

Christian Stachelbeck • Wissen und Krieg

Zeitalter der Weltkriege

Begründet vom
Militärgeschichtlichen Forschungsamt

Herausgegeben vom
Zentrum für Militärgeschichte und
Sozialwissenschaften der Bundeswehr

Band 27

Christian Stachelbeck

Wissen und Krieg

Taktisches Lernen des deutschen Heeres
1888–1926

DE GRUYTER
OLDENBOURG

Umschlagabbildung:

General der Infanterie Hans von Seeckt (2.v.r.) bei einem Heeresmanöver der
5. Division in Thüringen 1925. *BArch, Bild 136-B1051 / Tellgmann, Oscar*

ISBN 978-3-11-224059-5

e-ISBN (PDF) 978-3-11-224060-1

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-224061-8

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2026 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin

Redaktion: ZMSBw, Potsdam, Fachbereich Publikationen (0950-01)

Projektkoordination, Lektorat, Bildrechte: Aleksandar-S. Vuletić

Texterfassung, Satz, Bildbearbeitung: Antje Lorenz, Carola Klinke

Karten: Bernd Nogli

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyterbrill.com

Fragen zur allgemeinen Produktsicherheit:

productsafety@degruyterbrill.com

Inhalt

Vorwort	VII
Dank	IX
 I. Einleitung	 1
1. Leitfrage und Definitionen	3
2. Forschungsstand und Quellenlage	12
3. Aufbau der Arbeit	20
 II. Taktisches Lernen des deutschen Heeres im Wilhelminischen Zeitalter 1888 bis 1914	 23
1. Der evolutionär-kompromisshafte Reformweg der lernenden Heeresorganisation am Beispiel des Leitbilds des Offiziers vor 1914	 23
2. Die Generierung eines taktischen Lessons-Learned-Systems im Zeichen der Auftragtaktik – die Entwicklung der Exerzierreglements für die Infanterie 1888 und 1906	 37
a) Sigismund von Schlichting, Auftragtaktik und taktische Kompromisse im Exerzierreglement für die Infanterie 1888	 37
b) Akteure und Funktionsweisen bis zum Exerzierreglement für die Infanterie 1906	 49
3. Taktische Aus- und Fortbildung der Offiziere	103
a) Im Frieden den Krieg lehren: Kriegsschule und Kriegsakademie	 105
b) Taktische Aus- und Fortbildung der Offiziere in der Truppe und im Generalstab	 130
Praktischer Truppendienst: Truppenübungen/Manöver	132
Weitere Ausbildungsmethoden	143
4. Resümee	157
 III. Taktisches Lernen des deutschen Heeres im industrialisierten Krieg 1914 bis 1918	 165
1. »Lehrmeister« Gefecht	165
2. Die Etablierung einer taktischen Lessons-Learned-Zentrale in der OHL	 173
a) Unter der Führung Erich von Falkenhayns	173
b) Wirken und Bedeutung Erich Ludendorffs	183
3. Taktische Aus- und Fortbildung der Offiziere	211

4. Resümee	238
IV. Taktisches Lernen des deutschen Heeres in der »Ära Seeckt« 1920 bis 1926	245
1. Restriktion als Rahmen und Motor taktischen Lernens: Die militärischen Bestimmungen des Versailler Vertrags	245
2. Reetablierung des taktischen Lessons-Learned-Systems unter Hans von Seeckt	249
a) »Mehr als Evolutionär denn als Revolutionär«: Wirken und Bedeutung Hans von Seeckts	249
b) Akteure und Funktionsweisen	264
c) Auftragstaktik und taktische Kompromisse im Zuge neuer Ausbildungsvorschriften	289
d) Systemspannungen: Seeckt und die Causa Joachim von Stülpnagel	299
3. Taktische Aus- und Fortbildung der Offiziere	313
a) Voraussetzungen: Charakter, Fachwissen, Können, Bildung, Leistung	315
b) Praktischer Truppendienst: Truppenübungen/Manöver	324
c) Ergänzende kriegs-/militärwissenschaftliche Aus- und Fortbildung	335
4. Resümee	360
V. Schluss	367
Abkürzungen	377
Quellen und Literatur	379
Personenregister	423

I. Einleitung

Die Fähigkeit zu lernen ist für das Militär aus fachlicher Perspektive bis heute von essenzieller Bedeutung. Seit der »Military Revolution«¹ in der Frühen Neuzeit sahen sich Streitkräfte kontinuierlich vor die große Herausforderung gestellt, mit den rasanten politischen, ideellen, gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Veränderungen ihrer Zeit Schritt zu halten. In der internationalen militärhistorischen Forschung steht heute außer Frage, dass militärische Organisationen allem Beharrungsvermögen zum Trotz aus Erfahrungen zu lernen vermochten. Das Militär hat sich durchaus zielstrebig in seinen Einsatzgrundsätzen, Verfahren und Strukturen weiterentwickelt. Das betrifft Zeiten des Friedens, insbesondere aber auch den Krieg.² Aus individuellem und institutionellem Lernen entstehen Lehren, mit deren Hilfe das Militär taktische Einsatzgrundsätze sowie praktisches Führungshandeln an gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen anzupassen versucht. Diese Anpassung führt nicht zwangsläufig zu Veränderungen, sondern kann durchaus bestehende Strukturen, Verfahren oder spezifische Denkmuster/Mentalitäten innerhalb einer militärischen Organisation bestätigen. Die Wege des Lernens sind selten geradlinig. Vergessenes muss oftmals wiederentdeckt oder auch neu gelernt werden.³ Insofern wirken Lernprozesse von außen betrachtet oft widersprüchlich.

Lernen als historisches Phänomen geschichtswissenschaftlich zu erforschen bedeutet für eine methodenoffene und zugleich integrative Militärgeschichtsschreibung heute vor allem: das Verhalten und die Reaktionen des Militärs auf die Herausforderungen komplexer Wandlungsprozesse in Krieg und Frieden im gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Kontext unvoreingenommen zu untersuchen und zu begreifen. Dadurch eröffnen sich wichtige Einblicke in die inneren Funktionsweisen militärischer Organisationen als fester Bestandteil des modernen Staatswesens. In diesem Kontext ist ein Blick auf Entwicklungen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die erste Phase des 20. Jahrhunderts von besonderem Interesse. Denn am Ende des 19. Jahrhunderts forcierten Industrialisierung, Technisierung sowie die Mobilisierung von Massenheeren den Übergang vom kurzen Kabinetts- hin zum langen totalisier-

¹ Zur Diskussion um diesen von Michael Roberts 1956 geprägten Begriff siehe *The Military Revolution Debate*; Nowosadtko, *Krieg, Gewalt und Ordnung*, S. 213–221.

² Stachelbeck, *Einführung zum Vierten Teil*, S. 419 f.

³ Pöhlmann, *Wie und was lernte das Militär*, S. 158, sowie Müller, *Militärfachzeitschriften*, S. 23 f.

ten Volkskrieg des Zeitalters der Weltkriege.⁴ Dies ging sowohl mit einer umfassenden »Vergesellschaftung von Gewalt«⁵ als auch einer zivilgesellschaftlichen »Bellifizierung« einher. Dabei zeigten schon die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Dimensionen des Ersten Weltkrieges, dass Krieg und Kriegführung keine alleinige Angelegenheit des Militärs mehr waren.⁶

Das Militär durchlief einen Modernisierungsprozess, mit dem sich das Kriegsbild, also die Vorstellung vom Krieg, seinen Erscheinungsformen, Wirkungen und Auswirkungen,⁷ veränderte und neues Kriegswissen entstand. So setzten sich Ende der 1880er Jahre mit der Einführung des rauchschwachen Pulvers und moderner Schnellfeuerwaffen bis hin zum Maschinengewehr zunehmend aufgelockerte Gefechtsformen anstelle einer dichten Massierung von Truppen durch.⁸ Die Soldaten mussten vor der Feuerkraft der Technik sprichwörtlich in Deckung gehen, die sogenannte »Leere des Schlachtfeldes« entstand.⁹ Das Kriegsgeschehen bestimmten einerseits der Einsatz von Massenheere, andererseits aber auch mehr und mehr moderne Artilleriegeschütze und Maschinenwaffen, deren hohe Feuerkraft den Menschen im Gefecht allmählich ersetzte.¹⁰ Dieser »qualitative Wandel zum technologischen Schlachtfeld vollzog sich schleichend«, wie es Dieter Storz treffend bemerkt hat.¹¹

In diesem Rahmen gewann vor allem auch das kooperative Zusammenwirken unterschiedlicher alter und neuer technischer Truppengattungen¹² in der Truppenführung im Gefecht immer mehr an Bedeutung. Das Gefecht der verbundenen Waffen, wie es noch heute in der taktischen Sprache des Militärs heißt, begann mit einer verbesserten Zusammenarbeit zwischen Infanterie und Artillerie und reichte schließlich von der Ebene der Kleingruppen als Stoßtrupp, die erstmalig im Ersten Weltkrieg auftraten, bis hin zu kombinierten Land-, Luft-, und Seeoperationen im Zweiten Weltkrieg. Dabei war das Militär zur Herstellung komplizierter Waffensysteme auf eine leistungsfähige zivile Rüstungsindustrie angewiesen.¹³

⁴ Zum heuristischen Konzept des totalen Krieges siehe Chickering, Militärgeschichte als Totalgeschichte; vgl. auch Förster, Sicherheitspolitik. Demnach zeichnet sich Totalisierung idealtypisch durch vier Elemente aus: totale Kriegsziele bis hin zur Vernichtung des Gegners; totale Kriegsmethoden bis hin zur Missachtung des Völkerrechts und Kriegsverbrechen; totale Mobilisierung aller gesellschaftlichen und materiellen Ressourcen; totale Kontrolle der kriegführenden Nation durch den Staat unter Gebrauch auch von Propaganda. Siehe hinsichtlich der Etymologie Pöhlmann, Von Versailles nach Armageddon, S. 346–351.

⁵ Geyer, Der zur Organisation erhobene Burgfrieden.

⁶ Reichherzer, Demilitarisierung, S. 40; vgl. umfassend ders., »Alles ist Front!«, siehe auch Bergien, Die bellizistische Republik.

⁷ Siehe hierzu Reichenberger, Der gedachte Krieg, S. 33–66. Reichenberger verengt dies in seiner Definition (S. 50) allerdings auf den zukünftigen Krieg.

⁸ Vgl. Müller, Anmerkungen, sowie Storz, Modernes Infanteriegewehr.

⁹ Immanuel, Handbuch der Taktik, Erster Teil, S. 195. Der Begriff entstand während des Burenkrieges 1899 bis 1902 und bezeichnete den Angriff gegen einen das Gelände ausnutzenden, unsichtbaren Gegner.

¹⁰ Vgl. Geyer, German Strategy.

¹¹ Storz, Kriegsbild und Rüstung, S. 338.

¹² Die Studie verwendet nachfolgend nur den Begriff Truppengattung, da dieser bereits im 19. Jahrhundert auch für Waffengattung verwendet wurde.

¹³ Vgl. z.B. Mollin, Auf dem Weg zur Materialschlacht.

