

Schriftenreihe des Fachbereichs Öffentliche Sicherheit

Siegfried Schwan / Sven Max Litzcke(Hrsg.)

Nachrichtendienstpsychologie 4

Brühl / Rheinland 2006

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 978-3-938407-17-2

ISSN 0946-5782

Druck: Statistisches Bundesamt
Zweigstelle Bonn

Herausgeber: Fachhochschule des Bundes
für öffentliche Verwaltung
Fachbereich Öffentliche Sicherheit

www.fhbund.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 3 |
| Nonverbale Warnsignale - Glaubhaftigkeitsdiagnostik & Glaubwürdigkeitsattribution Sven Max Litzcke, Max Hermanutz & Astrid Klossek | 5 |
| Die Stunde Null der nachrichtendienstlichen Ausbildung in der DDR aus dissonanztheoretischer Sicht Helmut Müller-Enbergs | 21 |
| Stress in der Kommunikation – Erkenntnisgewinnung durch Sprachsteuerung Alfons Friedemann | 87 |
| Survivability – Psychologie der Gefahrenwahrnehmung und der Gefahrenbewältigung Uwe Füllgrabe | 117 |
| Psychologische Verhaltensdiagnostik in der kriminalistischen Handlungslehre Manfred Krauß | 151 |
| Die Wirksamkeit eines Trainings zur Vernehmung und Glaubhaftigkeitsbeurteilung Max Hermanutz, Frank Adler, Andreas Siebert, Rebecca Weber | 163 |

Vorwort

Mit dem vorliegenden Band kann bereits der Vierte zum Thema Nachrichtendienstpsychologie herausgegeben werden. Nach Kenntnis der Herausgeber stoßen die Aufsatzsammlungen zu unterschiedlichen psychologischen Themen, die im Rahmen der nachrichtendienstlichen Arbeit von Interesse sind, auch außerhalb der Nachrichtendienste auf Interesse. Dies dürfte zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass einige Themen inhaltliche Überschneidungen zu der Aufgabenstellung anderer Sicherheitsbehörden, wie z.B. der Polizeibehörden aufweisen. Aber auch innerhalb der Nachrichtendienste ergibt sich verstärkt die Notwendigkeit, bei der Lösung von Fragestellungen psychologische Erkenntnisse zu nutzen bzw. – auf dem speziellen Gebiet der Nachrichtendienstpsychologie – selbst zu generieren. Die Nachrichtendienste sind Bestandteil einer rechtsstaatlichen Struktur, die Gefahren für die Öffentlichkeit erkennen sollen. Dass auch Nachrichtendienste sich nicht vom wissenschaftlichen Fortschritt abkoppeln können, wenn sie dieser Aufgabe nachkommen wollen, ist evident. Wenn beispielsweise Gefahren für die öffentliche Sicherheit von Personen ausgehen, die sich ihrerseits psychologischer Mittel bedienen, müssen Sicherheitsbehörden klären, wie diese psychologischen Mittel eingesetzt werden und welche Wirkung sie entfalten, um ggf. Gegenstrategien vorzuschlagen. Aber auch ihr eigenes Instrumentarium müssen Nachrichtendienste ständig verbessern. Zentral dafür ist die Schulung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Hierzu beizutragen ist eine Funktion der Reihe Nachrichtendienstpsychologie.

Brühl und Hildesheim, im Mai 2006

Die Herausgeber

Nonverbale Warnsignale - Glaubhaftigkeitsdiagnostik & Glaubwürdigkeitsattribution

Sven Max Litzcke / Max Hermanutz / Astrid Klossek

Zusammenfassung

Die Befunde zur Glaubhaftigkeitsdiagnostik werden in komprimierter Form vorgestellt. Im Zentrum steht die Antwort auf die Frage, welche Warnsignale helfen können, um zwischen Lüge und Wahrheit in der Kommunikation zu unterscheiden. Anschließend werden die Vermutungen von Polizeibeamten zu Glaubhaftigkeitsmerkmalen dargestellt (Glaubwürdigkeitsattribution). Diese Vorstellungen und Annahmen beeinflussen das Verhalten in Kommunikationssituationen und haben somit erheblichen Einfluss auf deren Verlauf. Personen achten auf diejenigen Merkmale, von denen sie glauben, dass sie bei der Unterscheidung von Lüge und Wahrheit nützlich sind. Und zwar unabhängig davon, ob diese Merkmale tatsächlich zur Unterscheidung geeignet sind.

1 Einleitung

Die Glaubhaftigkeit von Aussagen schätzt man anhand von nonverbalen und von verbalen Merkmalen ein (Reinhard, Burghardt, Sporer & Bursch, 2002). In der Forschung zur Glaubhaftigkeitsdiagnostik wird untersucht, welche Merkmale tatsächlich mit dem Wahrheitsgehalt einer Aussage zusammenhängen. Demgegenüber werden in der Forschung zur Glaubwürdigkeitsattribution diejenigen Merkmale untersucht, die Beurteiler bei der Bewertung von Glaubhaftigkeit verwenden. Leider sind die Merkmale, von denen viele Menschen vermuten, sie könnten zwischen Wahrheit und Lüge differenzieren, für diesen Zweck oft ungeeignet. Nachfolgend werden die wesentlichen Ergebnisse der Forschung zur Glaubhaftigkeitsdiagnostik und zur Glaubwürdigkeitsattribution dargestellt.

2 Glaubhaftigkeitsdiagnostik

2.1 Übersicht

Für die Analyse von nonverbalem Verhalten stehen mehrere Merkmale (Köhnken, 1986; Köhnken, 1990; Vrij, Edward & Bull, 2001) zur Verfügung:

- Psychophysiologische Begleiteffekte (Atmung, Blutdruck, Hautleitfähigkeit etc.)
- Paraverbale Merkmale des Sprechverhaltens (extralinguistische, stilistische, vokale Charakteristika etc.)
- Nonverbale Merkmale im engeren Sinne (Mimik, Gestik, Blickverhalten, Körperhaltung etc.)

Gut messbar sind psychophysiologische Veränderungen mit dem Polygraphen. Unabhängigkeit von der kontroversen fachwissenschaftlichen Diskussion (Dahle, 2003; Fiedler, Schmid & Stahl, 2002; Füllgrabe, 1998) ist der Einsatz der so genannten Polygraphie aus juristischer Sicht mit der deutschen Rechtsordnung in weiten Teilen nicht vereinbar (Adler, 2005, 13f.). Zwar werden von Vertretern der Rechtspsychologie abweichende Meinungen vertreten, beispielsweise Fabian und Stadler (2000, 611), wonach der Polygraph zwar im gerichtlichen Hauptverfahren nicht zugelassen sei, es aber

Spielraum für den Einsatz des Tatwissenstests in Ermittlungsverfahren gäbe. Selbst wenn man der Argumentation von Fabian und Stadler (2000) folgt, blieben dem Polygraphen nur enge Anwendungsnischen. Faktisch spielt der Polygraph in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern eine untergeordnete Rolle.

Auch paraverbale Merkmale bieten Ansatzpunkte für eine Glaubhaftigkeitseinschätzung (Zuckerman & Driver, 1985; Ekman, O'Sullivan, Friesen & Scherer, 1991; Feeley & de Turck, 1998), diese sind nach der Metaanalyse von DePaulo, Lindsay, Malone, Muhlenbruck, Charlton und Cooper (2003, 92f), abgesehen von der Stimmspannung und –frequenz, aber zur Unterscheidung von Wahrheit und Lügen wenig aussagekräftig. Sofern relevante Ergebnisse zu paraverbalen Merkmalen vorliegen, werden diese nachfolgend bei den nonverbalen Merkmalen mitberichtet.

Die Beobachtung nonverbaler Merkmale verspricht deshalb Erfolg, weil sich falsch aussagende Personen möglicherweise stark auf den Aussageinhalt konzentrieren und es ihnen deshalb gelingt, im verbalen Bereich unauffällig zu bleiben. Gleichzeitig leidet nach Köhnken (1986) jedoch häufig die Beherrschung nonverbaler Verhaltensweisen und damit steigt die Wahrscheinlichkeit, Warnsignale anhand nonverbaler Merkmale zu erkennen, die auf Unwahrheit hinweisen. Das Einbeziehen von Verhaltenskorrelaten in die Glaubhaftigkeitseinschätzung wird indes kontrovers diskutiert, da sich keine stabilen Muster für einzelne nonverbale Verhaltensweisen nachweisen lassen, um zwischen wahr und falsch unterscheiden zu können (Köhnken, 1986; Vrij, Harden, Terry, Edward & Bull, 2001, 290). Nach der Metaanalyse von DePaulo et al. (2003) besteht jedoch Grund zu der Annahme, dass sich Personen, die lügen, von solchen, die wahr aussagen, im nonverbalen Verhalten systematisch unterscheiden. Unterstützt wird diese Annahme auch durch die Argumentation von Masip, Garrido und Herrero (2004), wonach die schlechteren Ergebnisse nonverbaler Warnsignale im Vergleich zum Polygraphen und zu inhaltlichen Merkmalen auf systematischen Unterschieden in der Anwendung der verschiedenen Methoden beruhen. Während die Personen, die mittels Polygraph oder merkmalsorientierter Aussa-

geanalyse vorgehen, ein systematisches Training erhalten, fehlt dies bei vielen Studien zu nonverbalen Warnsignalen. Sofern ein Training zu nonverbalen Warnsignalen stattfand (Vrij, Edward, Roberts & Bull, 2000) erhöhte dies die Trefferrate. Ferner beeinflusst eine Vielzahl von Variablen - beispielsweise die Lügenspontaneität, die Lügenmotivation, die Beziehung zwischen Sender und Empfänger, die Kenntnis des Basisverhalten des Senders, die Erwartungen des Empfängers - die Trefferrate, so dass die Einschätzung, nonverbale Merkmale trügen nichts zur Einschätzung der Glaubhaftigkeit bei, differenziert und relativiert werden muss. Entscheidend ist, wer wen unter welchen Umständen belügt.

2.2 Basisrate

Von zentraler Bedeutung ist der Unterschied zwischen Status- und Prozessdiagnostik. Man muss die Basisraten einer Person kennen, um nonverbale Verhaltensänderungen sinnvoll interpretieren zu können. So interessiert beispielsweise, ob eine Person an einer heiklen Stelle im Gespräch mehr oder weniger Adaptoren / Illustratoren zeigt als sonst. Dazu muss bekannt sein, wie viele Adaptoren / Illustratoren diese Person im Durchschnitt zeigt, wenn sie die Wahrheit sagt. In anderen Worten: Die Basisrate des nonverbalen Verhaltens einer Person muss bekannt sein. Die absolute Anzahl von Adaptoren und Illustratoren ist unerheblich, solange die Adaptoren und Illustratoren als persönliche Eigenheit im gesamten Gespräch gleichhäufig vorkommen; ähnlich argumentiert DePaulo (1994).

Die Verhaltensauffälligkeiten einer Person können nur dann in Bezug zu einer Lüge stehen, wenn diese Person sie nicht dauernd zeigt, sondern speziell dann, wenn sie lügt. Um dies beurteilen zu können, wird zunächst das nonverbale Verhalten einer Person anlässlich eines Themas beobachtet, bei dem die fragliche Person mit großer Wahrscheinlichkeit die Wahrheit sagt (Basisverhalten). Zeigen sich dann im Verlauf der Vernehmung bei tatrelevanten Themen Häufigkeitsveränderungen im nonverbalen Verhalten, stellen diese Veränderungen Warnsignale dar. Die Entscheidung, ob ein Verhalten gehäuft vorkommt oder nicht, kann somit nur im Vergleich mit der Ba-

sisrate der jeweiligen Person getroffen werden. Nur wenige Studien, wie beispielsweise die von Brandt, Hocking und Miller (1980) sowie von Brandt, Miller und Hocking (1980) berücksichtigen dies. Vrij (1994) konnte nachweisen, dass insbesondere bei Schulung und Feedback an die Befragter die Lügenerkennungsleistung steigt, wenn den Befragern das Basisverhalten der befragten Person bekannt war.

Die Interpretation von Körpersignalen setzt somit eine gründliche Beobachtung der jeweiligen Person voraus. Je besser man die individuellen Basisraten einer Person kennt, desto treffender kann man deren nonverbale Signale auswerten. Ähnlich argumentieren DePaulo et al. (2003), wenn sie fordern, bei künftigen Untersuchungen die Durchschnittswerte für Warnsignale für Lügen mitzubestimmen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass nicht nur die Person, sondern auch die Situation Einfluss auf die Basisraten haben kann. So reagierte dieselbe Person bei einem Tatvorwurf wegen Mordes möglicherweise anders als bei einem Tatvorwurf wegen Schwarzfahrens.

Zu beachten ist ferner die so genannte Symptomäquivalenz (Köhnken, 1986), die eine Interpretation nonverbaler Veränderungen erschwert. Damit ist gemeint, dass bei verschiedenen Personen verschiedene nonverbale Signale Zeichen für Aufregung und ggf. für eine Lüge sein können (Weber & Berresheim, 2001). Während Person A das Blinzeln gut im Griff haben mag, könnte bei Person B gerade das Blinzeln den entscheidenden Hinweis als Warnsignal liefern. Deshalb ist die Berücksichtigung verschiedener nonverbaler Verhaltensweisen wichtig. Ähnlich argumentieren auch Mann, Vrij und Bull (2002) sowie Vrij, Edward und Bull (2001, 899), die es mit folgender Formulierung auf den Punkt bringen (eigene Übersetzung): „Ein objektives Zeichen für eine Lüge wie Pinocchios wachsende Nase gibt es nicht.“

2.3 Misserfolge im Erkennen von Wahrheit und Lüge und deren Ursachen

Der amerikanische Psychologe Ekman resümierte nach zwanzig Jahren Lügenforschung leicht resigniert, dass ein Durchschnittsmensch Lüge nicht von Wahrheit unterscheiden könne (Ekman & O'Sullivan, 1991); ähnlich Vrij (1993) und Köhnken (1990). Die von Vrij (1993) untersuchten Kriminalbeamten erreichten eine Trefferquote von 49 Prozent. In den Experimenten von Köhnken (1990) mit Studenten erkannten die besten gerade einmal 60 Prozent der Lügen. Auch nach Kraut (1980), DePaulo (1994) und Levine, Park und McCornack (1999) sind Menschen beim Lügenerkennen wenig erfolgreich. Aufgrund des experimentellen Designs wäre bei den erwähnten Studien durch bloßes Raten eine Trefferquote von 50 Prozent zu erwarten gewesen. Die meisten empirisch ermittelten Trefferquoten liegen um die 50 Prozent, nur wenige liegen höher und einige sogar darunter; vergleiche auch Burgoon, Buller und Woodall (1989), die eine Spannweite von 36 bis 72 Prozent konstatieren sowie Vrij (2000), der über knapp vierzig Untersuchungen eine Trefferquote von rund 57 Prozent durchschnittlich berichtet.

Nach DePaulo und Pfeifer (1986) sowie nach Köhnken (1987) schneiden selbst Experten wie Polizeibeamte nicht besser ab als Studenten. Ähnlich unbefriedigende Expertenergebnisse berichten Kraut und Poe (1980) sowie Porter, Woodworth und Birt (2000). Somit ist wohl Vrij und Semin (1996) zustimmen, dass Polizeibeamte, Zollbeamte und Gefängniswärter vermutlich fehlerhafte Vorstellungen über die aussagekräftigen Lügenhinweise besitzen; Männer übrigens ebenso wie Frauen und Berufseinsteiger ebenso wie berufserfahrene Personen. Von den so genannten Experten schnitten nach Ekman und O'Sullivan (1991) einzig die Mitarbeiter von Nachrichtendiensten besser ab als der Zufall.

Diese Ergebnisse lassen weitere Bemühungen zum Erkennen von Lügen anhand nonverbaler Verhaltensweisen wenig aussichtsreich erscheinen. Dieser Schluss wäre jedoch voreilig. Neben den im Fol-

genden vorgestellten ermutigenden Ergebnissen ist auch kritisch zu hinterfragen, ob der Status Polizeibeamter oder Zollbeamter tatsächlich ausreicht, um von Experten zu sprechen. Zumindest müssten es solche Beamte sein, die regelmäßig vernehmen und die Glaubhaftigkeit von Aussagen einschätzen. Selbst dann müsste mittels Vor-test geprüft werden, ob diese Personen tatsächlich Experten sind, da sich gerade langjährige Praktiker häufig von ihren eingeschliffenen und unreflektierten Stereotypen leiten lassen (Litzcke & Klossek, 2006).

Und schließlich müssten die Experten in dem experimentellen Design ausreichend Gelegenheit haben, die Basisrate einer Person zu erkennen. Hierzu bietet die auf Ekman zurückgehende Standardexperimentalanordnung mit der Schilderung eines tatsächlich gesehenen Filmes (wahr) oder eines nicht gesehenen Filmes (falsch) keine Gelegenheit. Die Versuchspersonen sehen die aussagende Person nur in einer Situation und müssen entscheiden, ob diese Person die Wahrheit sagt oder nicht.

Selbst Laboruntersuchungen, in denen eine Annäherung an die Realität angestrebt wird, unterscheiden sich oft in zentralen Aspekten von echten Situationen (Köhnken, 1987; Füllgrabe, 1998). Deshalb können Ergebnisse aus Laborexperimenten nur eingeschränkt auf Polizeibeamte, Richter, Staatsanwälte und Rechtsanwälte übertragen werden. Nachdrücklich unterstützt wird diese Ansicht durch die Studie von Mann, Vrij und Bull (2004), deren Ergebnisse zeigen, dass Polizeibeamte sehr viel besser Lüge von Wahrheit unterscheiden können, wenn als Stimulusmaterial echte Vernehmungen verwendet werden, anstelle der sonst üblichen Lügen von Laien zu einem Film, den sie angeblich gesehen hatten. Trotz der ermutigenden Ergebnisse von Mann, Vrij und Bull (2004) ist im Auge zu behalten, dass es sehr schwer ist, Lügen zu erkennen, die durch minimale Modifikation eines wahren Sachverhalts zur Lüge werden (Fiedler, 1989), beispielsweise wenn alles stimmt, außer dem Zeitpunkt des Erlebten oder einem kleinen, aber entscheidenden Detail.

2.4 Erfolge im Erkennen von Wahrheit und Lüge

Ergebnisse von Zuckerman und Driver (1985), DePaulo, Stone und Lassiter (1985), Ekman und O'Sullivan (1991), Fiedler und Walka (1993), Porter, Campbell, Stapleton und Birt (2002) lassen vermuten, dass das Beobachten nonverbaler Merkmale die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Unterscheidung zwischen wahren und falschen Aussagen erhöhen kann. Auch nach Vrij et al. (2000) kategorisieren die Versuchspersonen auf Basis ausschließlich nonverbaler Merkmale 78 Prozent der Lügner / Nichtlügner korrekt und lagen damit deutlich über der Ratequote von 50 Prozent. Vrij, Edward und Bull (2001) argumentieren, dass nonverbale Merkmale nur dann auftreten, wenn der Lügner emotional involviert ist oder wenn die Lüge schwer zu konstruieren ist. Damit wären nonverbale Merkmale nur unter bestimmten situativen Bedingungen zur Unterscheidung zwischen Wahrheit und Lüge hilfreich. Hier besteht noch erheblicher Aufklärungsbedarf. Eine pauschale Verwerfung von nonverbalen Warnsignalen zur Lügenentdeckung erscheint ebenso wenig angemessen wie euphorische Erwartungen.

Besonders aussagekräftig hinsichtlich der Bedeutung einzelner nonverbaler Merkmale zur Identifizierung von Wahrheit und Lüge ist die Metaanalyse von DePaulo et al. (2003). Demnach können folgende nonverbale Merkmale zur Unterscheidung zwischen wahren und falschen Aussagen geeignet sein: Pupillenweitung, Abnahme von Illustratoren, Zunahme von Kinnhebungen, weniger echtes und mehr vorgetäushtes Lächeln, höhere Stimmlage, mehr Spannung in der Stimme, stärker gepresste Lippen, mehr Adaptoren insgesamt, aber nicht signifikant für Gesichtsadaptoren, Objektadaptoren und Selbstadaptoren. Insgesamt ist der Zusammenhang bei Adaptoren nach DePaulo et al. (2003) nicht eindeutig. Wenig ergiebig waren folgende nonverbale Merkmale: Ausdruckskraft der Mimik, nonverbale Unmittelbarkeit - nach Mehrabian (1972) unter anderem: interpersonale Nähe, Orientierung an anderen Personen und Hinneigen zu anderen Personen -, Augenkontakt, Blickvermeidung, Blickänderung, Bein- oder Fußbewegungen, erhöhte Lidschlagfrequenz (Blinzeln). Da DePaulo et al. (2003) notwendigerweise auf vorhandene

Studien rekurrierten, flossen in die Metaanalyse auch deren Mängel ein, wie beispielsweise die mangelnde externe Validität und die fehlende Erfassung des Basisverhaltens.

3 Glaubhaftigkeitsattribution

Nachfolgend wird dargestellt, welche Merkmale für geeignet gehalten werden, um zwischen Wahrheit und Lüge zu unterscheiden. Unabhängig davon, welche Merkmale tatsächlich mit wahren oder falschen Aussagen zusammenhängen, können diese so genannten Glaubhaftigkeitsattributionen das Befragungs- und Vernehmungsverhalten beeinflussen.

Die folgende Darstellung fasst die zentralen Ergebnisse vorliegender Untersuchungen zu nonverbalen Warnsignalen zusammen (Mann, Vrij & Bull, 2004; Strömwall & Granhag, 2003; Taylor & Vrij, 1999; Akehurst, Köhnken, Vrij & Bull, 1996; Vrij & Semin, 1996; Feeley & de Turck, 1995; Greuel, 1992; Bond, Omar, Mahmoud & Bonser, 1990; Köhnken, 1988, zitiert nach Köhnken, 1990; Riggio & Friedman, 1983; Zuckerman, DePaulo & Rosenthal, 1981; Zuckerman, Koestner & Driver, 1981; DePaulo, Zuckerman & Rosenthal, 1980; Kraut und Poe 1980; Kraut, 1978). Demnach vermuten viele Menschen, dass Lügner im Vergleich zu Nichtlügnern:

- weniger Augenkontakt halten,
- mehr Zucken und Zwinkern,
- stärker Blinzeln,
- mit anderer Stimmlage sprechen,
- sich stärker bewegen,
- sich stärker selbst berühren,
- mehr Sprechfehler begehen,
- länger brauchen bis sie auf eine Frage antworten,
- häufiger zögern und mehr Pausen machen,
- häufiger schlucken,
- eher erröten,

- mehr Gesichtsspannung haben und
- einen nervöseren Gesichtsausdruck haben

Die Annahme, dass Lügner nervöser seien als Nichtlügner findet sich in vielen Untersuchungen. Dies vermuten auch so genannte Lügenexperten wie Polizeibeamte oder Zollbeamte. Die Untersuchungen zeigen, dass die Vorstellungen dieser Lügenexperten zu nonverbalen Merkmalen in ähnlichem Ausmaß unzutreffend sind wie die Vorstellungen von Laien (Studenten). Insgesamt waren weniger als ein Viertel der Nennungen der Lügenexperten zutreffend (Vrij & Semin, 1996). Für Polizeibeamte ist nach Litzcke und Klossek (2006) von ähnlichen Größenordnungen auszugehen. In Schulungen zu Warnsignalen muss in besonderem Maße auf die Korrektur von Fehlvorstellungen zu nonverbalen Merkmalen geachtet werden.

4 Literatur

Adler, F. (2005). Aussageanalyse und Beweiswürdigung (S. 11-19). In K.E: Buchmann, H. Fiedler, A. Gallwitz, M. Hermanutz (Hrsg.), *Aufgabenfelder der Psychologie zur Unterstützung des täglichen Polizeidienstes*. FH Villingen-Schwenningen. Hochschule für Polizei.

Akehurst, L., Köhnken, G., Vrij, A. & Bull, R. (1996). Lay Persons' and Police Officers' Beliefs Regarding Deceptive Behaviour. *Applied Cognitive Psychology*, 10 (6), 461-471.

Bond, C. F., Omar, A., Mahmoud, A. & Bonser, R. N. (1990). Lie detection across cultures. *Journal of Nonverbal Behavior*, 14, 189-204.

Brandt, D. R., Miller, G. R. & Hocking, J. E. (1980). Effects of self-monitoring and familiarity on deception detection. *Communication Quarterly*, 28 (1), 3-10.

Brandt, D. R., Hocking, J. E. & Miller, G. R. (1980). The truth-deception attribution: Effects of familiarity on the ability of observers to detect deception. *Human Communication Research*, 6 (2), 99-110.

Burgoon, J. K., Buller, D. B. & Woodall, W. G. (1989). *Nonverbal*

- communication: The unspoken dialogue*. New York: Harper & Row.
- DePaulo, B. M. (1994). Spotting lies: Can humans learn to do better? *Current Directions in Psychological Science*, 3, 83-86.
- DePaulo, B.M., Lindsay, J.L., Malone, B.E., Muhlenbruck, L., Charlton, K. & Cooper, H. (2003). Cues to Deception. *Psychological Bulletin*, 129 (1), 74-118.
- DePaulo, B. M. & Pfeifer, R. L. (1986). On-the-job experience and skill at detecting deception. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 249-267.
- DePaulo, B.M, Stone, J.I. & Lassiter, G.D. (1985). Deceiving and detecting deceit (S. 323-370). In B.R. Schlenker (Hrsg.), *The Self and Social Life*. New York: McGraw-Hill.
- DePaulo, B., Zuckerman, M. & Rosenthal, R. (1980). Strategies of Deception. Humans as Lie Detectors. *Journal of Communication*, 30, 129-139.
- Dahle, K. P. (2003). Hat der so genannte "Lügendetektor" nach veränderter Rechtslage in Deutschland eine Zukunft? Versuch einer psychologischen Standortbestimmung. *Psychologische Rundschau*, 52, 103-111.
- Ekman, P. & O'Sullivan, M. (1991). Who can catch the liar? *American Psychologist*, 46 (9), 913-920.
- Ekman, P., O'Sullivan, M., Friesen, W. V. & Scherer, K. (1991). Invited article: Face, voice and body in detecting deceit. *Journal of Nonverbal Behavior*, 15, 125-135.
- Fabian, T. & Stadler, M. A. (2000). Polygraphietest im Ermittlungsverfahren. *Kriminalistik*, 54 (9), 607-612.
- Feeley, T.H. & de Turck, M.A. (1995). Global Cue Usage in Behavioral Lie Detection. *Communication Quarterly*, 43 (4), 420-430.
- Feeley, T. H. & de Turck, M. A. (1998). The behavioral correlates of sanctioned and unsanctioned deceptive communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22 (3), 189-204.

Fiedler, K. (1989). Lügendetektion aus alltagspsychologischer Sicht. *Psychologische Rundschau*, 40 (3), 127-140.

Fiedler, K., Schmid, J. & Stahl, T. (2002). What Is the Current Truths About Polygraph Lie Detection? *Basic and Applied Social Psychology*, 24 (4), 313-324.

Fiedler, K. & Walka, I. (1993). Training lie detectors to use nonverbal cues instead of global heuristics. *Human Communication Research*, 20, 199-223.

Füllgrabe, U. (1998). Ist der Polygraph wirklich ein „Lügendetektor“? 2. Fehlerquellen bei der Wahrheitsfindung. *Magazin für die Polizei*, 270, 25-31.

Greuel, L. (1992). Police Officers' Beliefs About Cues Associated With Deception in Rape Cases (S. 234-239). In F. Lösel, D. Bender & T. Bliesener (Hrsg.), *Psychology and Law. International Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.

Köhnken, G. (1986). Verhaltenskorrelate von Täuschung und Wahrheit – Neue Perspektiven in der Glaubwürdigkeitsdiagnostik. *Psychologische Rundschau*, 37, 177-194.

Köhnken, G. (1987). Training Police Officers to Detect Deceptive Eyewitness Statements: Does it Work? *Social Behaviour*, 2 (1), 1-17.

Köhnken, G. (1990). *Glaubwürdigkeit. Untersuchungen zu einem psychologischen Konstrukt*. München: PVU.

Kraut, R. E. (1978). Verbal and Nonverbal Cues in the Perception of Lying. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 380-391.

Kraut, R. E. (1980). Humans as lie detectors: Some second thoughts. *Journal of Communication*, 39, 209-226.

Kraut, R. E. & Poe, D. (1980). Behavioral Roots of Person Perception: The Deception Judgments of Customs Inspectors and Laymen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 784-798.

Levine, T. R., Park, H. S. & McCornack, S. A. (1999). Accuracy in detecting truths and lies: Documenting the “veracity effect.” *Communication Monographs*, 66, 125-144.

- Litzcke, S.M. & Klossek, A. (2006). Lügenstereotype von Polizeibeamten.(S. 227-240) In M. Hermanutz & S.M. Litzcke (Hrsg.), *Vernehmung in Theorie und Praxis. Wahrheit – Irrtum - Lüge*. Stuttgart: Boorberg.
- Mann, S., Vrij, A. & Bull, R. (2002). Suspects, lies, and videotape: An analysis of authentic high-stake liars. *Law and human behavior*, 26, 365-376.
- Mann, S., Vrij, A. & Bull, R. (2004). Detecting True Lies: Police Officers' Ability to Detect Suspects' Lies. *Journal of Applied Psychology*, 89 (1), 137-149.
- Masip, J., Garrido, E. & Herrero, C. (2004). The Nonverbal Approach to the Detection of Deception: Judgemental Accuracy. *Psychology in Spain*, 8 (1), 48-59
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Porter, S., Campbell, M. A., Stapleton, J. & Birt, A. R. (2002). The Influence of Judge, Target, and Stimulus Characteristics on the Accuracy of Detecting Deceit. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34, 172-185.
- Porter, S., Woodworth, M. & Birt, A. R. (2000). Truth, Lies, and videotape: An investigation of the ability of federal patrol officers to detect deception. *Law and Human Behavior*, 24, 643-658.
- Reinhard, M.-A., Burghardt, K., Sporer, S.L. & Bursch, S.E. (2002). Alltagsvorstellungen über inhaltliche Kennzeichen von Lügen. Selbstberichtete Begründungen bei konkreten Glaubwürdigkeitsurteilen *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33 (3), 169-180.
- Riggio, R. E. & Friedman, H. S. (1983). Individual differences and cues to deception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 899-915.
- Strömwall, L.A. & Granhag, P.A. (2003). How to Detect Deception? Arresting the Beliefs of Police Officers, Prosecutors and Judges. *Psychology, Crime & Law*, 9 (1), 19-36.

Taylor, R. & Vrij, A. (1999). The effects of varying stake and cognitive complexity on beliefs about the cues to *deception*. *International Journal of Police Science and Management*, 3 (2), 111-123.

Vrij, A. (1993). Credibility judgements of detectives: The impact of nonverbal behavior, social skills, and physical characteristics on impression formation. *Journal of Social Psychology*, 133, 601-610.

Vrij, A. (1994). The impact of information and setting on detection of deception by police detectives. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18 (2), 117-136.

Vrij, A. (2000). *Detecting lies and deceit. The psychology of lying and the implications for professional practice*. Chichester: John Wiley.

