bundeswehr erwartet mit ihrem Leitbild vom „Staatsbürger in Uniform“ Soldaten als Charaktere, die einen gewissen geleiteten Gehorsam praktizieren, verantwortungsbewusst und entscheidungsfreudig sind, führungsstark und vor allem vorbildhaft im dienstlichen wie im außerdienstlichen Bereich. Dazu gehört es, dass sie sich einen Tugendkatalog erarbeiten, im Umgang mit komplexen, moralisch fordernden Situa-

Das wichtigste Medium des Lebenskundlichen Unter- richts ist der Dozent

tionen geübt sind und mit fragwürdigen Denk- und Verhaltensweisen innerhalb und außerhalb der Bundeswehr kritisch und wachsam umgehen können. Dazu bietet der LKU als geschützter, vor allem beurteilungsfreier Raum für das freie Denken und Reden, für kritische Auseinandersetzung und das gedankliche Ausprobieren von Lösungswegen das vermutlich beste Lernumfeld. Hier kann der ethische Instrumentenkasten kennengelernt und ausprobiert werden.

In den Lehrgängen der Führungsakademie der Bundeswehr zeigen Lehrgangsteilnehmer wie auch Lehrende ein umso

höheres Interesse an den ethischen Fragen, als diese die Grundlagen des soldatischen Selbstverständnisses, die Legitimität militärischen Handelns und ethische Aspekte der Menschenführung behandeln. Außerhalb des Lehrgangsbetriebes zeigt sich, wie in der gesamten Bundeswehr, ein differenzierteres Bild der Einstellungen zu den Unterrichtsthemen. Für die einen ist LKU eine willkommene Abwechslung im manchmal eintönigen Dienstalltag, für die anderen ist er eher ein Störfaktor, der von vermeintlich wichtigeren Tätigkeiten abhält. Unausrottbar scheint auch die von der Vorschriftenlage nicht gedeckte Praxis, im Wege der „Freiwilligenmeldung“ Soldaten zu identifizieren, die Zeit für ein „paar Stunden mit dem Seelsorger“ haben, statt sicherzustellen, dass alle Soldatinnen und Soldaten Gelegenheit zur Teilnahme am ihnen zustehenden Unterricht erhalten. Abwehrreflexe gegen Kirchenvertreter kommen dabei gelegentlich vor; auch in dieser Hinsicht bildet die Bundeswehr gesellschaftliche Realität ab. Solche Haltungen mögen vorurteilsbelastet sein oder ihre Ursache in persönlich erlebten Kränkungen haben; unterrichtende Theologen sollten sie ernst nehmen und als positives Korrektiv ihrer Rolle annehmen, die hier eben nicht kirchliche Verkündigung, sondern authentische Begegnung zur Entwicklung der jeweils eigenen Identität und Förderung der moralischen Urteilskraft ist. Ein Pfund, mit dem die Militärseelsorge als Gestalterin des LKU nicht genug wuchern kann, ist die Einsatzerfahrung. Eine brauchbare Ethik für Soldaten ist eben eine einsatztaugliche Ethik.

Überhaupt ist, bei aller Nützlichkeit und Notwendigkeit eines professionellen Medieneinsatzes im Unterricht, das wichtigste Medium des LKU der Dozent. Im kompetenzorientierten Lernen, das, bei aller noch bestehenden Unschärfe des Kompetenzbegriffes, in der Bundeswehr zunehmend an Bedeutung gewinnt, sieht der oder die Lehrende seine

Aufgabe vor allem als Lernbegleiter. Das scheint in der ethischen Bildung von besonderer Bedeutung, da hier nicht allein mit Wissens- und Erfahrungsvorsprung gepunktet werden kann, sondern Anleitung zu gewissensgeleitetem Urteil und selbstverantwortetem Handeln vermittelt werden muss. Mögen in den Laufbahnlehrgängen Themen des Unterrichtes vielfach gesetzt sein, haben doch Themenwünsche der Teilnehmenden stets Vorrang und vergrößern die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme. Das bestehende Curriculum bildet einen ausreichend breiten Rahmen, und das Didaktik-Portal des zebis bietet mit seinem inzwischen umfangreichen Material- und Medienangebot gute Hilfen zur Einarbeitung in neue Themenbereiche und vielfältige Anregungen zur methodischen Umsetzung.