Mit der Vermehrung moderner Waffensysteme und dem Anwachsen von Massenheeren stieg zudem die Bedeutung der Logistik, also der Versorgung für die Truppenführung im Gefecht, insbesondere im Bereich der Munitionsbereitstellung und Verpflegung.¹⁴ Zugleich verlangte die Führung des innovativen, technisierten Gefechts der verbundenen Waffen eine umfassende fachliche Qualifizierung und Spezialisierung von Offizieren und Soldaten. Mit dem Wandel des Kriegsbildes ging ebenso seit den 1880er Jahren eine Veränderung des Offizierbildes einher, also die Vorstellung über Haltung und Verhalten von Offizieren.¹⁵ »Jeder Offizier muß heute auch über die Bedeutung der modernen Verkehrs- und Nachrichtenmittel wie Eisenbahnen, Wasserstraßen, Kraftwagen, Luftschiffahrt, Fliegerwesen, Brieftauben, Radfahrer unterrichtet sein und sich über alle Fortschritte in diesen Zweigen auf dem laufenden erhalten«, hieß es folgerichtig in einem Aufsatz »Über die wissenschaftliche Fortbildung des Offiziers« in den Jahrbüchern für die deutsche Armee und Marine 1912.¹⁶ Und sogar bis hinab zum einfachen Soldaten forderte das Exerzierreglement für die Infanterie von 1906: »Im besonderen verlangt das Gefecht denkende, zur Selbständigkeit erzogene Führer und selbsthandelnde Schützen, die aus Hingebung an ihren Kriegsherrn und das Vaterland den festen Willen zu siegen auch dann noch betätigen, wenn die Führer gefallen sind«.¹⁷ Mit anderen Worten: Der moderne technisierte Krieg im Gefecht der verbundenen Waffen erweiterte den klassischen militärischen Führer zu einem professionellen Kriegsmanager¹⁸ in den Stäben. Zugleich forcierte er die Bedeutung der inneren Disziplin respektive intrinsischen Motivation in Richtung selbstständig denkender und handelnder Kämpfer an der Front.

1. Leitfrage und Definitionen

Die vorliegende Studie spürt vor dem Hintergrund dieses Wandels des Kriegs- und Offizierbildes der Logik und der Funktionsweise des deutschen Heeres als lernender Organisation am Beispiel der Taktik in der Zeit von 1888 bis 1926 nach. Sie betrachtet das deutsche Heer als eine Art zeitgenössischen Wissensmanager

¹⁴ Vgl. Leitfaden für den Unterricht in der Taktik, 1912, S. 97, 126, 129, 205. Gründe waren die Erfahrungen mit dem immensen Munitionsverbrauch im Russisch-Japanischen Krieg 1904/05 und der Umstand, dass die Verpflegung der Massenheere nicht allein auf dem Kriegsschauplatz, sondern vorwiegend über rückwärtige Verbindungen aus der Heimat sichergestellt werden musste. Siehe auch Immanuel, Militärverwaltung, Verpflegung, Versorgung, S. 157 f., der dies auch als einen unverzichtbaren Teil der Truppenführung bezeichnete. Immanuel, Handbuch der Taktik, Zweiter Teil, S. 190. Ganze Abschnitte des Taktikhandbuchs befassten sich mit Fuhrwesen und Verpflegung.

¹⁵ Vgl. hierzu Leonhard, Soldatenbilder, hier mit Blick auf den Begriff Soldatenbild, was sich aber auf den Offizier übertragen lässt.

¹⁶ Meyer, Über die wissenschaftliche Fortbildung des Offiziers, S. 392 f.

¹⁷ Exerzierreglement für die Infanterie, 1906, Nr. 2.

¹⁸ Vgl. Geyer, Professionals, S. 92, mit der Bezeichnung »managers of violence«. Vgl. Reichherzer, Demilitarisierung, S. 42, spricht hier von »professionellen Managern militärischer Gewalt«.

in der Funktion einer lernenden Organisation.¹⁹ Diese lässt sich ganz allgemein als eine in der Reaktion auf äußere und innere Reize anpassungsfähige und kontinuierlich weiterentwickelnde Organisation definieren.²⁰ Die Studie nimmt dabei den organisationalen Lernprozess in den Blick und geht folgender Leitfrage nach: Wie gestaltete sich der Prozess organisationalen Lernens als Erschließung, Bewahrung, Transfer und Umsetzung/Anwendung von taktischem Wissen für den Krieg?²¹ Dieser organisationale Lernzyklus im Wissensmanagement wird auf der Grundlage eines vereinfachten Verständnisses von Lernen als steter »Anpassung eines komplexen Systems an Umweltbedingungen«²² in der engen Wechselwirkung mit Wissen als taktisches Lernen bezeichnet.

Die in der Leitfrage intendierte Ausrichtung taktischen Lernens für den Krieg erklärt sich aus der ureigensten Funktion und Aufgabe des Militärs, letztlich für den Krieg auszubilden und diesen zu führen. Der ausgewählte Blick auf das Heer als lernende Organisation/zeitgenössischen Wissensmanager folgt der tragenden Rolle, welche die Landstreitkräfte als größter Teil des deutschen Militärs für die Sicherheitsinteressen und die Kriegführung der Kontinentalmacht Deutschland im Untersuchungszeitraum spielten. Daran änderte auch die um 1900 forcierte

¹⁹ Vgl. Soramäki, *Mit Wissensmanagement zur Lernenden Organisation*, S. 36. Wissensmanagement und lernende Organisation verfolgen im Grunde genommen dieselben Ziele und zwischen Wissensmanagement und Lernen bestehen besonders enge Verbindungen. Siehe hier auch S. 37–45 zur Begrifflichkeit und den unterschiedlichen Theorien des Wissensmanagements. Das Wissensmanagement befasst sich mit der Frage, wie das Wissen verschiedener Wissensträger in einer (oder in mehreren) Organisationen nach bestimmten Zielen ausgerichtet, generiert, genutzt und gespeichert werden kann.

²⁰ Definition nach HR-Lexikon Personalwirtschaft; vgl. Bea/Göbel, *Organisation*, S. 5. Auch die militärische Organisation kann dabei als eine Institution verstanden werden, in der eine abgegrenzte Gruppe von Personen ein auf Dauer angelegtes Regelsystem planvoll schafft, um gemeinsame Ziele zu verfolgen.

²¹ Martz-Ingartinger, *Lernkulturen*, S. 21 f. Der Lernprozess des organisationalen Lernens umfasst quasi identische Stufen: Identifikation von relevanten Informationen, Austausch, Verbreitung, Integration und Umsetzung des Wissens. Diese Stufen ähneln dem von Hoffman, *Mars Adapting*, S. 18–55 (Seitenangabe nach Ebook Ausgabe), entwickelten »organizational learning cycle«; siehe auch Pawlowsky, *Betriebliche Qualifikationsstrategien*, S. 204; Pawlowsky betrachtet in der Wechselwirkung von Lernen und Wissen organisationales Lernen als »Prozess, der eine Veränderung der Wissensbasis der Organisation beinhaltet, der im Wechselspiel zwischen Individuen und der Organisation abläuft, der in Interaktion mit der internen und/oder externen Umwelt stattfindet, der durch Bezugnahme auf existierende Handlungstheorien in der Organisation erfolgt und der zu einer Systemanpassung der internen bzw. an die externe Umwelt und/oder erhöhter Problemlösungsfähigkeit des Systems beiträgt«. Für Wissensmanagement existieren zahlreiche Theorien und Modelle, die einen ähnlichen Lernkreislauf attestieren, so etwa die acht Wissensbausteine bei Probst/Romhardt, *Bausteine des Wissensmanagements*.

²² Willke, *Einführung*, S. 59, 62, 68. »Lernen ist der Prozess und Wissen das Ergebnis«, wie es vereinfacht die Theorie des systemischen Wissensmanagements nach Helmut Willke formuliert. Das betrifft gleichermaßen Individuen wie auch Organisationen als soziale Gebilde, deren Wissen sich in anonymisierten Strukturen, Prozessen und Regelsystemen speichert und ausdrückt. Willke beschränkt seine Theorie des systemischen Wissensmanagements auf die Stufen höheren Lernens (reflexives oder reflektiertes Lernen). Siehe zusammenfassend zur Vielfalt einzelner Lerntheorien: Neuschäfer, *Lernen Organisationen durch Zertifizierung?*, S. 68–128.

Flottenrüstung zur Manifestierung des Strebens nach mehr Weltgeltung nichts. Die Festlegung des Zeitraums 1888 bis 1926 folgt grundsätzlich der bereits skizzierten inhaltlichen Entwicklung zum totalisierten Krieg und insbesondere zur Führung des innovativen, technisierten Gefechts der verbundenen Waffen. Für Letzteres gab das im Jahre 1888 neu herausgegebene Exerzierreglement für die Infanterie, der Haupttruppengattung des Heeres, wichtige Impulse. Vor allem aber legte das Reglement mit seinen Inhalten die wesentlichen Grundlagen zur Durchsetzung der Auftragstaktik als eine verbindliche und in die Zukunft weisende Führungskonzeption für das ganze deutsche Heer.²³ Stephan Leistenschneider hat hier völlig zurecht von der Auftragstaktik als eines umfassenden Leitprogramms für Führung, Ausbildung und Erziehung einer Armee gesprochen.²⁴ In diesem Leitprogramm wirken bestimmte Regeln, Werte, Normen, Leitbilder und Identitäten zusammen. Insofern kann Auftragstaktik auch als Führungskultur oder auch ein Bestandteil von Führungskultur verstanden werden, die wiederum eng mit Elementen der Lernkultur verflochten ist.²⁵ Die Auftragstaktik, die auch als Auftragsverfahren bezeichnet wurde, korrespondierte in der Truppenführung mit dem aus der modernen Waffenwirkung resultierenden, aufgelockerten Gefecht. Dabei legte sie im Rahmen einer Individualisierung von Führung über die Verlagerung von mehr Verantwortlichkeiten auf untere Führungsebenen viel Wert auf selbstständiges, entschlossenes und flexibles Denken sowie Handeln von Befehlsnehmern.²⁶

Strukturell ermöglicht der nachfolgende Zeitraum bis 1926 eine verdichtende Analyse taktischen Lernens in einem längsschnittartigen Dreischritt, bestehend aus einer Phase der Vorbereitung auf einen Krieg (Kapitel II. Taktisches Lernen des deutschen Heeres im Wilhelminischen Zeitalter 1888–1914), dem eigentlichen Krieg (Kapitel III. Taktisches Lernen des deutschen Heeres im industrialisierten Krieg 1914–1918) und schließlich dessen unmittelbarer Aufarbeitung in der »Ära Seeckt« zwischen 1920 und 1926 (Kapitel IV. Taktisches Lernen des deutschen Heeres in der »Ära Seeckt« 1920–1926). Letzteres äußerte sich

²³ Siehe beispielhaft Grundzüge der höheren Truppenführung, Einführungserlass Wilhelm II., S. 1*; Leistenschneider, Auftragstaktik, S. 132–137. Leistenschneider zufolge hatte sich die Auftragstaktik als verbindliche Führungskonzeption spätestens mit dem Exerzierreglement für die Infanterie von 1906 »unwiderruflich« durchgesetzt.

²⁴ Leistenschneider, Auftragstaktik, S. 139; vgl. Groß, *Myth and Reality*, S. 21.

²⁵ Für die Bundeswehr ist bis heute die Auftragstaktik ein unverzichtbarer Bestandteil des Konzepts der Inneren Führung als Führungskultur. Vgl. *Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr*, S. 10, 21.