Vrij, A.; Edward, K. & Bull, R. (2001). Stereotypical verbal and non-verbal responses while deceiving others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 899-909.

Vrij, A., Edward, K., Roberts, K. P. & Bull, R. (2000). Detecting deceit via analysis of verbal and nonverbal behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 239-263.

Vrij, A., Harden, F., Terry J., Edward, K. & Bull, R. (2001). The influence of personal characteristics, stakes and lie complexity on the accuracy and confidence to detect deceit (S. 289-302). In R. Roesch (Hrsg.), *Psychology in the courts: International advances in knowledge*. London: Routledge.

Vrij, A. & Semin, G.R. (1996). Lie Experts' Beliefs about Nonverbal Indicators of Deception. *Journal of Nonverbal Behavior*, 20 (1), 65-80.

Weber, A. & Berresheim, A. (2001). Polizeiliche Vernehmungen. Order: Schon aus Erfahrung gut? *Kriminalistik* 55 (12), 785-796.

Zuckerman, M., DePaulo, B. M. & Rosenthal, R. (1981). Verbal and Nonverbal Communication of Deception (S. 1-59). In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Band 14. New York: Academic Press.

Zuckerman, M. & Driver, R. E. (1985). Telling lies: Verbal and non-verbal correlates of deception (S. 129-148). In A. W. Siegman & S. Feldstein (Hrsg.), *Multichannel integrations of nonverbal behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zuckerman, M., Koestner, R. & Driver, R. (1981). Beliefs about Cues Associated with Deception. *Journal of Nonverbal Behavior* 6 (1), 105-114.

Die Stunde Null der nachrichtendienstlichen Ausbildung in der DDR aus dissonanztheoretischer Sicht

Helmut Müller-Enbergs

Zusammenfassung

Im Herbst 1951 entstand innerhalb des Instituts für wirtschaftswissenschaftliche Forschung (IWF), wie der Vorläufer der Hauptverwaltung A (HVA) hieß, die Idee, den nachrichtendienstlichen Nachwuchs an einer Schule ausbilden zu lassen. Rund dreißig Schüler besuchten in der Zeit vom April 1952 bis zum September 1953 die zuletzt als „Objekt S“ bezeichnete Ausbildungsstätte. Ihren ersten Sitz hatte sie im Berliner Stadtteil Niederschönhausen. Die Schüler gehörten somit zum ersten Kurs, dem Dutzende folgen sollten. Dieser erste Kurs verdient besondere Aufmerksamkeit, weil einige der Teilnehmer später Kader der HVA wurden, die prägend für die Wirkungsgeschichte der DDR-Spionage werden sollten. Zugleich verbirgt sich in diesen Kursen und insbesondere im ersten Kurs einer der Schlüssel, der zum „Erfolg“ dieses Nachrichtendienstes beigetragen hat. Unbestritten gelang es diesem, erheblichen Einblick in Entscheidungsabläufe der Bundesrepublik zu gewinnen, was üblicherweise – und auch zutreffend – damit erklärt wird, dass die HVA die systembedingten Vorteile der SED-Diktatur ausschöpfen konnte, denen sich auf der Gegenseite die Dienste in der Bundesrepublik nicht bedienen konnten. Die physische Abschottung des Staates DDR und somit auch die Absicherung eigener nachrichtendienstlicher Strukturen konnte sie ebenso zu ihrem Vorteil nutzen wie das

umfassende Equipment des Ministeriums für Staatssicherheit mit seinen zuletzt rund 91.000 hauptamtlichen und 174.000 inoffiziellen Mitarbeitern. Neben diesen personellen und materiellen Ressourcen existierte eine vergesellschaftete Sicherheitsdoktrin, die in dieser Intensität in der Bundesrepublik, trotz eines stellenweise leidenschaftlichen Antikommunismus, nie existiert hat. All dies erklärt jedoch nur unzureichend die noch heute anzutreffende Moral der ehemals operativen und leitenden Mitarbeiter der HVA, nach dem die systembedingten Faktoren mit dem Beitritt zur Bundesrepublik entfallen sind. Es müssen folglich noch weitere Erklärungsmuster angenommen werden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob die hauptamtlichen Mitarbeiter der HVA durch den Dienst, aber insbesondere durch den Besuch seiner Schule Prägungen erfahren haben, die sie gegenüber „gegnerischen“ Einflüssen intellektuell und emotional so hinreichend abschotteten, dass sie lebenslang fortwirkten. Als Erklärungsmodell dafür werden die Möglichkeiten der Theorie der kognitiven Dissonanz ausgelotet.

1 Vorbemerkung

Der erste Kurs des IWF ist in der Literatur kaum erwähnt worden. Lediglich zwei Erinnerungsberichte von Kursanten liegen vor: Einer stammt vom letzten Leiter der HVA, Werner Großmann, der in seinen Erinnerungen diesem Kapitel seines Lebens rund zehn Seiten widmete (Großmann, 2000); der andere von Klaus Rösler, der auf zwei Seiten auf diese Schule verwies (Rösler, 1992). Das Archivmaterial zu dieser Schule muss als vollständig vernichtet gelten, so dass im Stasi-Unterlagen-Archiv auf weit verstreute Belege und Hinweise zurückgegriffen werden muss, auf deren Zitation vor allem deshalb verzichtet wurde, um den Beitrag nicht unleserlich zu machen. Hingegen werden Hinweise, die auf Gespräche mit Zeitzeugen zurückgehen, gekennzeichnet. Einer der Zeitzeugen besuchte den ersten Kurs, wünscht aber anonym zu bleiben (Interview am 9. August 2005), die beiden anderen, Kurt Gailat (Interview am 5. August 2005) und Markus Wolf (Interview am 22. August und 20. Dezember 2005), waren leitende Mitarbeiter der HVA. Insoweit fassen die nachfolgenden Ausführungen erstmalig die bislang entdeckten Angaben zu diesem ersten Kurs zusammen.

2 Dissonanzansatz

In der psychologischen Literatur werden Aufmerksamkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, aber auch Einstellungen, Gedanken und Meinungen als Kognition bezeichnet (Maturana, 1990; Varela, 1990). Ein kognitives Lernziel umschreibt folglich alles, was vom Verstand als Faktenwissen erfasst wird wie auch die kreative Anwendung von Wissen und das Lösen von Problemen. Dieser Dimension entsprechend hat sich daraus ein eigenes Teilgebiet der Allgemeinen Psychologie entwickelt, die kognitive Psychologie. Sie fragt insbesondere danach, was auf das Verhalten einen wesentlichen Einfluss ausübt, und genauer, was zwischen der Reizaufnahme und dem daraus entstehenden Verhalten liegt. Wird demnach die Veränderung eines Menschen beabsichtigt, und auf nichts anderes zielte die Nachrichtendienstschule ab, bedurfte es der Einflussnahme auf die Kognitionen der Kursanten (Anderson, 2001; Zielke, 2004).

Die Veränderung zwischen bisherigem und zu erwerbenden Wissen, konkret dem politischen Weltbild, erzeugt regelmäßig eine Spannung oder gar einen Widerspruch zu bisherigen Einstellungen und Denkmustern, die als kognitive Dissonanz bezeichnet wird (Zimbardo, 2004; Klocke, 2004). Üblicherweise entsteht in einem solchen Falle das Bedürfnis, ein Gleichgewicht des kognitiven Systems zu erzielen (Frey, 1998). Mithin wird in einer solchen Konstellation auf eine Dissonanzreduktion abgezielt (Beckmann, 1984; Nenninger, 1978), und zugleich der Versuch unternommen, die verschiedenen Kognitionen vor allem psychologisch miteinander vereinbaren zu können (Festinger, 1978). Darauf kommt es wesentlich an, da sich – bezogen auf die Nachrichtendienstschule – dadurch zeigt, für welchen Kursanten die Anpassungsleistung bzw. Gangbarkeit (Viabilität) psychologisch vereinbar ist – und für wen nicht.

In diesem Zusammenhang ist das besondere Augenmerk auf die Möglichkeiten der Dissonanzreduzierung zu legen. Als Schlüsselbegriffe erweisen sich hier die Selbstverpflichtung und die Möglichkeiten der Entscheidungsfreiheit, aufgrund derer sich Dissonanzen besonders nachhaltig reduzieren und festgefügte Einstellungsänderungen resultieren. Die Dissonanz ist umso größer, je mehr die dissonanten Kognitionen die Person unmittelbar berühren, also die wesentlichen Motive einer Person erreichen (Brehm & Cohen, 1962; Cohen, 1962). Je größer ist denn auch das Bedürfnis nach Dissonanzreduktion, das in der psychologischen Literatur in der Regel mit vier Optionen verbunden wird (Wicklung, 2004):

- Veränderung der Kognitionen über eigenen Verhaltens,
- Veränderung der Kognitionen gegenüber der Umwelt,
- Ergänzen vorhandener Kognitionen um geeignete, damit im Konsens stehende Kognitionen,
- Verdrängung oder Ignorierung unvereinbarer Kognitionen.

Veränderungen solcher Art sind jedoch lediglich dann zu erwarten, wenn sich eine Person für ihr Verhalten und das Ergebnis ihres Handelns verantwortlich fühlt (Festinger, 1978), d. h. sich eine Sache zu eigen macht. Und mehr noch: Insoweit die lernende, sich in

der Dissonanz befindende Person, sich selbst auch als Ursache dafür akzeptiert. Üblicherweise tritt die kognitive Dissonanz dann auf, wenn neue Informationen aufgenommen werden oder Einstellungsänderungen eintreten. Folglich stellen per se Schulungen einen Entstehungsort kognitiver Dissonanzen dar, weshalb es sich als vorteilhaft erweist, im Schulungskontext mit Gleichgesinnten zu kommunizieren, da erfahrungsgemäß dies zur Dissonanzreduktion beiträgt (Festinger, 1978). Im Kontext solcher Schulungen entscheidet sich damit, ob eine vermittelte Einstellung zur eigenen wird oder als dissonanter Fremdkörper bestehen bleibt. Wenn die schulungsvermittelten Kognitionen zur eigenen werden, sind sie gegen Veränderungsversuchen von außen weitgehend immunisiert. Bleiben die vermittelten Kognitionen Fremdkörper, fallen Sie ab, sobald der äußere Zwang nachlässt. Bei den hier in Frage stehenden Personen war das spätestens mit dem Zusammenbruch der DDR der Fall. Die vermittelten Kognitionen hielten aber stand, wodurch deren Festigkeit und Immunität gegenüber äußeren Einflüssen belegt wird.

Der Vermittlung von Kognitionen kommt somit eine wichtige Rolle zu. Je glaubwürdiger und überzeugender das Weltbild vermittelt wird, desto stärker fällt die Dissonanz aus. Bezogen auf die bereits erwähnten Reaktionsvarianten kann somit auch der Fall eintreten, dass ein Dozent die neuen Kognitionen nicht ins Ziel trägt, sondern er vielmehr selbst von den Kursanten im Rahmen der Dissonanzreduktion abgewertet wird, seine Informationen verzerrt oder unter den Kursanten nach Gleichgesinnten für die abweichende, bislang vertretene Meinung gesucht wird. Je stärker also eine Person gegenüber der Kognitionsänderung widerständig ist, desto weniger wird in solchen Fällen das eigentliche Schulungsziel erreicht. Eben das Vermeiden oder Umgehen solcher Widerstände, das erfolgreiche Konditionieren erwünschter Denk- und Verhaltensmuster zeichnet den Erfolg des ersten Kurses der Nachrichtendienstschule aus. Hierzu wird im Folgenden die Situation des ersten Kurses im Detail betrachtet.

3 Die fehlerhafte „Skinner-Box“

Es bedurfte eines besonderen Ortes für die Kognitionsänderung, der eine laborhafte Atmosphäre und zureichend abgeschirmt die operante Konditionierung der Kursanten, also das programmierte Lernen, garantierte. Freilich musste er besonders reizarm, möglichst ein von äußeren (Stör)einflüssen freier Lernort, sein. Die Notwendigkeit eines sorgfältig komponierten Lernortes war in der Psychologie bereits durch Tierversuche belegt worden. So entwickelte Skinner eine Apparatur, die eben einen solch reizarmen Lernort vorsah, um durch gezielte Reize einen Lernerfolg herbeizuführen. Es handelte sich im Laborversuch um eine schalldichte Kiste mit einer geräuschlosen Tür, aus der ein Tier ungestört entlassen werden konnte, dessen Verhalten der Psychologe zu messen suchte. Dabei versuchte er nicht allein bisherige Reaktionen zu ermitteln, sondern auch neues Verhalten hervorzubringen und zu messen. Zu diesem Zweck stattete er die Kiste mit einem Hebel aus, dessen Bedienen eine Belohnung hervorbrachte. Die dabei gewonnenen Beobachtungen adaptierte Skinner in einer Art negative Gesellschaftsutopie in dem weithin bekannten Roman „Walden Two“. Darin propagiert er die gezielte Manipulation von Sozial- und Verhaltenstechniken von Menschen, sogar ihrer ethischen Normen.

Demnach wird der Lernstoff in kleine Untereinheiten zerlegt, deren korrekte Wiedergabe belohnt wird, und auch den nächsten Lernschritt einleitet, mitunter als Selbststudium, das auch selbst kontrolliert wird (Skinner, 2002; Scheerer, 1983; Skinner, 1971). Die kognitive Anpassung wird folglich belohnt. Bezogen auf den ersten Kurs der Nachrichtendienstschule operierte man zwar nicht mit Hebeln, einer schalldichten Kiste oder kulinarischen Belohnungen, aber sehr wohl mit dem Instrument der „Beobachtung“, was keinesfalls so untypisch ist, wie es zunächst erscheinen mag. Für die mit der Nachrichtendienstpsychologie denkbar eng verwandte Militärpsychologie gelangte der sowjetische und diesbezüglich maßgebende Obrist Lukow zu der Feststellung (Lukow, 1961, 49 f):

„Für die Militärpsychologie ist die Beobachtung eine äußerst wichtige Methode. [...] Ohne Beobachtung der Bedingungen der Lerntätigkeit ist es unmöglich, die psychologischen Gesetzmäßigkeiten der Persönlichkeitsentwicklung während der Bildung und Erziehung, während einer speziell organisierten Tätigkeit festzustellen. Zwecks größerer Vollständigkeit der Beobachtungsergebnisse muss man auch die Schilderungen des Soldaten, der beobachtet wird, über seine Erlebnisse, Bemühungen, Gedanken, Wünsche usw. heranziehen. [...] Daraus folgt, dass die Beobachtung in der gegebenen Entwicklungsstufe der Wissenschaft die Hauptmethode der wissenschaftlichen Erforschung der Psyche des Soldaten ist. Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass das Experiment unterschätzt werden darf. Für das Experiment ist charakteristisch, dass der Forscher aktiv in den Prozess, den er beobachtet, eingreift. Er verändert die natürlichen Bedingungen oder schafft künstliche, um psychologische Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Dieser Eingriff in den Prozess kann unterschiedlich sein. Er tritt als natürliches Experiment und als Laboratoriumsexperiment auf.“

In dieser Äußerung werden Analogien zur „Skinner-Box“ erkennbar, allerdings bereits um das angereichert, was in der „Kognitiven Wende“ der Psychologie gegenüber dem reinen Verhalten erheblich an Gewicht gewann: Gedanken, Wünsche etc. Diese Betrachtung ist kein genuines Produkt des IWF, sondern liegt gewissermaßen in der Tradition kommunistischer wie auch nachrichtendienstlicher Schulen. Dazu gehört insbesondere ein möglichst von der Umwelt und seinen Einflüssen abgeschlossener Raum. Von Anbeginn nahmen innerhalb der Arbeiterbewegung Schulungen breiten Spielraum ein. Aus ihnen konnten nicht wenige Nachwuchskräfte und Funktionäre gewonnen werden. Die kommunistischen Parteien erhöhten sogar den Stellenwert, in dem sie systematisch entsprechende Einrichtungen schufen. Kaum ein Mitglied hat nicht Kreis-, Bezirks- oder Landes-, oder gar die Parteihochschulen durchlaufen. Diese Kaderschmieden sollten vor allem politische Loyalität zur herrschenden

Parteilinie absichern und auch Folgsamkeit garantieren. Viele dieser Schulungen wirkten auf die Kursanten lebenslang prägend, da sie später nur selten intensiver studierten als während dieser Zeit. Man denke nur an die Karl-Liebknecht-Schule in Moskau in den zwanziger und dreißiger Jahren, die sich deutscher Minderheiten, seien es Kinder kommunistischer Kader oder von Nachrichtendienstlern, angenommen hat. Die Prägung dieser Erfahrungen hielt auch dann noch an, wenn einzelne den ideologischen Kanon aufgekündigt haben (Mussijenko, 2005; Lewenstein, 1991; Feidel-Metz, 1990; Plener, 1998; Uhlig, 1996). Es ist hier an Wolfgang Leonhard (Leonhard, 1955; 1992) und Jan Vogeler (Mussijenko, 1996) zu erinnern, die anders als Markus Wolf (Wolf, 1989), mit dem sie gemeinsam die Schule in Kuschnarenko besucht haben, in unterschiedlichem Grade mit dem Sowjetkommunismus gebrochen haben. Bereits diese Schüler wurden vertraut gemacht mit dem plötzlichen Ausbleiben von Lehrern und Mitschülern, denen ein „Mangel an politischer Wachsamkeit“ unterstellt wurde, die aus der Partei ausgeschlossen, verhaftet, verurteilt und mitunter erschossen wurden (Mussijenko, 1996).

Noch während des zweiten Weltkrieges richtete die personell geschwächte Kommunistische Partei Deutschlands (KPD) Antifa-Schulen ein, auf denen sie sich mühte, deutsche Soldaten und Offiziere von der nationalsozialistischen Fixierung auf die stalinsche Interpretation der Welt umzupolen, was durchaus erfolgreich war (Eilderemann, 1989). Davon profitierte später auch die HVA, in der ehemalige Soldaten wie Kurt Gailat, Klaus Rösler oder Horst Jänicke leitende Funktionen übernahmen (Gailat, 2005). „Das waren Jahre angespannten Studiums“, wie sich Kurt Gossweiler erinnert, „denn wir mussten uns die Kenntnisse aneignen, die nötig waren, um Vorlesungen zu halten und Seminare durchzuführen auf den Gebieten: Deutsche Geschichte, Geschichte Russlands und der Sowjetunion, Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, Politische Ökonomie und marxistisch-leninistische Philosophie. Diese Jahre an der Antifa-Schule – sie waren meine eigentliche Universität; und ich übertreibe

nicht, wenn ich sage: von dem dort Gelernten zehre ich noch heute“ (Gossweiler, 1997).

Neben diesen eher politischen Schulen entstanden auch nachrichtendienstliche Schulen für deutsche Kommunisten in der Sowjetunion. Zunächst die M-Schule bei Moskau in den Jahren 1924/25 und 1929 bis 1936 (Herlemann, 1982), die auch die späteren Minister für Staatssicherheit Wilhelm Zaisser und Erich Mielke besuchten. Gleichfalls besuchten später leitende IWF-Mitarbeiter wie Richard Stahlmann und Walter Muth diese M-Schule, die neben einer intensiven politischen Schulung bereits nachrichtendienstliches und Militär-Handwerk vermittelte. Sie produzierte Kader, die sowohl nachrichtendienstlich im Ausland arbeiten sollten, zugleich aber solche, die etwas vom Revolutionshandwerk verstehen sollten, angefangen von Sabotage bis hin zum Führen von Aufständen und bewaffneten Auseinandersetzungen. Im Zusammenhang mit den zu verfolgenden dissonanztheoretischen Erwägungen findet sich eine Schlüsselaussage zur Bedeutung der M-Schule des seinerzeit hierfür verantwortlichen Kippenberger (Kaufmann, 1993, 192):

„Die durch die M-Schule hindurchgegangenen Kader wurden mehr und mehr zum Reservoir für den verantwortlichen Funktionärskreis der militärpolitischen Arbeit. Nicht so sehr wegen der fachlichen Ausbildung der Schüler (die zum Teil etwas abwegig von den praktischen Bedürfnissen war), sondern mehr noch wegen der politischen und charakterlichen Prüfung, die das System der Schule ermöglichte. Die Charakteristik der Schüler, die von der verantwortlichen Leitung nach Schluss jedes Turnus gegeben wurde, diente wesentlich mit zur weiteren Verwendung der Schüler und veranlasste in einigen Fällen die unmittelbare Heranziehung zur zentralen Arbeit. Das schloss natürlich Fehlgriffe nicht aus. [...] Aber ich glaube, dass die Schule und die durch sie ermöglichte Charakterisierung der Schüler im Ganzen ein brauchbares Hilfsmittel der Funktionärsauslese war.“

Es wundert daher nicht, dass von der HVA diese Schule als „Kader-

schmiede“ verstanden wurde, in deren Tradition sie sich bewusst stellte. An ihr waren die vorhandenen Kognitionen der Kursanten umzuschmieden, mithin das neue Weltbild einzuhammern, und messbar zu überprüfen. Im Rückblick auf die M-Schule gelangten ehemals leitende Mitarbeiter der HVA wie Bernd Kaufmann zu dem Schluss, „dass die in der Sowjetunion geschulten Kader in einer Art und Weise indoktriniert wurden, die sie zu gläubigen bzw. unkritischen Vertretern sowjetischer Interessen“ werden ließen. „Viele umgab allein schon dadurch eine scheinbar unfehlbare Aura, dass sie an der ‚Wiege der Revolution‘ für einige Monate geschult und erzogen worden waren“ (Kaufmann, 1993, 193).

Dies fand seine Fortsetzung auch während des Spanischen Bürgerkrieges. In Benneçassim, einem Badeort am Mittelmeer, wurden fast dreißig Kursanten ab August 1937 geschult. Nach Anton Ackermann, dem ersten Leiter des IWF, „sah man nur selten einen von ihnen am Strand.“ Sie „büffelten von früh bis spät oder saßen in Konsultationen und Seminaren“ zusammen. Früh morgens fanden täglich Lektionen statt, „sechs bis acht Stunden blieben für das Studium der rationell ausgewählten Literatur und für Konsultationen beim jeweiligen Lektor. Jedes Thema wurde mit einer Konferenz und einem zusammenfassenden Schlusswort des Lektors abgeschlossen“. Diese Erfahrungen sollten das Muster vorgeben, nach denen im ersten Kurs des IWF unterrichtet wurde – und auch das Anliegen.

Anton Ackermann notierte später das Anliegen an die Kursanten, gewissermaßen den Grad der Kognitionsverschiebung: „Wir legten größten Wert auch auf die Erziehung der Gefühle, auf nachhaltige emotionale Beeinflussung und Erlebnisse, um zur weiteren Charakterisierung beizutragen, einen stahlharten kämpferischen Willen zu wecken und zu erreichen, dass in jeder beliebigen, auch der härtesten Situation, eine revolutionär-sozialistische Verhaltensweise ausgelöst werde. Dabei spielte das Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Rolle und das Wichtigste dabei war das Leben und das Werk der großen Vordenker des revolutionären Klassenkampfes, der beispielgebenden Kämpfer in den eigenen Reihen.“

3.1 Ort

Die Auswahl der Örtlichkeit für die Schule des IWF war gewiss nicht dem Zufall überlassen worden, wenn auch zunächst pragmatische Gründe für die Standortauswahl ausschlaggebend gewesen sein dürften. Sie musste in einer zwar politisch gespaltenen, aber durchaus noch fast überall zugänglichen Stadt wie Berlin so gewählt werden, dass sie nicht sogleich nachrichtendienstliche Aufmerksamkeit auf sich zog, aber auch so zureichend geschützt war, dass sie nicht jedem, geschweige unbemerkt, zugänglich war. Direkt an das „Städtchen“ (Schulze, 2001; 2003; Maron, 1991) angrenzend, das die politische Prominenz der DDR in einer Art Sperrgebiet beherbergte, richtete das IWF seine Schule und das angeschlossene Internat ein. In den sechs Monaten zuvor, etwa von Oktober 1951 an, hatte das IWF dort selbst sein organisatorisches Zentrum, das es zugunsten der Schule verließ (Gailat, 2005). Ohne jeden Hinweis am Eingangstor lag die Schule noch im Sicherheitsbereich des Städtchens, war aber nicht Teil davon. Während das in Niederschönhausen, einem Ortsteil des damaligen Verwaltungsbezirks Berlin-Pankow gelegene „Städtchen“ im Wesentlichen durch den Majakowskiring und anliegende Straßen umgrenzt war, führte die ehemalige Kaiserin-Auguste-Straße, sodann Tschaikowskij-Straße genannt, wie eine Magistrale zum Schloss, doch endete sie kurz vor der Stillen Zeile, in der zu jener Zeit auch der Minister für Staatssicherheit, Wilhelm Zaisser, wohnte. Gleichsam am Ende einer seinerzeit geschaffenen Sackgasse vor dem „Städtchen“ lag auf der einen Straßenseite das Schulinternat mit der Hausnummer 12, auf der anderen die Schule mit der Hausnummer 13. Ehemalige Kursanten versäumen nicht den Hinweis auf die unmittelbare Nähe der Schule an den Garten des Staatspräsidenten der DDR, Wilhelm Pieck. Den Gebäuden selbst sieht man kaum noch diese Geschichte an, von denen nur eines aufzufinden war (ein anderes war ersetzt worden), weil ein ehemaliger Kursant dem Autor eine Handskizze mit auf den Weg gab.

Das dreistöckige Internat, die Schule selbst war zweistöckig, bot Zweibettzimmer für die Kursanten. In einem angelegten Garten be-

fand sich ein weiteres, lang gestrecktes kleines Gebäude, das für Sportzwecke genutzt wurde. Auf der gegenüberliegenden Seite der Tschaikowskij-Strasse lagen die Räumlichkeiten der Schulleitung, des Sekretariats und Parteisekretärs, der Lehrer sowie ein größerer und ein kleinerer Schulraum; außerdem ein Aufenthaltsraum und Speiseraum im Erdgeschoss. Auf den ersten Blick unterschieden sich diese beiden Gebäude kaum von den sonstigen Wohngebäuden der Straße, wenn – was nur bei bewusster Wahrnehmung möglich war – von jeweils am Eingang mit eigenen Räumlichkeiten vorhandenen Wachhabenden abgesehen wurde. Außenstehenden wie Nachbarn musste jedoch auffallen, dass zwischen beiden Gebäuden tagsüber Gruppen von jungen Männern in einer gewissen Regelmäßigkeit pendelten (Kursant, 2005).

Mithin stellte die Auswahl dieser Örtlichkeit für eine Nachrichtendienstschule ein Novum dar, denn bislang hatten sowjetische Nachrichtendienste eher abgeschiedene und nicht ohne weiteres zugängliche Gegenden bevorzugt. Gleichfalls operierte die SED selbst mit ihrer Parteihochschule „Karl Marx“ in Kleinmachnow, die in Einjahreslehrgängen zukünftige Eliten heranzog (Weber, 2002; Stern, 2001, 64-80). Offenkundig war das IWF mit der Lage seiner Schule selbst nicht sonderlich zufrieden, weshalb es schon für den zweiten Kurs ab November 1953 die Abgeschiedenheit in Gransee suchte; unbeschadet eines anderen Grundes, der darin bestand, dass mit dem leitenden IWF-Mitarbeiter Gotthold Krauss ein Insider ausgerechnet den gegnerischen Nachrichtendienst, die West-Berliner Basis des amerikanischen Geheimdienstes, über die Örtlichkeiten und Sicherung auch der Schule unterrichtet haben dürfte. Die „Skinner-Box“ war mithin enttarnt.

Es versteht sich, dass in den Jahren 1952/53 die sicherheitspolitische Dimension in der DDR noch nicht so entwickelt war wie zu Zeiten des Untergangs der DDR. Das MfS steckte selbst noch in den Anfängen, verfügte über kaum 10.000 Kader, die ihrerseits weithin der Qualifizierung bedurften. Von einer geheimpolizeilichen Durchdringung, wie sie mit mehr als 1:100 Einwohner im Oktober 1989 zu verzeichnen war, konnte zu jener Zeit noch nicht die Rede sein. Be-

wegungen von westlichen Nachrichtendiensten in Ost-Berlin und der DDR konnten in jener Zeit auch von den sowjetischen Nachrichtendiensten nur bedingt beherrscht werden. Eben das bedurfte einer besonders sorgfältigen Auswahl eines geeigneten Schulortes, dessen Sicherheit nicht zureichend sein konnte, da das „Städtchen“ selbst genuines nachrichtendienstliches wie mediales Ziel gewesen sein dürfte. Folglich waren weit darüber hinaus Sicherheitsvorkehrungen erforderlich, die sich keinesfalls in Wachhabenden und Eingangskontrollen erschöpften.

3.2 Camouflage

Während die Abgeschlossenheit solcher Schulen zum typischen nachrichtendienstlichen Handwerk gehört, tritt überdies noch die Camouflage selbst hinzu. Das IWF wie auch seine Schule war in Organigrammen etwa des Ministeriums für Auswärtige Angelegenheiten oder der SED nicht ausgewiesen. Bestenfalls war es als Einrichtung des Zentralkomitees der SED bekannt, weil der Ort weder vom Personal noch von den Kursanten preisgegeben werden durfte, auch nicht gegenüber nächsten Angehörigen. Das galt selbst für den Parteisekretär der Schule, Walter Baude, der im Juli 1952 zu seiner Tätigkeit notierte: „Jetzt bin ich politischer Mitarbeiter im Z.K. unserer Partei“.

Selbst wenn Hinweise auf eine Parteischule angefallen wären, hätten diese nicht zwingend zu den bedeutenderen Aufklärungszielen westlicher Dienste gehört. Mag die Camouflage für Nachrichtendienstschulen der frühen fünfziger Jahre in einer Reihe von Staaten, die Bundesrepublik eingeschlossen, nicht ungewöhnlich gewesen sein, so wurde im IWF eine noch weiter reichende Camouflage gewählt, wonach die Kursanten selbst nahezu über ein halbes Jahr in Unkenntnis darüber gehalten wurden, welcher Zweck mit ihnen tatsächlich verfolgt wurde. Ihnen wurde Glauben gemacht, an einer besonderen Schule des SED-Zentralkomitees tätig zu sein und dort auf Aufgaben in der Partei vorbereitet zu werden. Es war folglich diesen Eleven zunächst selbst unbekannt, dass sie zum künftigen Personal – Kader genannt – eines Nachrichtendienstes gehören

würden; zumal ihnen Papiere zum Betreten der Schule ausgehändigt wurden, die sie als Mitarbeiter des Zentralkomitees auswiesen. Auch das bislang erkennbare, sie umgebende Procedere bestätigte dies. Sie hatten sich, zumeist am 1. April 1952, beim Zentralkomitee der SED einzufinden, und wurden dort von Peter Scheib zur Schule gefahren, an der erstmals eine Unterweisung mit den zu befolgenden Regeln erfolgte. Dass – im Unterschied zum Reglement an den Parteischulen – auch die Beziehungen zum bisherigen persönlichen, nicht familiären Umkreis abzurechnen war, musste nicht zwingend auf einen nachrichtendienstlichen Kontext oder eine solche Verwendung hindeuten, wobei solche Art Kenntnisse den meisten kaum vertraut gewesen sein dürften. Vielmehr hat die bereits konditionierte, längst eingeübte Praxis der Konspiration in der Partei – der Schutz vor dem „Klassenfeind“ – als plausibles Deutungsmuster gegriffen.