Kluge Themenwahl, zielgruppensensible Methodik und glaubwürdiges Auftreten führen im besten Fall zu einer Gesprächskultur, die es ermöglicht, dass Soldaten auch persönliche Erfahrungen zur Sprache bringen. Das geht dann häufig allen unter die Haut, wenn belastende Einsatzerfahrungen wie das Erleben von Folter als Disziplinarmaßnahme in einer Ausbildungsmission oder Kindesmissbrauch durch höhere Offiziere einer Partnernation (wobei regelmäßig „Nichteinmischung, da ortsübliches Handeln“ befohlen ist) zur Sprache kommen und dabei schwerste Gewissensnot in ihrer Langzeitwirkung spürbar wird. Bewegend sind auch Berichte über mutige und kluge Lösungen in Pflichtenkollisionen, die staunen machen, wozu ethische Bildung unter Umständen befähigt. Nicht weniger berührend ist aber die von ausgezeichneten Tutoren geprägte sensible Gesprächskultur in so manchem Hörsaal oder einer Lerngruppe, die ebendiese affektiven Zugänge gestattet.

Zu wünschen wäre der Bundeswehr mehr Zeit für solche Gespräche. Die Soldatenarbeitszeitverordnung und das enge Pflichtenkorsett setzen dem Gren-

zen; der Nutzen bestünde vermutlich in höherer Motivation und vor allem noch besserer Entscheidungsprozessqualität. Wenn ethische Bildung in den Streitkräften künftig, wie es eine in der Endredaktion befindliche neue Dienstvorschrift vorsieht, nicht mehr nur im LKU unterrichtet und ansonsten im Wege des

Kluge Themenwahl, zielgruppensensible Methodik und glaubwürdiges Auftreten führen im besten Fall zu einer Gesprächskultur, die es ermöglicht, dass Soldaten auch persönliche Erfahrungen zur Sprache bringen

Vorbildes vermittelt, sondern auch durch Disziplinarvorgesetzte explizit unterrichtet wird, dann ist zu wünschen, dass die Unterrichtenden in allen Bereichen dafür intensiver qualifiziert werden. Wie Seelsorger die Befähigung für den LKU nicht durch Handauflegung erwerben, sondern sich Themen und Methoden sorgfältig erarbeiten müssen, werden auch Vorgesetzte in diesem Bereich intensive Aus- und Weiterbildung nötig haben, um guten Unterricht abzuliefern. Die notwendigen Ressourcen dafür, personelle und zeitliche, wären sicher gut angelegt.



Jens Prüve, seit 2016
Evangelischer Militär-
pfarrer, Logistikschole
der Bundeswehr in
Osterholz-Scharmbeck

Lebenskundlicher Unterricht. Eine engagierte Diskussion zum Thema „Fake News“. Plötzlich meldet sich ein Soldat mit den Worten „Ich weiß ja nicht, ob ich mich jetzt um Kopf und Kragen rede ...“ Dann zögert er einen Augenblick, ehe er weiterredet. Und seine Thesen sind steil, fordern Widerspruch heraus. Die Diskussion geht so rege weiter, wie sie begonnen hat.

Für mich war das eine Sternstunde des LKU. Denn der Unterricht hat einen Raum eröffnet, in dem auch eine fragwürdige Meinung geäußert werden konnte. Eine Meinung, die zum Widerspruch herausfordert. Genau so stelle ich mir Unterricht vor: neben aller notwendigen Wissensvermittlung einen Raum zu schaffen für engagierte Diskussionen, in dem auch widerstreitende Positionen vertreten – und hinterfragt – werden können. Deshalb halte ich es auch für eine sehr gute Entscheidung, den LKU in die Hände von Militärfarrern zu legen. Durch unsere Ausbildung sind wir für die

wunsch, den ich nach Möglichkeit gerne aufnehme.

Ich unterrichte an der Logistikschole der Bundeswehr, habe also überwiegend Lehrgangsteilnehmer im LKU, die einige Wochen oder Monate an der Logistikschole ausgebildet werden. Deshalb verzichte ich weitgehend auf den Einsatz von Powerpoint, denn dieses Medium erleben die Soldaten in ihren übrigen Unterrichten mehr als genug.