²⁶ Leistenschneider, Auftragstaktik, S. 21, 110 f., 132–149. In der Militärpublizistik erschien der Begriff erstmals in einem Aufsatz des Militärschriftstellers Generalleutnant Albert von Boguslawski im MWB 1892. Der Begriff wurde zunächst vorwiegend von den Gegnern der Auftragstaktik verwendet und umfasste mehrere Varianten, so neben dem Auftragsverfahren auch den Auftragskampf. Siehe zur Auftragstaktik auch Groß, *Myth and Reality*. Während Stephan Leistenschneiders Untersuchung auf der normativen Ebene bis 1914 verbleibt, analysiert Marco Sigg die Anwendung der Auftragstaktik kritisch auch in ihrer Anwendung in der Praxis an Beispielen im Zweiten Weltkrieg. Groß analysiert die Auftragstaktik im größeren Kontext der Entwicklung des operativen Denkens im deutschen Heer. Die Auftragstaktik gilt bis heute in der militärhistorischen Forschung als eine wesentliche Grundlage für taktische Effektivität des deutschen Heeres in beiden Weltkriegen. Siehe zuletzt auch Samuels, *Piercing the Fog of War*.

nicht zuletzt in der prägenden Wirkung des Generals der Infanterie und späteren Generaloberst Hans von Seeckt auf die Organisation, Ausbildung und Taktik des Reichsheeres.²⁷ Freilich endete die Auswertung und Aufarbeitung des Ersten Weltkrieges nicht abrupt mit dem Abschied Seeckts im Oktober 1926. Generell verlor aber der Erste Weltkrieg unter Seeckts Nachfolgern im Laufe der 1930er Jahre als Referenzereignis für Lehren zunehmend an Bedeutung. Dazu trugen nicht zuletzt die Einsätze der »Legion Condor« im Spanischen Bürgerkrieg sowie der Wehrmacht in Österreich und im Sudetenland bei.²⁸

Wissensmanagement, lernende Organisation und organisationales Lernen sind nicht zuletzt in ihrer Verschränkung Produkte der modernen Wissensgesellschaft.²⁹ Dies 1:1 als eine Blaupause in den Untersuchungszeitraum zu übertragen, ist in der Studie nicht beabsichtigt. Ein solches Vorgehen birgt die Gefahr eines verzerrten Blickwinkels auf vergangene Entwicklungen, obwohl etwa die verschiedentlich vorgeschlagene Historisierung der Wissensgesellschaft durchaus methodisch pausibel erscheint.³⁰ Gleichwohl ist es für die Untersuchung unerlässlich, einen weiteren definitorischen Referenzrahmen mit den Produkten der modernen Wissensgesellschaft zu ziehen.

Wissensmanagement als ein organisationaler Lernprozess zur Anpassung an Umweltbedingungen zielt generell auf die Erweiterung des Wissensbestands. Wissen wird zusammengefasst als ein vielfältiges Konstrukt von Zeichen, Daten, Fakten, Informationen, Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten definiert. Wissen kann innerhalb und außerhalb der Organisation, individuell oder kollektiv und in verschiedenen Arten vorliegen. Dabei wird häufig zwischen implizitem (verborgenem) oder explizitem (offen verfügbarem) Wissen unterschieden. Für die lernende Organisation als Wissensmanager besteht dabei die besondere Herausforderung, im Rahmen der Identifikation von Wissen implizites Erfahrungswissen als in der Praxis erprobtes Wissen³¹ von Individuen in explizites Wissen zu transferieren (Artikulation) und für die Organisation gewinnbringend nutzbar zu machen.³² Schließlich ist gerade Erfahrungswissen auch die

²⁷ Vgl. Citino, *The Path*, S. 34 f., 244, sowie Corum, *The Roots*, S. 199–205.

²⁸ Pöhlmann, *Wie und was lernte das Militär*, S. 165.

²⁹ Siehe zur Wissensgesellschaft Füßel, *Wissen*, S. 12; vgl. auch Arnold, *Was bedeutet »Wissensgesellschaft«*. Vgl. grundlegend zur lernenden Organisation respektive zum organisationalen Lernen Senge, *Die fünfte Disziplin*, sowie Argyris/Schön, *Organizational Learning II*.

³⁰ Siehe zu dieser grundsätzlichen Problematik Boff, *Vorsprung durch Taktik?*, S. 98 f., 109. Zu den Möglichkeiten einer Historisierung der Wissensgesellschaft siehe Szöllösi-Janze, *Wissensgesellschaft in Deutschland*; Vgl. zuletzt hinsichtlich eines staatlichen Wissensmanagements im Rahmen militärischer Nachrichtendienste Pöhlmann, *Geheimnis und Sicherheit*.

³¹ Bundesministerium der Verteidigung (Managemententwicklung), *Wissensmanagement*, S. 20.

³² Vgl. Blank-Gorki, *Wissen*, sowie dies. *Grundlagen des Wissensmanagements*. Explizites Wissen ist bewusst und artikulierbar (z.B. in Dokumenten und Büchern). Implizites Wissen ist meist unbewusst und nur schwer artikulierbar. Es bezieht sich auf das Können und persönliche Erfahrungen von Individuen oder Organisationen. Vgl. auch Willke, *Einführung*, S. 36–46. Für Willke definiert sich Wissen ausschließlich als »eine auf Erfahrung gegründete kommunikativ konstituierte und konfirmierte Praxis«.

Stütze beruflichen respektive praktischen Könnens.³³ Letzteres gilt wiederum in Abgrenzung zu deklarativem Wissen (theoretisches Faktenwissen) selbst als eine Wissenskategorie (prozedurales respektive Handlungswissen).³⁴ Die Explizierung impliziten Erfahrungswissens kann beispielsweise über Austausch geschehen, und zwar verbal oder auch durch verschriftlichte Formate wie Sitzungsprotokolle oder Dokumentationen und sich etwa im Rahmen von Lessons-Learned Prozessen vollziehen. Dazu gehören auch systematische Übungs- und Einsatzauswertungen.³⁵ Die formale oder formelle Kommunikation von Wissen in der lernenden Organisation als Wissensmanager vollzieht sich dabei in der Militärbürokratie generell sprichwörtlich dienstlich. Dies bedeutet schriftlich zumeist »auf dem Dienstweg« vertikal oder horizontal, beispielsweise in Form der Beteiligung oder auch Mitprüfung/Mitzeichnung von Vorgängen innerhalb oder auch zwischen einzelnen Behörden, Dienststellen oder Abteilungen. Dienstliche Besprechungen sind ein Beispiel formaler verbaler Kommunikation.³⁶ Informelle schriftliche und verbale Kommunikation findet hingegen außerhalb der dienstlich fest vorgegebenen Strukturen und Wege statt, wobei die Grenzen zur formalen Kommunikation häufig fließend sind.³⁷

Wissensmanagement, lernende Organisation und organisationales Lernen lassen sich auch mit einer kulturellen Komponente in Verbindung bringen. So beeinflusst die Organisationskultur maßgeblich das Anpassungs- und Lernverhalten der Organisation und damit organisationales Lernen.³⁸ Dieses wird wiederum wechselseitig durch individuelles Lernen der einzelnen Akteure oder Gruppen von Akteuren in formalen und non-formalen oder informellen Lernkontexten geprägt.³⁹ Insofern ist auch das definierte taktische Lernen als organisationaler Lernzyklus zu sehen, um individuelles taktisches Lernen als einer generellen Erschließung taktischen Wissens zu ergänzen. Für die Untersuchung wird eine vereinfachte Unterscheidung nur zwischen formalem und informellen Lernen vorgenommen, zumal non-formales Lernen in der internationalen Forschung mit informellem Lernen teils gleichgesetzt wird.⁴⁰

Formales Lernen wird als alles von der Heeresorganisation festgelegtes und dabei strukturiertes Lernen im Rahmen des formalen Bildungs- und Ausbildungswesens aufgefasst, so die institutionelle Aus- und Fortbildung in Bildungs- und

³³ Vgl. Messner, Vom Wissen zum Handeln, S. 367.

³⁴ Vgl. Pohlmann, Die Lehrkraft als Experte, S. 95 f.; vgl. Blank-Gorki, Wissen, S. 14; Reussert, Kompetenzorientierung, S. 327. Die Verschmelzung von Wissen und Können wird auch als Kompetenz bezeichnet.

³⁵ Hufschmidt/Blank-Gorki, Wissensmanagement im Bevölkerungsschutz, S. 33. Zu Lessons-Learned vgl. auch Reaper, Die Externalisierung impliziten Wissens, S. 44.

³⁶ Vgl. Torjus, Kommunikation, S. 14 f., 26–28, in Anlehnung an Max Webers Bürokratiemodell mit dem Ziel der allgemein zugänglichen Dokumentation schriftlicher Vorgänge. Vgl. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft.

³⁷ Torjus, Kommunikation, S. 28 f. Vgl. auch Fox, Learning to fight, S. 7, 243. »Yet, even in the most bureaucratic institutions, there is much that is unwritten, unsaid and informal in nature.« [...] As in other large organisations and indeed with modern militaries today, individuals turned to each other, gathering knowledge unofficially«.

³⁸ Vgl. Reaper, Die Externalisierung impliziten Wissens in Organisationen, S. 11.

³⁹ Vgl. Dehnhostel, Lernen im Prozess, S. 584 f.; ders., Informelles Lernen in der Industrie 4.0, S. 25; Neuschäfer, Lernen Organisationen, S. 70.

⁴⁰ Dohmen, Das informelle Lernen, S. 18.

Ausbildungseinrichtungen des Heeres sowie auch in Lehrgängen bis hin zu sonstigen organisierten Fortbildungen in der Truppe. Informelles Lernen wird – sehr weit gefasst – als oft zufälliges, implizites oder auch selbstorganisiertes respektive selbstständiges Lernen in der Regel außerhalb der fest vorgegebenen heeresorganisationalen Bildungs- und Ausbildungsstrukturen definiert. Ähnlich der Kommunikation können dabei beispielsweise beim selbstständigen Lernen die Grenzen zum Formalen aber fließend sein. Informelles Lernen ist ohnehin von der beruflichen Tätigkeit nicht zu trennen. Ein Bestandteil des individuellen informellen Lernens ist Erfahrungslernen, aus dem sich Erfahrungswissen entwickelt.⁴¹

Eine Überschneidung besteht mit dem Wissensmanagement, denn Wissen entsteht, so Helmut Willke, durch den »Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte, die sich in der Geschichte des Systems als bedeutsam für sein Überleben herausgestellt haben.«⁴² Organisationskultur kann hinsichtlich von Streitkräften auch als Militärkultur bezeichnet werden. Unter Militärkultur ist aus militärsoziologischer Perspektive ein Orientierungssystem zu verstehen, das der militärischen Organisation auf kognitiver Ebene in Form von Regeln, Werten, Normen, Leitbildern und Identitäten zugrunde liegt.⁴³ Isabel V. Hull hat jüngst militärische Kultur im Rahmen solcher festen Denk- und Handlungsmuster schlicht und treffend auch als »das erlernte Verhalten einer militärischen Organisation« bezeichnet.⁴⁴ Die Charakterisierung des Lernens (individuell und organisational) innerhalb des skizzierten Orientierungssystems in Verbindung mit den von der Organisation für Lernen geschaffenen förderlichen, aber auch hemmenden Rahmenbedingungen wird weitgefasst als Lernkultur definiert. In diesem Sinne spiegelt Lernkultur auch den Stellenwert des Lernens in der Organisation.⁴⁵

Lernkultur zielt auf Kompetenzentwicklung, Steigerung von Flexibilität, Anpassungs- und Innovationsfähigkeit. Sie findet auf normativer Ebene ihren Ausdruck in lernbezogenen Werten, Normen und Einstellungen und manifestiert sich auf strategischer Ebene einer Organisation in organisationalen Rahmenbedingungen, die Lernen längerfristig und nachhaltig begünstigen. Sie drückt sich schließlich operativ gesehen in vielfältigen Formen individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Lernens aus.⁴⁶ Als Teil der Lernkultur gilt auch die Lehrkultur mit der Funktion des Lehrenden und den Lehrmethoden.⁴⁷

⁴¹ Vgl. ebd., S. 18–41. Günther Dohmen verweist hier etwa hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens auf einen »Mittelweg zwischen autonomer Selbstbestimmung auf der einen Seite und fremdbestimmtem Eingepaßtwerden in vorgegebene Lernarrangements auf der anderen Seite, der die Lernenden zu realistischen Möglichkeiten führen will, wie sie ihr Lernen jeweils unter Nutzung verschiedener, meist nicht von ihnen selbst organisierter Anlässe und Lernmöglichkeiten so weit wie möglich bewusst selbst steuern können.« Vgl. Heyder, Wie unterstützt man das informelle Lernen der Beschäftigten?, S. 10–12; Dux/Sachs, Lernen in informellen Kontexten, S. 395.