Erst nachdem sechs Monate später, im September 1952, eine erste Selektion der Kursanten erfolgt war und für den Zweck nicht geeignete Kandidaten ausgemustert waren, offenbarte ihnen der stellvertretende Leiter des IWF, Richard Stahlmann, den eigentlichen Zweck der Ausbildung. Im Rahmen einer Vollversammlung machte er sie mit ihrer zukünftigen Aufgabe als Mitarbeiter des außenpolitischen Nachrichtendienstes der DDR bekannt. Selbst nach diesen Ausführungen blieb nicht wenigen unklar, was unter einer solchen Bezeichnung, die am ehesten noch an den Beruf des Journalisten erinnerte, zu verstehen war. Als jedoch die Kursanten mit operativen Fragen des Verbindungswesen oder der Observation vertraut gemacht wurden, lichtetete sich der Schleier. Diese Vorgehensweise, die in dieser Form weder vom IWF noch von der HVA später wiederholt werden konnte, geschweige in der Bundesrepublik praktizierbar war, sicherte zunächst die unbedingte Loyalität der Kursanten zum damals noch eher fragilen Staat DDR und seiner politischen Disposition, bevor sie die Schatzkammer nachrichtendienstlichen Know-hows betreten durften, die Camouflage aufgelöst wurde.

3.3 Isolation

Neben diesen äußeren Merkmalen der Abschottung gab es auch innere, die teilweise nachrichtendiensttypisch sind. Die Kursanten erhielten mit Eintritt in die Schule eine neue Identität, wobei in der Regel lediglich der Nachname geändert wurde. Zu diesem Zweck hatten sie ihren Personalausweis dem zuständigen Beauftragten, in diesem Fall dem stellvertretenden Leiter der 3. Abteilung, Peter Scheib, auszuhändigen. Dafür gab es einen neuen mit geänderter Identität, zuzüglich eines entsprechenden, schon erwähnten Ausweises als ZK-Mitarbeiter. Aus Werner Großmann wurde auf diese Weise „Werner Olldorf“, ein Arbeitsname, den er einige Zeit auch innerhalb des IWF beibehalten hat. Auflage war es darüber hinaus, gegenüber anderen Kursanten die bürgerliche Identität nicht preiszugeben, was mitunter schwer fiel, wenn sie sich aus früheren Verwendungen schon kannten. Nähere Angaben zum Werdegang waren zu unterlassen. Hierzu führt Werner Großmann aus: „Ich muss meinen Personalausweis und andere Dokumente abgeben. Das irritiert mich zwar ein wenig, aber, so denke ich mir, die Genossen wollen noch einmal die persönlichen Daten überprüfen. Erst als ich einen neuen Personalausweis erhalte, der auf einen anderen Namen ausgestellt ist, kann ich mein Erstaunen nur mühsam verbergen. [...] Fast ein wenig erleichtert bin ich, dass ich meinen Vornamen behalten darf“ (Großmann, 2000, 8). So schwer sich Werner Großmann mit dem Identitätswechsel auch getan haben wird, offenkundig waren kognitive Dissonanzen ausgelöst worden, dennoch vermochte er sich den Regeln zu fügen, da er sie mit einigen seiner bisherigen Kognitionen verbinden konnte, denn es „leuchtet mir fast ein“, dass das Zentralkomitee „sich ja vor dem Klassenfeind schützen“ muss (Großmann, 2000, 9).

Darüber hinaus hatten sich die Kursanten zur Umwelt hin zu konspirieren. Neben dem schon erwähnten Verschweigen des konkreten Aufenthaltsortes durfte fernmündlicher und postalischer Verkehr, selbst mit Ehegatten, ausschließlich über das Zentralkomitee der SED erfolgen, wozu eigens eine Rufnummer und eine Postlageradresse angegeben wurden. Ferner durfte Korrespondenz nicht selbst

abgeworfen werden, sondern musste im Sekretariat der Schule (in der Regel bei Neefe, dann Charlotte Männchen), abgegeben werden. Neben diesen, die Kommunikation beschränkenden Auflagen, galten auch solche für den Aufenthalt außerhalb der Schule. Die Schule war allenfalls zu zweit zu verlassen und bis spätestens 22 Uhr wieder aufzusuchen, was in der Praxis nur am frühen Abend oder am Wochenende möglich war. Übernachtungen an anderen Orten waren nicht gestattet, wenn vom Sommer- und Weihnachtsurlaub, der gewährt wurde, abgesehen wird. Wiederholt gab es am Wochenende Ausgangssperre, so bei Stalins Tod im März 1953, beim Übertritt eines IWF-Mitarbeiters in die Bundesrepublik im April 1953 sowie während des 17. Juni 1953, was in der Regel gegenüber den Kursanten nicht begründet wurde. Der Besuch West-Berlins wie auch eine Reihe von Lokalitäten in Ost-Berlin, wozu eine Liste ausgehändigt wurde, waren untersagt. In diesem hermetischen Raum, der auf diese Weise in der Schule geschaffen war, wurden rund dreißig Kursanten achtzehn Monate ausgebildet. Mit Eintritt in die Schule hatte jeder Kursant diese Bedingungen der „Schulordnung“ schriftlich zu akzeptieren – und akzeptierte sie überwiegend auch (Rösler 1992; Kursant 2005).

Zum hermetischen Raum gehörte auch die Rund-um-Versorgung. Das schließt selbst Aspekte wie die Bibliothek ein, die in den Händen von Elfriede Dieke lag. Mit dem Aufbau der Bibliothek des IWF hatte sie im Mai 1952 begonnen, beschaffte die Literatur, besorgte die Ausleihe und führte die Bibliographie, bis sie 1966 als Sprachlehrerin innerhalb der HVA tätig wurde. Weiter schloss dies nicht nur die Unterkunft und die Versorgung im Speisesaal ein, sondern auch den Sportunterricht, den der ehemalige Artist Walter Baude, zugleich auch Parteisekretär, anbot. Schon während des Krieges unterhielt er die Wehrmachtsskameraden der 93. Division in Leningrad mit seinen Künsten.

4 Selektion

4.1 Anfänge

Gleichsam mit Bildung des IWF gehörte die Personalauswahl zu den Schlüsselfragen, die von der Kaderabteilung, 3. Abteilung genannt, organisiert wurde. Leiter waren Wilhelm Wöhl und sein Stellvertreter wurde Peter Scheib. Sie operierten zumindest teilweise vom Gebäude des Zentralkomitees der SED aus, das im Herbst 1951 seinen Sitz in der Lothringerstrasse in Berlin-Mitte hatte. Nicht wenige Mitarbeiter des IWF wurden durch eine „Kommission des ZK“ der SED ausgewählt; allerdings findet sich dies nur selten dokumentiert wie im Fall der Bibliothekarin des IWF, Elfriede Dieke, die auf „Befehl“ eben dieser Kommission am 28. April 1952 in das IWF eingestellt worden ist.

Dem stellvertretenden Leiter des IWF, dem 35jährigen Gerhard Heidenreich, unterstand die Kaderabteilung des IWF. Gerhard Heidenreich war zu der Zeit auch stellvertretender Leiter der Kaderabteilung des ZK der SED und Mitglied des Zentralkomitees. Er pflegte die ausgesuchten Kader schlicht einen Tag auf den anderen wegen einer „dringenden Aussprache“ in das Zimmer 611 des SED-Zentralkomitees einzubestellen. So wurde die 28ährige Johanna Koslowski via Telegramm vom 11. März 1952 für den Folgetag einbestellt. Rückwirkend zum 1. März 1952 wurde sie als Hauptreferentin an der Schule des IWF aufgenommen.

Anhand der schließlich zum Zuge gelangten Mitarbeiter wird deutlich, nach welchem Muster die Kaderabteilung bewusst oder intuitiv vorging. Sie konkurrierte einerseits zu jener Zeit mit zahlreichen Bedarfsträgern wie der Partei, dem Staatsapparat, dort insbesondere den personalintensiven Militärformationen wie der Kasernierten Volkspolizei oder der Geheimpolizei in Form des Ministeriums für Staatssicherheit bei der Suche nach geeigneten Kadern. Andererseits befanden sich die Kaderabteilungen der Betriebe, Verwaltungsstellen und sonstigen Institutionen in Verzug, bei denen die

Bedarfsträger ein und aus gingen.

Mehr noch als diese Konkurrenz konnte die 3. Abteilung des IWF gegenüber potentiellen Kandidaten nicht mit offenen Karten spielen, musste folglich mit der diffusen Illusion operieren, eine möglicherweise herausragende, aber nicht konkrete Verwendung im Partei- oder Regierungsapparat zu ermöglichen. Dieses Handicap wird gleichfalls als Vorteil auszulegen sein, da sich die Angesprochenen vergleichsweise für besonders ausgewählt halten mussten, mithin zu einer Elite gehörten – was sicherlich während des Kurses motivierend für das Engagement und die Anpassungsfähigkeit gewesen sein dürfte. Das wird auch vom Kursanten Klaus Rösler so erinnert: Die Kursanten „blieben bis zum Ende des Lehrgangs im dunkeln über die spätere Aufgabe. [...] Auch die enge Nachbarschaft zum Amtssitz von Staatspräsident Wilhelm Pieck [...] mochte den Lehrgangsteilnehmern etwas von der Bedeutsamkeit ihrer späteren Aufgabe signalisiert haben. Sie waren voller Stolz, einen solchen elitären Schulbetrieb zu erleben und fühlten sich durchdrungen von der Vorahnung, einmal an bedeutender Stelle im Kampf für den Sozialismus und gegen den Imperialismus eingesetzt zu werden. [...] Hinzu kam die Erwartung, dass die uns zugedachte Aufgabe weitaus interessanter und lebendiger zu werden versprach als die bisher von den meisten verfolgten Funktionärskarrieren“ (Rösler, 1992, 17 f).

Der Rekrutierungsdruck auf die 3. Abteilung innerhalb des IWF war enorm, denn ihre Mitarbeiter hafteten mit ihrer Stellung – typisch für die Partei zu jener Zeit – für die sorgfältige Auswahl der zukünftigen Kader. Auf Leitungsbesprechungen und Mitarbeiterversammlungen des IWF standen sie wegen einer scheinbar zögerlichen Rekrutierungspraxis in der Kritik. Dabei bedurfte es für jeden Kandidaten recht umfänglicher Recherchen und persönlicher, vor Ort geführter Gespräche wie auch der Zustimmung des Ministeriums für Staatssicherheit und des auch dieser Abteilung zugewiesenen sowjetischen Beraters. Ein Procedere, das unweigerlich zu zeitlichen Verzögerungen führen musste – und auch geführt hat.

Zugleich hatte die 3. Abteilung nicht nur die Schule, sondern vor-

dringlich auch das IWF selbst mit Kader zu bedienen. Der dortige akute Personalmangel drohte die oftmals überdehnten, in Arbeitsplänen fixierten Aufgaben scheitern zu lassen, was die Hauptabteilungsleiter, vor allem Gustav Szinda als Leiter der für Wirtschaftsspionage zuständigen II. Hauptabteilung, zu ätzender Kritik veranlasste. Herbert Hentschke etwa, der für die politische Spionage zuständigen I. Hauptabteilung vorstand, rekrutierte deshalb mitunter aus eigenem Ermessen in wenigen Tagen Mitarbeiter, die er lediglich der Form nach über den zuständigen Abteilungsleiter Wöhl bestätigen ließ. Die Personalnot erreichte spätestens im Februar 1953 eine solche Dimension, dass der mit der Leitung betraute Markus Wolf seinen Missmut gegenüber Wöhl und seiner Abteilung kaum verbergen konnte. „Am schärfsten“, erinnert sich Gotthold Krauss, „griff Wolf die Kaderabteilung an. Der Hauptvorwurf bestand darin, dass die 3. Abteilung nicht organisieren könne. Man warf Wöhl vor, dass er auf Kader rumreite und sich nicht entscheiden würde. Ebenfalls würden sich die Hauptabteilungen sowie Abteilungen beschweren, dass sie Eingaben über Kader überhaupt nicht zurückbekommen. Gleichfalls seien die Mitarbeiter der 3. Abteilung unzufrieden über die Arbeitseinteilung und Vorbereitung von Dienstreisen in das Gebiet der DDR zwecks Kaderprüfung. Der Arbeitsplan der 3. Abteilung sei unkonkret und nicht richtig durchdacht. Man machte Willi Wöhl den Vorwurf, dass er zu bürokratisch sei“ (Steury, 1999, 292).

Wöhl gelang es nicht, für die Schwierigkeiten seiner Abteilung überzeugend um Verständnis zu werben. Er hatte, wie er auf diesen offenen Anwurf replizierte, „ja alles schon abgegrast“. Obgleich die Kaderfrage für das IWF vordringlich war, lag es bei dieser Konstellation förmlich auf der Hand, eigene Kader an einer Schule heranzubilden – zumal das Ministerium für Staatssicherheit gleichfalls schon 1951 eine Schule in Potsdam-Eiche eröffnet hatte. Spätestens im Frühjahr 1952 wird deshalb der Gedanke an eine Schule konkrete Gestalt angenommen haben, denn zumindest ab März 1952 begann ihr konkreter Aufbau. Wie in der SED unter dem Generalsekretär Walter Ulbricht üblich, wird dem entsprechenden Beschluss der IWF-Leitung zeitnah die praktische Umsetzung gefolgt sein.

Es liegt nahe, dass für die Schule Kursanten in Frage kamen, bei denen ein direkter Eintritt in das IWF noch nicht sinnvoll erschien. Werden die Biographien der direkt in das IWF übernommenen Kader mit denen der Kursanten verglichen, fallen bei den Gleichaltrigen zwei Unterschiede auf: Sie hatten zum einen eine umfassendere politische Schulung erhalten wie Kurt Gailat und Alfred Schönherr, die zuvor einen Einjahreslehrgang an der Parteihochschule „Karl Marx“ besucht hatten, und – ohne den eigentlichen Verwendungszweck zu kennen – nur drei Tage nach seinem Ende am 24. Oktober 1951 in das IWF eingestellt worden waren. Zum anderen waren potentielle Kandidaten Willi Wöhl durch zahlreiche, über Jahre hinweg geführte Gespräche vertraut, so dass es eine gewisse Sicherheit gab.

Diese beiden Kriterien erfüllten die Kursanten offenbar nicht. Es gelang Wöhl nicht, genügend geeignete Personen rechtzeitig zum planmäßigen Beginn des ersten Kurses am 1. April 1952 zu gewinnen. Mitunter noch Wochen nach dem Einschulungstag traten weitere Kursanten hinzu, wie Günther Herschel am 10. April, Rolf Kreinberger am 24. April oder Johannes Hofmann am 1. Juni 1952. Günther Gruner kam erst am 29. Juni, Hans Bernhardt als Letzter am 1. Juli 1952.

4.2 Kriterien

Das Auswahlraster für die Kursanten unterlag einer Reihe von Faktoren, die in dieser spezifischen Konstellation späterhin oder andernorts kaum wiederholbar waren. Ihre nur scheinbar zufällige Selektion enthält jenen Schlüssel, der zum später erfolgreichen Wirken der HVA mitentscheidend war, weshalb er einige Aufmerksamkeit verdient.

Als Kursanten, wie es sich rückblickend zeigt, kamen ausschließlich junge Männer in Betracht. Ihre wesentliche politische Sozialisation war durch den Nationalsozialismus erfolgt. Mit dem Schulbesuch waren sie in der Regel 21 oder 23, seltener schon 29 Jahre alt wie Bruno Gora oder Johannes Hofmann. Der 38jährige Kursant Paul Weber bildet eine Ausnahme und war der einzige, der eine bewuss-

te Erinnerung an die Demokratie der Weimarer Republik gehabt haben dürfte. Zumeist hatten sie einer der Massenorganisation des NS-Staates, zumindest der Hitlerjugend, angehört. Dieser Gesichtspunkt ging zwar in die Personalunterlagen ein, war jedoch keine sonderliche Hürde für die Rekrutierung, sofern nicht mit besonderen Funktionen verbunden, woran – ein kollektives Phänomen – ungerne erinnert wurde. Dieses Erbe speiste manche Hemmung insbesondere gegenüber jenen Älteren, die aus Widerstand und Konzentrationslager kamen, hingegen sie selbst mit der still erlebten Scham zurechtkommen mussten, als „Hitlerjunge Queck“ wahrgenommen zu werden, was – wie sich Kurt Gailat erinnert – einer der ersten Quellen des IWF, Kurt Wand, über ihn vermerkt hat (Gailat, 2005).

Spätestens im Kontext des „Volkssturmes“ waren die späteren Kursanten in Kriegshandlungen verwickelt worden und in der Folge teilweise in Gefangenschaft geraten. Soweit es sich um eine sowjetische gehandelt hat, kamen jene, die eine der Antifa-Schulen oder gar die Zentrale Antifa-Schule in der Sowjetunion besucht hatten, beispielsweise der 22jährige Gerhard Peyerl, eher zum Zuge – hingegen war eine Gefangenschaft bei den westlichen Alliierten verpönt, offenkundig eher ein Ausschlussgrund; denn keiner der Kursanten weist eine solche auf.

Zu den Auswahlkriterien gehörten sicherlich die politische Sozialisation nach 1945, die schulische Qualifikation und die soziale Herkunft. Auf eine politische, auf die DDR fixierte Disposition weisen alle Biographien der Kursanten hin. Nahezu durchgehend hatten sie Kreisparteschulen, seltener Landesparteschulen, wie der 22jährige Karl-Heinz Fischer oder Werner Steinführer, auch des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes (Hans Bernhardt, Heinz Elteste) oder der Sowjetischen Militäradministration (der 21jährige Erwin Bach) besucht. Nur wenige waren bereits hauptamtlich politisch eingebunden wie der 28jährige Walter Freiberg in der SED-Kreisleitung oder der 26jährige Günther Gruner im Zentralrat der FDJ. Lediglich Heinz Elteste hatte, was politische Konformität voraussetzte, geheimpolizeiliche Erfahrungen in einer Kreisdienststelle erwerben können.

Kaum einer von den Kursanten hatte ein Abitur aufzuweisen, was mit Blick auf ihre Herkunft kaum verwundern muss. Durchgehend gehörten die Eltern der Arbeiterklasse an, die überwiegend über eine Facharbeiterausbildung verfügten, aber nicht unbedingt einen kommunistischen Hintergrund hatten. Die Kursanten hatten Berufe wie die des Feinmechanikers, Tischlers, Mechanikers oder dergleichen erlernt. Nur wenige hatten den Angestelltenstatus erworben wie Hans Bernhardt, der eine Kaufmannsausbildung aufweisen konnte. Die Sowjetische Besatzungszone, sodann die DDR, bot diesen Jungerwachsenen einen sozialen Aufstieg, den sie qua Herkunft in der Bundesrepublik so nicht erwarten konnten, was mit Blick auf die in dem kognitiven Dissonanzmodell inhärente Entscheidungsfreiheit von erheblicher Bedeutung war. Nicht wenigen war über die Arbeiter- und Bauernfakultät der Zugang zur Universität oder der Hochschule für Ökonomie ermöglicht worden. Durchgehend wurden sie noch während des Studiums als Kursanten rekrutiert, verzichteten folglich zunächst mit Eintritt in die Schule auf einen akademischen Abschluss – ein Opfer, das wohl nur der zu erbringen bereit war, dem eine vielversprechende Zukunft in Aussicht gestellt worden war. Allein ein zeitbedingt üblicher „Parteiauftrag“ wird zwar nahe gelegen und auch befolgt worden sein, aber allein nicht ausschließlich zureichend gewesen sein. Im Kontrast hierzu, was während des Kurses zum Tragen kam, besaßen einige Kursanten lediglich eine Volksschulbildung. Somit war die schulische Qualifikation der politischen Loyalität nachgeordnet, wenn auch offenkundig erwünscht.

4.3 Frauen

Dem ersten Kurs gehörten keine weiblichen Kursanten an. Das mochte verschiedene Gründe haben. Vermutlich zählten zu den Hauptgründen mögliche Affären unter den Kursanten. Dass auch das IWF davor nicht gefeit war, zeigt die Geschichte von Martin Fellmuth, der Kursant des ersten Kurses des IWF gewesen war. In den operativen Dienst des IWF eingetreten, leitete er in der Hauptabteilung I/3 das SPD-Referat. Spätestens im Jahre 1955 bewegte er sich in eine Krise, war auch nicht ganz bei der Sache, denn es zeichnete sich eine dramatische Entwicklung in seinem Referat ab.

Der fünffache Familienvater war der Stenotypistin Hannelore S., die fast die gesamte Korrespondenz des Referats erledigte und auch die oftmals handschriftlichen Vorlagen und Berichte transkribierte, zugeneigt, als er sie im September 1955 zu einem Treff mit einem geheimen Mitarbeiter nach Weimar mitnahm, wo drei Studenten und Dozenten der Hochschule für Architektur für ihn verzeichnet waren. Auf der Rückfahrt verursachte er, unter Alkohol stehend, einen Verkehrsunfall, bei dem Sachschaden entstand. Die Affäre mit der Stenotypistin konnte zwar noch verheimlicht werden, doch Fellmuth schien es ratsam, bei Generalmajor Markus Wolf seine Entpflichtung zu beantragen, der das Gesuch jedoch ablehnte. Stattdessen erteilte er ihm einen „strengen Verweis“ wegen Verletzung der Konspiration, die Stenotypistin hatte am Treff teilgenommen, und wegen des Verkehrsunfalls, dessen Kosten Fellmuth voll tragen musste.

Auch Hannelore S. hatte um Entpflichtung ersucht. Die ganze Angelegenheit wurde ein Fall für die Parteigrundorganisation I, die im November 1955 nach hartnäckigem Insistieren herausfand, dass Fellmuth seiner Mitarbeiterin einen Heiratsantrag gemacht hatte. Doch riet die Partei von einer Heirat ab, vielmehr forderte sie nun Wolf auf, Fellmuth zu entpflichten und Hannelore S. weiter im Dienst zu behalten. Oberst Schönherr ging dieser Sache selbst nach und suchte Fellmuths Frau auf, von der er erfuhr, dass die Gattin zwar nach dem Unfall von den Scheidungsabsichten ihres Mannes unterrichtet worden sei, doch gänzlich ahnungslos von der Beziehung zur Stenotypistin war.

Beide blieben im Dienst. Fellmuth wurde versetzt, wobei die Partei es bei einer „Rüge“ bewenden ließ; die Stenotypistin S., die von ihm schwanger war, arbeitete weiter als Stenotypistin. Mit der Versetzung erhielt Hauptmann Fellmuth eine letzte Chance, wie Minister Ernst Wollweber mit Befehl 13/56 zu erkennen gab, um als Hauptsachbearbeiter der Abteilung XV der Bezirksverwaltung Gera die „gemachten Fehler“ zu überwinden. Tatsächlich stieg er alsbald zum Referatsleiter, dann zum stellvertretenden und zum Leiter der Abteilung XV der Bezirksverwaltung Gera auf. Doch mochte er sich nicht zwischen seiner Frau und der in Berlin tätigen Stenotypistin ent-

scheiden, weshalb er im November 1958 ein weiteres Entpflichtungsersuchen stellte, dem im Januar 1959 (vier Jahre nach dem ersten Versuch) entsprochen wurde. Martin Fellmuth blieb der Staatssicherheit insoweit verbunden, als er als IM „Heinrich Heine“ im VVB Armaturen- und Hydraulikwerk in Halle, dann im Kombinat Orsta-Hydraulik in Leipzig bis 1980 nützlich war.

Daher erscheint das Interesse der Schule nachvollziehbar, sich von derartigen Problemen frei zu halten. Dazu gehörte auch, dass in der Regel Frauen bei einem beruflichen Ortswechsel des Mannes diesem nachzogen; sie mithin weniger Zeitbudgets zur Verfügung hatten. So war dies bei Anneliese Zinke der Fall, die in der Hauptabteilung III des IWF als Sekretärin beliebig einsetzbar war. Als es im Februar 1954 darum ging, die „Erklärung Adenauers über die außenpolitische Lage“ analytisch aufzubereiten und zu verschriften, stand sie von abends 19 Uhr bis morgens drei Uhr zur Verfügung. Doch trotz vielfacher Prämierungen bat sie, um ihrem Mann nach Dresden folgen zu können, drei Jahre später darum, aus dem Dienst ausscheiden zu dürfen.

4.4 Westverwandtschaft

Zu den besonderen Auswahlkriterien gehörte, dass die Kursanten selbst, die Eltern und Geschwister, und, sofern vorhanden, die Gattin oder deren Angehörige keine in der Bundesrepublik lebende Verwandtschaft haben durften, geschweige Kontakt zu unterhalten. Das ist kein Spezifikum des IWF oder des MfS, denn es ist für Nachrichtendienste generell typisch, dass das hauptamtliche Personal keinerlei eigene oder familiäre Beziehungen zum gegnerischen Staat unterhält. Dieses Erfordernis galt beim MfS als unumgänglich, war jedoch in dem künstlich zerrissenen Deutschland nur schwer zu erfüllen. Das galt selbst für den Minister für Staatssicherheit, der mit seinen im Ruhrgebiet lebenden Geschwistern, aber auch mit seinen Schwägern während seiner Amtszeit in Verbindung geblieben ist. Selbst sein Vertreter, Staatssekretär Erich Mielke, hatte einen Bruder in West-Berlin, was selbst bei den sowjetischen Freunden mit Argwohn bedacht wurde, zumal er verabsäumt hatte, dies zeitig zu

dokumentieren. Das Erfordernis nach Ausschluss von Westverwandtschaft galt mithin also insbesondere für nachgeordnete Dienstränge.

Innerhalb des IWF bzw. HVA wurde dies in den ersten Jahren notwendigerweise liberaler als beim MfS gehandhabt. Denn es gab unter den Kursanten kaum einen, der nicht eine Cousine, einen Onkel oder Tante der Ehefrau oder Geschwister der Schwiegereltern in der Bundesrepublik aufzuweisen hatte. Mit denen, das war ausdrücklich zu beurkunden, durfte keinerlei Kontakt unterhalten werden bzw. im Falle einer Kontaktaufnahme, war diese anzuzeigen. Willy Wöhl musste bei den Kursanten regelmäßig Bedenkenanzeigen des MfS zur Kenntnis nehmen und gemeinsam mit seinem sowjetischen Berater entscheiden, ob das vermutete Risiko gerechtfertigt war. Lediglich der Positivbescheid ist überliefert, aus dem zu ersehen ist, dass ausschließlich Verwandtschaft II. Grades akzeptabel erschien. Dass er angesichts des Kaderbedarfs auch einmal abschlägig entschieden hat, darf angenommen werden, ist jedoch nicht belegt.

Doch es gab auch hier pragmatisches Handeln. Als im November 1951 Else Volkelt als Fotolaborantin der Hauptabteilung I eingestellt wurde, hatte das MfS wegen ihrer in West-Berlin lebenden Geschwister Einwände erhoben. Darüber setzte man sich im IWF jedoch hinweg. Als sie jedoch mit den komplizierten Aufgaben im Labor nicht zurecht kam, sie „schwatzhaft“ wirkte, begründete Wöhl ihr Ausscheiden eben mit dem Wohnort der Geschwister. Ihr gegenüber wurde das Ausscheiden mit der Reorganisation des Apparates begründet, in deren Folge eine Laborantin nicht weiter benötigt werde. Westverwandtschaft diene in diesem Fall also als probater Ausschlussgrund. Mit Blick auf die letztthin im Schnellverfahren erfolgten Rekrutierungen erweist sich die Ausfallrate als relativ gering. Nur wenige erfüllten die Erwartungen nicht.

4.5 Privatsphäre

Jedem Kursanten war bewusst, dass er nicht nur jegliche Veränderung im persönlichen Umfeld schriftlich zu melden hatte, sondern auch solche in der Verwandtschaft. Dazu gehörte Heirat, Scheidung,

Wohnungswechsel und Kinder, was in der nachrichtendienstlichen Praxis allgemein üblich sein dürfte. Zudem war eine Erklärung zum Eintritt in Parteien und Massenorganisationen oder der Austritt daraus verlangt. Die Sekretärin Jänickes von der Hauptabteilung I/2 etwa, Anneliese Z., zeigte im April 1952 an, nachdem sie von der Kaderabteilung gemahnt worden war, dass ihr ehemaliger Partner mit ihr neuerlich Kontakt aufgenommen habe und sie beabsichtige, „mit ihm als Genossin zu Genosse freundschaftliche Beziehungen“ zu unterhalten. Zuvor jedoch machte sie deutlich, dass sie die „Frage ihres persönlichen Lebens, auch andere Bekanntschaften zu Männern, als überspitzt“ ansehe. Es „bedurfte eine lange Diskussion“ mit ihr, heißt es in einem Vermerk, bis sie die entsprechende Erklärung abgab. Auch diese Verhaltensmaximen standen in der Tradition dieser Schulen. An der Kominternschule galt ein Alkoholverbot, engere Beziehungen zum anderen Geschlecht waren ebenso untersagt und konnten zum Schulverweis führen (Leonhard, 1995, 176 f).

Es war nicht nur die Tätigkeit selbst, bei der erhebliche Eingriffe in die Privatsphäre zu erdulden waren. Rudi Jahn beispielsweise wurde als Kursant nur unter der Voraussetzung bestätigt, dass seine Verlobte ihre Bindung zur in West-Berlin lebenden Tante abbricht – einem Wunsch, dem er nachgekommen ist, und das, obgleich er aus familiären Gründen nicht Leipzig verlassen und in das IWF eintreten wollte.

Selbst bei einem Austritt aus dem IWF war verpflichtend, mit niemandem aus dem Dienst fortan privaten Kontakt zu unterhalten. Ebenfalls die vorerwähnte Anneliese Z. verpflichtete sich, „mit keinem Mitarbeiter persönlichen Kontakt zu unterhalten und jede Verbindung abzuberechnen“. Als der ehemalige Schulleiter des IWF, Erich Hanke, seinen damaligen Stellvertreter Walter Baude freundschaftlich aufsuchte, fasste dieser einen ausführlichen Bericht ab, verbunden mit der Empfehlung, mit dem Genossen Hanke über die „Einhaltung der Verpflichtung zu sprechen“, da er diese nicht ernst nehme. Die Privatsphäre war – wie noch zu zeigen sein wird – dem Politischen nach- bzw. untergeordnet.

5 Leitung der Schule

Neben äußeren Umständen wirkt insbesondere die Leitung einer Schule auf das innere Gefüge. Das war bei der Schule des IWF nicht anders. Die Leitung verzeichnete jedoch einen raschen und mehrfachen personellen Wechsel, deren Ursachen politische und persönliche Friktionen an der Schule selbst und in der Wechselbeziehung zum IWF erahnen lassen. Das erste „Schulkollektiv“ prägte von März bis zum 12. November 1952 Bruno Haid und als sein Stellvertreter der Philosoph Hans-Georg Olschewski. Beide schieden gänzlich aus dem Dienst aus. Für sie sprang im Dezember 1952 Robert Korb ein, der bis dahin die Informationsabteilung des IWF geleitet und sich mit der Auswertung des Informationsaufkommens befasst hatte. Schließlich schlüpfte Erich Hanke, schon anfangs als Lehrer dabei, in die Rolle des Leiters, die er – allerdings erst 1955 – auf eigenen Wunsch abgegeben hat. Mithin eine rasante Fluktuation: In rund zwei Jahren verzeichnete die Schule insgesamt drei Leiter – der erste demissioniert, der nächste mit einer anderen, gewichtigeren Aufgabe versehen und der dritte schließlich hielt den Parteauftrag, dem er gefolgt war, hinlänglich erfüllt, und kehrte in den akademischen Betrieb zurück. Offenkundig war der Posten als Leiter der Schule des IWF anfangs nicht sonderlich begehrt.