Die besten Erfahrungen mache ich mit Kurzfilmen oder Filmsequenzen. Hier bietet das zebis einen unerschöpflichen Schatz an Material. Die Augen sind der Leitsinn unserer Zeit, das bewegte Bild entspricht den Gewohnheiten der Lehrgangsteilnehmer. Zudem bieten sich gerade Kurzfilme häufig als Einstieg in ein Thema an. Entscheidend ist aber, gerade bei längeren Unterrichten, der Wechsel zwischen den verschiedenen Medien und Methoden. Medien nutze ich gerne als Einführung oder Impuls, um von dort aus zu einem engagierten, manchmal kontroversen Gespräch zu kommen. Und wenn manchmal die Unterrichtsgespräche sogar in der Pause noch weitergehen, dann weiß ich, dass das Thema den Nerv der Soldatinnen und Soldaten getroffen hat.

Natürlich läuft nicht alles glatt. Als eher schwierig empfinde ich die Kurzunterriehte von nur zwei Unterrichtsstunden. Hier kann man ein Thema kaum anreißen, nach Einstieg und Warming-up müssen wir schon zum Sinkflug ansetzen. Das ist besonders schade, weil die Unterrichte an der Logistikschole häufig Einmalkontakte sind und eine Anknüpfung an vorhergehende Einheiten oder auch eine Wiederaufnahme nicht möglich sind.

Entsprechend anders geht es mir mit den längeren Unterrichten. Wenn wir einen ganzen Unterrichtstag zur Verfügung haben, dann ist auch mal eine Exkursion möglich. Zum Beispiel zum Denkort Bunker Valentin oder anderen Zielen der deutschen Geschichte. So lassen sich manche Themen noch einmal viel unmittelbarer erschließen.

Ich erlebe die Soldaten als sehr offene Gesprächspartner, die sich mit großem Engagement auf den Unterricht einlassen, wenn sie ein Thema interessiert und wenn sie spüren, dass auch der Unterrichtende mit Begeisterung dabei ist

Vermittlung von ethischer Bildung qualifiziert. Wir sind Teil der Bundeswehr und kennen Abläufe und Fragen, sind aber nicht Teil der soldatischen Hierarchie. Dadurch können Gesprächsräume ENTSTEHEN, die im Dienstalltag so nicht immer möglich sind.

Dabei erlebe ich das vorgegebene Curriculum als äußerst hilfreich. Es bildet ein breites Spektrum an Themen ab. Jeder Unterrichtende und jede Unterrichtsgruppe kann darin etwas Passendes finden. In der Regel bringe ich zwei oder drei Themen mit und stelle sie zur Wahl. Manchmal kommt auch im Vorfeld aus dem Teilnehmerkreis ein Themen-

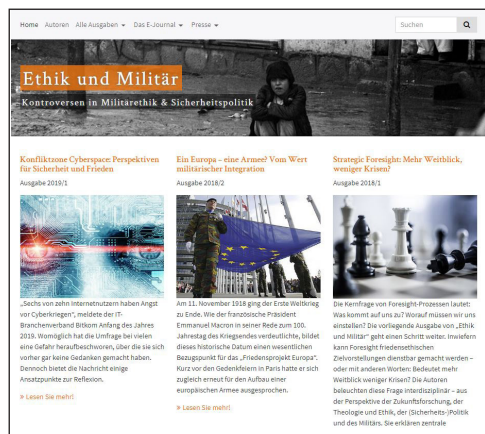
Ein besonderes Highlight sind für mich auch die anderthalb Tage dauernden Lebenskundlichen Seminare für den Offiziersnachwuchs. Diese Seminare bieten die Möglichkeit, ein Thema in der gebotenen Tiefe zu bearbeiten und nicht nur anzureißen. Auch bleibt deutlich mehr Zeit für Gespräch und Diskussion. Und häufig sind auch die gemeinsamen Hörsaalabende klasse. Sie bieten die gute Gelegenheit, abseits des Unterrichtsgeschehens miteinander ins Gespräch zu kommen.