⁴² Willke, Einführung, S. 42.

⁴³ Tomforde, Neue Militärkultur(en), S. 213. Maren Tomforde geht dabei davon aus, dass alle Akteure in der Organisation das Orientierungssystem mitgestalten. Siehe auch Wilson, Defining Military Culture, sowie Hull, Absolute Destruction, S. 93–98.

⁴⁴ »Für die Sonderwegsthese habe ich mich nie interessiert«, S. 132.

⁴⁵ Definition nach HR-Lexikon Personalwirtschaft. Siehe zur Vielzahl unterschiedlichster Definitionen von Lernkultur: Martz-Irngartinger, Lernkulturen, S. 8–30.

⁴⁶ Sonntag/Stegmaier/Schaper/Friebe, Dem Lernen in Unternehmen auf der Spur, S. 107.

⁴⁷ Vgl. Kirchhöfer, Neue Lernkultur.

Lernkultur bezieht den Umgang mit Wissen respektive einer militärischen Wissenskultur ausdrücklich ein.⁴⁸ Lernkultur skizziert als ein organisationaler Wissensspeicher⁴⁹ und Wissensträger⁵⁰ im Grunde genommen im Ganzen, wie die Organisation und ihre Angehörigen lernen. Die Leitfrage nach taktischem Lernen als organisationalem Prozess der Erschließung, der Bewahrung, des Transfers und der Umsetzung/Anwendung von taktischem Wissen für den Krieg ist somit letztlich eine erweiterte Frage nach der Lernkultur des deutschen Heeres.

Mit dem Wissensbestand Taktik rückt ein ausgewählter, spezifischer Blickwinkel auf militärisches Lernen in den Mittelpunkt. Taktik kann bis heute als ein Kerngeschäft des Militärs gelten. Carl von Clausewitz definierte in seinem grundlegenden Werk »Vom Kriege« die Taktik ganz allgemein als »Lehre vom Gebrauch der Streitkräfte im Gefecht«. Er grenzte diese Gefechtslehre im Rahmen der Kriegführung, die er auch als Kriegskunst auffasste, von der höheren Ebene der Strategie als »die Lehre vom Gebrauch der Gefechte zum Zwecke des Krieges« ab.⁵¹ Den Zweck des Krieges verband Clausewitz mit dem Primat der Politik: »Das Unterordnen des politischen Gesichtspunkts unter den militärischen wäre widersinnig, denn die Politik hat den Krieg erzeugt; sie ist die Intelligenz, der Krieg aber bloß das Instrument, und nicht umgekehrt. Es bleibt also nur das Unterordnen des militärischen Gesichtspunkts unter den politischen möglich«, wie er in »Vom Krieg« schlussfolgerte.⁵² Ungeachtet dessen blieb Strategie in Deutschland bis in den Zweiten Weltkrieg hinein ein rein militärischer Begriff.⁵³ Taktik und Strategie zählten indes wie auch Waffenlehre und Kriegsgeschichte zu den Kriegs-/Militärwissenschaften.⁵⁴

⁴⁸ Vgl. Bundesministerium der Verteidigung (Managemententwicklung), Wissensmanagement, S. 8 f. Hier wird der Begriff Wissenskultur »als Basis für ein zielgerichtetes organisationales Lernen über formelle und informelle Lernprozesse« verwendet und die Gestaltung von Wissenskultur als maßgebliche Aufgabe von Führungskräften angesehen. Vgl. Füssel, Wissen, S. 160–162.

⁴⁹ Willke, Wissensbasierung und Wissensmanagement, S. 201.

⁵⁰ Soramäki, Mit Wissensmanagement zur Lernenden Organisation, S. 8 f.

⁵¹ Clausewitz, Vom Kriege, S. 97 f. Zu Clausewitz vgl. neuerdings Müller, Clausewitz verstehen.

⁵² Clausewitz, Vom Kriege, S. 360.

⁵³ Vgl. Schäfer, Kriegskunst, S. 181: »Die Strategie umfasst also das Gesamtgebiet der militärischen Kriegführung in ihren großen Zusammenhängen, insbesondere die Bewegungen (Operationen) und Kämpfe von Heeren und Heeresteilen in ihrer Wechselwirkung und hinsichtlich der Erreichung des militärischen Kriegszieles.«

⁵⁴ Meyer, Über die wissenschaftliche Fortbildung des Offiziers, S. 380–396. Vgl. Kriegswissenschaften. In: Meyers Großes Konversations-Lexikon, Bd 11, 1907, S. 681. Die Kriegswissenschaften zerfielen demnach in die Lehre von den Kriegszwecken (Kriegspolitik) und den Kriegsmitteln (unter anderem Organisation, Verwaltung, Bewaffnung und Ausrüstung) sowie deren Anwendung in der Kriegführung. Letztere teilte sich in die Strategie (als Leitung des Krieges im Großen) und Taktik (Ausführung der einzelnen Anordnungen durch Märsche und Gefechte der Truppen). Als deren Grundlage diente die Kriegsgeschichte. Die Bereiche Waffen- oder auch Befestigungslehre sowie auch Militärgeografie galten auch als Hilfswissenschaften. Siehe zur Entwicklung der Begrifflichkeiten auch Linnebach, Wehrwissenschaften. Die Begriffe Kriegs-/Militärwissenschaften wurden wahllos nebeneinander gebraucht. Erst nach dem Ersten Weltkrieg erfolgte unter den Erfahrungen der gesamtgesellschaftlichen Implikationen des Krieges eine allmähliche Hinwendung zum Begriff Wehrwissenschaften.

Taktik als Truppen- oder auch Gefechtsführung und zugleich Teil der Kriegführung als Strategie⁵⁵ unterschied sich im deutschen Heer um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in eine niedere und höhere/obere Ebene. Erstere umfasste »die Führung kleiner Abteilungen bis zur Brigade«, letztere »die von der Division aufwärts«.⁵⁶ Eine scharfe Begrenzung wurde gleichwohl vermieden. Nach den Erfahrungen des Ersten Weltkrieges trennte die 1921 erlassene Vorschrift (Druckvorschriftenplan D.V.Pl.) »Führung und Gefecht der verbundenen Waffen« (F.u.G.) Führung in eine untere (unterhalb Division), mittlere (Division) und obere Ebene (Verbände bis einschließlich Armeekorps).⁵⁷ Als Truppenführer galt nach der F.u.G., wer eine selbstständige gemischte Abteilung führte.⁵⁸ Das deutsche Heer unterschied im 19. Jahrhundert in der Taktik die beiden Kampf-/Gefechtsarten Angriff und Verteidigung. Hinzu trat nach der Jahrhundertwende noch im Exerzierreglement für die Infanterie von 1906 das »hinhaltende Gefecht«, was dann die F.u.G. 1921 in »Gefechte unter besonderen Verhältnissen« einordnete.⁵⁹

Die Taktik umfasste dabei zunächst die Führung einzelner Truppengattungen im Gefecht. Im späten 19. Jahrhundert gewann dann aber mit der Entwicklung zum modernen technisierten Krieg deren in Zeit und Raum koordiniertes Zusammenwirken eine immer größere Bedeutung. Der Leitfaden für den Unterricht in der Taktik an den Königlichen Kriegsschulen 1889 grenzte die Taktik der einzelnen Waffen (als »Formelle Taktik«) von der Taktik der verbundenen Waffen (als »Angewandte Taktik«) ab und stellte heraus: »Die Verhältnisse des Krieges erfordern daher ein gemeinsames, sich gegenseitig ergänzendes Handeln der drei Waffen«. Als »Schlachteneinheiten« unter einheitlichem Befehl galten die Divisionen und Armeekorps.⁶⁰ Insofern wurden in diesem Jahr auch die Feldartilleriebrigaden den Generalkommandos unterstellt. Damit ging eine bis in den Ersten Weltkrieg andauernde, schrittweise Aufwertung der Artillerie als Truppengattung einher.⁶¹ In »Löbell's Jahresberichten« über die Veränderungen

⁵⁵ Vgl. Leitfaden für den Unterricht in der Taktik, 1889, S. 1, sowie Leitfaden für den Unterricht in der Taktik, 1912, S. 94. Vgl. auch Scheven, Die Truppenführung, S. 19 f. Kriegführung und Truppenführung wurden auch synonym verwendet.

⁵⁶ Truppen. In: Meyers Großes Conversations-Lexikon, Bd 19, 1909, S. 759 f.

⁵⁷ Grundsätze für die Führung der Abwehrschlacht im Stellungskrieg, September 1917 (= Sammelheft für den Stellungskrieg für alle Waffen, 8), S. 14; F.u.G. 1921–1924, 1921, S. 6 f. Der 1921 herausgegebene Teil 1 trug noch die Bezeichnung Druckvorschriftenplan (D.V.Pl.). Die Teile 2 und 3 folgten dann 1923/24 als Heeresdruckvorschrift H.Dv. Nachdrucke der Vorschrift erschienen 1926, 1927 und 1930. Vgl. Strohn, The German Army, S. 111. Die F.u.G. blieb unverändert bis 1933 in Kraft.

⁵⁸ F.u.G. 1921–1924, 1921, S. 7.

⁵⁹ Stein, Zur Geschichte der Gefechtsarten Angriff, Verteidigung, Verzögerung. Vgl. Generalleutnant Ludwig Beck, Einführung in die Vorschrift Truppenführung, I. Teil HDv. 300, 1934, BArch, RH 53-7/38, fol. 236. Die H.Dv. 300/1 Truppenführung (T.F.), I. Teil (Abschnitt I–XIII), Berlin 1936, unterschied dann später als Nachfolgerin der F.u.G. (wie Anm. 57) in ein »hinhaltendes Gefecht« sowie einen »hinhaltenden Widerstand« als eigene Kampfformen innerhalb der Abwehr.

⁶⁰ Leitfaden für den Unterricht in der Taktik, 1888, S. 3, 61.

⁶¹ Stumpf, Die Wehrmacht-Elite, S. 167 f. 1889 führte man neben den Dienstgraden General der Infanterie/der Kavallerie auch den Dienstgrad General der Artillerie ein. Zumindest

und Fortschritte im Militärwesen, dem »weltweit führenden Kompendium von militärischer open source intelligence«⁶², fand die »Tätigkeit der verbundenen Waffen« erstmals im Jahre 1896 eine besondere Erwähnung.⁶³ Eine gesonderte Vorschrift über das Gefecht der verbundenen Waffen als ein spezielles, militärarbeitsteiliges Verhältnis einzelner Truppengattungen entstand allerdings erst nach dem Ersten Weltkrieg mit der F.u.G.