Mit Bruno Haid wurde ein erfahrener Mann mit der Leitung der Schule betraut. Er hatte über mehrere Jahre in der Westkommission des Zentralkomitees der SED unter Franz Dahlem ein nachrichtendienstliches Netz in der Bundesrepublik und West-Berlin geführt, das mit dem Namen „Parteiaufklärung“ bzw. „Haid-Apparat“ verbunden ist. Er war mit den Verhältnissen im „Operationsgebiet“ bestens vertraut und mit aktuellen operativen Erfahrungen reich ausgestattet. Auf eine über zwanzigjährige nachrichtendienstliche Arbeit konnte er zurückblicken, teils recht erfolgreich, wie im Paris der dreißiger Jahre, als er die KPD-Nachrichtendienststelle („Abwehrapparat“) leitete (Kaufmann, 1993, 318-320). Mit diesem Hintergrund konnte er sich zweifelsohne eine Schlüsselrolle beim IWF ausrechnen, als er und sein auch nach ihm benannter Apparat aus der SED herausgelöst und seine Quellen als Startkapital integriert wurden. Seine Teil-

nahme an der Konstituierung des IWF in einem kleinen später als konspiratives Objekt genutzten Häuschen in Berlin-Bohnsdorf war somit mehr als begründet. Als Schulleiter war er prädestiniert und es war zu erwarten, dass er binnen eines Jahres gut ausgebildete Mitarbeiter in das IWF entlassen würde. Doch kam es aus vielfältigen Gründen anders, was auf das psychologische Klima innerhalb der Schule abträglich gewirkt haben dürfte.

Seinen Ausgangspunkt wird dies nur eingeschränkt in der Persönlichkeit von Haid haben, die Zeitgenossen als etwas sperrig galt. Tatsächlich dürfte insbesondere seine sukzessive Ausgrenzung und Isolation innerhalb des IWF bedeutend gewesen sein, die etwa im November 1952 letztlich zu seinem Ausscheiden aus dem Dienst führte. Es war offenkundig innerhalb der IWF-Leitung nicht daran gedacht, ihn weiterhin verantwortlich das inoffizielle Netz führen zu lassen. Im Oktober 1951 entschieden der sowjetische Berater Andrej G. Grauer (Dallin, 1956, 496; Bailey, 1997, 181 f.; Schumann, 2005, 15) und der Leiter des IWF, Anton Ackermann, ihn von diesem durchaus erfolgreichen Netz und seinen operativen Mitarbeitern zu trennen. Alle Unterlagen hatten seine Mitarbeiter an Kurt Gailat, Herbert Müller und Elfriede Brandt (Hauptabteilung I/1/a), kaum dass sie vom Leiter der I. Hauptabteilung Herbert Hentschke eingewiesen waren, auszuhändigen. Sie holten die ungeordnet wirkenden Akten am 24. Oktober 1951 vom Zentralkomitee zum IWF, arbeiteten sich ein und übten ihre ersten operativen Schritte mit den Residenten.

Die Gründe für die Trennung Haid von seinem inoffiziellen Netz liegen auch weiterhin im Dunkeln, doch ist ein Zusammenhang mit dem Konflikt zwischen Generalsekretär Walter Ulbricht und Politbüro-Mitglied Franz Dahlem, als dessen Mann Haid gelten musste, nicht gänzlich abwegig – wenn man vom Ergebnis aus diesen Prozess betrachtet. Die Spannungen zwischen diesen beiden Spitzenfunktionären fanden im Frühjahr 1953 ihren Ausgang, als Dahlem kurzerhand seiner Funktionen entbunden wurde. Doch bereits weit im Vorfeld, noch aus den dreißiger Jahren bestanden Konflikte, die auch insoweit zu Ungunsten des Westemigranten Dahlems ausfie-

len, als er unter den Parteimitgliedern als geborener Nachfolger Ulbrichts galt. Mithilfe der Parteiaufklärung verfügte Dahlem über ein beachtliches Informationsplus innerhalb des Politbüros in einem Moment, als der Entwicklung in der Bundesrepublik wegen deren Remilitarisierungsbemühungen außerordentliches Augenmerk widerfuhr, weshalb etwaige Lorbeeren der sowjetischen Freunde auf ihn zurückfielen und zurückfallen konnten. Jedoch erhielt, nachdem die „Parteiaufklärung“ in das IWF integriert war, nicht mehr Dahlem, sondern Ulbricht das Informationsaufkommen. Und spätestens ab Januar 1952 behielt Ulbricht sich, was ihm zuvor an Dahlem vorbei unmöglich war, auch das Weisungsrecht über den Nachrichtendienst vor, dem sich auch Politbüro kandidat Anton Ackermann als dessen Leiter zu beugen hatte. In dieser Konstellation liegt die Annahme nahe, das – würde Haid weiterhin Zugang zu Quellen, Residenten der „Parteiaufklärung“ und deren Informationen gewährt – über ihn auch Dahlem im Spiel bleiben würde. Haid selbst befand sich mit Ulbricht spätestens seit Februar 1938 im „Clinch“. Die von Bruno Haid geführte KPD-Nachrichtenstelle wurde auf Weisung Walter Ulbrichts im Jahre 1938 aufgelöst (Kaufmann, 1993, 437).

Solche zwar allgemein existierenden, im Fall des IWF nicht belegten Konflikte in der Parteiführung wären für die Schule des IWF nicht erwähnenswert, wenn sie sich nicht in den frühen fünfziger Jahren zugetragen hätten. Es war nicht gänzlich ausgeschlossen, dass die Schauprozesswelle, die bereits Ungarn und Bulgarien ergriffen hatte, auch auf die DDR übergreifen würde und insbesondere auf die Kader der „Parteiaufklärung“, da hier eine nachrichtendienstliche Unterwanderung konstruierbar war – so wie sie in osteuropäischen Staaten in den „Schauprozessen“ zum Ausdruck kam. Mehr noch waren mit Kurt Müller und Fritz Sperling bereits bekannte KPD-Funktionäre vom MfS inhaftiert worden, die freilich mit der „Parteiaufklärung“ Tuchfühlung hatten und die bereits zu westdeutschen Agenten stilisiert worden waren (Dowe, 1991, 51-86). Die Agentenphobie bestimmte in diesen frühen Jahren das psychologische Klima auch unter den SED-Funktionären – und konnte auch an Bruno Haid nicht spurlos vorbeigehen. Denn auch für ihn galt, dass seine

Funktion lediglich ein von der Partei verliehenes Privileg war, das – würde es entzogen – auch seine physische Existenz in Frage stellen konnte (in Ungarn und Bulgarien war es bereits zu Hinrichtungen gekommen). Diese stille Überlebensangst empfanden in jener Zeit vor allem Kommunisten jüdischer Herkunft. Von der Sowjetunion ging im Gefolge des „Ärzteprozesses“, eines angeblichen Komplotts zur Ermordung Stalins, sogar eine schrille Antisemitismuskampagne aus, die erst mit Stalins Tod am 5. März 1953 von der KPdSU-Führung beendet wurde.

Nach der Abtrennung von seinem Netz, für das Haid sich freilich weiterhin interessierte, sich von seinen ehemaligen Residenten sogar diskret unterrichtet hielt und dafür eher scheel angesehen wurde, erfolgte in einem zweiten Akt sein Einsatz als Leiter der Schule, somit auch eine räumliche Trennung vom eigentlichen Zentrum des IWF, eine Aufgabe, der er sich beugte, die er aber nicht erstrebt hatte. Gilt die Schulleitung eines Nachrichtendienstes zuweilen als Versorgungsposten, auf den abgeschoben wird, wer vom operativen Geschäft ferngehalten werden soll, so dürfte dies auch Haid so empfunden haben. Zugleich bot es, aus der Distanz betrachtet, für Haid auch die Chance, auf der Sympathiewoge ausgebildeter Nachrichtendienstkader wieder ins Institut gespült zu werden. Vor diesem Hintergrund begrüßte er die Kursanten im Frühjahr 1952 – wurde mit ihnen aber nicht warm. Teils, weil sie sich noch an die ungewohnt strenge Konspiration zu gewöhnen hatten und sich noch nicht zureichend an die eng geführte Parteidisziplin angelehnt hatten, alternativlos am Leiter der Schule abarbeiteten; teils, weil Haid hinreichend unverständlich bleiben musste, da er neben der politischen Ausbildung Kenntnisse etwa bürgerlicher Umgangsformen zu vermitteln hatte, ohne die Gründe, beispielsweise eine etwaige Übersiedlung ins „Operationsgebiet“ offen legen zu dürfen. Im Speisesaal etwa, wo Dozenten zwar an einem eigenen Tisch, aber gemeinsam mit den Kursanten die Mahlzeiten verzehrten, die ihnen Johanna Hecht gekocht hatte, war es nicht unüblich, dass Haid Sitzhaltung und Besteckführung der Kursanten harsch kritisierte, womit er Ansehen einbüßte. Was die Kursanten nicht ahnten konnten, war, dass

dies zum Ausbildungsprogramm gehörte, wonach sie „sogar gutes Benehmen, Tischsitten und Umgangsformen, wie sie in ‚bürgerlichen Gesellschaften‘ gepflegt wurden“, erlernen sollten (Rösler, 1993, 17).

Werner Großmann erinnert dies so: Haid „hat ständig ein Benimm-Buch zur Hand. [...] Er will uns Manieren beibringen. [...] Besonders aufmerksam registriert er beim Mittagessen, ob wir anständig mit Messer und Gabel hantieren. Er tut es aber so ungeschickt und un-gelenk, dass er zum ständigen Gespött wird“ (Großmann, 2000, 12). Haid's Ansehen war auch innerhalb des IWF beachtlich gesunken, die relativ dichte Folge an Pannen, die von aufgefliegenen Quellen der „Parteiaufklärung“ ausgingen, gab den von ihm eingebrachten Juwelen allzu schnell eine Patina. Schon im Herbst 1952 galt das Netz als weitgehend unterwandert, wie die 1. Abteilung und deren Stellvertreter Markus Wolf ermittelt hatten, so dass Walter Ulbricht deren Abschaltung verlangte. Es lag alsbald die Frage nahe, warum nicht die Leitung der „Parteiaufklärung“ deren Infiltration, die manche Aufmerksamkeit in den westlichen Medien erfahren hatte, rechtzeitig bemerkt hatte.

Im Oktober 1952 zog sich in einem dritten Akt die Schlinge um Bruno Haid zu. Nunmehr stieß die 1. Abteilung auf manche Merkwürdigkeiten, die ihn als zwielichtig erscheinen ließen, unterstützt ausgerechnet von den Mitarbeitern, die er mit zum IWF gebracht hatte. Sie hatten offenkundig die Zeichen der Zeit richtig gedeutet und waren auf Distanz zu Haid gegangen. In einem „streng geheimen“, faktisch aber einer Verdachtsberichterstattung gleichkommenden Notizen werden Haid's private Zusammenkünfte mit seinen ehemaligen Residenten wie Walter Vesper, Willi Grünert und Bruno Korthaus gegeißelt; es wurde moniert, dass er die sowjetischen Berater, insbesondere Chefberater Grauer kritisiert habe. Auch unterhalte er wie zuvor enge Beziehungen zu einem französischen Arzt, und schließlich – Höhepunkt der Notiz – seien die „Eltern der Frau des Gen. Haid Israeliten“. Es verkehre bei ihm „ein junger Mensch – schwarzes Haar, Brillenträger, israelitischer Typ“.

Herbert Müller, der weiterhin mit dem Material zur „Parteiaufklärung“ befasst war, erinnerte sich überraschend an ein Ereignis vom September 1951, wonach Haid's Fahrer sich häufiger in West-Berlin aufgehalten habe, und gelegentlich einer Rückkehr alkoholisiert den Wagen verunfallt habe. Das gefährliche Reizwort West-Berlin speiste auch manch anderer ein, wie ein Institutsmitarbeiter, der in seiner Wohnung eine Szene der Eheleute Haid's hören konnte, nach der Haid seiner Gattin vorhielt, dass sie ihre Kleidung, teils aus „schwerer Brokatseide“, bei einer Schneiderin im „Westsektor“ habe fertigen lassen, das, würde es bekannt, ihm Unannehmlichkeiten bereiten würde; sie das also unterlassen solle – und von ihr unterlassen wurde.

Pasquille dieser Art häuften sich und warfen stets, das entspricht ihrem Wesen, eher ein Licht auf die Autoren als auf den Denunzierten. Schulleiter Haid hatte freilich zu den Anwürfen Stellung zu beziehen, die sich – nüchtern betrachtet – als haltlos erwiesen. Bei dem schwarzhaarigen französischen „israelitischen Typ“ etwa handelte es sich um einen Cousin seiner Frau, keinem geringeren als den Pantomimen Marcel Marceaux, der bei den Berliner Festspielwochen aufgetreten war.

Das Kesseltreiben ließ auch das Kollektiv an der Schule nicht unberührt. Ohnehin schulisch bedingte Konflikte erhielten nun eine besondere Schärfe. Als Schüler von der Schule abgezogen wurden, rief dies unter den Kursanten einige Unruhe hervor. Haid machte hierfür die 3. Abteilung des IWF verantwortlich, die er auf der wöchentlichen Leitungssitzung am 2. Oktober 1952 anging: „Da kommen irgendwelche Kaderaffen her, die keine Ahnung haben, und bringen alles durcheinander.“ Einmal in Fahrt gekommen, warf er dem Parteisekretär der Schule, Walter Baude, vor, wie dieser sich erinnerte, „die Genossen des Instituts hätten, insbesondere mich, wohl zu ihrem Bundesgenossen gemacht“, und er, Haid, habe den Eindruck gewonnen, „als hätte man an einigen Stellen bei uns auf der Schule Horchposten eingerichtet“, was auf die Sekretärin Marianne Heidenreich und gleichfalls, nicht gänzlich zu Unrecht, auf Baude anspielte.

Bereits wenige Wochen zuvor hatten „plötzlich“ Kaderaussprachen mit den Kursanten stattgefunden (Großmann, 2000, 15), deren Gründe sich ihnen nicht erschlossen, bei denen aber zweifelsohne auch Informationen zum Schulleiter zusammengetragen worden sein dürften, wenn auch das eigentliche Anliegen in eine andere Richtung ging (nämlich Kaderauswahl für das IWF, möglicher Einsatz in der Bundesrepublik usw.). Das gegen ihn gemünzte Misstrauen hatte somit auch die Schule erreicht – beim IWF war es ohnehin vorhanden. Suchte Haid das Institut gelegentlich auf, wähnte der sich auf „feindlichem Gebiet“.

Der Ursprung dieses Missklangs hing zweifelsfrei mit der „Parteiaufklärung“ zusammen, die nicht reüssierte. An dieser Stelle griff Markus Wolf in das Spiel um Haid ein. Der 27jährige Wolf gehörte nach seinem Ausscheiden aus dem Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, für das er in der DDR-Botschaft in Moskau eingesetzt war, seit Herbst 1951 zum IWF. Er war zunächst Stellvertreter von Robert Korb, der die Informationsabteilung aufbaute und leitete (Zugleich war Korb Leiter der Abteilung Agitation im SED-Zentralkomitee). Erst ab April 1952 war Korb ausschließlich für das IWF tätig. Im Februar 1952 wurde Markus Wolf aus diesem Bereich abgezogen und der 1. Abteilung des IWF unter Gustav Szinda zugewiesen, die sich mit Fragen der Gegenspionage beschäftigte. Nach anfänglicher Sichtung bereits vorhandener Erkenntnisse musste sich die 1. Abteilung gänzlich mit einer möglichen Überwerbung von Quellen der ehemaligen „Parteiaufklärung“ durch britische und amerikanische Dienste, aber auch durch die Organisation Gehlen befassen. Markus Wolf gelangte im Ergebnis der Untersuchungen zu einem vernichtenden, tatsächlich in dieser Dimension unbegründeten Urteil. Die „Parteiaufklärung“, resümierte er, habe „von vornherein unter Kontrolle des Gegners“ gestanden, sei „in all seinen Gliedern den Abwehrorganen des Gegners bekannt“ gewesen und sei für eine „planmäßige Desinformierung unserer Parteiführung benutzt“ worden. Ursächlich dafür sei die „absolut unzulängliche Leitung“ Bruno Haid's. Zugleich rückte er ihn beängstigend nahe an die Rolle eines Agenten, wenn er anführt: „Der gesamte Apparat, be-

sonders seine Spitze, war den Parteifeinden Kurt Müller, Fritz Sperling usw. bekannt. Nach Entlarvung dieser Agenten wurden“, folglich von Bruno Haid, „keine entsprechenden Maßnahmen getroffen.“ Mehr noch, seien „bei offensichtlichem Einbruch des Gegners“ die „Einbruchstellen nicht sofort eingedämmt, sondern umgekehrt ausgedehnt“ worden.

Als Markus Wolf dieses Fazit dem SED-Generalsekretär Walter Ulbricht zuletzt am 20. Oktober 1952 unterbreitete, war nicht nur das Schicksal der „Parteiaufklärung“ besiegelt, sondern auch das von Bruno Haid. Da dieser aus Gründen der Konspiration und seiner „noch ungeklärten Rolle“, wie Markus Wolf festhielt, zu diesen Anwürfen nicht konsultiert worden sei, fällte Ulbricht sein drastisches Urteil, ohne dass der Betroffene zuvor gehört wurde. Allein aufgrund dieses Berichtes, die sonstigen Stimmungsberichte dienten eher der internen Begleitmusik, wies Ulbricht die Entlassung Bruno Haid aus dem IWF an, degradierte ihn zum stellvertretenden Direktor des Bezirksgerichts in Chemnitz. Außerdem hatte sich das MfS mit ihm zu befassen, wozu diesem der Untersuchungsbericht zu überlassen war.

Es schien so, als habe Markus Wolf mit Bruno Haid möglicherweise einen „Agenten“ im IWF entlarvt, zumindest erweckt sein Engagement diesen Eindruck. Als schon zwei Monate zuvor, am 9. August 1952 im Büro 2, das dem stellvertretenden Leiter des IWF Gerhard Heidenreich unterstand, die „alte Partei-Aufklärung“ auf der Tagesordnung stand, wurde in dessen Anwesenheit wie der von Gustav Szinda, Heidenreich sowie dem sowjetischen Chefberater Grauer und dem sowjetischen Berater der 1. Abteilung entschieden, dass zu Haid „alles belastende Material zusammenzutragen“ sei, „damit im geeigneten Zeitpunkt und in Übereinstimmung mit der Auffassung des MfS entweder die Verhaftung oder für weiteren Arbeitseinsatz entschieden werden kann.“

An der Übereinstimmung mit dem MfS mangelte es offenkundig, denn Markus Wolf bedrängte Minister Zaisser und seinen Staatssekretär Mielke, endlich gegen Haid tätig zu werden. Denn in der Fol-

gezeit waren weitere „verdächtige Momente“ hinzugekommen. Als Monate später Haid langjährige Sekretärin Charlotte Männchen dessen Panzerschrank öffnete, kamen sechs Personalausweise und ein kleiner Geldbetrag zu Tage, was im Zuge der Übergabe der Akten der „Parteiaufklärung“ nicht mehr hätte in seinem Bestand sein dürfen. Markus Wolf verlieh dem ein solches Gewicht, dass er Herbert Müller anwies, dies dem Untersuchungsbericht und der Personalakte Haid beizufügen. Wolf notierte – mehr als ein Jahr später, als eine mögliche überzogene Wertung hätte abgeebbt sein können: „Da ich wiederholt feststellen konnte, dass bei der weiteren Bearbeitung in der Sache nichts geschieht, habe ich öfter mit Zaisser darüber gesprochen und ihn auch schriftlich an die Angelegenheit erinnert. Dabei musste ich feststellen, dass der Untersuchungsbericht und wahrscheinlich auch eine Reihe anderer Hinweise über Haid zur Bearbeitung dem Gen. [Erich] Jamin übergeben wurden. Mir ist bekannt, dass Jamin mit Haid eng befreundet war und von Haid für die Arbeit in unserem Apparat empfohlen wurde.“ Diese Darlegung ließ Wolf der Zentralen Parteikontrollkommission der SED just in dem Moment zukommen, als diese dem gestürzten Minister für Staatssicherheit, Wilhelm Zaisser, seinen Ausschluss aus der Partei mitteilte. Zaisser wurden verdächtige Verbindungen zum gleichfalls gestürzten sowjetischen Minister für Staatssicherheit, Lawrentij P. Berija unterstellt, wobei auf diesem bereits der Ruch britischer Spionage gelegt worden war. Der Hinweis Wolfs dürfte für Zaisser nicht entlastend gewirkt haben.

Der Rauswurf Haid wird auch Markus Wolf späterhin unangenehm berührt, wenn nicht beschämt haben. Zunächst bewegte er sich in den Klischees des Zeitgeistes, wird sich aber selbst nach dem XX. Parteitag der KPdSU, der im Jahre 1956 solche Vorgehensweisen kritisch reflektierte, ernsthafte Gedanken über sein Vorgehen gemacht haben müssen. Haid, unterdessen zum beinharten stellvertretenden Generalstaatsanwalt aufgestiegen, gehörte der zentralen Kommission an, die sich mit Opfern dieser Verfolgungen zu beschäftigen hatte. Er zählte Wolf zu den „Beria-Leuten“, die wie zuvor verpönt waren. Dass Wolf sein folgenreiches Urteil nachhaltig beschäf-

tigt hat, erweist sich in seinem zwanzigseitigen Aufsatz zur Geschichte des IWF und der HVA, den er im August 1988 niederlegte und in dem er Haid allein zwei Seiten widmet. Darin würdigt er Haid „ziemlich starke“ Parteiaufklärung mit den „beachtlichen Quellen“, von denen nur ein Bruchteil für die gegnerische Seite gearbeitet hatte. Allerdings: „Außer den überführten westdeutschen Agenten wurde keiner der Beteiligten verhaftet, aber es war für manchen Genossen sicher bitter.“ Den Mut, diesen Verdienst Zaisser und auch Mielke anzurechnen, fand er nicht, wie auch nicht, dass gerade er Haid und nicht nur dessen Verhaftung betrieben hatte. Gleichwohl räumt er chiffriert sein Fehlverhalten ein, als er im Anschluss an diese Ausführungen darüber reflektiert, sich an einmal getroffenen Urteilen nicht „sklavisch“ zu binden, sondern diese stets kritisch zu überprüfen, „um so dem Sachverhalt und den beteiligten Menschen gerecht zu werden. Wolf wagt sich nicht zu einem klaren Eingeständnis vor, sondern knüpft an diese „grundsätzlichen Ausführungen“ beruhigend an, dass Haid „mit der Zeit Gerechtigkeit widerfahren“ sei (Wolf, 1998, 65). Einige Jahre später, als er seine Memoiren publizierte, fand er kein Wort für Haid. Lediglich allgemein mochte er sich an diese Episode „nicht gern“ erinnern, die vermutlich grundlegend gewesen sein dürfte für seinen im Dezember 1952 erfolgten Aufstieg zum Leiter des IWF.

Von einem Tag zum anderen war Haid als Schulleiter ausgeschieden. Mit ihm ging, wegen „Nichteignung“, auch sein Stellvertreter, der nahezu blinde Philosoph Olschewski, ohne dass den Kursanten eine Interpretationshilfe angeboten wurde. Manches sickerte sicherlich durch, zumal mit Marianne Heidenreich die Gattin des stellvertretenden IWF-Leiters an der Schule arbeitete, die trotz üblicher Konspiration nicht gänzlich unwissend geblieben sein dürfte. Die Kursanten ahnten jedoch, erinnert sich der ehemalige Kursant Ollendorf, einen Zusammenhang mit westlichen „Agenten“, da sie es mit den „Schauprozessen“ in Ungarn und entsprechenden Verdächtigungen in der DDR in Verbindung brachten (Großmann, 2000, 15 f). So bleibt ihnen der erste Leiter der Schule als „grimmig blickend“, „dogmatisch und schematisch“ sowie als „wenig gefühlsbetont und

kontaktarm“ in Erinnerung (Großmann, 2000, 11).

Während sich Haid in dem halben Jahr als Schulleiter degradiert, beobachtet und zunehmend isoliert gefühlt haben wird, auch den Kursanten ein Rätsel bleiben musste, konnte der 52jährige Robert Korb freier auftreten, da er das Vertrauen und die Achtung des Leiters Markus Wolf genoß.

Korb suchte den Kontakt zu den Kursanten und wirkte auf sie weniger dogmatischer als manch ein Lehrer. Er vermochte tagesaktuelle Ereignisse mit seinen nachrichtendienstlichen Erfahrungen zu kombinieren und im Aufenthaltsraum des Internats anhand einer ihm vertrauten tschechischen Stadt über Verbindungswege und Schleunungen zu rasonieren. Anders als sein Vorgänger trat er den Kursanten verständnisvoll gegenüber, nahm sich, was bei dieser fachlichen Doppelbelastung auffallend war (er nahm überdies an Treffs mit Quellen teil), Zeit für längere Gespräche mit ihnen (Korb, 1985, 190-198).

6 Der Lehrkörper

Obgleich die Planungen für die Schule bereits auf die Gründungszeit des IWF zurückgehen (Wolf, 2005), und auch von Anbeginn Haid damit betraut worden war, begann erst im Frühjahr 1952 – als sich eine räumliche Lösung abzeichnete – die Rekrutierung des Lehrkörpers. Dabei brachte sich nicht unwesentlich der Leiter des IWF, Anton Ackermann, ein. Gleichwohl gelang es nicht rechtzeitig, das „Kollektiv“ der Lehrer zum Schulbeginn aufzustellen.

Ein besonderer Coup gelang ihnen mit dem 40jährigen Prof. Erich Hanke, der nicht nur Erfahrungen als Direktor der Arbeiter- und Bauernfakultät in Berlin sammeln konnte (Hanke, 1976, 108-145), sondern diese auch in der konspirativen Arbeit hatte (Hanke, 1974, 61-69). Aus gemeinsamer politischer Arbeit kannte ihn Anton Ackermann, der Hanke in seiner Funktion als politischer Leiter der KPD-Bezirksleitung Berlin in den Jahren 1933/34 vorgestanden (Hanke, 1974, 69) und ihm auch zur Stellung als Fakultätsdirektor 1949/50 verholfen hatte (Hanke, 1976, 108 f). Im Februar 1952 er-

reichte Hanke offenbar die Offerte an die Schule des IWF, die ihm nicht gänzlich gelegen gekommen sein wird – er musste deshalb den Professorentitel ablegen. Er ließ sich jedoch die Zusage geben, „danach wieder in die wissenschaftliche Arbeit gehen“ zu dürfen (Hanke, 1976, 151 f). Insoweit folgte er wohl kaum einem inneren Bedürfnis, sondern einem Parteauftrag. Dabei wirkte er zunächst lediglich als Lehrer an der Schule, löste jedoch – nach dem der erste Kurs im Oktober 1953 beendet war – Robert Korb als Schulleiter ab, der das Amt übernommen hatte. Kaum mehr als ein Jahr später schied er mit dem 28. Februar 1955 aus „kaderpolitischen Gründen“ aus dem Nachrichtendienst aus, – und setzte seine Arbeit als Professor an der Pädagogischen Hochschule fort.

Im ersten Kurs zählte Philosophielehrer Hanke sicherlich zu den erfahrenen, auch lebenserfahreneren, doch mochte sich später kaum einer an sein Wirken erinnern, nicht einmal er selbst. Die klandestine Welt dieses Nachrichtendienstes hatte er verinnerlicht, auch dann noch, als er sie zwei Jahrzehnte nach dieser dreijährigen Episode in seinen Memoiren in einen Satz fasste, wonach ihm „von der Partei eine Aufgabe beim Schutz unseres Staates übertragen“ worden sei (Hanke, 1976, 151). Der schon erwähnte Olschewski unterrichtete Geschichte der Arbeiterbewegung, der 27jährige Herbert Strauss politische Ökonomie. Die 28jährige Johanna Koslowski (später Gundermann) war seit März 1952 Hauptlehrerin bzw. -referentin für deutsche Geschichte und internationale Beziehungen, insbesondere Skandinavien, später allgemeine Geschichte und Geschichte der Arbeiterbewegung. Neben dem 39jährigen Franz Krippel, der ab Juli 1952 dazu stieß, unterrichtete Otto Wendel den Kurzen Lehrgang zur Geschichte der KPdSU. Der Lehrkörper war somit kaum älter als die Kursanten und hatte wie sie meist eine handwerkliche Berufsausbildung.

Eine akademische Ausbildung konnte kaum einer der Lehrer aufweisen. Franz Krippel hatte die Bürgerschule besucht, ansonsten Gewerkschafts- und Parteischulen durchlaufen, und wurde aus dem kaum begonnenen Studium am Institut für Gesellschaftswissenschaften herausgenommen. Herbert Strauss hatte gleichfalls die

Bürgerschule besucht, aber an der Arbeiter- und Bauernfakultät in Jena die Voraussetzungen für das Studium an der Universität Jena erworben, als Diplomökonom abgeschlossen und ein paar Wochen als Dozent in Greifswald gearbeitet, bevor er in das IWF eintrat. Immerhin hatten Johanna Kowslowski und Otto Wendel den Lehrerberuf erlernt und die Parteihochschule „Karl Marx“ besucht.

Kaum einer von ihnen blieb an der Schule. Johanna Gundermann verließ die HV A im März 1958 wegen ihrer dreijährigen Tochter, Herbert Strauss trat im August 1966 als Referatsleiter in den Apparat der HVA ein, nachdem er einige Zeit sogar einen Lehrstuhl am Objekt S geleitet hatte. Olschewski war in den Sog der Haid-Affäre geraten und schied aus dem Dienst im November 1953 aus. Franz Krippel verblieb bis zu seiner Verrentung im September 1973 an der Schule, wenn von seiner zweijährigen Tätigkeit in der Parteileitung 1956 abgesehen wird. Er hatte es bis zum stellvertretenden Lehrstuhlleiter gebracht. Allein Otto Wendel blieb mit einer dreijährigen Unterbrechung bis 1986 an der Schule, die letzten beiden Jahrzehnte als deren Leiter. Diese Hauptlehrer und Lehrer bildeten das „Schulkollektiv“, formten das nachrichtendienstliche Personal.