Ich erlebe die Soldaten in den Unterricht und Seminaren als sehr offene Gesprächspartner, die sich mit großem Engagement auf den Unterricht einlassen, wenn sie ein Thema interessiert und wenn sie spüren, dass auch der Unterrichtende mit Begeisterung dabei ist. Schwierig kann der Unterricht werden, wenn am Vorabend ein Kameradschaftsabend stattfand oder bald nach dem LKU eine Prüfung ansteht. Auch das kommt manchmal vor. Und vereinzelt merke ich, dass manch ein Soldat schon sehr festgelegt ist in seinen Überzeugungen und es ihm schwerfällt, einmal anderes zu denken. Besonders augenfällig ist das beim Thema „Fake News“ und der Erkenntnis, dass manch einer schon tief in seiner Filterblase versunken ist. Umso wichtiger ist auch in der Zukunft der LeKu, die ethische Bildung in den Streitkräften.



VORSCHAU / ALLE AUSGABEN

www.ethikundmilitaer.de



Diese und alle anderen Ausgaben von „Ethik und Militär“ finden Sie **in Deutsch und Englisch** auf der Homepage des E-Journals.

Die kommende Ausgabe

Nächster Themenschwerpunkt von „Ethik und Militär“ (ab 15.6.2020): **Nuklearwaffen**

Bisher erschienene Ausgaben von „Ethik und Militär“

2019/1 Konfliktzone Cyberspace
2018/2 Europäische Armee
2018/1 Strategic Foresight
2017 Terror
2016 Innere Führung
2015/2 Hybride Kriege
2015/1 Militärmedizinethik
2014/2 Cyberwar
2014/1 Dronen und LAWS

IMPRESSUM

Das E-Journal „Ethik und Militär“ mit der ISSN-Nummer 2199-4129 ist ein unentgeltliches, nicht kommerzielles, journalistisch-redaktionell gestaltetes, digitales Angebot des Zentrums für ethische Bildung in den Streitkräften – zebis, Herrengraben 4, 20459 Hamburg.

Direktorin des zebis: Dr. Veronika Bock

Hinweis: Die veröffentlichten Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion und des Herausgeberkreises wieder.

Herausgeber

Prof. Dr. Andreas Bock, Dr. Veronika Bock,
Prof. Dr. Thomas Elßner, Prof. Dr. Johannes Frühbauer,
Prof. Dr. Fred van Iersel, Prof. Dr. Alexander Merkl,
Norbert Stäblein

Advisory Board

Lothar Bendel, Heinrich Dierkes, Friederike Frücht,
Dr. Angela Reinders, Cornelius Sturm, Kristina Tonn

Redaktion

Jan Peter Gülden, Rüdiger Frank

Verantwortlich gemäß § 55 Abs.2

Rundfunkstaatsvertrag (RStV):

Dr. Veronika Bock, Herrengraben 4, 20459 Hamburg

Kontakt zur Redaktion

Tel.: +49(0)40 - 67 08 59 - 51, Fax 67 08 59 - 3

E-Mail: redaktion@zebis.eu

Diensteanbieter als Rechtsträger des Zentrums für ethische Bildung in den Streitkräften – zebis

Katholische Soldatenseelsorge (KS)

Rechtsform

Anstalt des öffentlichen Rechts

Aufsicht

Katholischer Militärbischof für die

Deutsche Bundeswehr

Am Weidendamm 2, 10117 Berlin

Vertretungsberechtigter Vorstand der KS

Leitender Militärdekan

Msgr. Wolfgang Schilk

Diplom-Kaufmann Wolfgang Wurmb

Am Weidendamm 2

10117 Berlin

Kontakt zur KS

Telefon: +49(0)30 - 20 617 - 500

Telefax: +49(0)30 - 20 617 - 599

Info@Katholische-Soldatenseelsorge.de

Erscheinungsdatum: 2.12.2019



ethikundmilitaer.de



zebis
Zentrum für ethische Bildung in den Streitkräften
Herrengraben 4
20459 Hamburg

Tel. (040) 67 08 59 - 55
Fax (040) 67 08 59 - 59

info@zebis.eu
www.zebis.eu