Taktik wird für den Untersuchungszeitraum als »die Führung von Truppen und militärischen Mitteln in Raum und Zeit sowie ihr Zusammenwirken im Gefecht verstanden«.⁶⁴ Taktik kann grundsätzlich auch als eine Gefechtslehre gesehen werden, die durch ein enges Zusammenspiel von Führungs- und Gefechts-/Einsatzgrundsätzen charakterisiert ist. Dieses Zusammenspiel wird generell in ein sich zeitgenössisch ausprägendes, erweitertes Verständnis von Truppenführung im Gefecht der verbundenen Waffen, und zwar in der steten Wechselwirkung mit Fragen der Struktur, Organisation und Verwendung militärischer Verbände in und für das Gefecht unter Einschluss von Technik (mit Ausrüstung, Material und Bewaffnung) sowie auch von Logistik und Sanitätswesen eingeordnet.⁶⁵ Dies entsprach letztlich auch der Entwicklung zum technologischen Schlachtfeld und der gestiegenen Bedeutung der Logistik in den Massenheeren nach der Jahrhundertwende.⁶⁶ Dazu zählte auch die Menschenführung als Aufgabe des militärischen Führers aller Ebenen.⁶⁷ In diesem Sinne kann Truppenführung auch als »richtungsweisendes, steuerndes Einwirken auf das Verhalten des Soldaten zum Erreichen eines Ziels« definiert werden.⁶⁸ Überaus schwammig bleibt dabei der definitorische Raum zwischen Taktik und Strategie, da die Begriffe operative Ebene und Operation im deutschen Militär bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges keine hinreichende Erläuterung gefunden haben. In der militärischen

Feldartilleristen konnten dann auch Divisionskommandeure oder Kommandierende Generale werden.

⁶² Pöhlmann, *Das unentdeckte Land*, S. 35.

⁶³ Vgl. *Das Militärwesen in seiner Entwicklung*, S. 577. Das bezog sich allerdings nur auf das Zusammenwirken der drei Haupttruppengattungen Infanterie, Artillerie und Kavallerie.

⁶⁴ Damit wird der Definition bei Groß, *Mythos*, S. 14, gefolgt. Vgl. Schäfer, *Kriegskunst*, S. 181, sowie auch Regele, *Strategie-Operation-Taktik*, Sp. 292: »Die Taktik lehrt den richtigen Einsatz aller Kampfmittel bei Austragung des unmittelbaren Kampfes mit Rücksicht auf die Wirkung der Waffen, des Geländes und den Feind.«

⁶⁵ Vgl. Löbell's Jahresbericht, XX. Jahrgang, S. 295: »Denn auch die Taktik im weitesten Sinn ist kein Ding für sich, sondern sie steht im unlösbaren Zusammenhange mit der organisatorischen und technischen Leistungsfähigkeit eines Heeres, mit dessen Geiste, mit dessen moralischen Habitus, mit der Intelligenz und Geschicklichkeit der Führung«. Siehe auch Leitfaden für den Unterricht in der Taktik, 1912, S. 94, 97, 126, 129, 205; Balck, *Taktik*, Erster Theil, S. 6–8.

⁶⁶ Vgl. Clausewitz, *Vom Kriege*, S. 98–100. Carl von Clausewitz betrachtete Taktik hingegen in seiner Definition der »Lehre vom Gebrauch der Streitkräfte im Gefecht« noch als »Kriegskunst im engern [sic!] Sinn«. Immerhin attestierte er eine Wechselwirkung mit »Verpflegung und Administration« sowie auch »Krankenpflege, Waffen und Ausrüstungsersatz« als »Tätigkeiten«, die sich auf die »Erhaltung der Streitkräfte« bezogen.

⁶⁷ Vgl. Leitfaden für den Unterricht über Heerwesen, 1913, S. 3.

⁶⁸ *Allgemeine Führungslehre*, S. 2.

Praxis blieben Strategie, Operation und Taktik und somit auch operatives und taktisches Denken eng miteinander verwoben.⁶⁹

Insofern wird sich auch mit Blick auf taktisches Lernen keine genaue Grenze ziehen lassen. Taktisches Lernen oszilliert vielmehr zwischen der niederen und höheren/oberen Truppenführung.⁷⁰

2. Forschungsstand und Quellenlage

Trotz einer schon länger bestehenden, großen Bandbreite von Forschungsfragen, so etwa zur Informationsbeschaffung/-verteilung sowie zur Erschließung von Wissen innerhalb und außerhalb der Organisation, zur Qualität (Stufen) organisationalen Lernverhaltens, zu Formen von Lernhemmnissen und deren Beseitigung respektive Verbesserung des Lernens⁷¹, hat sich die deutsche Historiografie den Forschungsgegenständen Lernen und Wissen im Militär allenfalls am Rande zugewendet.⁷² Das gilt ebenso für die noch relativ junge Disziplin der neuen Wissensgeschichte, die auf Formen und Techniken der Wissensproduktion- und Zirkulation blickt. Die Wissensgeschichte fragt nach den Akteuren, der Generierung, der Verbreitung wie auch der Bedeutung und den Effekten von Wissen als historischem Phänomen.⁷³ Man mag diese Zurückhaltung gegenüber dem Militär eventuell mit bis heute unverändert vorhandenen Berührungspunkten,

⁶⁹ Groß, *Mythos*, S. 15 f., 171. Eine Ausnahme: Regele, *Strategie-Operation-Taktik*, Sp. 291: »Eine Operation ist die planmäßige Durchführung einer Reihe von Bewegungen und Kampfhandlungen zur Erreichung eines (oft weit außerhalb des Durchschnitts-Waffenerfolges liegenden) Raumes.«

⁷⁰ Vgl. auch *Das Militärwesen in seiner Entwicklung*, Zweiter Theil, S. 577. Das Gefecht der verbundenen Waffen galt hier als eine Steigerung der Elementartaktik einzelner Truppengattungen zur »großen Taktik« (»Führung und das Zusammenwirken eigentlicher Schlachtenkörper auf dem Kampffelde«), die in engster Verbindung zur Strategie stand. Vgl. auch Generalstabslehrgänge Dresden, Hörsaal C, Major Wagener, *Taktisches Merkblatt* Nr. 3, Inwieweit kann ich Taktik »lernen«?, Dresden Januar 1940, BArch, RH 17/670. Demnach galt die operative Kriegführung als höchste Form der Taktik.

⁷¹ Vgl. Klimecki, *Führung in der Lernenden Organisation*.

⁷² Siehe hierzu den Forschungsüberblick von Walter/Kundrus, *Anpassung und Lernen in transkulturellen Erstkonflikten*, S. 13–17. Siehe zuletzt zumindest als wichtigen Teilaspekt einer modernen Militärgeschichtsschreibung: Neitzel, *Deutsche Krieger* (folgende Bezüge Seitenzahl nach Ebook Ausgabe).

⁷³ Siehe hierzu Sarasin, *Was ist Wissensgeschichte?*, sowie Chassé/Gugerli, *Wissensgeschichte*; Vogel, *Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte*. Erste Impulse mit Blick auf das Militär setzte die Tagung »Militärisches Wissen vom 16. bis zum 19. Jahrhundert« des Erfurter Promotions- und Postdoktorandenprogramms »Wissensgeschichte der Neuzeit«, Forschungszentrum Gotha, Universität Erfurt, 24./25.9.2015. Siehe hierzu den Tagungsbericht von Ringo Müller in *MGZ*, 75 (2016), 2, S. 445–449, sowie den Tagungsband: *Militär und Gesellschaft in der Frühen Neuzeit. Themenheft Militärisches Wissen vom 16. bis 19. Jahrhundert* (22/2021). Vgl. zuletzt auch Füßel, *Wissen*, S. 160–162, hier unter Hinweis auf die mangelnde Hinwendung zu »militärischen Wissenskulturen«.

mitunter auch Unwissen oder Desinteresse von vielen deutschen Historikern und Historikerinnen gegenüber Militär und Krieg begründen.⁷⁴

Eine gewisse Ausnahme besteht hier zum einen in der seit einigen Jahren anhaltenden Auseinandersetzung um die Konstruktion von Kriegserfahrungen im Militär. Diese sind auf der Grundlage eines wissenssoziologischen Zugriffs in den Fokus der Forschung gerückt worden.⁷⁵ Die häufig in der Historiografie vertretene These besonderer Lernfähigkeit der Verlierer von Kriegen⁷⁶ wurde dabei insofern relativiert, dass nicht die Niederlage selbst, sondern der Umgang mit ihr in der Nachkriegsgesellschaft Erfahrungsgewinn erzeugt habe.⁷⁷

Weiterführende Impulse mit Blick auf militärische Lernprozesse haben zudem Forschungen aus kultur/- und insbesondere gewaltgeschichtlicher Perspektive setzen können. Der von Martin Aust und Daniel Schönplüg 2007 herausgegebene Sammelband »Vom Gegner Lernen. Feindschaften und Kulturtransfers im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts« verdeutlicht die auch von Markus Pöhlmann und Christian Th. Müller erwähnte generelle Dynamik und Mehrdimensionalität von Lernprozessen im Militär wie auch in der Wissenschaft und den Medien.⁷⁸

Dem unmittelbaren Lernen militärischer Akteure in transkulturellen Erstkonflikten respektive Imperialkriegen widmete sich ein 2012 von Dierk Walter und Birthe Kundrus herausgegebener Sammelband. Im Ergebnis offenbarten sich auch hier die Komplexität und Vielschichtigkeit von Lernprozessen, die sich zwischen dem Militär von Imperialmächten und indigenen Gegnern vollzogen hätten. Zugleich hätten sich auch deutliche Grenzen des Lernens gezeigt, so beispielsweise in festgefühten Denkhorizonten, Ignoranz oder auch Rassismus. Der Kontakt zwischen unterschiedlichen Gewaltkulturen habe häufig auch zu neuen hybriden Kriegsformen geführt, wenn etwa nordamerikanische Indigene europäische Gewehre nutzten und im Gegenzug Europäer Waldkriegsfertigkeiten übernahmen, woraus dann eine »Frontierkultur büchsentragender Waldläufer« entstanden sei.⁷⁹

Im angloamerikanischen Raum ist das historiografische Interesse an Lernprozessen im Militär deutlich präsenter als in Deutschland, wenngleich in der Militärhistoriografie häufig die Aspekte Innovation oder Adaption als Kennzeichen militärischen Wandels im Vordergrund standen. Erstere wird dabei vereinfacht als eine erheblich weitergreifendere Veränderung aufgefasst und im Kontext eines

⁷⁴ Vgl. hierzu Neitzel, *Militärgeschichte ohne Krieg?* Siehe auch Groß, *Mythos*, S. 2.

⁷⁵ Grundlegend hierzu: Die Erfahrung des Krieges. Den großen Erkenntnisgewinn belegt beispielsweise die Studie von Lipp, *Meinungslenkung im Krieg*.

⁷⁶ Siehe z.B. Schivelbusch, *Die Kultur der Niederlage*.

⁷⁷ *Kriegsniederlagen*, S. 9. Vgl. Walter/Kundrus, *Anpassung und Lernen*, S. 14 f.

⁷⁸ *Vom Gegner Lernen*.

⁷⁹ Walter/Kundrus, *Anpassung und Lernen*, S. 19–33. Der Sammelband »Waffen Wissen Wandel« knüpfte wiederum an die Ergebnisse der 50. Internationalen Tagung für Militärgeschichte zum Thema »Imperialkriege von 1500 bis heute. Strukturen – Akteure – Lernprozesse« 2009 in Potsdam an. Die Tagung war ein Gemeinschaftsprojekt des Militärgeschichtlichen Forschungsamtes (MGFA) in Potsdam, heute Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr (ZMSBw), mit dem Deutschen Historischen Institut in London sowie dem Hamburger Institut für Sozialforschung. Dierk Walter definiert den Imperialkrieg als eine bis in die Gegenwart reichende zeitlich und inhaltlich erweiterte Form des Kolonialkriegs. Siehe hierzu umfassend Walter, *Imperialkriege*. Vgl. daran anschließend Walter, *Organisierte Gewalt*; Füßel, *Wissen*, S. 162.