Innerhalb der kommunistischen Dogmatik war das Aufgabenprofil an den Lehrkörper eindeutig. Für Michail I. Kalinin war die „Erziehung eine ganz bestimmte, zielbewusste und systematische Einwirkung auf die Psyche des Zöglings, um in ihm die vom Erzieher gewünschten Eigenschaften zu entwickeln“, namentlich „die Einprägung einer bestimmten Weltanschauung und Moral, bestimmter Regeln des menschlichen Zusammenlebens, die Herausarbeitung bestimmter Charakter- und Willenszüge, Gewohnheiten, Neigungen, die Entwicklung bestimmter körperlicher Eigenschaften“ (Kalinin, 1960, 393 f). Dies gestalte sich, wie eine zweite sowjetische Größe wie Anton S. Makarenko festhielt, schwierig, „weil sich gute Eigenschaften erst im Verlauf von Jahren entwickeln. Man kann einen Charakter nicht mit irgendwelchen besonderen, schnell wirkenden Verfahren und Methoden formen“ (Makarenko, 1956, 297). Dennoch „besteht die Meisterschaft“ darin, wie der schon genannte Militärpsychologe Lu-kow festhielt, „dass der Leiter der politischen Ausbildung das Wissen

so vermitteln muss, dass die Soldaten die gewünschten Überzeugungen gewinnen“ (Lukow, 1961, 189).

Um diese „Meisterschaft“ war es an der IWF-Schule anfangs nicht gut bestellt, denn das Lehrpersonal wahrte offenkundig eine gewisse Distanz zu den Kursanten, wurde kaum mit ihnen warm. Johanna Koslowski etwa erteilte zwar pflichtgemäß den Unterricht, mied jedoch weitergehende Kontakte. Die Sympathie zu den Lehrern dürfte sich daher in Grenzen gehalten haben. Erst mit dem Wechsel innerhalb der Schulleitung von Haid zu Korb wurde „die gesamte Atmosphäre menschlicher, normaler, angenehmer und erträglicher“. Dieser personelle Wechsel glich einem „Segen“ für die Kursanten, für die sich nun „alles zum Guten“ wendete, erinnert Werner Großmann (Großmann, 2000, 16). Umgekehrt war demnach das Klima an der Schule bis Dezember 1952, also sieben Monate lang, unmenschlich, anormal, unangenehm und unerträglich. Dazu dürften nicht wenig die Spannungen innerhalb der Institutsleitung zwischen dem Leiter Ackermann und dem sowjetischen Berater Grauer beigetragen haben, die im November 1952 zu beider Demission führte (Schumann, 2005), wie auch die Konflikte innerhalb des Leitungskollektivs der Schule.

Wenn auch die Konflikte innerhalb des IWF nur atmosphärisch auf die Schule eingewirkt haben können, werden die vorhandenen unter den Dozenten sicher vernehmlicher gewirkt haben. Diese Konstellation beschädigte nicht unwesentlich die Glaubwürdigkeit des vermittelten Weltbildes, mithin fiel die Reduktion der kognitiven Dissonanz unter den Kursanten zu Ungunsten des Lehrerkollektivs aus, womit das genuine Schulungsziel ernsthaft gefährdet war. Die Kursanten formierten sich sogar tendenziell in einem gruppendynamischen Prozess gegen die Schulleitung. Als am 5. Oktober 1952 der Sohn des Kursanten Olldorf geboren wurde, versuchte der Vater vergeblich bei Bruno Haid eine Besuchserlaubnis zu erwirken. Haid mochte auch nach wiederholtem Vortrag nicht nachgeben, und ließ salomonisch die Parteigruppe der Klasse II, der Olldorf angehörte, entscheiden. Sie votierte einstimmig für den häuslichen Besuch (Großmann, 2000, 11). Eine ähnliche Niederlage musste Haid hin-

nehmen, als der Kursant Rudi Klusemann heimlich seine kranke Frau während des Wochenendes besucht hatte, und von der Parteigruppe kritisch-selbstkritisch maßregelt werden sollte. Mehrheitlich stimmten die Kursanten gegen eine Bestrafung (Großmann, 2000, 13). Mit solchen Misserfolgen hatte die Schulleitung an Autorität verloren.

Gleichfalls dürfte der Lehrstoff nur mit geringer didaktischer Kompetenz vermittelt worden sein, was angesichts des Erfahrungshintergrundes des Lehrerkollektivs verständlich ist. Es bedurfte eines Korrektivs durch externe Referenten, teils vom IWF, teils aber auch aus der Parteispitze. Institutsleiter Anton Ackermann, der allgemein als beeindruckender Referent erinnert wird, trat ebenso in Erscheinung wie sein Stellvertreter Richard Stahlmann, der Hauptabteilungsleiter Herbert Hentschke oder Ackermanns Nachfolger Markus Wolf. Sie werden die Kursanten ungleich stärker beeindruckt haben als das Lehrerkollektiv, sie waren „ausgesprochene Autoritäten“. Die Vorträge werden als spannend und interessant erinnert, und hatten eine erhebliche Suggestionwirkung. Als Linkshänder Markus Wolf auf die Tafel schreibt, glaubten nicht wenige, diese Fertigkeit gehöre zum „Geschäft des Geheimdienstlers“ (Großmann, 2000, 15). Die Berichte aus der politischen Arbeit während des Nationalsozialismus oder aus der aktiven operativen Arbeit des IWF mochten sicherlich auch faszinierender sein, als allgemeine ökonomische oder philosophische Probleme.

Allein ein einziger dieser Vorträge ist überliefert, wonach Anton Ackermann am 1. September 1952 einen vierstündigen Vortrag über das „Wiedererstehen des deutschen Imperialismus“ gehalten hat. Er ist lediglich als stichpunktartige Disposition überliefert, mithin das einzige Dokument zur Schule des IWF, das selbst jedoch zureichend genug ist, um die Grundzüge von Stalins Weltbild zu erkennen. Dies ergibt sich daraus, dass der Referent weltpolitisch von „zwei Lagern“ ausging, die – wie es der sowjetische Theoretiker Zdanov formuliert hatte – einander unversöhnlich gegenüber stehen würden. Einerseits das „imperialistische und antidemokratische“ Lager der Vereinigten Staaten, andererseits das des „antiimperialistischen und de-

mokratischen“ der Sowjetunion. Der Sowjetunion falle – so ein Kerngedanke – angesichts der amerikanischen Politik die Pflicht zu, den Sieg des Kommunismus vorzubereiten (Zdanov, 1947). Die Bundesrepublik ordnete Ackermann als „besiegtes, besetztes Land“ in das „imperialistische“ Lager ein, das mit Hilfe eines „Generalvertrages“ militärisch in die westlichen, aggressiven Pläne eingebunden werde. Diesen Vertrag habhaft zu werden, hatte sich das IWF sehr bemüht, war dabei jedoch einer Fälschung aufgesessen. Eben dieser Vertrag sei „gründlich“ zu untersuchen. Mit diesem Stichwort wie auch mit den folgenden gab er faktisch auch den Aufgabenkatalog des IWF vor, wenn er forderte, den „Stand der Produktion des Kapitals“ zu analysieren, die Bedeutung der „Verschmelzung des Bankkapitals“ ebenso wie die Bildung „internationaler monopolkapitalistischer Verbände“ im Auge zu behalten. Schließlich hielt er, wie es auch das theoretische Modell des staatsmonopolistischen Kapitalismus vorsieht, „die territoriale Aufteilung der Erde unter den kapitalistischen Großmächten“ für beendet. Mithin ist damit belegt, was zweifelsfrei ohnehin zu erwarten war: Die Kursanten wurden im Geiste Stalins erzogen, freilich auch von externen Referenten.

So gab sich auch die politische Prominenz die Klinke in der Schule in die Hand. Das Mitglied des Sekretariats des SED-Politbüros und Inhaber des Lehrstuhls für Politische Ökonomie am Institut für Geschichte, der 49jährige Fred Oelßner (Oelßner 1949; 1950; 1951; Scheel, 1979) trat dort ebenso auf, wie der 52jährige Prof. Dr. Robert Naumann, der dem Institut für Politische Ökonomie als Direktor vorstand und der SED-Bezirksleitung Großberlin angehörte. Oder, um ein weiteres Beispiel zu nennen, der 31jährige Peter Florin, Abteilungsleiter Außenpolitik beim ZK der SED. Schließlich trat mit Hermann Matern einer der engsten Vertrauten Walter Ulbrichts als Referent auf, der Parteiinquisitor schlechthin, ein Amt, das er als Vorsitzender der Zentralen Parteikontrollkommission der SED innehatte, die über die „Reinheit“ der Partei zu wachen hatte (Klein, 1996). Allesamt Referenten, die in die Sowjetunion emigriert waren – und dort die politischen Säuberungen überlebt hatten, und somit selbstverständlich ebenso das Weltbild Stalins präsentierten. Und

eben das – anders als noch unter Haid – nahmen die Kursanten mit den Vorträgen „kritiklos entgegen“ (Großmann, 2000, 15) bzw. „sogar alles begierig auf“ und „hatten keinerlei Zweifel an der Richtigkeit unserer Sache“ (Rösler, 1993, 15).

7 Lehrplan

Erstrangiges Ziel der Schule war das Einschleifen von marxistisch-leninistischen Wahrnehmungsmustern. Diese hatten derart nachhaltig zu wirken, dass einerseits eine „Aufweichung“ durch bürgerlich-demokratische Sichtweisen erst gar nicht hat eintreten können, andererseits waren Prägungen vor allem der NS-Zeit abzustreifen. Insofern war bei der Rekrutierung der Kursanten eine Alterskohorte aufgegriffen worden, die vornehmlich durch den nationalsozialistischen Führerkult in ihrer Jugend eingestimmt worden war. Eine solche ideologische Fixierung war nun auf Stalin und sein Weltbild zu transformieren, freilich entschlackt um (im Allgemeinen) antisemitische oder rassistische Weltbilder.

An diese Konstellation erinnert Erich Hanke, der auf hochmotivierte, aber mit geringen Schulkenntnissen ausgestattete Schüler verwies, denen „wichtige Allgemeinkenntnisse und Lernfertigkeiten“ fehlten, und denen das Studium „oft sehr schwer“ fiel. Gleichfalls nennenswert fand Hanke noch vorhandene nationalsozialistische Prägungen: „Da unsere Studenten unter dem Faschismus aufgewachsen waren, gab es selbst bei den eindeutig antifaschistisch eingestellten jungen Frauen und Männern politische Unausgegorenheit, Überbleibsel faschistischen Ideengutes, aber auch dogmatische Anschauungen und unangebrachte Unduldsamkeit“ (Hanke, 1976, 146).

Neben diesem grundsätzlichen Problem war die politische Linie der SED in der Zeit vom April 1952 bis September 1953 auffallend uneinheitlich, was unmittelbare Bedeutung für die Schule hatte. So belebte zunächst im März 1952 die „Stalin-Note“ die deutsche Wiedervereinigungsdiskussion, die mit der 2. Parteikonferenz der SED im Juli 1952 und dem dort beschlossenen „Aufbau der Grundlagen des Sozialismus“ vorerst wieder verebbte. Mit dem Tod des Diktators

Stalin im März 1953 schwappten die nachfolgenden Diadochenkämpfe in Moskau auch in die DDR zu einem Zeitpunkt über, als die ökonomische Schieflage gesellschaftlichen Unmut erzeugte, den auch ein im April 1953 still eingeleitetes politisches „Tauwetter“ (mithin eine geradezu zarte Entstalinisierung) nicht hat abbremsen können und sich im „17. Juni 1953“ Bahn gebrochen hat. Schließlich stand mit Walter Ulbricht der Generalsekretär selbst zur Disposition, was dieser im Juli 1953 jedoch schließlich zu seinen Gunsten hat entscheiden können, der sodann seine Widersacher, darunter der ehemalige Leiter des IWF, Anton Ackermann, und den Minister für Staatssicherheit, Zaisser, von ihren Funktionen entband.

Diese politischen Schwankungen mussten sich nicht nur auf das Aufgabenprofil eines Nachrichtendienstes wie dem IWF niederschlagen, sondern auch auf das Klima in der Schule. Während noch eine Wiedervereinigung Deutschlands einen eigenständigen Nachrichtendienst, mithin die Ausbildung von Agenten für das „Operationsgebiet“ Bundesrepublik obsolet gemacht hätte, machte eine Forcierung der Eigenständigkeit der DDR als Konsequenz des Aufbaus des Sozialismus diese besonders wünschenswert. Mehr noch, wie weiter unten ausführlicher zu zeigen sein wird, wurde die nahezu gläubige Fixierung auf Stalin nach seinem Ableben dezent in Frage gestellt, was latent die bis dahin eingeübten Kognitionen einer kritischen Revision hätte unterziehen lassen müssen. Weitergehend entging die DDR mit dem „17. Juni 1953“ um Haaresbreite ihrem Untergang, was gleichfalls die IWF-Schule mit in diesen Sog gezogen hätte. Schließlich musste die vorgebliche „partei-feindliche Fraktion“, derer sich Walter Ulbricht im Juli 1953 entledigte, das Vertrauen in die wissenschaftliche Vollkommenheit der politischen Linie und ihrer Repräsentanten nicht wenig eintrüben.

Angesichts dieser tektonischen Verschiebungen musste sich die hermetische Abriegelung der Schule nach außen als Vorteil erweisen, da die Kursanten nur bedingt und auch gefiltert diese Entwicklung reflektieren konnten. Werner Großmann: „Vom 17. Juni 1953, vom Streik der Bauarbeiter in der Stalinallee, von den Demonstrationen in der Berliner Innenstadt, von den sowjetischen Panzern lesen

wir in den [ostdeutschen] Zeitungen. Für uns ist klar: Die Konterrevolution marschiert“ (Großmann, 2000, 18). Und Klaus Rösler erinnert: Die Kursanten fanden „im theoretischen Angebot des Marxismus-Leninismus einen geistigen Halt, an dem sich ihr fest gefügtes, aber oft simplifizierendes Weltbild orientierte. Zweifel waren nicht erlaubt und kamen vor diesem Hintergrund auch kaum auf. Zudem bestätigte die Entwicklung im Westen Deutschlands viele der propagandistischen Aussagen – und was nicht ins gelernte Bild passte, wurde schon damals verdrängt“ (Rösler, 1993, 20).

Der eineinhalbjährige Kurs, ursprünglich auf lediglich ein Jahr ausgelegt, gliederte sich in zwei große Blöcke. Im ersten erfolgte die politische, im zweiten die nachrichtendienstliche Unterweisung. Schwerpunkt des ersten Blocks bildeten die Fächer „Geschichte der KPdSU“, Philosophie, Politische Ökonomie, Geschichte (der Arbeiterbewegung), Probleme in der Bundesrepublik, und im zweiten Teil des Lehrgangs operative Themen. Lediglich in Ansätzen gab es Sprachkurse und Gesichtspunkte der Geopolitik, „politische und ökonomische Geografie“ genannt.

Den Dozenten Otto Wendel und Franz Krippel fiel die Aufgabe zu, im Fach „Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (Bolschewiki), Kurzer Lehrgang“, die stalinsche Lesart der Geschichte der kommunistischen Partei zu vermitteln. Diese bildete in den frühen fünfziger Jahren mit 458 Seiten eine Art kommunistische Bibel (Stalin, 1952), war auf dem Höhepunkt der Schauprozesse in der Sowjetunion veröffentlicht worden und galt als „neue mächtige ideologische Waffe des Bolschewismus“, gar als „eine wahre Enzyklopädie des Grundwissens auf dem Gebiet des Marxismus-Leninismus“ und als „Weiterentwicklung des Marxismus unter den neuen Bedingungen des Klassenkampfes des Proletariats“.

Im Zentrum des Philosophieunterrichts von Erich Hanke stand vornehmlich der dialektische und historische Materialismus, worunter nichts Geringeres als die „einzig wissenschaftliche Methode“ verstanden wurde. Dabei griffen die Dozenten weniger auf „Das Kapital“ von Karl Marx oder den „Anti-Dühring“ von Friedrich Engels zu-

rück, als vielmehr auf das namensgleiche Kapitel aus Stalins „Geschichte der KPdSU (B), Kurzer Lehrgang“. Demnach waren etwa die „Stalinschen Grundzüge“ der marxistischen dialektischen Methode und seine Bedeutung für die praktische Tätigkeit der Partei zu erlernen.

Der Geschichtsunterricht von Hans-Georg Olschewski und Johanna Koslowski setzte mit dem Großen Bauernkrieg ein, führte über die französische „bürgerliche Revolution“, das kommunistische Manifest, die Pariser Kommune 1871, der deutschen Arbeiterbewegung bis hin zum Niedergang des Nationalsozialismus. Im Fach Politische Ökonomie, das von Herbert Strauss unterrichtet wurde, standen beispielsweise Fragen im Mittelpunkt wie „die Verwandlung des Mehrwerts in Profit, des Profits in Durchschnittsprofit und der Warenwerte in Produktionspreise“ oder „der tendenzielle Fall der Profitrate“ und erreichte ihren stofflichen Höhepunkt in der „Stalinschen Lehre von der allgemeinen Krise des Kapitalismus“. Schließlich wurde noch zu „westdeutschen Fragen“ unterrichtet.

Methodisch gesehen waren die Kursanten auf zwei Klassen aufgeteilt worden, denen jeweils vormittags und nachmittags in zwei- bis dreiwöchigen Vortragsreihen ein bestimmtes Thema vermittelt wurde. Den jeweiligen Vorlesungen folgte die Lektüre von Pflichtliteratur. Darüber hinaus konnte aus freien Stücken noch definierte „Zusatzliteratur“ und „schöngeistige Literatur“ angeeignet werden, zu deren Erwerb jeder Kursant monatlich 90 Mark Büchergeld erhielt. Und schließlich wurden angepasst an die Unterrichtseinheiten Filme empfohlen und abends auch angeboten. Die Lektürezeit war in Stunden umrissen, und die Titel durch Selbststudium angeeignet, was etwa ein Drittel der Kurszeit ausmachte. Die erworbenen Wissensfrüchte wurden in mehrstündigen Seminaren zusammengetragen und in Klausuren überprüft.

Exemplarisch soll das am zehnten Kapitel der „Geschichte der KPdSU (B). Kurzer Lehrgang“ illustriert werden, das sich mit der Frage der „Partei der Bolschewiki im Kampf für die sozialistische Industrialisierung des Landes (1926-1929)“ beschäftigt. Nach den Vor-

lesungen hatten sich die Kursanten binnen 20 Stunden das entsprechende Kapitel anzueignen und pflichtgemäß auch die Schriften Stalins „Über die rechte Abweichung in der KPdSU (B)“ und „Das Jahr des großen Umschwungs“ in seinem Band „Fragen des Leninismus“ ebenso anzueignen wie dessen „Rede in der Wahlversammlung der Wähler des Stalin-Wahlkreises der Stadt Moskau am 9. Februar 1946“. Wer zusätzlich motiviert war, sollte zwölf weitere Arbeiten Stalins studieren sowie sechs Romane stalinistischer Couleur lesen. War das vollbracht, sollte der Kursant sechs „Kontrollfragen“ in einer Klausur beantworten können. In dieser konnte gefragt werden nach dem „Wesen der sozialistischen Industrialisierung“, zu den „Stalinischen Leitsätzen für die sozialistische Industrialisierung und ihre Verwirklichung“, die „historische Bedeutung des XV. Parteitages der KPdSU (B)“, der „Vorbereitung der Partei der Bolschewiki auf die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft“, den „Kampf der bolchewistischen Partei unter der Führung Stalins zur Zerschlagung des trotzkistisch-sinowjetischen Blocks und der Bucharin-Rykov-Gruppe“ und zu den „Hauptaufgaben des ersten Fünfjahrplanes“.

Das Umschmieden bisheriger Kognitionen erreichte durch diese Tortour durchaus die erwünschten Wirkungen. Es wird Stalin auswendig gelernt, mithin stalinistisch gedacht, wie sich auch Werner Großmann (2002, 12) erinnert:

„In den Vorlesungen und Seminaren sowie beim Selbststudium befassen wir uns mit den Werken der marxistischen Klassiker. Dazu gehört natürlich auch Stalin. Nach jedem Gedanken von Lenin, über den wir uns austauschen, stellt der Seminarleiter die Frage: Was hat Stalin dazu gesagt? Wir reagieren bald und fügen ungefragt Stalins Meinung an.“

Genügend ideologisch gefestigt, erhielten die Kursanten westliche Tageszeitungen zu lesen, was ansonsten untersagt war (Stern, 2001, 66). Es war ein besonderes Privileg, das Wolfgang Leonhardt zehn Jahre zuvor so beschrieb: „Mich überkam ein Gefühl des Dankes für das Vertrauen und das Gefühl des Stolzes, zu jenen Funktionären zu gehören, die politisch so reif waren, dass man sie getrost

mit anderen Auffassungen bekannt machen konnte. Andere junge Funktionäre werden ähnlich gedacht oder gefühlt haben, und vielleicht ist sogar das gestaffelte Privileg der Informationen für manche Funktionäre ein nicht geringerer Anreiz als Titel, Orden oder materielle Begünstigung“ (Leonhard, 1995, 172).

Erst nach dieser politischen Schulung setzte die bereits erwähnte nachrichtendienstliche Ausbildung ein, die insbesondere in Händen von Herbert Hentschke, Richard Stahlmann und Robert Korb lag. Einzuüben war die Werbung von Quellen, auch „unter Druck“, aber auch das Anlegen von Toten Briefkasten (wozu vorwiegend der Park in Berlin-Buch zum Zuge kam) und das Anfertigen entsprechender Skizzen, aber auch das Erkennen und Durchführen von Observationen. Mithin wurde die nachrichtendienstliche Grundausstattung vermittelt, nicht jedoch die Arbeit mit Funk (Kursant, 2005). Die konspirativen Regeln beruhten in der Regel auf den Erfahrungen der illegalen Arbeit der dreißiger und vierziger Jahre. Anton Ackermann nannte sie die „10 Regeln der Konspiration“, denen nach galt:

- „1. *Vermeide jedes Risiko. Begib Dich nie selbst in Gefahr,*
2. *Erreiche Deine Wohnung nie direkt, stets auf Umwegen; so schützt Du Dich vor Beobachtung der Wohnung,*
3. *Erzähle nichts. Keiner darf mehr wissen als notwendig,*
4. *Triff Dich nicht in geschlossenen Räumen. Führe nur Begegnungstreffe durch,*
5. *Wisse ständig, ob Du nicht verfolgt wirst, aber dreh' Dich nie um,*
6. *Leiste jede Arbeit im legalen Rahmen,*
7. *Falle nie auf. Sicherheit liegt in der Unauffälligkeit,*
8. *Vermeide Ansatzpunkte für die Gestapo (Alkohol, Eheleben, Lebenswandel),*
9. *Wirst Du verhaftet, so verweigere jede Auskunft,*

10. *Gib beim Verhör auf direkte Fragen nichts zu.*“

Richard Stahlmann verblüffte die Kursanten mit der Frage? „Weißt Du, wer unser größter Feind ist?“ und antwortete: „Das Telefon! Sage niemals am Telefon etwas Konkretes, weder Zeit noch Ort, noch Namen!“ (Rösler, 1993, 20). Das wirkt auch für die fünfziger Jahre eher antiquiert. Und Bruno Haid wird die Empfehlung an die Kursanten nachgesagt, stets Pfeffer in der Jackentasche mitzuführen, um es im Falle eines Zugriffs den Polizisten in die Augen zu werfen (Wolf, 2005).

Das vermittelte operative Wissen galt an dieser Schule wie schon bei ihren Vorgängern als wenig nützlich. Wolfgang Leonhard erinnerte, dass er mit einem Spanienkämpfer in Gebüsch umher schleichen sollte, weil sie als „Kundschafter“ zu wirken hatten. Dieser Spanienkämpfer empfahl ihm, die militärische Ausbildung zu vergessen, „denn im Krieg ist das alles anders“ (Leonhard, 1955, 175). Werner Großmann (2000, 15) sagt dazu:

„Später merken wir, dass vieles, was uns die Referenten für die geheimdienstliche Arbeit zu den Themen Konspiration, Kontaktarbeit, Ermittlung, Werbung unter anderem erzählten, wenig mit den aktuellen Anforderungen zu tun hat. Illegale Arbeit in der Zeit des Faschismus und der Kampf als Partisan sind etwas anderes als die Aufklärungsarbeit, die wir später zu leisten haben.“

Der geringe Verwertungsgrad des an der Schule vermittelten operativen Wissens ist jedoch kein Spezifikum allein der Schule des IWF bzw. der HVA, sondern möglicherweise allgemeingültig. Demnach erreicht der praktische Erfahrungsschatz die nachrichtendienstliche Ausbildung an der Schule bestenfalls erst dann, wenn der unmittelbare Vorgang bereits abgeschlossen ist. Insoweit hängt das vermittelte Wissen an Nachrichtendienstschulen wohl grundsätzlich konkreten operativen Erfahrungen nach. In einer zweiten und abschließenden Ausbildungsstufe der operativen Arbeit erfolgten Echteinsätze. Werner Großmann etwa hatte eine West-Berliner Quelle des

IWF durch einen Wald in Berlin-Frohnau nach Ostberlin zu schleusen. Bei solchen Einsätzen zeigte sich mitunter, wie stark bereits das Feindbild Bundesrepublik implantiert war, und auch von Kursanten das Risiko gescheut wurde, eigenes operatives Handeln der Gefahr auszusetzen, in der Bundesrepublik oder West-Berlin vielleicht inhaftiert und zu Haft verurteilt zu werden – ein Phänomen, mit dem sich auch später die HVA wiederholt auseinander zu setzen hatte. Diese stille Abschlussprüfung bestanden nicht alle. Großmann (2000, 19) schreibt hierzu:

„Bei solchen Aktionen trennt sich Spreu vom Weizen. Mancher Hasenfuß lehnt den Einsatz in Westberlin ab. Einige von ihnen treffe ich später in der Zentrale wieder. Wie eh und je sind sie stramme, ideologisch gefestigte Mitarbeiter. Zum Glück wird keiner von ihnen zur operativen Arbeit eingesetzt. Sie verwalten und tauchen in den Apparat ein.“

8 Permanente Selektion

Genuines Anliegen der Selektion ist es, zuverlässige Vorhersagen zum zukünftigen Verhalten der beobachteten Personen machen zu können. Mit diesen Prognoseaufgaben beschäftigte sich das IWF wiederholt, nicht nur bei der Entwicklung von Quellen im „Operationsgebiet“, sondern auch bei den Kursanten. Dabei gab es grundsätzlich vier Optionen: Der Kursant konnte unmittelbar in den Dienst des IWF treten, als Agent im „Operationsgebiet“ eingesetzt werden, an der Schule qualifiziert weiterarbeiten oder hatte grundsätzlich auszuscheiden. Dieses Procedere wiederholte sich in den achtzehn Monaten mindestens dreimal – September 1952, April und September 1953 –, was den Kursanten freilich kaum verborgen geblieben sein dürfte. Insbesondere war ihnen bewusst, dass ihre Angaben zur Person noch weiteren Prüfungen unterzogen wurden. Manch einer war zuvor eher flüchtig geprüft worden, was, kamen dunkle Flecken doch noch zum Vorschein, in der Binnenwirkung der Schule nicht folgenlos geblieben sein dürfte.

Der Selektion der Kursanten gingen grundsätzlich Beurteilungen der Kursanten voran, die von den Dozenten und der Schulleitung, dem Parteisekretär, aber auch von Mitkursanten abgefasst wurden. Außerdem fanden ausführliche Gespräche mit der Kaderabteilung statt, die gleichfalls protokolliert wurden. Bereits fünf Monate nach Kursbeginn gab es erste Resultate. Bei manch einem gab es die Empfehlung, in das IWF überzutreten. Der Wechsel erfolgte schrittweise: Am 15. September 1952 schafften der 26jährige Gerhard Schaaf und der 30jährige Walter Freiberg, am 31. September 1952 der 26jährige Werner Steinführer und schließlich am 16. Oktober 1952 der 25jährige Klaus Rösler den Sprung ins Institut.

Möglicherweise wurden auch von der Schule zwei bis drei Kursanten direkt ins „Operationsgebiet“ abgesetzt, was jedoch strittig ist. Ein Kursant, hierzu befragt, kann sich dahin gehend erinnern, weil er einen ehemaligen Mitschüler nach seinem Einsatz in der Bundesrepublik wieder traf und auch selbst von Herbert Hentschke befragt worden war, ob er zu diesem Schritt bereit sein würde, was er verneint hatte. Nach dem Übertritt des IWF-Mitarbeiters Gotthold Krauss in die Bundesrepublik im April 1953 seien weitere Übersiedlungserwägungen jedoch verworfen worden (Kursant, 2005). Markus Wolf dementiert jedoch den Einsatz von Kursanten des ersten Kurs im „Operationsgebiet“ (Wolf, 2005).

Es gab aber auch abschlägige Bescheide, wie bei dem 28jährigen Rudolf Holle, der im September 1952, und bei dem 29jährigen Horst Schwindt, der am 1. April 1953 die Schule wegen „Nichteignung“ verlassen musste. Die Begründungen werfen ein bezeichnendes Licht auf den im IWF herrschenden politischen Primat, was exemplarisch an den Kursanten Bruno Gora und Rudi Jahn beschrieben werden soll. Gora galt dem Schulleiter als zu „primitiv“, die „geistige Arbeit“ bereite ihm große Schwierigkeiten, auch sei er geistig unbeweglich, lautete das vernichtende Urteil, allerdings sei er der Partei gegenüber „sehr treu“. Der Kaderabteilung wurde seine Abberufung empfohlen. Ihn empfanden Wöhl und Bartonek gleichfalls als „schwerfällig“, konstatierten ebenfalls seine „Schwierigkeiten“ beim Studium. Allerdings sprachen sein Fleiß und seine Parteiverbunden-

heit dafür, ihn auf der Schule zu belassen. Hinsichtlich der Lernschwierigkeiten forderten sie eine „größere individuelle Hilfe“.

So verhielt es sich auch bei Jahn von der Klasse II, dessen Schulname Rudi Ansbach lautete. Auch seine Leistungen befriedigten zwar nicht, aber interessanter erscheinen die durch die Beurteilungen herauschimmernden Ansprüche, die auf das erwünschte Verhalten, also die erwartete Kognition schließen lassen. Kaum ein Dozent gab über ihn ein günstiges Urteil ab. Herbert Strauss fand seine Unterrichtsleistungen „knapp genügend“, weil er „noch ungeübt und unbeholfen in seiner geistigen Arbeit“ sei, er „noch nicht mit der nötigen Energie und dem nötigen Ernst an das Studium herangeht“. Er beteilige sich zwar am Unterricht, sei aber Kritik nicht zugänglich, „nicht selbstkritisch genug“. Sodann heißt es: „Oftmals zeigt es sich, dass er rechthaberisch ist. Es ist nicht leicht, ihn von seinen Fehlern zu überzeugen. Er gesteht sie nicht gern ein, weil bei ihm das Bestreben zutage tritt, mehr zu scheinen als zu sein, ein Wissen vorzutäuschen, das tatsächlich äußerst lückenhaft und oberflächlich ist.“ Nicht anders Otto Wendel: „Rudi ist oberflächlich und hat beim Studium der Geschichte der KPdSU keine bedeutenden Fortschritte gemacht.“ Er habe „das Studierte nicht richtig verarbeitet und gefestigt. Leistung Geschichte der KPdSU genügend.“ Fast wortgleich die Dozentin Johanna Koslowski: „Leistung: kaum genügend. Hat sich nur schwach entwickelt, schwerfällig, erkennt das Wesentliche nicht, zu wenig selbstkritisch“. Während die Dozenten den Kursanten eher fachlich-politisch würdigten, betonte Parteisekretär Walter Baude die Haltung zur Partei: „Seine Parteiverbundenheit muss vertieft und gefestigt werden. Parteaufträge löst er willig und gewissenhaft.“ Er sei „sehr von sich eingenommen, so der Typ eines Schwätzers, der viel über alles redet, aber nichts sagt. Versucht mehr zu sein als er ist. Legt großen Wert auf sein persönliches Äußeres. Er ist ein Genosse, der besonders gern tanzen geht.“ Weitergehend „erweckt er den Anschein, als nehme er die Arbeit und das Studium auf eine zu leichte Schulter.“ Zur „zukünftigen Arbeit“ habe sich Ansbach „positiv“ erklärt, aber „den vollen Ernst dieser Arbeit noch nicht erkannt.“ Selbst Franz Krippel fand ihn oberflächlich, auch erwarte er „keine

große Entwicklung“. Kurzum: Rudi Jahn, so die einhellige Meinung an der Schule, sollte „abgezogen“ werden, da die „geistigen Voraussetzungen zu einem befriedigenden Abschluss des Studiums“ fraglich seien. Die für Kader zuständige 3. Abteilung, die letztlich darüber zu befinden hatte, entschied jedoch anders.