Top-down- oder Bottom-up-Prozesses in der militärischen Hierarchie kontrovers diskutiert. Zuletzt sind vor allem die Transformationen des westlichen Militärs nach dem Ende des Kalten Krieges 1989/90 erforscht worden, vor allem mit der Frage nach der Generierung spezifischer Lessons-Learned-Systeme.⁸⁰ Wenig Scheu hat man häufig vor einem utilitaristischen Blickwinkel militärhistorischer Forschung gehabt, um etwa Lehren aus der Kriegsgeschichte zur Verbesserung institutioneller Lernprozesse aktueller Streitkräfte zu ziehen.⁸¹

In der britischen Militärhistoriografie existiert darüber hinaus schon seit Längerem unter dem Aspekt der »learning curve« eine intensive Diskussion über Wandlungsprozesse im britischen Heer während des Ersten Weltkriegs. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung einer kleinen Kolonialtruppe vor 1914 zu einem auf dem Gebiet der Taktik und Technik ihrem deutschen Gegner 1918 überlegenen Massenheer.⁸² Dass auch andere Heere, so vor allem auch das deutsche, ganz gleich ob durch Innovation oder Adaption, lernten, wird ebenso betont.⁸³

Dies kann mit Blick auf die Entwicklungen im Reichsheer nach 1919 erweitert werden. Der Tenor ist dabei bis heute häufig ähnlich: Das deutsche Heer gilt als eine überaus professionelle und lernfähige Organisation. Diese habe schon vor dem Ersten Weltkrieg viel Wert auf eine sorgfältige Ausbildung vor allem ihrer Generalstabsoffiziere gelegt und dabei gleichermaßen auf fachliche Kompetenz, Intellektualität, geistige Flexibilität und Lernfähigkeit gesetzt, später sogar bis hinab auf die Ebene einfacher Soldaten. »That educational emphasis of the general staff produced an institutional culture in which even the »muddy-boots« soldiers

⁸⁰ Siehe hierzu mit einem guten zusammenfassenden Überblick zum Forschungsstand: Foley/Griffin/McCartney, *Transformation in contact*, sowie zuletzt vor allem Hoffman, *Mars Adapting*, S. 4–12. Für eine Definition der Begriffe Innovation und Adaption siehe Buciak, *Anatomie eines Innovationsprozesses*, S. 590. Hinsichtlich einer Einordnung des Aspekts militärische Innovation siehe auch Pöhlmann, *Der Panzer*, S. 20–23. Markus Pöhlmann versteht militärische Innovation schlicht als eine technische respektive taktisch-operative Neuerung. Zur Adaption siehe etwa Murray, *Military Adaptation in War*, sowie *Military Adaptation in Afghanistan*. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive siehe zuletzt Dyson, *Organisational Learning and the Modern Army*. Die gängigen Theorien des Wissensmanagements verwenden ähnliche Kategorien, sprechen hier aber beispielsweise von Einschleifen-/Doppelschleifen Lernen (single-loop/double-loop learning) respektive einfaches und reflexives respektive reflektiertes Lernen. Vgl. Argyris/Schön, *Organizational Learning*, sowie Senge, *Die fünfte Disziplin*. Siehe auch Willke, *Einführung*, S. 61 f.

⁸¹ Vgl. zuletzt Hoffman, *Mars Adapting*, dessen historisches Erkenntnisinteresse sich folgerichtig primär auch daran ausrichtet, »to determine what make some military organizations better able to change than others« (S. 31). Die Studie wirkt in ihrem Anspruch konsequenterweise auch wie ein handlungsleitendes Lehrbuch für effektives Lernen der Militärorganisation und ihrer Führungseliten im Kriegsfall. Vgl. auch Strohn, »A Learning Organization?«, S. 293 f.

⁸² Die Forschungen zur »learning curve« der britischen Armee richteten sich vor allem gegen den in Großbritannien populären Topos der »lions led by donkeys«, den Vorwurf von Inkompetenz der Militäreliten im modernen technisierten Krieg. Siehe dazu zusammengefasst Philpott, *Beyond the »Learning Curve«*.

⁸³ Wichtige Impulse setzten die älteren Studien von Lupfer, *The Dynamics of Doctrine*, sowie Samuels, *Command or Control?* Für die deutsche Militärhistoriografie zuletzt Raths, *Vom Massensturm zur Stoßtrupptaktik*, sowie am Beispiel einer Infanteriedivision im Ersten Weltkrieg, Stachelbeck, *Militärische Effektivität*. Vgl. auch den Sammelband *Materialschlachten 1916*, sowie Stachelbeck, »Lessons learned« in WW I.

read – and in some cases – wrote books», so die pointierte These von Williamson Murray.⁸⁴ Die Kehrseite der Medaille: Die deutsche Lernfähigkeit habe sich im Wesentlichen auf die Ebene der Taktik beschränkt. So habe das deutsche Heer im Ergebnis zwar phasenweise in beiden Weltkriegen im Kampf auf den Schlachtfeldern eine außerordentliche Effektivität an den Tag gelegt, für die übergreifenden strategischen Fragen des Krieges hätten die deutschen Heereseliten aber kaum ein Gespür entwickelt. Dafür stünden letztlich die beiden verlorenen Weltkriege.⁸⁵

Andere Forschungen haben darüber hinaus teils wohl nicht ganz zu Unrecht konservatives Beharrungsvermögen und Technikfeindlichkeit bis hin zu Lernunwilligkeit im deutschen Heer vor 1914 akzentuiert.⁸⁶ Schon Erich Ludendorff hielt in seinen Kriegserinnerungen 1919 bezeichnenderweise fest: »Das Beharrungsvermögen der Truppe ist groß. So war es im Frieden, so blieb es im Kriege.«⁸⁷ Für die Zeit der Reichswehr unterstellt etwa Gil-li Vardi den deutschen Militäreliten eine weitgehende Ignoranz und Lernunwilligkeit.⁸⁸ Rückständigkeit wurde dabei auch mit einer insgesamt gescheiterten Professionalisierung – im Verständnis eines langen Wegs »vom Privileg zur Fachlichkeit, zur gesellschaftlichen und politischen Verortung des Offiziers« – in Zusammenhang gebracht: »Nicht nur Aufklärung, Emanzipation oder Individualismus fanden auf diese Weise keinen Eingang ins Militär, sondern auch deren im höchsten Grade politisch begriffenen Attribute wurden diskreditiert: Gleichheit und Bildung«, so Detlef Bald.⁸⁹ Diese doch stark auf allgemeine Bildung fixierte Professionalisierung hat Mark R. Stoneman für das wilhelminische Offizierkorps im Vergleich mit der Ausprägung ziviler Professionen, beispielsweise Ärzte und Rechtsanwälte, im 19. Jahrhundert in Deutschland relativiert. Auch deren Ausbildung an den

⁸⁴ Murray, *Military Adaptation*, S. 146. Vgl. zuletzt auch Muth, *Command Culture*. Siehe für die Zeit vor 1914: Echevarria, *After Clausewitz* und Storz, *Kriegsbild und Rüstung*. Vgl. für die Zwischenkriegszeit: Corum, *The Roots*; Citino, *The Path*; Geyer, *Professionals and Junkers*, bes. S. 80–91.

⁸⁵ Vgl. hier beispielhaft für den Ersten Weltkrieg: Zabecki, *The German 1918 Offensives*, S. 328, sowie zuletzt Boff, *Haig's Enemy*, der hier beispielsweise von einer »German obsession with tactics« (S. 279) spricht. Ähnlich im Ergebnis auch Groß, *Mythos*, S. 317–319.

⁸⁶ So vor allem Schulte, *Die deutsche Armee 1900–1914*. Schultes Kernthese, die das Beharrungsvermögen der deutschen Armee mit einer innenpolitischen, systemstabilisierenden Funktion zu erklären versucht, hat Dieter Storz überzeugend mit dem Nachweis widerlegt, dass die Armee nur für den äußeren Einsatz ausgerüstet und ausgebildet wurde. Vgl. Storz, *Kriegsbild und Rüstung*, S. 365. Den Vorwurf mangelnder Modernität haben dagegen wiederum erhoben: Brose, *The Kaiser's Army*; Jackman, *Shoulder to Shoulder*.

⁸⁷ Ludendorff, *Meine Kriegserinnerungen*, S. 209. Vorwürfe zur Vernachlässigung der Technik im Generalstab vor 1914 äußerte kurz darauf vor allem der General a.D. Max Schwarte. Vgl. Schwarte, *Die Technik im Weltkriege*.

⁸⁸ Vardi, *The Enigma of German Operational Theory*, S. 262. Zwar habe sich die deutsche Militärkultur Anfang der 1930er Jahre durchaus technologischen Neuerungen angepasst. Die effektive Verschmelzung mit althergebrachtem operativen Denken sei jedoch unbeabsichtigt gewesen.

⁸⁹ Bald, *Einführende Bemerkungen*, S. 355. Das Militär habe dabei, so Bald, mit den Idealen des Bürgertums auch die technischen Fortschritte verdächtigt, abgelehnt oder repressiv bekämpft. Mit Blick auf die Offizierausbildung siehe ähnlich auch Ostertag, *Bildung, Ausbildung und Erziehung im Kaiserreich*.

Universitäten war fachlich qualifizierend auf den Beruf ausgerichtet und diente weniger einer Bildung im »idealen Sinne«.⁹⁰

Mit Blick auf generelles Lernverhalten und Lernfähigkeit ist Robert T. Foley 2014 in einem Vergleich des deutschen und britischen Heeres im Ersten Weltkrieg zu einem interessanten Befund gelangt. Foley vertritt wie Murray die These, dass sich das Lernverhalten in beiden Heeren auf eine spezifische Organisationskultur zurückführen ließe; ein Aspekt, der in der bisherigen militärhistorischen Forschung bislang nur wenig beachtet wurde. Das deutsche Heer als eine insbesondere durch seinen Generalstab und dessen hervorragend ausgebildeten Offiziere geprägte, überaus professionelle Organisation habe eben besonders erfolgreich formales Lernen betrieben, was Foley für die Zeit vor 1914 allerdings nur rudimentär skizziert und auch nicht hinreichend zu belegen vermag. Foley passt die gängigen Definitionen formalen, non-formalen und informellen Lernens auf individueller Ebene an organisationales Lernen an. Insofern versteht er unter formalem Lernen durch die Organisation gezielt gesteuertes Lernen oder gesteuerte Lernprozesse. Non-formales respektive informelles Lernen und Lernprozesse vollzögen sich dagegen eher ungeplant – ad hoc – häufig aufgrund individueller Initiative von Persönlichkeiten, die nicht zur militärischen Organisation gehörten. Auf deutscher Seite habe sich formales Lernen bei taktischen Innovationen aus der Truppe gezeigt, die auf Kriegserfahrungen beruht und sich horizontal im ganzen Heer verbreitet hätten und dann von der Obersten Heeresleitung (OHL)⁹¹ in neue Doktrinen und Ausbildung eingebunden worden seien. Das Vorherrschen formaler Lernprozesse habe allerdings eher zu einer Zurückhaltung gegenüber radikalen technischen Neuerungen wie etwa dem Tank (Panzer) geführt. Dessen Einführung sei in dem weniger straff organisierten und mehr non-formale und informelle Lernprozesse priorisierenden britischen Heer von ziviler Seite von außen initiiert und von wenigen Fürsprechern (beispielsweise Winston S. Churchill) dann top-down durchgesetzt worden.⁹² An anderer Stelle spricht Foley im Kontext von »Horizontal Military Innovation« im deut-

⁹⁰ Stoneman, Bürgerliche und adlige Krieger, S. 37–50. Mark R. Stoneman folgt dabei dem Professionalisierungsbegriff von McClelland, *The German Experience of Professionalization*, S. 231 f. Demnach waren deutsche Professionen und ihre Modernität durch einen gründlichen höheren Bildungsweg, deutliche Karrierestufen mit regelmäßigen Laufbahnen, eine der Profession zugrundeliegende Wissenschaft und eine auf die innere Nationsbildung ausgerichtete Organisation der Professionszugehörigen charakterisiert. Vgl. auch Funck, *Feudales Kriegerum*, S. 17 f. Zum Begriff der Profession/Professionalisierung siehe zuletzt Loch, *Deutsche Generale*, S. 506–511. Vgl. Profession. In: *Meyers Großes Konversations-Lexikon*, Bd 16, 1908. Die zeitgenössische Auffassung von Profession spiegelte um die Jahrhundertwende allerdings lediglich eine allgemeine berufliche Einordnung mit eher handwerklicher Ausrichtung: »im allgemeinen jeden Beruf, zu dem ›man sich bekennt‹, gleichviel ob er sich auf körperliche oder geistige Tätigkeit bezieht (daher früher auch so viel wie Professur); vorzugsweise aber ein Gewerbe oder Handwerk; daher Professionist, so viel wie Handwerker«.

⁹¹ Vgl. Deist, *Militär, Staat und Gesellschaft*, S. 138. Erstmals im Oktober 1914 verwendete ein offizieller Heeresbericht den Begriff Oberste Heeresleitung, womit de facto der Generalstab des Feldheeres respektive dessen Chef gemeint war. Der Begriff selbst war gleichwohl schon vor dem Krieg gebräuchlich und bezog sich offensichtlich auf den Kaiser als Obersten Kriegsherrn. Vgl. Leitfaden für den Unterricht über Heerwesen, 1913, S. 14.

⁹² Foley, *Dumb donkeys or cunning foxes?* Vgl. auch ders., *Learning War's Lessons*.

schen Heer zwischen 1916 und 1918 auch von der Entstehung eines effektiven Lessons-Learned-Systems während des Krieges. Er verbindet dies mit einer sich bereits vor 1914 etablierenden spezifischen Lernkultur, ohne allerdings zu erklären, was er darunter versteht.⁹³

Auch Aimée Fox hat in ihrer Analyse des Lernverhaltens des britischen Weltkriegsheeres eindrucksvoll den Erkenntnisgewinn einer stärker die Kultur und das Ethos berücksichtigenden Forschung aufgezeigt. Sie betont im Ergebnis ihrer Studie ein schon vor 1914 durch die Werte der Zivilgesellschaft maßgeblich geprägtes Ethos, was sie allerdings wie Foley eher oberflächlich analysiert, da auch ihre Untersuchung vornehmlich auf die Zeit des Ersten Weltkriegs fokussiert ist. Das Ethos habe jedenfalls ein außerordentlich flexibles und anpassungsfähiges Lernen begünstigt. Anders als Foley sieht Fox hier aber keineswegs eine Dominanz informellen Lernens, sondern ein vielfältiges Zusammenspiel (»networked approach«) formalen und informellen, organisationalen und individuellen Lernens auf allen Strängen der militärischen Hierarchie.⁹⁴ Hinsichtlich des Lernverhaltens des deutschen Heeres hat hier jüngst Tony Cowan in seiner Studie über das deutsche Führungsdenken im Jahr 1917 eine Brücke zwischen Foley und Fox geschlagen. Insofern identifiziert Cowan im Vergleich zum britischen Heer sowohl eine Dominanz formalen Lernens, aber auch den »networked approach«.⁹⁵

Einen multikausalen Faktorenzusammenhang einer lernenden Organisation (»learning capacity«) im Krieg hat indes zuletzt auch Frank G. Hoffman am Beispiel des US-Militärs in Einsätzen seit dem Zweiten Weltkrieg konstatiert.⁹⁶ Michael A. Hunziker hat in einer ebenso jüngst erschienenen, vergleichenden Studie zum Lernverhalten des deutschen, britischen und französischen Heeres an der Westfront 1914 bis 1918 eine eigene Theorie (ACT theory) entwickelt, die organisationale Lernfähigkeit mit einem ausgewogenen Zusammenspiel von moderater dezentralisierter Führung, unabhängiger Evaluationsmechanismen für die Anpassung einer Doktrin und einer zentralisierten Ausbildungskontrolle in Verbindung bringt. Das deutsche Heer habe dies am effektivsten implementiert.⁹⁷

Vornehmlich angloamerikanische und auch israelische Militärhistoriker haben Lernfähigkeiten und Lernverhalten des deutschen Heeres zudem bis heute immer wieder mit der Frage nach etwaigen deutschen Kontinuitäten diskutiert. Die Spannbreite reicht von einer schieren Bewunderung des deutschen

⁹³ Foley, *A Case Study in Horizontal Military Innovation*, S. 814–816. Robert T. Foley verweist mit Blick auf Lernkultur lediglich auf die Studie von Nagl, *Learning to Eat Soup With a Knife*.

⁹⁴ Fox, *Learning to Fight*, S. 242 f. Siehe zur Bedeutung von Kultur in militärischen Organisationen auch: *The Culture of Military Organizations*.

⁹⁵ Cowan, *Holding Out*, S. 242.

⁹⁶ Hoffman, *Mars Adapting*, S. 18–55, 246–273. Frank G. Hoffman definiert »learning capacity« als »the aggregate ability of a military organization to recognize and respond to performance gaps generated by campaign pressures, unexpected adversary actions, or unanticipated aspects of the operating environment via adaption or innovation«. Nach Hoffman beeinflussen vier Faktoren »learning capacity«: Leadership, Organizational Culture, Learning Mechanisms, Dissemination Mechanisms. Ausgehend von »learning capacity« entwickelt Hoffman einen »organizational learning cycle«, der aus den Stufen inquire, interpret, investigate und integrate/institutionalize besteht.

⁹⁷ Hunziker, *Dying to learn*, S. 7–11, 170 f. Michael Hunzikers kurzgefasste Studie stützt sich leider überwiegend auf Sekundärliteratur.

Generalstabssysteme mit hochprofessioneller, überaus anpassungs- und lernfähiger militärischer Exzellenz in Form eines »Genius des Krieges«⁹⁸ bis hin zur Behauptung einer Genese der genozidalen Vernichtungskriegführung, die an die klassische These des deutschen Sonderwegs anknüpft.⁹⁹ Gerhard P. Groß hat in seiner fundierten diachronen Analyse des operativen Denkens im deutschen Heer die Grenzen eines typischen »German Way of War«, so wie ihn Robert M. Citino im deutschen Führungsdanken seit der Zeit des Großen Kurfürsten Friedrich Wilhelm identifizierte,¹⁰⁰ zwischen vermeintlichen Siegesrezepten und übersteigertem Vernichtungsgedanken vermessen. Groß' Ergebnis für Lernprozesse lautet in dieser Hinsicht: Das operative Denken im deutschen Heer tendierte in eine Richtung, die der Redewendung »alter Wein in neuen Schläuchen« sehr nahekomme. Mit anderen Worten: Traditionelle Grundsätze der Kriegführung seien mithilfe der selektiven Auswertung von Kriegserfahrungen bestätigt worden, für Neues sei nur bedingt Platz gewesen. Lernen im Sinne von »Umlernen« habe kaum stattgefunden. Die Lernbereitschaft der Heereseliten habe sich im Wesentlichen auf eine militärisch-professionelle Betrachtungsweise auf taktischer Ebene beschränkt, strategische Elemente seien weitgehend vernachlässigt worden.¹⁰¹ Die evidente Parallele zu Foley besteht in dem Befund des partiellen Lernens, was dieser allerdings in den Kontext organisationskultureller Aspekte rückt.¹⁰²

Diese Befunde hat jüngst Sönke Neitzel in seiner vielbeachteten diachronen Studie über »Deutsche Krieger« vom Kaiserreich bis zur Berliner Republik erweitert und auf einen Zerfall der taktischen Lernfähigkeit der Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg aufmerksam gemacht, wobei die Wehrmacht hier generell deutlich hinter dem Kontingentsheer der Kaiserzeit, Neitzel zufolge die »lernfähigste deutsche Streitmacht der vergangenen 150 Jahre«, zurückgestanden habe.¹⁰³ Die Analyse des Lernprozesses stellt sich aber letztlich in Neitzels Arbeit nur als ein mitbeleuchteter Nebenaspekt dar. Nicht von ungefähr weist der Autor in seiner Einleitung auch darauf hin, dass der Blick auf militärische Lernprozesse

⁹⁸ Dupuy, *Der Genius des Krieges*.

⁹⁹ Wallach, *Das Dogma der Vernichtungsschlacht*; Hull, *Absolute Destruction*. Für eine Einordnung der vor allem von Hans-Ulrich Wehler anhand der Entwicklung des Kaiserreichs verdichteten Sonderwegsthese siehe den guten zusammenfassenden Überblick von Cornelius Torp und Sven-Oliver Müller, *Das Bild des deutschen Kaiserreichs im Wandel*. Siehe zuletzt hierzu Neitzel, *Deutsche Krieger*, der einer von der genozidalen Kriegführung in Deutsch-Südwestafrika 1904 bis nach Auschwitz direkt gezogenen Linie eine klare Absage erteilt.

¹⁰⁰ Citino, *The German Way of War*. Robert M. Citino zufolge entwickelte das preußisch-deutsche Militär aufgrund der geostrategischen Mittellage Preußens und Deutschlands eine Tradition des kurzen Angriffskrieges mit schnellen Umfassungsmanövern, die sich mit einem Ethos aggressiven Offensivgeistes verband. Vgl. zuletzt auch Brouwer, *The German Way of War*. Dieses Buch beruht allerdings auf einer sehr begrenzten Literaturbasis und verzichtet völlig auf Archivquellen. Letzteres ist mit Blick auf die Genese des deutschen Führungsdenkens auch ein wesentliches Manko der Studie von Samuels, *Piercing the Fog of War*.

¹⁰¹ Groß, *Mythos*, S. 195, S. 313 f., 317.

¹⁰² Ähnliche Befunde zeigt auch Stachelbeck, *Militärische Effektivität*, S. 245–248, 351–354.

¹⁰³ Neitzel, *Deutsche Krieger*, S. 556–560.

allein schon ein eigenes Buch erfordert hätte.¹⁰⁴ Insofern bleibt also auch eine fundierte längsschnittartige Studie zum taktischen Lernen des deutschen Heeres ein Desiderat der Forschung, zumal nach wie vor weitgehend unbekannt ist, wie sich Lernprozesse in einzelnen Armeen in der Abfolge von Frieden und Krieg vollzogen haben. Diese Forschungslücke am Beispiel des deutschen Heeres partiell zu schließen, ist Ziel des vorliegenden Buchs.