In der Regel erfolgte der Übertritt von der Schule in das IWF oder der Rauswurf aus der Schule ohne Erklärung, was stets Irritationen auslöste: „Mit Beginn des zweiten Teils des Lehrgangs kommt Unruhe in die Schule, erinnert sich Großmann. „Die Kursanten werden plötzlich zu Kaderaussprachen befohlen. Wir kennen nicht den Grund dafür und erkennen auch nicht die Absicht. Plötzlich fehlen Mitschüler, sie sind einfach nicht mehr da. Keiner erklärt das, niemand traut sich zu fragen“ (Großmann, 2000, 15). Es sickert jedoch durch, dass „Zweifel an der kaderpolitischen Zuverlässigkeit“ bestanden hätten.

Auch diese Vorgehensweise bei der Selektion gehört zur Tradition dieses Schultyps – und hatte durchaus eine erzieherische Wirkung. Als von der Kominternschule zehn Jahre zuvor ein Kursant entlassen wurde, ohne die Gründe mitgeteilt zu erhalten, traf Leonhard ihn alsbald zufällig außerhalb der Schule „und erkannte mit Grauen, was es bedeutet, in der Sowjetunion von der Partei ‚abgehängt‘ zu werden“ (Leonhard, 1955, 180). In der Kominternschule blieb die Wirkung nicht aus: „Es war so, als habe er niemals gelebt.“ In der Schule des IWF wird es kaum anders gewesen sein. Den Kursanten wurde en passant auf diese Weise vermittelt, dass jederzeit das verliehene Privileg entzogen werden konnte. Das war ihnen durchaus bewusst, denn Großmann notiert, dass die Schulleitung „die Disziplin und die Angst vor Bestrafung“ der Kursanten überschätzt habe (Großmann, 2000, 13f), was zugleich auch besagt, dass mit diesen Instrumenten operiert wurde.

9 Rolle der Partei

Nicht allein die fachliche Seite in der Schule, sondern das gesamte Leben wollte die Staatspartei SED bestimmen. Sie dominierte nicht allein durch die Mitgliedschaft der Kursanten und des Lehrerkörpers in der SED. Sie bildete mit den wöchentlich tagenden beiden Parteigruppen der Kursanten, einer weiteren für die Angestellten, deren Sekretäre jeweils zur Parteileitung der Schule gehörten, das Instrument schlechthin. Dieser stand der Parteisekretär vor, der seit dem 1. Juli 1952 Walter Baude hieß. Er hatte seit 1946 Parteischulen durchlaufen, angefangen von der Kreispartei-schule in Berlin-Pankow, dann die Landespartei-schule und schließlich die Partei-hochschule „Karl Marx“. An der IWF-Schule hatte er faktisch, später auch formell die Funktion des stellvertretenden Schulleiters. Ihn zeichnete sein Bemühen um die „politische Erziehung“ der Kursanten aus, wozu sein offenes Wesen hilfreich war. Somit gab es neben der Schulstruktur parallel eine Parteistruktur, die personell teilweise identisch war. Mit ihrer Hilfe erfolgte der entscheidende Durchgriff auf die Lebensperspektive der Kursanten, wozu der „Gehorsam als Organisationsprinzip“ herrschte. Als Disziplinierungsinstrument stand insbesondere „Kritik und Selbstkritik“ zur Verfügung, wobei in der parteiinternen Öffentlichkeit jedes Vergehen diskutiert und in ein Schuldeingeständnis münden musste. Der jeweilige Kursant wird die Prangersituation als unangenehm empfunden haben, was den Druck in Richtung auf Reduktion der Dissonanz bzw. auf Konsonanz erhöht haben wird. Denn der Stellenwert des bislang selbst wahrgenommenen Verhaltens (Selbstwahrnehmung) bzw. des vorgeblichen Fehlverhaltens (Fremdbeobachtung) wurde im Ritual der Anklage politisch überhöht, mit der Folge, dass sich beide Wahrnehmungen gegenseitig ausschlossen. Diese Unstimmigkeit beförderte den Druck, die gestörte Harmonie wieder herzustellen. In der Regel erzwang das Parteikollektiv, das freilich nicht naiv beobachtend, sondern teilnehmend offen wie auch verdeckt intervenierte, die Unterwerfung bzw. Anpassung an die parteiliche Wahrnehmung. Die Wir-

kung solcher mitunter an Inquisitionstribunale erinnernden Veranstaltungen war enorm. Leonhard beschrieb seine Veränderung nach der ersten selbst erlebten „Kritik und Selbstkritik“ mit den Worten: „Wir waren ernster und vor allem vorsichtiger in unseren Äußerungen geworden. Wir jüngeren [...] benahmen uns wie gesetzte alte Parteifunktionäre, die ihre Worte ruhig und überlegt wählten“ (Leonhard, 1955, 189). Wobei Kognitionen umso nachhaltiger verändert werden, wenn die Anpassung freiwillig erfolgt bzw. die Anpassungsmethode bereits internalisiert wurde, der letztlich vorhandene externe Druck quasi internal attribuiert wurde.

Gerade an einer Nachrichtendienstschule musste selbst geringfügiges privates Fehlverhalten als Sicherheitsrisiko wahrgenommen werden. Der Verlust der Parteimitgliedschaft oder die in feinen Abstufungen vorgesehenen Parteistrafen (Missbilligung, Verwarnung, Rüge, strenge Rüge usw.) tangierten unmittelbar die weitere Perspektive des Kursanten (Schumann, 1997, 80-103.). Denn das Kollektiv der Parteigrundorganisation umfasste nicht nur die Mitglieder in ihrer politischen Existenz, sondern auch das Privatleben der Kursanten, das in das „Parteileben“ zu integrieren war. Die SED „unterteilt nicht in Partei- und Privatmann, sondern die Partei beurteilt immer das Gesamte“ (Mückenberger, 1950, 170). Somit hatte sich die Privatsphäre auch am Parteiwillen zu orientieren und der Auffassung des Kollektivs zu beugen. Das „Ansehen der Partei“ sollte Maxime des gesamten Handelns werden, gleichsam „im persönlichen Leben Vorbild“ sein. Folglich gab es vor der Partei keine Geheimnisse. Der DDR-Forscher Joachim Schultz (1965, 73 f.) fasste das Klima in der SED während der Stalin-Ära so zusammen:

„Wer einen persönlichen oder beruflichen Bereich vor der Partei abzuschirmen versucht, und sei er noch so klein und unbedeutend, macht sich verdächtig. Nur absolute Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit vor der Partei vermögen ihn von dem Verdacht zu reinigen; das aber schließt die Wahrung persönlicher Geheimnisse aus. Stattdessen soll er danach streben, seinen Willen dem der Partei und seine Persönlichkeit dem Kollektiv unterzuordnen. Das Ideal des Parteimitgliedes vom

neuen Typus ist der kollektivierte Genosse, das in der Kampfgemeinschaft der Partei aufgehende Individuum, der uneigennützig der Sache der SED dienende Parteiarbeiter. Er soll nicht nur einer unter vielen sein, nicht nur quantitatives Partikel des Kollektivs; das Kollektiv ist idealiter zugleich auch Qualität in ihm, und erst durch die Kollektivität ist er vollwertiges Glied der Parteigemeinschaft.

Die Versuche, dieses Ideal anzustreben, laufen auf eine Zuordnung aller Lebenschancen der Mitglieder und besonders der Parteiarbeiter auf die Interessen der SED hinaus. Der beste Genosse ist der, der weiß, dass er alles, was er ist, der Partei verdankt, und dies durch sein Tun und Lassen immer wieder zum Ausdruck bringt. Einmal dem Kollektiv einverleibt, ist er mit diesem auf Gedeih und Verderb verwachsen; er ist an der Existenz der SED und an der Erhaltung ihre Macht materiell und existentiell interessiert, denn von ihrer Macht hängt seine Stellung in Staat und Gesellschaft ab, und nur mit ihrer Hilfe kann er noch mehr werden. Es ist im Grunde nicht eine metaphysische oder mystische Wahrheit, die ihn an die Partei bindet, sondern ein durchaus realistischer, diesseitsbezogener Opportunismus: der Drang nach materieller Sicherheit und persönlicher Karriere.“

Zum parteilichen Innenleben in der IWF-Schule finden sich bislang lediglich verstreute Hinweise, die jedoch die Analyse von Schultz bestätigen – und sich selbst auf den Parteisekretär erstrecken. So hatte Baude seine Frau im April 1952 zugunsten einer anderen verlassen, was unter partei-moralischen Gesichtspunkten nicht als vorbildlich gelten konnte. Im Dezember 1952 kehrte er vor allem deshalb zu ihr zurück, weil er sich „durch meine Funktion als Parteiorganisator an der Schule“ darin bestärkt fühlte. „Denn aufklären und überzeugen kann nur der, der selbst Vorbild ist. Aus diesem Grunde fasste ich den Entschluss“. Stets wurde auf eine politisch-ideologisch konforme Einstellung Wert gelegt. Bei der Bibliothekarin des IWF, Elfriede Dieke, galt die „ideologische und parteimäßige

Richtung“ als noch unentwickelt, weil sie „noch ein wenig sorglos, unernst, unausgeglichen und parteimäßig wenig aktiv“ sei. Dies lasse sich daran festmachen, dass sie oberflächlich sei und eine „gewisse Vertrauensseligkeit“ zum Ausdruck gebracht habe. Da half auch ihre ehrliche, offene und bescheidene Art nicht.

Grundvoraussetzung solcher Rituale war die Teilnahme an den Parteiversammlungen, die verpflichtend war, weshalb offenkundig auch das Fernbleiben von Parteigruppenversammlungen sanktioniert wurde. Der Kursant des ersten Kurses, Fellmuth, wurde sechs Monate nach Abschluss der Schule zum schon erwähnten Leiter des SPD-Referats ernannt. Als er vom Leiter der Hauptabteilung I, Herbert Hentschke, hinsichtlich seines Dienstranges attestiert werden sollte, wurde er von ihm zwar als Oberleutnant vorgeschlagen, doch war er von seinem Schützling nicht vollständig überzeugt. Denn Fellmuth hatte einen „ernsten Fehler“ begangen, als er im Dezember 1953 grundlos eine Mitgliederversammlung der Parteigruppe I geschwänzt hatte, was ihm eine „ernste Verwarnung“ eingebracht hat. Da er sich jedoch hinsichtlich seiner Arbeitsleistungen „zweifellos bemüht, die Aufgabe eines Referatsleiters zu meistern“, schlage er für ihn diesen Dienstrang vor, zweifelte aber weiter an der „politischen Reife“ Fellmuths.

Schon an anderer Stelle wurde auf unerlaubte private Besuche von Kursanten verwiesen, die sodann vor der Parteiorganisation erörtert wurden. Sicherlich bildete die Annahme parteilicher Maximen einen Prozess, den manch ein Kursant zu unterlaufen versucht hat. Im Rückblick findet Großmann auch sein Übertreten der „strengen konspirativen Regeln“ als „etwas leichtsinnig“, zumal ihm wie auch den anderen bewusst war, dass die Sanktionen bei „solchem Frevel drakonisch“ waren. Offenkundig war es während der ersten Hälfte der Schulzeit noch nicht gelungen, den geforderten Konformismus durchzusetzen: „Natürlich halten sich einige Kursanten an die Regeln, die Mehrzahl versucht auszubrechen.“ Denn die Kursanten Großmann, Lange und Schaarf suchten wiederholt für sie verbotene Gaststätten auf, krochen, wenn die Sperrzeit bis zur Rückkehr verstrichen war, an der Wache vorbei ins Internat, oder trafen heimlich

mit ihren Familien zusammen. Großmann hatte insoweit Glück, als weder er noch seine Freunde denunziert worden sind; ein Glück, das andere nicht hatten: „Hin und wieder schwärzt jemand einen anderen an. Mich und meine Freunde trifft es nicht“ (Großmann, 2000, 14). Die Folge waren freilich elendig zehrende Debatten mit der Schulleitung und sodann vor der Parteiorganisation, die letztthin bei allen Kursanten den geforderten Konformismus durchsetzte. Die Bedeutung und Rolle der Partei blieb zweifelsohne auch bis zur Auflösung der Schule der HV A vorhanden. Dieses Instrument dürfte maßgeblich für die Ausbildung der operativen Mitarbeiter gewesen sein. Im Unterschied hierzu stand der erste Kurs jedoch noch unter dem Dogmatismus der Stalin-Ära, dessen derbste Form mit dem Tod des Diktators im März 1953 in den Folgejahren, spätestens jedoch mit einer ersten stalinkritischen Erörterung auf dem XX. Parteitag der KPdSU im Jahre 1956 abgemildert wurde. Das unterscheidet die Kursanten des ersten Kurses von allen nachfolgenden Kursen.

10 Fazit

In dem ersten Kurs der IWF-Schule wurden 1952/53 Jungerwachsene aufgenommen, die zunächst vom Nationalsozialismus geprägt, teils schon in der Sowjetunion, spätestens aber in der Sowjetischen Besatzungszone auf das marxistisch-leninistische Weltbild stalinischen Formats ausgerichtet waren. Ihre Einstellungen, Gedanken und Meinungen waren durch diverse Parteischulen auf die sowjetische Interpretation umgepolt worden. Mithin hatten sie kognitiv politisch erwünschte, erste Lernziele erreicht, als Faktenwissen aufgenommen und im Partei- wie im Gesellschaftsleben angewandt. Die Aufnahme in den ersten Kurs dürften die Teilnehmer als Auszeichnung und in letzter Konsequenz als freiwillig erlebt haben. Beides sind wichtige Einflussfaktoren auf die Dissonanzreduktion.

An der Schule des IWF kam es darauf an, diese Veränderungen lebenslang zu zementieren, noch vorhandene Spannungen zwischen bisherigem und noch zu erwerbenden Wissen abzubauen, mithin die kognitive Dissonanz zu reduzieren. In einem achtzehnmonatigen

Marathon wurde in Abständen selektiert, wessen Anpassungsleistungen sich zureichend entwickelt haben. Die äußere und innere Konstellation an der Schule, die vielfach an eine Skinnerbox erinnert, schränkte drastisch die Möglichkeiten der Entscheidungsfreiheit des einzelnen Kursanten ein, und konditionierte gleichsam soldatische Tugenden. Zugleich wurden die Kursanten damit vor neuen unerwünschten Kognitionen ferngehalten. Das Ziel, diese als Selbstverpflichtung zu akzeptieren, sich den konspirativen Normen zu beugen, die Aufhebung der Privatsphäre zu akzeptieren, wurde überwiegend erreicht – nur wenige wurden herausselektiert. Entsprechend konnte das Bedürfnis nach Dissonanzreduktion erfolgreich aufgelöst werden und ein Mechanismus der Selbststabilisierung im Sinne gewünschter Kognitionen etabliert werden. Die Kursanten veränderten ihre Kognitionen und passten ihr Verhalten der Umwelt an. Zugleich ergänzten sie erfolgreich bisherige Kognitionen und ebenso verdrängten sie, was nicht in dieses Weltbild passte. Dieser Veränderungsprozess wurde innerhalb der Schule fachlich-politisch im Rahmen des Unterrichts, aber auch politisch-ideologisch auf Parteigruppenversammlungen diversen Prüfungen und Bewähungen unterzogen. Die Gruppendynamik und das Bewusstsein, einer Elite anzugehören, minderte nach und nach die per se vorhandene individuelle Entscheidungsfreiheit hin zu der einzig verbliebenen Option, sich vollständig der „Sache“, in diesem Fall den Aufgaben eines Nachrichtendienstes, unterzuordnen. Zugleich wurde jedem Kursanten bewusst, dass das berufliche Privileg lediglich verliehen und jederzeit entzogen werden konnte, sofern abweichendes Verhalten oder Denken offenkundig wurde.

Dieser Erfolg war an der Schule anfangs nicht gesichert, weil das Lehrerkollektiv den gleichen Mechanismen wie die Kursanten unterworfen, aber im Zuge von Reivirements in seiner vollen Wirkung zunächst eingeschränkt war. Erst die personelle Zäsur im Oktober/November 1952 und die Entlassung der Schulleitung und eines Teiles des Sekretariats erlaubten ein anderes, die Kognitionsänderung erfolgversprechendes Klima. Am Ende des Kurses waren hoch motivierte, parteilich gebundene Kursanten in das IWF übernommen

worden, deren Karrieren beachtlich waren: Werner Großmann leitete von 1986 bis zur Auflösung die HVA, zu Abteilungsleitern wurden beispielsweise Walter Freiberg, Günter Irmischer oder Klaus Rösler ernannt, zu stellvertretenden Abteilungsleitern Günther Herschel, Erwin Bach, Kurt Hartenstein oder Werner Strauss. Zu Leitern der Depandancen der HVA in den DDR-Bezirken wurden beispielsweise Bruno Gora, Wolfgang Lange oder Gerhard Peyerl ernannt – um nur einige zu nennen. Die von ihnen geführten Quellen in der Bundesrepublik bestimmten und bestimmen nicht unerheblich den Nimbus der HVA. Klaus Rösler führte beispielsweise die Quelle „Topas“ innerhalb der NATO. Diese Kursanten des ersten Kurses waren die ersten und letzten, die an der Schule noch vollständig im Stalinischen Geiste erzogen worden sind. „Männer solchen Geistes“, wie Mitkursant Klaus Rösler festhielt, prägten im Wesentlichen fast 40 Jahre lang die DDR-Spionage.“ Die dort vermittelten Kognitionen waren derart implantiert, das von ihnen angenommene Weltbild so außerordentlich wirkungsmächtig, dass es ihnen, wie Rösler gleichfalls festhielt, „bis zuletzt“ schwerfiel, „neue Signale, die gerade sie intensiv erhielten, aufzunehmen und zu verarbeiten“ (Rösler, 1993, 20).

Bei jenen Kursanten jedoch, bei denen verschiedentlich Bedenken angezeigt worden waren, die aber wegen ihrer Parteitreue an der Schule verblieben, zeigten sich in der späteren Entwicklung tatsächlich Probleme, die Disziplinarmaßnahmen und parteiinterne Erörterungen erforderlich machten. Kursanten, die aus der Schule ausscheiden mussten, da sie die kognitiven Dissonanzen nicht haben erfolgreich reduzieren können, waren in den später aufgenommenen Berufen nicht sonderlich erfolgreich. Insoweit erweist sich die Prognosefähigkeit des Lehrer- und Parteikollektivs der Schule letztthin als außerordentlich zuverlässig. Und die veränderten Kognitionen wirken sogar noch dann, als der Kontext, dem sie dienten, untergegangen ist. Die Schule des IWF wird mit zum „Erfolg“ der DDR-Spionage beigetragen haben.

11 Literatur

- Anderson, J.R. (2001). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Spektrum, Akademie-Verlag.
- Bailey, G.; Kondraschow, S. A. & Murphy, D. E. (1997). *Die unsichtbare Front. Der Krieg der Geheimdienste im geteilten Berlin*. Berlin: Propylaen.
- Beckmann, J. (1984). *Kognitive Dissonanz. Eine handlungstheoretische Perspektive*. Mannheim: Springer.
- Brehm, J. W. & Cohen, A.R. (1962). *Explorations in Cognitive Dissonance*. New York: Wiley.
- Cohen, A. R. (1962). Dissonance Analysis of the Boomerang Effect. *Journal of Personality and Sozial Psycholgy*, 30, S. 75-80.
- Dallin, D. J. (1956). *Die Sowjetspionage. Prinzipien und Praktiken*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Dowe, D., Hrsg. (1991). *Kurt Müller (1903-1990) zum Gedenken*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Eildermann, W. (1985). *Die Antifaschule. Erinnerung an eine Frontschule der Roten Armee*. Berlin: Dietz.
- Feidel-Mertz, H. (1990). *Pädagogik im Exil nach 1933. Erziehung zum Überleben*. Frankfurt/Main: dipa-Verlag.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Frey, D. & Gaska, A. (1998). Die Theorie der kognitiven Dissonanz (S. 275-324). In D. Frey & Irle, M. (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie*. Band. 1: Kognitive Theorien. Bern: Huber.
- Gossweiler, K. (1997). *Wider den Revisionismus. Aufsätze, Vorträge, Briefe aus sechs Jahrzehnten*. München: Verlag zur Förderung der wissenschaftlichen Weltanschauung Erdinger.
- Großmann, W. (2000). *Bonn im Blick*. Berlin: Das Neue Berlin.
- Hanke, E. (1974). *Erinnerungen eines Illegalen*. Berlin: Militärverlag der DDR.
- Hanke, E. (1976). *Im Strom der Zeit*. Berlin: Militärverlag der DDR.

Herlemann, B. (1982). Der deutschsprachige Bereich an den Kaderschulen der Kommunistischen Internationale. *Internationale Wissenschaftliche Korrespondenz*, 18 (2), S. 205-229.

Kalinin, M. I. (1960). *Über kommunistische Erziehung und militärische Pflicht*. Berlin: Verlag des Ministeriums für Nationale Verteidigung.

Kaufmann, B., Reisener, E., Schwips, D. & Walther, H. (1993), *Die Nachrichtendienst der KPD. 1919-1937*. Berlin: Dietz.

Klocke, U. (2004). Folgen von Machtausübung und Einflussnahme für Wissenszuwachs und Effektivität in Kleingruppen. Berlin: dissertation.de

Menschen, ich hatte Euch lieb, seid wachsam! Erinnerungen an Robert Korb. Leipzig 1985.

Steury, D. P. (1999), Hrsg.: On the Front Lines of the Cold War: Documents on the Intelligence War in Berlin, 1946 to 1961. Washington 1999, S. 288-295.

Leonhard, W. (1955). *Die Revolution entlässt ihre Kinder*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Leonhard, W. (1992). Spurensuche. Vierzig Jahre nach „Die Revolution entlässt ihre Kinder“. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Lewenstein, H. R. (1991). Die Karl-Liebknecht-Schule in Moskau 1932-1937. Erinnerungen eines Schülers. Lüneburg: Nordostdeutsches Kulturwerk.

Lukow, G. D. (1961). Militärpsychologie. Psychologische und pädagogische Fragen bei der militärischen Bildung und Erziehung. Berlin: Militärverlag der DDR.

Makarenko, A.S. (1956). *Werke*, Band. 5. Berlin: Volk und Wissen.

Maron, M. (1991). *Stille Zeile sechs*. Frankfurt/Main: S. Fischer.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1990). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlicher Existenz. München: Goldmann.

Mückenberger, E. (1950). Diskussionsbeitrag. In *SED: Protokoll der Verhandlungen des III. Parteitages*. Bd. II, S. 170.

Mussijenko, N. (1996). Kinder im Exil. Jugendliche der Karl-Liebknecht-Schule in Moskau während der stalinistischen Säuberungen (S. 70-78). In Meyer-Stiens, E. (Hrsg.), *Opfer wofür? Deutsche Emigranten in Moskau – ihr Leben und Schicksal. Heinrich Vogeler und seine Gesinnungsgenossen im Moskauer Exil*. Worpswede: Worpsweder Verlag.

Ders., & Vatlin, A. (2005). Schule der Träume. Die Karl-Liebknecht-Schule in Moskau (1924-1938). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nenniger, P. (1978). Verarbeitungsmuster von Misserfolg. Eine Motivationsstudie zu Veränderungen in der kognitiven Struktur. Frankfurt/Main: Lang.

Oelßner, F. (1949). Die Sowjetunion, unser Vorbild und Freund. Berlin: Dietz.

Oelßner, F. (1950). *Der erste Band der Werke J. W. Stalins in deutscher Sprache*. Berlin: Parteivorstand der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Abteilung Parteischulung.

Oelßner, F. (1951). Die wichtigsten ideologischen Aufgaben der Partei. Berlin: Verlag Neuer Weg.

Oelßner, F. (1952). Ideologische Fragen zur Vorbereitung des dritten Parteilehrjahres. Berlin: Dietz.

Plener, U. (1998). Helmut Schinkel. Zwischen Vogelers Barkenhoff und Stalins Lager. Biographie eines Reformpädagogen. Berlin: Trafo-Verlag Weist.

Scheel, H. (1979), Hrsg. *In memoriam Fred Oelßner*. Berlin: Akademie-Verlag.

Scheerer, E. (1983). *Die Verhaltensanalyse*. Berlin: Springer.

Schumann, S. (1997). Parteierziehung in der Geheimpolizei. Zur Rolle der SED im MfS der fünfziger Jahre. Berlin: Christoph Links Verlag.

- Schultz, J. (1965). Der Funktionär in der Einheitspartei. Kaderpolitik und Bürokratisierung in der SED. Stuttgart: Ring-Verlag.
- Schulze, H.-M. (2001). In den Wohnzimmern der Macht. Das Geheimnis des Pankower „Städtchens“. Berlin: Berlin edition.
- Schulze, H.-M. (2003). In den Villen der Agenten. Die Stasi-Prominenz privat. Berlin: Berlin edition.
- Schumann, F., Hrsg. (2005). Anton Ackermann. Der deutsche Weg zum Sozialismus. Selbstzeugnisse und Dokumente eines Patrioten. Berlin: Das Neue Berlin.
- Skinner, B. F. (2002). Walden two. Die Vision einer besseren Gesellschaftsform. München: FiFa-Verlag.
- Skinner, B. F. & Correll, W. (1971). Denken und Lernen. Beiträge der Lernforschung zur Methodik des Unterrichts. Braunschweig: Westermann.
- Stern, C. (2001). *Doppelleben. Eine Autobiographie*. Köln: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Uhlig, C. (1996). Eine ungewöhnliche Schule mit einem tragischen Schicksal. Die Karl-Liebknecht-Schule in Moskau. *Pädagogik und Schulalltag*, 51 (2), S. 263-274
- Varela, F.J. (1990). Kognitionswissenschaft. Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Weber, H. (2002). Damals, als ich Wunderlich hieß. Vom Parteihochschüler zum Sozialisten. Die SED-Parteihochschule „Karl Marx“ bis 1949. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Wicklund, R. A. & Brehm, J. W. (2004). Internalization of Multiple Perspectives or Dissonance Reduction. *Theory & Psychology*, 14 (3), S. 355-371.
- Wolf, M. (1989). Die Troika – Geschichte eines nichtgedrehten Films. Berlin: Aufbau-Verlag.

Wolf, M. (1998). Gedanken zur Geschichte und Tradition der Aufklärung der DDR, 1988 (S. 62-80). In Wolf, M. (Hrsg.), *Die Kunst der Verstellung. Dokumente. Gespräche. Interviews*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.

Zdanov, A. A. (1947). *Über die internationale Lage*. Berlin: Das Neue Berlin.

Zielke, B. (2004). Kognition und soziale Praxis. Der soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld: Transcript.

Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

Stress in der Kommunikation – Erkenntnisgewinnung durch Sprachsteuerung

Alfons Friedemann

Zusammenfassung

Sprache steuert Verhalten und drückt Wissen sowie Grundhaltungen aus. Sie ist außerdem ein differenzierter Indikator für Stresszustände. Im Vordergrund stehen der Informationsaustausch zwischen Sprecher und Zuhörer sowie die Informationsverarbeitung und die Sprachproduktion. Neurologische und psychologische Forschungsergebnisse fundieren Wirkungszusammenhänge in Sprachdialogen. Gegenwartsdauer, Erinnerungsgeschwindigkeit sowie semantische Felder wurden als grundlegende Größen des Sprachverständnisses beschrieben. Dabei stand ihre Belastungssensibilität beim Produzieren und Verstehen von Sprache unter Stress im Vordergrund. Wortinventar und Sprachregressionen konnten außerdem in ihren sprachdialogischen Auswirkungen und in ihrem Stellenwert zur Verwendung für Sprachanalysen und Vernehmungen näher bestimmt werden. Konsequenzen für das nachrichtendienstliche Gespräch liefert eine Phraseologie für besondere Spracheinsätze auf neuropsychologischen Grundlagen. Funktionsgüte der Sprachproduktion und Stressprofile sind als Einflussgrößen bei Vernehmungen näher gekennzeichnet. Die Steuerung von Stresszuständen durch Sprache in nachrichtendienstlichen Gesprächen ließ sich dadurch aufzeigen.

Fragestellung

Sprache verändert Grundhaltungen und Befindlichkeiten von Menschen und Menschengruppen. Diese Veränderungen können einerseits den individuellen Lebensstil und die Kommunikation zwischen den Menschen aktivieren, andererseits kann Sprache aber auch zu einer Desorganisation der individuellen Lebensweise und der zwischenmenschlichen Beziehungen beitragen. Das zeigen die vielen alltäglichen, wissenschaftlichen, religiösen und politischen Sprachverwendungen und deren Auswirkungen.

Sprache ist selbstverständlich. Über ihre grammatikalischen Strukturen und Funktionen, über ihre neuropsychischen Prozesse und ihre pathologischen Symptome wurde schon viel geforscht und geschrieben. Sprache in belastenden Situationen steht allerdings erst seit kurzem im Mittelpunkt unterschiedlicher Fragestellungen. Sie wird zunehmend als Steuerungsgröße und Indikator menschlicher Zustände und kritischer Situationen erkannt.

In den folgenden Ausführungen geht es im ersten Themenblock um die Eingrenzung des Analyseraumes, wodurch gleichzeitig sprachdominante Kompetenzfelder markiert werden. Im zweiten Schritt stehen Prozesse der Sprachsteuerung und -verarbeitung im Mittelpunkt. Im dritten Themenblock werden nachrichtendienstliche Konsequenzen und Anwendungen vorgestellt.

1 Kompetenzfelder der Sprache

Forschungsergebnisse über verhaltenswirksame verbale Interaktionen in bedrohlichen Situationen sind noch relativ rar. Seit Mitte der 80er Jahre kristallisieren sich dazu drei Schwerpunkte heraus, und zwar

- Sprache zur Steuerung des Verhaltens,
- Sprache als Ausdrucksmerkmal psychischer Zustände und
- Sprache als Interventionsmittel unter Hochstress.

Die einzelnen Themengebiete liegen zwar in praxi weit auseinander, sie werden aber von Sprachstrukturen, syntaktisch-semantischen

Dimensionen der Sprache sowie von neurokognitiven Operationen übergreifend geprägt (Herrmann & Grabowski 1994; 2003).

Sprache ist generell als ein Informationsstrom zu verstehen, der in einem Kommunikationssystem bidirektional angelegt ist. Sprecher und Zuhörer befinden sich im Dialog und so in einem permanenten Rollentausch. Sprache hat daher in solchen zirkulären Systemen eine Doppelfunktion. Sie ist auditiv und verbal zu verstehen. Das ist bei den folgenden Ausführungen im Auge zu behalten.

1.1 Sprache als Mittel der Verhaltenssteuerung

In vielen Fällen wird Sprache zur Verhaltenssteuerung, zur Informationsgewinnung, zur Risikoregulierung und Konfliktbereinigung eingesetzt (Dietrich & Jochum 2003; Hofinger 2005). Wird einmal von der Alltagssprache abgesehen, dann ist die verbale Kommunikation im Berufsleben ein Mittel, um Auffassungen, Meinungen, Lernziele, Verhaltenstrategien u. v. m. dem Gesprächspartner zu vermitteln. Die bevorzugte Wirkung und Flexibilität der verbalen Information liegt in ihrer neurodigitalen Verabreichung. Dadurch unterscheidet sie sich von der neuroanalogen Darbietung der visuellen Information. Bemerkenswert ist, dass religiöse Inhalte, Rituale, Mythen, Märchen etc. schon seit Urzeiten sprachlich überliefert werden. Verhandlungen und Urteile vor Gericht vollziehen sich ebenfalls durch das gesprochene Wort.

Fast unbemerkt entwickelte sich in den letzten Jahren die verbale Information zu einem gezielt eingesetzten Kommunikationsinstrumentarium, das Meinungen produziert, Weltanschauungen aufbaut, Emotionen auslöst, zerstörend auf menschliche Identitäten einwirkt, als Waffe benutzt wird sowie Einsatzstrategien zum Überleben algorithmisiert. Der Autor schrieb 1983 in der International Herald Tribune „Our weapon should be information“. Explizite Sprachinformation wurde allmählich zur zentralen kognitiven Operation, z.B. für die Informationsberufe, für Information Warfare, für die Nachrichtendienste, die militärische und polizeiliche Führung, aber auch für ideologische und religiöse Indoktrinationen.

1.2 Sprache als Symptom

Die Sprache als Symptom hat eine beachtliche Reichweite. Herausgegriffen seien hier die Dialoge in der Psychotherapie, die Formulierungen bei Reden und die nachrichtendienstlichen Gespräche. Sprache signalisiert psychokognitive Zustände und emotionale Befindlichkeiten mit einem oftmals reichhaltigen Repertoire höchster Präzision.

Entscheidungen über psychische Erkrankungen hängen neben differentialdiagnostischen Befunden vor allem von der benutzten Nomenklatur ab, die durch die Erkenntnisraster der Diagnostiker determiniert ist (Fischer & Ungerer 1982; Fischer et al. 1994). Selbst das komplexe Verstehen entwickelt sich aus sprachlichen Äußerungen (Buerschaper 2005; Watzlawick 1974). Abgesehen von nonverbalen Symptomen ist das psychotherapeutische Gespräch vorrangig durch Sprache ausgestattet. Hierbei zeigt sich immer deutlicher, dass die spezifisch eingesetzte Sprache mit großer therapeutischer Reichweite versehen sein kann. Entsprechend angewandt reicht sie bis zu den traumagenerierenden Ereignissen in einem bedrohungsspezifischen Interventionsfeld (Ungerer 2003b).

Das sprachliche Symptompektrum hat eine beachtliche Breite. Sprachliche Fundgruben sind in diesem Zusammenhang die Äußerungen von Personen des öffentlichen Lebens über bedrohliche Situationen. Die Kennzeichnungen ihrer Sprache reichen von der Volksmundformulierung „Es hat ihnen die Sprache verschlagen“ bis zum Redeschwall und zur Reduktion des Sprachniveaus auf Simplifizierungen und Vulgarisierungen. In diesen öffentlichen Sprachnissen zeigt sich die hohe psychische Sensibilität nicht nur der Sprachproduktion, sondern auch der Sprecher selbst. Sprache drückt in solchen Situationen die Fähigkeit oder Unfähigkeit aus, Bedrohungslagen sachgerecht zu kommentieren und Bewältigungsstrategien dazu zu formulieren. In kritischen Situationen reduziert sich das Niveau der Sprache oft auf die Grundfertigkeiten ihrer Benutzer.

Das nachrichtendienstliche Gespräch ist eine Fundgrube sprachlicher Signalgeber. Dialogisch optimiert kann es ferner eine weitreichende Erkenntnisquelle sein (Litzcke 2003; Litzcke & Schwan 2005). Möglichkeiten der Gesprächssteuerung durch Gesprächslenkungstechniken und Argumentationsketten (Wiesen 2003; 2005) im nachrichtendienstlichen Gespräch sowie die Überprüfung des Wahrheitsgehaltes von Aussagen durch nonverbale Merkmale (Hermantz, Litzcke & Kroll, 2005) sind weit reichend entwickelte Verfahren der nachrichtendienstlichen Arbeit. Aufschlussreich sind konvergierende oder divergierende Zusammenhänge der Aussagen mit den sie begleitenden Ausdrucksmerkmalen. Nonverbale Lügenmerkmale und Wahrheitsfindewerte im Sprachdialog verweisen auf grundlegende Prozesse der Sprachverarbeitung.

Der Wahrheitsgehalt der Sprache und der weltanschauliche Standort des Gesprächspartners sind für die Zuverlässigkeit der Ermittlungen und der Planungen von Operationen wesentliche Sicherheitsfaktoren. So lässt sich die Sprache des Gesprächspartners in seiner Wortwahl und kontextuellen Kodierung von menschlichen Handlungen praktikabel zur Profilermittlung seines Menschenbildes verwenden. Lokalisierungen des jeweiligen politischen, weltanschaulichen und religiösen Standortes und seines Backgrounds sind damit möglich (Ungerer 2005).

1.3 Sprache als Sensor für Stressprofile

Sprachliche Interaktionen können darüber hinaus durch Stress sowohl beim Sprecher als auch beim Zuhörer beachtlich beeinträchtigt werden. In der Hitze des Wortgefechtes sind je nach Wortwahl und Satzkontext rasch Zustände erreicht, die Sprachtausch sogar unmöglich machen. Das kann für alle Gesprächsteilnehmer nachhaltige psychische Auswirkungen haben.

Wissen über Stresseinflüsse in der sprachlichen Kommunikation hat eine lange Erfahrungsgeschichte. Wissenschaftliche Untersuchungen über Stresseinwirkungen auf die Sprache sind dagegen noch relativ jung. So ist zwar beim Einsatzpersonal jeglichen Auftrags bekannt, dass Stress nicht nur Einsatzfehler produziert, sondern auch

die verbale Kommunikation nachteilig stören kann, Erklärungen dafür ließen aber lange auf sich warten. Erst seit etwa 20 Jahren wird der verbalen Stressgenerierung vermehrt Beachtung geschenkt. Stellte sich doch heraus, dass viele Einsatzfehler und Fehler in komplexen Umwelten mit tödlichem Ausgang auf Kommunikationsschwierigkeiten zurückzuführen waren. Hervorzuheben sind im zivilen Bereich vor allem die Luftfahrt (Helmreich 2002; 2003), der Straßenverkehr (Ungerer et al. 1998; Ungerer 2001b) und die Patientensicherheit (Waleczek & Hofinger 2005). Kommunikationsschwierigkeiten ergeben sich außerdem im polizeilichen und militärischen Einsatz- und Führungsbereich (Ungerer 2001a; 2003a; Zentrum Innere Führung, 1993) sowie bei Einsätzen des Zivilschutzes (Dietrich & Jochum 2003; Ungerer 1997; Ungerer & Morgenroth 2001; Ungerer 2003b). Auf Einzelergebnisse wird im Zuge der weiteren Ausführungen eingegangen.

2 Steuernde Stressmodule in der Sprache

2.1 Definitiorische und methodische Zugangsmodalitäten

Einige terminologische Eingrenzungen sind vorweg notwendig, um aus der vorhandenen Begriffsvielfalt und dem Begriffsgemenge zur Eindeutigkeit vorzudringen.

Sprache wird gesprochen und gehört. In beiden Fällen ist Information das kommunikative Glied. Daher wird je nach Fokussierung der sprachlichen Interaktionen von verbaler oder auditiver Information gesprochen. Je nach Segmentanalyse werden nachfolgend beide Informationen getrennt gehandhabt oder kombiniert als verbal-auditive Information verwendet. Verbale Information, also gesprochene Sprache, muss mit der auditiven Information, also der gehörten Sprache, nicht unbedingt identisch sein. Hier tauchen bisher wenig beachtete Divergenzvariablen auf.

Verstanden wird in diesem Beitrag unter Stress der dysfunktionale Stress, also jener Stress, der sich auf der Symptomebene durch instabile Prozesse sowie Entscheidungs- und Handlungsfehler, durch Missverständnisse, Wortausfälle u.ä. bemerkbar macht. Auf der

Messebene ist er durch Veränderungen psychophysiologischer Parameter (z.B. Cortisolspiegel, elektrodermale Aktivität, EEG-Potentiale, Herzrate) gekennzeichnet (Kirschbaum 1991; Hecht & Balzer 2000; Hecht, Scherf & König, 2001; Schedlowski, 1994; Jain & Stephan, 2001; Ungerer, 1999; Ungerer & Morgenroth, 2001).

2.2 Verbal - auditiver Informationsaustausch

2.2.1 Grundlagen

Aussagen über Störeinwirkungen sind nur möglich, wenn über gestörte Prozesse approximierbare Normfunktionen vorliegen. Zu fragen ist also zuerst nach dem ungestörten Informationsfluss zwischen dem Sprecher und dem Zuhörer. Dazu werden informations- und neuropsychologische sowie psycholinguistische Forschungsergebnisse herangezogen.

Die Sprechgeschwindigkeit beträgt in der Regel drei Wörter in der Sekunde. Die auditive Aufnahmefähigkeit vollzieht sich ebenfalls in drei Wörtern pro Sekunde. Dies gilt auch für die Erinnerungsgeschwindigkeit. Demzufolge liegt die Verknüpfungsgeschwindigkeit zur Satzbildung im Arbeitsspeicher ebenfalls bei drei Wörtern pro Sekunde (Abbildung 1). Außerdem hat die Sprachverarbeitung im Arbeitsspeicher einen Zeitbereich von 5 - 6 Sekunden zur Verfügung, um den Satzkontext zu verstehen und entsprechende Antwortsätze, Maßnahmen und Aktionen aufzubauen. Dieser Zeitbereich heißt **Gegenwartsdauer**. Das ist die Zeit, die uns zur Verfügung steht, um strategische Sprachantworten und Aktionen zu entwickeln.

Die aufgeführten Daten sind psychozerebrale Basisgrößen, die als Kennziffern der Informationsverarbeitung und zerebraler Insuffizienzen zu sehen sind.

verbal-auditive Sprachverarbeitung

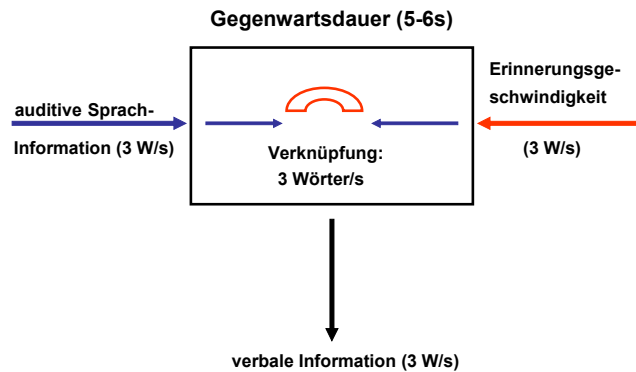


Abbildung 1: Psychozerebrale Basisgrößen der Sprachverarbeitung.

Das Volumen des Arbeitspeichers, der Informationshaushalt, ist limitiert. Der Informationshaushalt umfasst etwa 15 Informationseinheiten (z.B. Wörter, visuelle Objekte, Programme der Verhaltenssteuerung). Aufgrund der Ressourcen-Allokation wird je nach Belastungsgrad der einzelnen Informationsströme ein spezifischer Verbrauch angezeigt. Der am stärksten belastete Informationsstrom benötigt die meisten Ressourcen. Das lässt sich durch Aggregierungen beheben. Verstanden werden darunter Zusammenfassungen von sprachlichen Kontexten oder visuellen Objekten mit ähnlichen Merkmalen.

Wird Sprache ungenügend beherrscht, kann sie den Informationshaushalt von 15 Informationseinheiten derart umfangreich belegen, dass selbst für die Sprachkontrolle keine Reserven mehr zur Verfügung stehen. Es wird unkontrolliert geredet. Wortschwall und Trivialisierung drohen.

Der auditiv-verbale Informationsfluss ist durch folgende Sequenzen markiert: Die auditive Analyse der Sprachlaute startet im Cortex etwa 100ms nachdem das Wortsignal das Innenohr erreicht hat. Dann erfolgt eine phonologische Analyse der eintreffenden Sprachlaute. Reihung der Sprachlaute und Wortstellung setzen sich bis zu den syntaktisch-semantischen Zusammenhängen und der Gesamtbedeutung der Sätze fort. Nach etwa 400ms erfolgt ein lexikalisch-semantischer Integrationsprozess.

Der nächste Schritt ist die Wortformen - Kodierung. Dazu wird der dem entsprechenden Wort zugehörige phonologische Kode abgerufen. Das sind die Buchstaben des Wortes. Der Prozess dauert 40ms. Bei weniger benutzten Wörtern ist er länger. Danach erfolgt die Silbenbildung. Sie dauert pro Phonem nochmals 25ms. Bei mehrsilbigen Wörtern dauert der Wort - Konstruktionsprozess etwas länger. Nach diesem Schritt erfolgt dann das Abrufen des dafür zuständigen artikulatorischen Programms, das phonetische Kodieren. Das kann bis zu 600ms dauern (Levelt, Roelofs & Meyer, 1999).

Im Sprachdialog muss nun der Zuhörer die angekommenen Wörter mit seinem gespeicherten Wortrepertoire vergleichen, um die Wörter zu identifizieren. Bei einem Gespräch werden sie fortlaufend aus dem mentalen Lexikon abgerufen, in dem beim Erwachsenen mehrere zehntausend Einträge vorliegen.

Die Wortselektion ist der erste Schritt zur Bildung eines Satzes. Voraussetzung dazu ist allerdings das gemeinsame Wortinventar zwischen Sprecher und Zuhörer. Sind die syntaktischen Merkmale des Wortes gefunden, wird die Satzkonstruktion aufgebaut. Hinzu kommt noch die semantische Zuordnung des Wortes. Der ankommende Begriff ist zugleich ein Kode für ein semantisches Feld, das beim erstmaligen Speicherprozess als Tabula-rasa-Effekt ausgebildet wird. Durch das Speichern bilden sich Wortrepräsentationen als vernetzte neuronale Muster aus. Das sind Kumulationen aus Neuronen des Kortex, der Amygdala und des Mittelhirns. Der Begriff wird so mit seinem emotionalen Gehalt, seiner Affektladung, von der Amygdala und den dopaminergen Neuronen des Mittelhirns determiniert.

Beim Eintreffen eines aversiven Begriffes kommt es zu einer Aktivierung der für den Begriff äquivalenten neuronalen Muster sowie der Hypophysen-Nebennierenrinde und des Nebennierenmarks. Gleichzeitig starten peripher-autonome Begleitprozesse, die den Belastungsgrad der Sprachverarbeitung anzeigen. Das sind z.B. Veränderungen von EEG-Potentialen, der elektrodermalen Aktivitäten, des Cortisolspiegels, der Erinnerungsgeschwindigkeit beim Abrufen des

jeweiligen Begriffes und der Gegenwartsdauer. Hierbei handelt es sich um Parameter dysfunktionaler Stressprofile (Marx 1988; Schedlowski 1994; Ungerer & Morgenroth 2001). Sie treten messpraktisch in Erscheinung, wenn z.B. das Verhalten des Probanden durch dysfunktionalen Stress desorganisiert. Fehler nehmen zu, sei dies beim Sprechen, Wahrnehmen, Denken, Entscheiden oder Handeln.

Bei der Selektion semantisch unähnlicher Begriffe kommt es außerdem zu Zugriffsverzögerungen von bis zu 100ms. Semantisch eindeutige Begriffe werden dagegen rascher erinnert. Der informationelle Aufwand ist hier geringer. Von emotionalen Textversionen werden zudem mehr Inhalte erinnert. Möglicherweise werden sie auch rascher behalten.

Modifiziert wird die beschriebene neuropsychische Operationskette durch die Differenzierung der Sprache in die Gruppe der Inhaltswörter und der Funktionswörter (Friederici 1985). Im Verbund dieser Klassifizierungen liegen noch die verbkodierte Aktionen (Handlungsverben). Die Verben werden auch als phonematische Etiketten für Aktionen angesehen (Kolb & Whishaw, 1996). Bei der Konstruktion eines Satzes werden Prozesse in Gang gebracht, die die Substantive aus dem posterioren temporalen Cortex und die Verben aus dem frontalen Cortex zusammenzuführen. Sie werden im Arbeitsspeicher situationsadäquat verknüpft (Abbildung 1). Das neuronale Areal des Arbeitsspeichers wird bei diesem Prozess aktiviert.

Ausschlaggebend sind nicht nur die grammatikalische Satzkonstruktion und der semantische Kontext eines Begriffes im Satzgefüge, sondern auch die neuroverbale Wirkung eines Wortes (Pulvermüller, 1996). So erhöhen Verben die Aktionsbereitschaft des Zuhörers, Adverbien dagegen dämpfen sie (Ungerer, 1986).

Die aufgezeigten neuropsychischen Funktionsbündel und Zeitmarken kennzeichnen **belastungssensible Größen und Zustände**. Belastungen und dysfunktionaler Stress variieren sie.

2.2.2 Gegenwartsdauer

Im Arbeitsspeicher entsteht als kognitive Äquivalenz der erwähnten psychoneuronalen Operationen eine mentale Repräsentation. Als kognitive Operationen verbrauchen sie Zeit, um daraus einen sinnvollen Satz zu entwickeln. Das liegt im Zeitbereich der erwähnten Gegenwartsdauer. Die Gegenwartsdauer ist die Zeitspanne, die nötig ist, um einen Satz zu verstehen. Ist die Gegenwartsdauer z.B. kürzer als die Sprechzeit eines gehörten Satzes, dann wird dieser Satz nicht verstanden. Das Satzsegment, das über die Gegenwartsdauer hinausgeht, wird nicht mehr verarbeitet. Um demnach einen Satz zu verstehen, muss der Satzanfang so lange vom Zuhörer behalten werden, bis der Sprecher am Satzende angekommen ist. Die Verständlichkeit der Sprache ergibt sich demgemäss aus der Relation zwischen Satzlänge und Länge der Gegenwartsdauer. Sie ist die Bemessungsgrundlage, die den Sprachdialog sicherstellt.

Der Zeitbereich der Gegenwartsdauer ist allerdings sehr instabil und stresssensibel. Er schwankt im Sekundenbereich (Abbildung 2). Unter informationeller Belastung reduziert sich die Gegenwartsdauer beachtlich. Sie kann sogar gegen Null gehen. Allerdings vergrößert sie sich unter abnehmender Belastung sofort wieder und strebt die individuelle Baseline an. Bemerkenswert ist an dieser psychozerebralen Funktion, dass die Informationsaufnahme mit Überschreiten der jeweils akuten Kapazitätsgrenze etwa 1,5 bis 2 Sekunden gedrosselt ist. Nach diesem auditiven Sprachausfall, der auch **Lakune** genannt wird, setzt die Sprachaufnahme wieder ein.

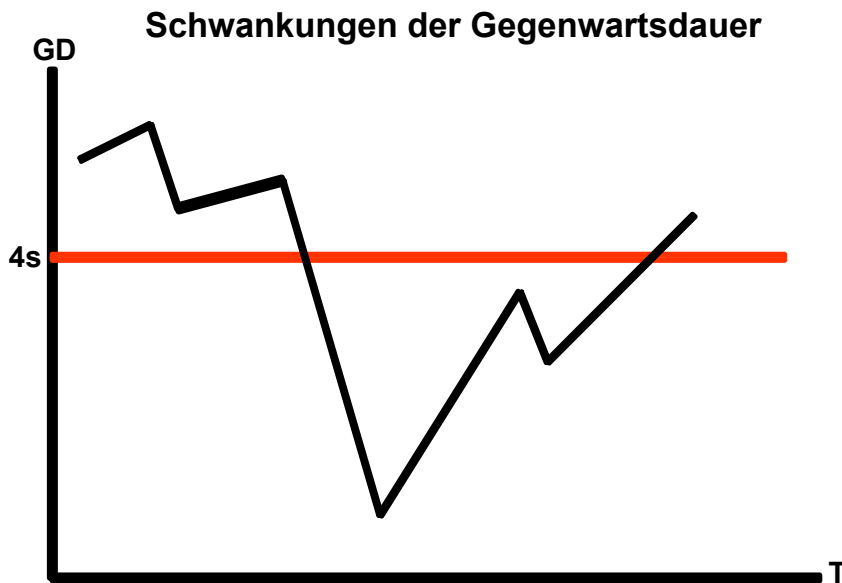


Abbildung 2: Schwankungen der Gegenwartsdauer (GD) über eine Belastungszeit (T).

Bei einer Gegenwartsdauer von z.B. drei Sekunden werden nur noch etwa sechs bis neun Wörter aufgenommen und verarbeitet. In einem Dialog, bei einem Telefongespräch oder beim Sprechfunk kann dies zu gefährlichen Sprachausfällen führen (Abbildungen 3 und 4). So sind einerseits Wortausfälle in der auditiven Informationsaufnahme zu registrieren, andererseits meint der Zuhörer dennoch, den vollständigen Satz verstanden zu haben. Das wird dem Sprecher verbal mitgeteilt und durch Wiederholen im Sprechfunk dokumentiert. Anschließend fällt aber die sprachliche Überbrückung der Lakune aus. Die Ursachen für ein solches „Roger-Verhalten“ sind darin zu sehen, dass das infrage kommende Wortsegment im Millisekundenbereich zwar erkannt wird, bei weiterlaufender auditiver Sprachinformation aber sofort für den Arbeitsspeicher wegen Überlast gesperrt wird. Das gefilterte Wortsegment wird kurzfristig im Ultrakurzzeitspeicher gelagert und dort u.U. gelöscht. Das Phänomen ist in der Luftfahrt als Zwischenspeicher-Fehler bekannt (Reinwarth, 2005), der zu Missverständnissen und Fehlbewertungen von Situationen führen kann. Außerdem wird die Satzlakune manchmal durch falsche und deplazierte Wörter gefüllt.

**Informationsmaterial wird mit drei
Kilo Sprengstoff heute um 19.30 Uhr**

*

2 sec

*

Bahnsteig drei, Telefonzelle, Übergeben.

Abbildung 3: Sprachliche Informationsübermittlung bei Überlastung des Zuhörers. Es kommt zu einer Lakunenbildung.

**Informationsmaterial wird mit drei
Kilo Sprengstoff heute um 19.30 Uhr**

**von einem männlichen Kurier am
Westbahnhof,**

Bahnsteig drei, Telefonzelle, übergeben.

Abbildung 4: Vollständiger Satz bei uneingeschränkter sprachlicher Informationsverarbeitung.

Aus den bisherigen Ausführungen ist zu ersehen, dass sich im Augenblick einer kommunikativen Überlast die Gegenwartsdauer stark einengt. Primärverursacher sind Sätze mit Überlänge, die den akuten Grenzwert der Gegenwartsdauer überschreiten. Beitragen können dazu u.a. Mehrfachaufgaben oder mangelnde Routine. Außerdem spielen noch akute Bedrohungsereignisse eine ausschlaggebende Rolle.

Erreicht Sprache im Augenblick einer komplexen Situation, z.B. bei einer Mehrfachhandlung, den Arbeitsspeicher, erhöht sich die Fehlerwahrscheinlichkeit dann, wenn der ankommende Satz die akute Länge der Gegenwartsdauer des Probanden überschreitet (Abbildung 2), die ankommenden Wörter wenig bis nicht bekannt sind (Abbildung 5) oder Überraschungseffekte auslösen. Die Fehler entstehen im Augenblick der Spracheinwirkung z.B. durch Telefonieren im Fahrzeug mit Handy oder Freisprechanlage. Beide Systeme un-

terscheiden sich nicht signifikant in der kognitiven Fehlerproduktion, in der fehlerhaften Sprachproduktion und in der fehlerhaften Fahraktion (Ungerer et al., 1998; Ungerer, 2001b).

Weiterhin trägt die unzureichende Bewältigung einer bedrohlichen sprachlichen Ereignisentwicklung oder sprachlicher Übungsmangel zu einer hohen Beanspruchung bei. Zusätzlich wirken hier noch Emotionen, die als Affektladungen im semantischen Feld der benutzten Begriffe verankert sind (Abbildung 3). Diese Gesamtlage führt zu einem raschen Anstieg, nicht nur der laufenden Belastung, sondern auch von Fall zu Fall zu dysfunktionalem Stressprofil.

Untersuchungen zeigen weiterhin direkte Wirkungszusammenhänge zwischen der Gegenwartsdauer, den Handlungsanforderungen und der physischen Belastung. Wird hantiert, reduziert sich die Gegenwartsdauer. Ebenso setzt eine Abnahme der Gegenwartsdauer bei einer Herzfrequenz ab 170 und höher ein. Die Ursachen liegen ebenfalls im Funktionsbündel der erwähnten psychozerebralen Größen (Ungerer et. al., 1993).

Auswirkungen eines reduzierten Informationshaushaltes zeigen sich besonders deutlich im Arzt-Patienten-Dialog. Hier konnte gezeigt werden, dass die erwähnte Gegenwartsdauer beim Arzt und Patienten eine entscheidende Dialoggröße ist (Lehrl, 1982). Wenn der Arzt mit einer Gegenwartsdauer und damit Sprechzeit von sieben Sekunden dem Patienten seine Empfehlungen mitteilt, der Patient aber z.B. aufgrund einer bedrohlichen Diagnose eine reduzierte Gegenwartsdauer von nur noch vier Sekunden aufweist, dann erreichen ihn nur noch die Wörter, die der Arzt in den ersten vier Sekunden seiner Empfehlung ausspricht. In solchen Fällen wird der ärztliche Ratschlag missachtet.

Die Gegenwartsdauer ist im Sprachdialog stabil, wenn die Sprache und der gesprochene Sachverhalt unproblematisch sind. Durch Verlängern der Sätze wird der Gesprächspartner irritiert. Die Verständigungsbereitschaft wird dagegen erhöht, wenn die Satzlänge relativ kurz gehalten wird.

2.2.3 Erinnerungsgeschwindigkeit

Die Erinnerungsgeschwindigkeit von Wörtern und Sätzen erfolgt durch Funktionsbündel und multifaktorielle Wirkungszusammenhänge. Belastungssensibel sind vor allem Erinnerungsgeschwindigkeit und Treffsicherheit in der Wortwahl. Hier besteht eine enge Interaktion zwischen der Erinnerungsgeschwindigkeit und dem Cortisolspiegel. Bei der Betrachtung von Bedrohungssequenzen am Bildschirm nimmt z.B. die aus dem Gedächtnis einströmende Information ab (Ungerer & Morgenroth, 2001).

Hinweise über das Behalten ergeben auch serielle Positioneffekte. So werden Items am Anfang und am Ende einer Liste eher behalten als Items in der Mitte (Wallace et al., 1990). Vergleiche mit den Lückeneffekten liegen nahe.

Akute Überforderungen reduzieren die Erinnerungsfähigkeit auch im Führungsbereich. So wird z.B. die Auftragsprache zur Befehlssprache. Das ist nicht mit der Kommandosprache zu verwechseln. Kommandos sind notwendig, um den Informationshaushalt des Befehlsempfängers zu entlasten und Ressourcen zu sparen. Bei der hier gemeinten Befehlssprache werden keine strukturierten Befehle ausgegeben, sondern der Trivialsatz wird zum Befehl deklariert. Dadurch sind solche Begriffskombinationen und Sätze meistens sinnlos. In solchen Befehlen dominieren Benennungen von Maßnahmeoptimierungen, nicht von Maßnahmealternativen. Die Trivialsätze sind bevorzugt mit Adverbien und Adjektiven bestückt. „Wir haben ein großes Problem, großes Problem, lösen, lösen“ (Anweisung vor einer kritischen Lage). „Rein, hoch, hoch so weit ihr kommt“ (Befehl in einer lebensgefährlichen Lage). „Das wird ausgehalten, stehen bleiben, einfach stehen bleiben“ (Befehl bei einer 18-Stunden-Demonstration mit Kälte und Regen, ohne Proviant). „Schneller durchziehen, rann, rann (Befehl mitten im Einsatz). Solche Befehle sind durchweg sinnlos. Sie benennen und aktivieren nur den Akutzustand, schaffen aber keine taktisch-operativen Veränderungen.

Bei taktisch komplexen und anspruchsvollen Lagen entwickelt sich

unter Dauerbelastung eine taktische Verarmung, d.h. die eigentlich erforderlichen Maßnahmen werden lageadäquat nicht mehr erinnert. Außerdem bereiten neue taktische Muster Erinnerungsschwierigkeiten. Unter Belastung werden nur noch alte und bewährte Muster abgerufen, was fatale Folgen nach sich ziehen kann. In beiden Fällen sind die Akteure nicht mehr in der Lage, sprachlich die Lagenotwendigkeiten zu formulieren.

In Krisenstäben verliert die angewandte Fremdsprache mit zunehmender Führungsbelastung beträchtlich an Qualität. Die Fremdsprache leidet unter Erinnerungsgeschwindigkeit und Treffsicherheit der Begriffe. Zunehmend wird der gesprochene Satz mit Wortpassagen aus der Muttersprache ergänzt. Bei Piloten geht z.B. kurz vor dem Absturz das Englisch meistens in die Muttersprache über. Die letzten Wörter im Sprechfunk sind dann Wörter der Muttersprache. Die Ursachen sind Funktionseinbußen der Erinnerungsgeschwindigkeit in einer Hochstresslage.

Erinnerungsgeschwindigkeit und Sprechgeschwindigkeit hängen eng miteinander zusammen. Wird die Erinnerungsgeschwindigkeit reduziert, verlangsamt sich auch die Sprechgeschwindigkeit. Steht der Sprecher unter Akutstress, so spricht er nicht mehr situationsgemäß, sondern wahllos und diffus. Er produziert nur noch Wörter, die ihm spontan einfallen. In der Regel handelt es sich um Routinevokabeln, die nicht unbedingt zur Sprachsituation passen.

Durch erhöhtes Sprechtempo muss der Zuhörer schneller Wörter erinnern, um den Verstehensanschluss zu halten. Die Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit lässt daher den Stresspegel ansteigen. Das kann dann so weit gehen, dass Sprachsegmente aufgrund der akuten Überforderungen ausfallen. Missverständnisse nehmen zu.