Die Analyse taktischen Lernens erfordert die Kombination einer Vielzahl zeitgenössischer Quellen. Dazu zählen Akten aus dem Umfeld der im Heer für Taktik und Ausbildung zuständigen Dienststellen, Truppenteile und Persönlichkeiten, Kriegsspiele und Generalstabsreisen, Erfahrungsberichte sowie insbesondere auch die weitgefächerte zeitgenössische Militärpublizistik. Eine substanzielle Quelle sind die Ausbildungsvorschriften des deutschen Heeres oder auch ähnliche offizielle normative Schriften wie beispielsweise Unterrichtsleitfäden als kollektive, kodifizierende taktische Wissensspeicher der Heeresorganisation. Marco Sigg zufolge hat es bis 1945 neben den Ausbildungsvorschriften für die einzelnen Truppengattungen (vor 1914 Exerzierreglements) keine eigene Kategorie von Führungsvorschriften gegeben. Gleichwohl verbanden schon die einzelnen Ausbildungsvorschriften und die Felddienstordnung (F.O.) respektive die diese dann ersetzende F.u.G. sowie auch die im Weltkrieg entstandenen Stellungskriegsvorschriften¹⁰⁵ stets Führungs- mit Gefechts-/Einsatzgrundsätzen. Das betraf ebenso die »Grundzüge der höheren Truppenführung vom 1. Januar 1910« (D.V.E. Nr. 53).¹⁰⁶ Zum Teil wurde auch der Begriff Gefechts- oder Kampfvorschrift gebraucht.¹⁰⁷ Alle Vorschriften dienten freilich als Grundlage der Ausbildung von Truppe und Führern. Zur Vereinfachung wird nachfolgend daher auch nur der Begriff Ausbildungsvorschriften als eine stete Kombination von Führungs- und Gefechts-/Einsatzgrundsätzen verwendet.

Die archivalische Quellenlage gestaltet sich insgesamt vielfältig. Hinsichtlich der heute im Bundesarchiv, Abt. Militärarchiv (BArch) in Freiburg i.Br. aufbewahrten Bestände zur preußischen Armee bis 1918 und der Reichswehr besteht das bekannte Problem großer Aktenverluste infolge der Zerstörung des Potsdamer Heeresarchivs durch einen britischen Luftangriff im April 1945.

¹⁰⁴ Ebd., S. 20.

¹⁰⁵ Die beiden wichtigsten Vorschriften waren hier: Teil 8 der Vorschriften für den Stellungskrieg für alle Waffen Grundsätze für die Führung der Abwehrschlacht im Stellungskriege (Dezember 1916/März mit ergänzendem Sonderheft Juni und September 1917) sowie der Teil 14 Der Angriff im Stellungskriege (Januar 1918).

¹⁰⁶ Sigg, Der Unterführer, S. 54–67. Marco Sigg verwendet dann aber dennoch den Begriff Führungsvorschrift mit Untergruppen für die Felddienstordnung und ihre Nachfolger und Die Grundzüge der höheren Truppenführung vom 1. Januar 1910. Velten, Das Deutsche Reichsheer, S. 76–81, verwendet nur den Begriff Ausbildungsvorschriften und bezeichnet die F.O. und F.u.G. hier als Rahmenvorschrift.

¹⁰⁷ Liebmann, Die deutschen Gefechtsvorschriften; Leyen, Ausbildungsvorschriften, Sp. 179, mit Bezug auf die F.u.G. als »einzige Gefechtsvorschrift unter den Ausbildungsvorschriften«. Bemerkungen des Chefs der Heeresleitung aufgrund seiner Besichtigungen im Jahre 1923, Berlin 1923, S. 2, BArch, RH 2/101, sprach von Gefechts- und Ausbildungsvorschriften; Generalleutnant Ludwig Beck, Einführung in die Vorschrift Truppenführung, I. Teil H.Dv. 300, ebd., RH 53-7/38, fol. 235, hier unter Hinweis auf eine von Seeckt getroffene Unterscheidung der F.u.G. als Gefechtsvorschrift und der Vorschriften der einzelnen Truppengattungen als Kampfvorschriften.

Gleichwohl liegt zur Reichswehr der »Ära Seeckt« noch genügend Material vor. Das betrifft für den gesamten Untersuchungszeitraum auch thematisch relevante Nachlassakten. Für die Zeit bis 1918 lassen sich aus den restlichen Beständen des Großen Generalstabes im Frieden/der OHL im Krieg, den Truppen (beispielsweise den Generalkommandos) in Verbindung mit den erhalten gebliebenen, ergebigen Akten der Kriegsgeschichtlichen Forschungsanstalt (Bestand RH 61)¹⁰⁸ wichtige Erkenntnisse zum taktischen Lernen gewinnen. Unverzichtbar bleibt gleichwohl die ergänzende Auswertung von Akten der anderen Kontingente des Reichsheeres, für die vorliegende Studie vor allem des dienstlichen Schriftguts der königlich württembergischen Armee im Hauptstaatsarchiv Stuttgart (HStAS) und der königlich bayerischen Armee im Kriegsarchiv in München (BHStA/KA).

3. Aufbau der Arbeit

Ausgangspunkt der Untersuchung ist eine Analyse des normativen Leitbilds des Offiziers vor 1914 (Kapitel II. 1). Die sich hier abbildende Mischung aus klassischen und fortschrittlichen Elementen von Charakter, Fachwissen, Können und allgemeiner Bildung führt zu der These, dass das deutsche Heer als lernende Organisation einen Ausgleich zwischen Kontinuität und Wandel vollzog und einen evolutionär-kompromisshaften Reformweg beschritt. Dieser lernkulturelle Referenzrahmen bestimmte taktisches Lernen, dem nachfolgend in den drei Hauptkapiteln anhand von zwei Kernaspekten nachgegangen wird.

In einem ersten Schritt soll geklärt werden, ob und wie das deutsche Heer als eine lernende Organisation längerfristig ein spezifisches taktisches Lessons-Learned-System zur Erschließung, Bewahrung und zum Transfer taktischen Wissens generiert und wie sich dieses dann gestaltet hat? Der Begriff Lessons-Learned-System wird dabei als eine generelle »knowledge management solution«¹⁰⁹ auf Grundlage nicht zuletzt gezielter Sammlung und Verwertung taktischer Erfahrungen zum Zwecke der Weiterentwicklung verstanden.¹¹⁰

Im Kapitel II wird zunächst der Generierung eines erfahrungsbasierten, formalen taktischen Lessons-Learned-Systems am Beispiel der Entwicklung der Exerzierreglements für die Infanterie von 1888 und 1906 nachgespürt. Diese Entwicklung war untrennbar mit der Durchsetzung der Auftragtaktik im deutschen Heer verbunden. Das Exerzierreglement für die Infanterie erfüllte als Vorschrift die Funktion eines kollektiven, kodifizierenden taktischen Wissensspeichers. An dessen Überarbeitung lassen sich beispielhaft die Akteure und Funktionsweisen eines erfahrungsbasierten, formalen taktischen Lessons-Learned-Systems der Heeresorganisation kontextualisieren. Der Prozess illustriert gleichzeitig die lernende Heeresorganisation auf ihrem im taktischen Lernen einen Ausgleich zwischen Kontinuität und Wandel vollziehenden evolutionär-kompromisshaften Reformweg.

¹⁰⁸ Vgl. hierzu ausführlich Otto, Der Bestand Kriegsgeschichtliche Forschungsanstalt des Heeres.

¹⁰⁹ Weber/Aha/Becerra-Fernandez, Categorizing Intelligent Lessons Learned Systems.

¹¹⁰ Vgl. Geyer, Sammlung und Verwertung.

In Kapitel III wird sodann in einem ersten Schritt die Ausprägung und Funktion einer sich während des Krieges etablierenden Lessons-Learned-Zentrale in der OHL analysiert – und zwar zunächst unter der Führung des Generalstabschefs, General der Infanterie Erich von Falkenhayn, sowie nachfolgend unter dem maßgeblichen Einfluss des Ersten Generalquartiermeisters, General der Infanterie Erich Ludendorff. Dabei wird die inhaltliche Anpassung zentraler Ausbildungsvorschriften in Form des evolutionär-kompromisshaften Reformwegs mitsamt der Gestaltung und Bedeutung der Auftragstaktik weiterverfolgt.

Ausgehend von den restriktiven Bestimmungen des Versailler Vertrags wird schließlich in Kapitel IV zunächst der Blick auf die Reetablierung eines erfahrungsbasierten, formalen Lessons-Learned-Systems in der »Ära Seeckt« geworfen. Akteure und Funktionsweisen werden untersucht. Auch diese Analyse der Nachkriegsphase erfolgt in einer Kontextualisierung mit der inhaltlichen Anpassung wichtiger Ausbildungsvorschriften auf dem evolutionär-kompromisshaften Reformweg einschließlich der Gestaltung und Bedeutung der Auftragstaktik.

In allen Kapiteln wird außerdem in einem zweiten Schritt nach der Gestaltung der taktischen Aus- und Fortbildung der Offiziere gefragt. Ausbildung, einschließlich Fortbildung, reflektiert den Teil des organisationalen Lernprozesses, der die praktische Umsetzung/Anwendung des taktischen Wissens auf die individuelle Ebene abbildet. Das bedeutet freilich auch einen vielfältigen Wissenstransfer und Wissensaustausch.¹¹¹ Auf dem Feld der Taktik konnten hier die Offiziere naturgemäß als Führungspersonal als die wichtigsten personellen Multiplikatoren gelten. Insofern spielten sie auch für das taktische Lessons-Learned-System insgesamt eine zentrale Rolle. In ihren vielfältigen Inhalten, Formen und Methoden ist die Aus- und Fortbildung zugleich ein wichtiger Indikator des Lernverhaltens der Organisation Militär.¹¹²

Um die Untersuchung anschaulicher zu gestalten, werden Bezüge zur dienstlichen Laufbahn und Tätigkeit des württembergischen Offiziers Hermann Geyer hergestellt. Dessen militärischer Werdegang seit Eintritt als Fahnenjunker in die württembergische Armee im Jahr 1900 repräsentierte beispielhaft zentrale Stationen der deutschen Offizierausbildung bis hin zum Dienst im Großen Generalstab vor dem Ersten Weltkrieg. Während des Krieges war Geyer dann als Angehöriger der Operationsabteilung der OHL, insofern an einer wichtigen Schaltstelle der Heeresorganisation, im Dienstgrad Hauptmann maßgeblich zuständig für die Auswertung taktischer Erfahrungen und die Erstellung neuer Ausbildungsvorschriften für den Stellungskrieg.

Die besondere Rolle, welche die Taktik in der dienstlichen Laufbahn Geyers auch in der Reichswehr bis 1926 noch behalten sollte, spiegelte seine Tätigkeit als Generalstabsoffizier und zugleich Taktiklehrer im Dienstgrad Major im Stab der 5. Division von Oktober 1923 bis Januar 1927 wider. Hermann Geyer, der dann nach einer Führungsverwendung im Reichswehrministerium in den

¹¹¹ Vgl. Blank-Gorki, Grundlagen, S. 20; Bundesministerium der Verteidigung (Managemententwicklung), Wissensmanagement (Fachkonzept K-3101/3), S. 10 f.

¹¹² Vgl. Toronto, How Militaries Learn, S. XIV f., sowie auch Strachan, Ausbildung, Kampfgeist und die zwei Weltkriege, S. 271. Vgl. Fox, Learning to fight, S. 85–94.

1930er Jahren noch bis zum General der Infanterie avancierte, hat zudem sein taktisches Wissen in zahlreichen Aufsätzen der einschlägigen Militärpublizistik veröffentlicht.¹¹³

¹¹³ Zum militärischen Werdegang Hermann Geyers siehe zusammengefasst Bradley/Hildebrandt/Rövekamp, *Die Generale des Heeres 1921–1945*, Bd 4, S. 265 f. Vgl. Abschied von General der Infanterie Geyer, Zeitungsartikel (Zeitung nicht genannt), vermutlich April 1939, HStAS, M 743/2 Bü 159. Zur umfangreichen militärpublizistischen Tätigkeit Geyers beispielsweise im MWB vgl. dessen Nachlass, BArch, N 221/27-29.