Zur Gewinnung von Informationen hat sich das Kognitive Interview bewährt (Löhr, 2005). Das Verfahren besteht aus Erinnerungshilfen, mit denen der Interviewer den Zuhörenden aktiviert, in seinem Gedächtnis spezielle Ereigniskontexte herzustellen, um die Gedächtnisleistung zu erhöhen. Der wesentliche Unterschied zur klassischen Befragung besteht darin, dass der Befragende nur eine Un-

terstützungsfunktion hat. Gesprächsbelastungen lassen sich dadurch weitgehend ausräumen.

2.2.4 Semantische Felder

Eine weitere belastungssensible Größe in der psychozerebralen Funktionsreihe sind die semantischen Felder der im Dialog benutzten Wörter. Sie bilden die Voraussetzungen für ein gemeinsames Sprachinventar und sind die Basis für die Bedeutung der Begriffe und ihrer Verständigung. Sind die aufgerufenen Begriffe emotional stark belastet, dann kann schon der auditiv ankommende Begriff zu Verzögerungen der Erinnerungsgeschwindigkeit oder zur Erinnerungsblockierung beitragen. Ist z.B. der übergeordnete Begriff „Hinrichtung“ aus Abbildung 5 mit einer Affektbesetzung aus einem der umliegenden semantischen Felder versehen, dann kann schon der Begriff „Hinrichtung“ dysfunktionalen Stress auslösen. Dieser Zustand wird im Volksmund durch die Formulierung „Das Glas ist jetzt voll, nur noch ein Wort, dann ...“ recht genau ausgedrückt.

Bei der erstmaligen Verarbeitung eines Begriffes versucht der Zuhörer zur Bedeutungserfassung ihm bereits bekannte semantische Felder zu aktivieren. Diese semantische Intervention trägt dazu bei, dass der neue Begriff mit angenehmen oder unangenehmen emotionalen Variablen etikettiert wird.

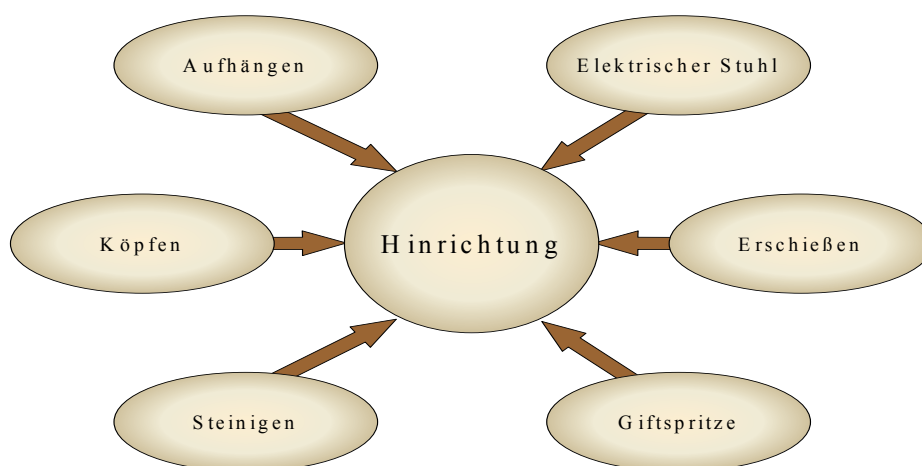


Abbildung 5: Semantische Felder in ihrer emotionalen Zuordnung zu einem Oberbegriff

Sind Gespräche absichtlich mit aversiven Wörtern belegt, werden die jeweiligen semantischen Felder dazu aktiviert. Das Gespräch mündet dann zunehmend in einen aversiven und aggressiven Zustand. Wird weiterhin ein Wort gesprochen, das den Zuhörer emotional unangenehm belastet, dann reagiert er aversiv. Der aversive Begriff wirkt aggressiv, wird abgelehnt, nicht verarbeitet, tabuisiert oder ignoriert. Lässt sich ein aversiv geladener Begriff beim Zuhörer dennoch implantieren, dann wirkt dieser im jeweiligen semantischen Feld als chronischer Stressor.

Ein weiteres semantisches Sonderfeld sind homonyme Wörter. Unter Stress sind sie leicht zu verwechseln. Eine Frau meinte bei einem Telefonat mit der Polizei „Mein Mann lebt nicht mehr.“ Er war ins Eis eingebrochen. In der Einsatzleitung wurde aber verstanden „Mein Mann liebt mich nicht mehr.“ Hier treffen sich homonyme Semantik und ein Lakunenfüller als Satzergänzung. Die Satzanalysen im Sprechfunk verweisen auf ein sprachliches Missverständnis. Wie bereits erwähnt wurde, werden semantisch eindeutige Begriffe schneller erinnert als uneindeutige. Der Aufwand der Sprachverarbeitung erhöht sich bei der Mehrdeutigkeit.

2.2.5 Gemeinsames Wortinventar

Um einen Satz zu verstehen, muss auch ein gemeinsames Wortinventar zwischen Sprecher und Zuhörer vorliegen (Abbildung 6). Das ist einleuchtend. Wird z. B. ein Wort gesprochen, das im Gedächtnis des Zuhörers nicht gespeichert ist, dann ist eine Verständigung über dieses Wort nicht möglich.

Gemeinsames Wortinventar und gemeinsames semantisches Feld wären optimale Voraussetzungen für das Gelingen eines Gespräches. In vielen Fällen liegt zwar ein gemeinsames Wortinventar vor, die Bedeutung der Begriffe ist aber bei Sprecher und Zuhörer verschieden. Missverständnisse bahnen sich an.

Gemeinsames Wortinventar

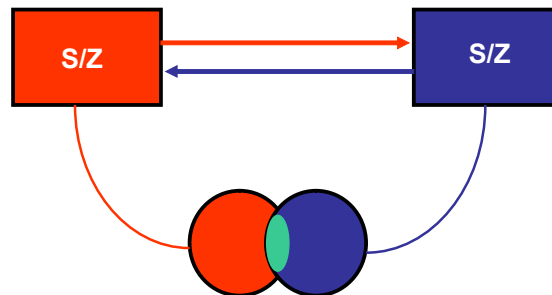


Abbildung 6: Gemeinsames Wortinventar zwischen Sprecher (S) und Zuhörer (Z) als Primärgrundlage der Verständigung.

Haben Sprecher und Zuhörer unterschiedliche Begriffe und Begriffsbedeutungen gelernt, dann werden die benutzten Begriffe falsch ausgelegt. Hier liegen Ausgangsprozesse für viele Missverständnisse. Denotative Begriffe haben eine größere Chance verstanden zu werden als konnotative. Daher wird die Entwicklung von shared mental models im Dialog und in der Crew-Kommunikation besonders favorisiert. Allerdings hebt sich hier die Auffassung ab, dass nur durch eine einwandfreie Beherrschung der Sprache des Dialogpartners ein optimaler Sprach austausch gesichert sei.

Eine aufschlussreiche Variante ist das Code-Switching. Dies besteht darin, dass zwei- und mehrsprachige Dialogpartner zwischen ihren Muttersprachen und einer offiziellen Standardsprache hin und her wechseln. Geschieht dies unter Stress, dann können sich die Bedeutungen der verwendeten Begriffe ändern. Missverständnisse nehmen dann ihren Lauf. In der Luftfahrt verursachte das Code-Switching schon schwere Unfälle. Code-Switching entsteht auch bei einem Sprachdialog mit verschiedenen Dialekten und als Zahlendreher (Reinwarth, 2005).

Eine weitere Verständigungsschwierigkeit sind Doppelwörter mit synonymen Teilbegriffen. So wurde in einer Technischen Einsatzleitung Chlorethen mit Chlorgas verwechselt und falsche Rettungsmaßnahmen eingeleitet. In einer Hochstresslage kann ein bekanntes Wort, hier Chlorgas, einem neuen Wort zugeordnet werden.

Die erwähnten Sprachbesonderheiten verweisen auf sensible Belastungsstellen des Gesprächs. Die Benutzung von ähnlichen semantischen Umfeldern, ähnlichen Wörtern, Doppelwörtern oder für den Zuhörer unbekanntem Wörtern generiert Stress.

2.2.6 Sprachregressionen

Bekannt sind Sprachregressionen als Rückfälle in die Sprache der Kindheit. Sprachregressionen bilden sich auch in einer speziellen Variante in lebensbedrohlicher Situation aus. So hören Einsatzkräfte sowie Fahrzeuglenker von Luft- und Landfahrzeugen, die meinen, sie kämen in wenigen Sekunden um, die Stimme ihres Ausbilders. Allerdings gilt dies nur für den Fall, dass der Ausbilder zur akuten Lage die nötigen Überlebenstechniken verbal präzise vermittelt hat. Das verbale Programm dieser Überlebenstechniken ist dann offensichtlich weitgehend stressresistent. Daher kann es noch bei reduziertem Informationshaushalt durch den „Informationstunnel“ abgerufen werden.

In durch Überforderung herbeigeführten kritischen Situationen trivialisiert der Sprachdialog zunehmend. Die Sprachproduktion reduziert sich auf die verbalen Grundfähigkeiten. Das sind Indikatoren einer akuten kognitiven Überforderung. Diesen sprachlichen Regressionsprozess zeigten u. a. Politiker nach der Terrorattacke am 9.11.2001 auf das World Trade Center deutlich.

Meistens aktivieren bedrohliche Situationen, die der Einzelne nicht mehr bewältigen kann, verbale Basics, die meistens aus vulgärem Vokabular bestehen. „Knallt die Hunde nieder“ (Militärführer), „erschießt die Bastarde“ (Politiker), „rottet sie aus“ (Minister), arrogant, arrogant (Publizist), „wo ist dieses Sch... -Ziel“ (Pilot bei einem tödlich endenden Zielanflug), „Polizisten aus den Socken ziehen“ (Minister), „völliger Quatsch, absoluter Quatsch, Unsinn“ (Minister in einer hoffnungslosen Diskussionslage), „Barbaren, Barbaren, nur noch Barbaren“ (Schriftsteller). Die Beispiele zeigen einen Querschnitt durch die Sprachlandschaft bei bedrohlichen Auseinandersetzungen. Eine solche Vulgärsprache hilft im Dialog nicht weiter. Sie ist der letzte Versuch, sich sprachlich noch zu behaupten. Die

argumentative Ebene wurde bereits verlassen. Bei Vernehmungen deuten Sprachregressionen darauf hin, dass der zu Vernehmende die Kontrolle über seine informationellen Aussagen verloren hat.

2.2.7 Sonderfälle

Neben den genannten psychozerebralen Grundoperationen sind weitere kontextuelle Verhaltensvariablen in ihren sprachlichen Konnexionen aufschlussreich. Führungskräfte werden sicherer, wenn sie ihre Probleme verbalisieren (Predmore, 1991). Piloten sprechen unter hohen Belastungen mehr als während ihrer Routinearbeiten. Mehr ist offensichtlich besser, jedenfalls für den Zustand des Piloten (Foushee et al., 1986). Die vermehrte Sprachproduktion entspannt in Bedrohungssituationen. Stellen dagegen die Mitglieder einer Flugzeugbesatzung anfangs viele Fragen, haben sie anschließend höhere Leistungen als Besatzungsmitglieder, die keine Fragen stellten. Durch die Beantwortung der Fragen wird Ungewissheit abgebaut. Ungewissheit ist bekanntlich ein dysfunktionaler Stressfaktor.

Allerdings gibt es hier einen kritischen Schwellenwert. Geht die Übersicht verloren, kann die Sprachproduktion in einen verbalen Schrotschuss einmünden. Dann wird Sprache nur produziert, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, noch einen verbalen Treffer zu landen. Das Phänomen ist als Redeschwall bekannt. So wird z.B. der Sprechfunk überlastet, es wird nur noch telefoniert. Bei Vernehmungen stiftet der Redeschwall Verwirrung. Der Redeschwall ist ein Vorwarnsymptom für dysfunktionalen Stress. Zudem überlastet er den Zuhörer durch Überlaststress.

Die aufgeführten Beispiele zeigen, in welcher Weise angewandte Sprache in kritischen und lebensbedrohlichen Situationen wirksam werden kann. Die Sprache ist eine sensible Funktionsgröße und ein zuverlässiger Indikator für dysfunktionalen Stress.

3 Konsequenzen für das nachrichtendienstliche Gespräch

Die Sprache weist gemäß den bisherigen Ausführungen ambivalente psychozerebrale Größen und Funktionen auf, die sich sowohl optimierend als auch störend auf ein Gespräch auswirken können. Außerdem konnten sowohl Störquellen in der Sprachproduktion als auch Störgrößen in der Sprachintervention ausgemacht werden. Mit Sprache kann somit auf den Zuhörer derart eingewirkt werden, dass er ein dysfunktionales Stressprofil ausbildet. Dieses Stressprofil äußert sich wiederum in der Sprachproduktion des Zuhörers. Seine Antworten zeigen dann spezifische Stressmerkmale, die sich vor allem in der Satzstruktur, der Wortwahl, der Satzlänge, den Sprechpausen, dem Sprechtempo, im Kontext sowie in der Wort- und Satzsemantik bemerkbar machen. Das sind verbale Indikatoren für den internen Informations- und Emotionszustand des Befragten. Entscheidend sind die Dosierungen und die Inhalte, die vom Sprechenden an den Zuhörer herangetragen werden. Sprache hat dann geradezu die Wirkung einer Injektion. Sie kann beitragen zur Integritätsstörung, zur Aufgabe der Identität, zu Irritationen, zur Preisgabe von gebunkelter Information über Lagen und Strategien bis zur Darstellung von Aktionsabsichten im Bereitschaftszustand. Der prinzipielle Mechanismus besteht darin, dass durch sprachliche Provozierungen die informationellen und emotionalen Operationen der Sprachproduktion destabilisiert werden können. Belastungssensible Basisgrößen und Funktionen sind dabei zu berücksichtigen.

Die folgenden Vernehmungs-Kriterien sind ein Beitrag zur Entwicklung einer Phraseologie für besondere Spracheinsätze (Ungerer 2004). Der Vorzug einer solchen Phraseologie ist ihre Kompatibilität mit den genannten Basisgrößen und Funktionen der Sprachverarbeitung. Nachrichtendienstliche Fragestellungen und Aufgaben stehen dabei im Vordergrund.

Die Gegenwartsdauer ist eine variable Größe, die eine Funktion des akuten Belastungszustandes ist. Werden Sätze über die Gegen-

wartsdauer hinaus verlängert, entsteht eine Überlast. Sie reduziert dadurch die Gegenwartsdauer. Daher kann durch eine systematische Verlängerung des Satzes beim jeweiligen Zuhörer ein steigendes Stressprofil erzeugt werden. Umgekehrt kann durch eine Reduzierung des Satzes unter die Limitierung des Zuhörers dieser beruhigt werden. Er kann weiterhin kontrolliert dem laufenden Gespräch folgen.

Wird zu schnell gesprochen, dann trägt dies beim Zuhörer zur verbalen Überlast bei. Beträgt die Aufnahmegeschwindigkeit beim Zuhörer nur noch ein bis zwei Wörter in der Sekunde, der Sprecher aber eine Sprachproduktion von zwei bis drei Wörtern pro Sekunden liefert, dann kommt es zu akuten Überforderungen. Das rasche Sprechtempo erhöht das Stressprofil, das langsame Sprechtempo reduziert das Stressprofil.

Eng mit dem Sprechtempo verbunden sind die Sprechpausen zwischen den Sätzen. Werden sie missachtet, fasst das Gehirn zwei Sätze und mehr als einen Satz auf. Die Lakunen werden dann je nach Akutzustand des Zuhörers von Satzsegment zu Satzsegment variabel generiert. Missverständnisse und steigende Stressprofile zeichnen sich ab. Die Beachtung der Sprechpausen an den Kapazitätsgrenzen reduziert die Sprachbelastung des Zuhörers. Andererseits kann die Zeitspanne der jeweiligen Lakune dazu beitragen, dass die Wortlücke mit solchen verbalen Basics geschlossen wird, die erkenntnisreich sein können. Bei absichtlicher Lakunenproduktion durch den Sprecher besteht eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass die Überbrückung der Sprachlücken beim Zuhörer durch von ihm nicht gesteuerte Satzsegmente (Basics) erfolgt.

Transportiert die Sprache Wörter, deren semantische Umfeldler mit Aversionen belegt sind, dann lässt sich das Stressprofil des Zuhörers systematisch aufbauen. Der Effekt der entsprechenden Wortwahl hängt von der Erfahrungsbiographie, der aktuellen Umwelt sowie dem kulturellen Hintergrund des Zuhörers bzw. Befragten ab. Dazu sind Kenntnisse über die Herkunft und die Tätigkeiten des Zuhörers notwendig, aber auch einwandfreie Sprachkenntnisse.

Informationsüberlast und Informationsentzug lassen sich durch Sprache dosiert produzieren. Die Kombination beider in bestimmten Zeitintervallen erzeugt einen Hochstresszustand beim Zuhörer.

Wörter haben nicht nur eine grammatikalische Funktion im Satzgefüge, sondern sie haben auch psychozerebrale Auswirkungen. So wie die semantischen Felder Aversionen auslösen können, so können Verben die Aktivitätsbereitschaft des Zuhörers erhöhen. Eine Vielzahl von Adverbien ermüdet dagegen den Zuhörer. Wird in einem Satz ein Adverb ohne direkte Zuordnung zum Verb benannt, entsteht bis zur Nennung des zuständigen Verbs eine kurzzeitige Ungewissheit, die bei Häufungen das Stressprofil des Zuhörers erhöht. Die menschliche Sprachverarbeitung erwartet eine zeitnahe Zuordnung von Adverb und Verb.

Begriffe mit ähnlicher Semantik oder Doppelwörter können zu Verwechslungen führen, wenn der Zuhörer einen schon relativ hohen Belastungszustand aufweist. Die Sprachverarbeitung ist bei solchen Wortkonstellationen stark belastet. Eine Präzisierung des benutzten Begriffes ist daher zweckmäßig, da sonst solche Wortverbindungen beim Zuhörer nicht nur Stress, sondern auch Unruhe auslösen.

Sprache lässt sich auch gezielt einsetzen, um weltanschauliche Grundhaltungen und Menschenbilder zu lokalisieren. Sprache kann aber auch dazu verwendet werden, Menschenbilder und Grundhaltungen zu irritieren oder zu verändern. Dazu ist aber eine einwandfreie Beherrschung der jeweiligen Sprache unerlässlich.

Diese Beispiele sind nicht vollständig. Außerdem wurden sie teilweise bewusst verhalten formuliert. Sie deuten aber Möglichkeiten an, Sprache in unterschiedlichen Variationen zur Informationsgewinnung einzusetzen.

Sprache ist für Nachrichtendienste und für polizeiliche Ermittlungen ein ertragreiches Informationsgewinnungsmittel, das neben seiner Befragungssystematik noch einer weiterreichenden psychozerebralen Algorithmisierung bedarf. Je gehirnkompatibler Befragungen vorgenommen werden können, umso weniger sind anderweitige Verfahren zur Erkenntnisgewinnung notwendig. Anzustreben ist eine

Gesprächs-Algorithmisierung, bei der psycholinguistische und psychozerebrale Besonderheiten unter außergewöhnlichen und extremen Sprachbelastungen im Sinne der Informationsgewinnung zu berücksichtigen sind.

4 Literatur

Buerschaper, C. (2005). Handlungsregulation und Kommunikation (S. 41-61). In G. Hofinger (Hrsg.), *Kommunikation in kritischen Situationen*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

Dietrich, R. & Jochum, K., Hrsg., (2003). *Teaming Up: Components of Safety under High Risk*. Aldershot: Ashgate.

Fischer, B. & Ungerer, D. (1982). Diagnostische Crux: Differentialdiagnose „Depression - beginnende sowie chronische zerebrovaskuläre Insuffizienz“ (psychoorganisches Syndrom) (S. 12-23). In B. Fischer & S. Lehrl (Hrsg.), *Differentialdiagnose Depression - beginnende sowie chronische zerebrovaskuläre Insuffizienz*. München: Pharmazeutische Verlagsgesellschaft.

Fischer, B., Greß-Heister, M. & Heister, E. (1994). *Rehabilitation, Prävention und Gesundheitsfürsorge im Alter*. Karlsruhe: Braun.

Foushee, H.C., Lauber, J.K., Beatge, M.M. & Acomb, D.B. (1986). *Crew Performance as a function of exposure to high density, short-haul duty cycles*. NASA Technical Memorandum 88322. Moffet Field, CA: NASA-Ames Research Center.

Friederici, A. (1985). Levels of processing and vocabulary types: evidence from on-line comprehension in normals and agrammatics. *Cognition*, 19 (2), 133-166.

Hecht, K. & Balzer, H.-U., Hrsg., (2000). *Stressmanagement Katastrophenmedizin Regulationsmedizin Prävention*. Lengerich: Pabst.

Hecht, K., Scherf, H-P. & König, O., Hrsg., (2001). *Emotioneller Stress durch Überforderung und Unterforderung*. Berlin-Milow: Schibri.

Helmreich R.,L. & Sexton, J.B. (2003). Managing Threat and Error to Increase Safety in Medicin S. (117-132). In R. Dietrich & K. Jochum (Hrsg.), *Teaming Up: Components of Safety under High Risk*. Aldershot: Ashgate.

- Helmreich, R.L. & Sexton J.B. (2002). Using language in the cockpit: Relationship with workload and performance (S. 57-74). In R. Dietrich (Hrsg.), *Communication in High Risk Environments*. Linguistische Berichte (Sonderheft 12). Hamburg: Buske.
- Hermanutz, M., Litzcke, S.M. & Kroll, O. (2005). *Polizeiliche Vernehmung und Glaubhaftigkeit – Ein Trainingsleitfaden*. Stuttgart: Boorberg.
- Herrmann, T. & Grabowski, J. (1994). *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Herrmann, T. & Grabowski, J., Hrsg., (2003). *Sprachproduktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofinger, G., Hrsg., (2005). *Kommunikation in kritischen Situationen*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Jain, A. & Stephan, E. (2000). *Stress im Streifendienst: Wie belastet sind Polizeibeamte?* Berlin: Logos.
- Kirschbaum, C. (1991). *Cortisolmessungen im Speichel. Eine Methode der Biologischen Psychologie*. Göttingen: Huber.
- Kolb, B. & Whishaw, I.Q. (1996). *Neuropsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Lehrl, S. (1982). Informationsübermittlung und Compliance (S. 77-97). In B. Fischer & S. Lehrl (Hrsg.), *Patienten-Compliance*. Mannheim: Boehringer.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A. & Meyer, A.S. (1999). *A theory of lexical access in speech production. Behavioral and Brain Science* (S.1-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Litzcke, S. M., (2003). Nonverbale Lügen- und Machtmerkmale (S. 137-170). In S. M. Litzcke (Hrsg.), *Nachrichtendienstpsychologie 1. Beiträge zur inneren Sicherheit* (Band 21). Brühl: FH Bund.
- Litzcke, S.M. & Schwan S. (2005). *Nachrichtendienstpsychologie 3. Beiträge zur inneren Sicherheit* (Band 25). Brühl: FH Bund.

Löhr, C.H. (2005). „Vollständige Erinnerung“ während einer Befragung mittels Unterstützung durch das Kognitive Interview (S. 147-173). In S. M. Litzcke & S. Schwan (Hrsg.), *Nachrichtendienstpsychologie 3. Beiträge zur inneren Sicherheit* (Band 25). Brühl: FH Bund.

Marx, W. (1988). *Verbales Gedächtnis und Informationsverarbeitung*. Göttingen: Hogrefe.

Predmore, S.C. (1991). Microcoding of communication in accident investigation: Crew coordination in United 811 and United 232 (S. 350-355). In R.S. Jenson (Hrsg.), *Proceedings of the Sixth International Symposium of Aviation Psychology*, 350 - 355. Columbus, USA: The Ohio State University.

Pulvermüller, F. (1996). *Neurobiologie der Sprache*. Lengerich: Pabst.

Reinwarth, R. (2005). Kommunikation in der Krise - Kommunikationsfallen in der Luftfahrt (S. 41-160). In G. Hofinger (Hrsg.), *Kommunikation in kritischen Situationen*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

Schedlowski, M. (1994). *Stress, Hormone und zelluläre Immunfunktionen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Ungerer, J. (1999). *Psychophysiologische Untersuchungen zur Einsatzbelastung von Polizeibeamten einer Spezialeinheit*. Diplomarbeit, Universität Mannheim, unveröffentlichte Diplomarbeit.

Ungerer, D. (1983). International Herald Tribune. 05.08.

Ungerer, D. (1986). Stress Management and Self-Organization in Risk Situations. In: *Ass.Int.de Cybernetique*: Namur.

Ungerer, D., Hesel, H. & Morgenroth, U. (1993). Risikoprofile und Belastungen im Feuerwehreinsatz. *vfdb*, 42 (2), 44-61.

Ungerer, D. (1997). Stress und Führungsverhalten im Einssatz. In T. Mitschke (Hrsg.), *Handbuch für Technische Einsatzleitungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ungerer, D., Liebertz, P. & Morgenroth, U., (1998). *Telefonieren im Fahrzeug. Fahrerbelastungen und Fahrfehler*. ADAC-Studie. München: ADAC-Zentrale, unveröffentlicht.

Ungerer, D. (2001a) Informationsverarbeitung in Stäben. In T. Brühl & M. Gehrke (Hrsg.), *Einsätze mit erheblichem Ausmaß und Durchführung polizeilicher Stabsarbeit*. Münster: PFA.

Ungerer, D. (2001b). Telefonieren beim Autofahren. In K. Hecht, H.-P. Scherf & O. König (Hrsg.), *Emotioneller Stress durch Überforderung und Unterforderung*. Berlin: Schibri.

Ungerer, D. & Morgenroth, U. (2001). *Analyse des menschlichen Fehlverhaltens in Gefahrensituationen. Empfehlungen für die Ausbildung*. Bonn: Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für Zivilschutz.

Ungerer, D. (2003a). *Der militärische Einsatz. Bedrohung-Führung-Ausbildung*. Potsdam: miles.

Ungerer, D. (2003b). Notfallprofile: Generierung und bedrohungsspezifische Intervention. In E. Martens, (Hrsg.), *„Ans rettende Ufer“*, Referateband des 5. Bundeskongresses für Notfallseelsorge & Krisenintervention. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

Ungerer, D. (2004). Simple Speech: Improving Communication in Disaster Relief Operations (S. 81-92). In R. Dietrich & K. Jochum (Hrsg.), *Teaming Up: Components of Safety under High Risk*. Aldershot: Ashgate.

Ungerer, D. (2005). Nachrichtendienstliche Informationserkundung und Informationsbewertung (S. 43-59). In S.M. Litzcke & S. Schwan (Hrsg.) *Nachrichtendienstpsychologie 3*. Beiträge zur inneren Sicherheit (Band 25). Brühl: FH Bund.

Waleczeck, H. & Hofinger, G. (2005). Kommunikation über kritische Situationen im OP- Schwierigkeiten, Besonderheiten, Anforderungen (S. 121-140). In G. Hofinger (Hrsg.), *Kommunikation in kritischen Situationen*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

Wallace, P.M., Goldstein, J.H. & Nathan, P.E. (1990). *Introduction to Psychology*. Dubuque: Wm.C.Brown Publishers.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1974). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.

Wiesen, M. (2003). Aspekte eines nachrichtendienstlichen Gesprächs (S. 105-136). In S.M. Litzcke (Hrsg.), *Nachrichtendienstpsychologie 1*. Beiträge zur inneren Sicherheit (Band 21). Brühl: FH Bund.

Wiesen, M. (2005). Möglichkeiten der Gesprächssteuerung (S. 195-222). In S.M. Litzcke & S. Schwan (Hrsg.), *Nachrichtendienstpsychologie 3*. Beiträge zur inneren Sicherheit (Band 25). Brühl: FH Bund.

Zentrum Innere Führung, Hrsg., (1993). *Menschenführung unter Belastung*. Koblenz: Zentrum Innere Führung.

**Survivability -
Psychologie der Gefahrenwahrnehmung
und der Gefahrenbewältigung**

Uwe Füllgrabe

1. Überleben ist kein Zufall

Welche weit reichenden psychologischen Auswirkungen werden Terroranschläge, wie sie in New York, Madrid und zuletzt am 7. Juli 2005 auf die Londoner U- Bahn verübt wurden, auf die Bevölkerung haben? Der Terroranschlag auf das World Trade Center in New York am 11. September 2001 hatte jedenfalls große psychologische Auswirkungen auf die Gefühlslage der Amerikaner. Eine Untersuchung der American Psychological Association (APA) zeigte, dass dieses Ereignis Furcht, Angst, Stress, Schock sowie Frustration auslöste und viele Menschen veranlasste, „nach Innen“ zu schauen und ihr Leben und ihre Fähigkeit zu überprüfen, negative Ereignisse zu bewältigen (Daw, 2002). Obwohl der Terroranschlag sie nicht selbst betraf, wurden sie plötzlich mit ihrer eigenen Verletzlichkeit konfrontiert. Aber nicht alle Menschen reagieren auf Katastrophen mit negativen Reaktionen. Und auch die direkte Bewältigung von Gefahren wird unterschiedlich gut gehandhabt. Dies zeigt die Survivability, die Fähigkeit, gefährliche Situationen zu erkennen und zu bewältigen (Füllgrabe, 1999, 2002, 2003, 2006).

Dass das Überleben gefährlicher Situationen kein Zufall ist, stellte der Psychologe Siebert (1994, 10f) fest, der zur Grundausbildung einem Fallschirmjägerregiment zugeteilt wurde, das nach schweren Kampfverlusten gerade aus dem Koreakrieg zurückgekehrt war. „Es hieß, nur jeder Zehnte habe überlebt. [...] Die Ausbilder waren Dschungelkämpfer - hart, unaufhaltsam und tödlich - und wir fragten uns gespannt, wie wohl unsere Ausbildung aussehen würde. Gerüchte von fiesen, brüllenden Ausbildern gingen um. Zu Beginn unserer Grundausbildung verhielten sie sich jedoch anders als erwartet. Sie waren zwar hart, hatten aber Geduld mit uns. Sie verlangten viel von uns, waren aber tolerant. Machte ein Auszubildender einen Fehler, lachten sie und amüsierten sich darüber, oder sie sagten einfach: 'Im Kampf hätte Sie das Ihr Leben gekostet.', und damit war die Sache erledigt.“

Aus Sieberts Schilderung lässt sich ableiten, dass das Überleben mit bestimmten inneren Einstellungen verbunden sein dürfte. Fol-

gende Schilderung von Siebert (1996, 10f) ist zwar auf seine militärischen Erfahrungen bezogen, zeigt aber z.B. die Bedeutung von strategischer Bescheidenheit auf, d.h. die Bescheidenheit einer Person mit echtem Selbstvertrauen, die die gemeinsame Lösung eines Problems mehr in den Vordergrund stellt als ihre eigene Person. Es wird auch deutlich, dass eine derartige Haltung nicht isoliert ist, sondern z.B. mit Humor und einem „Gefahrenradar“ (Füllgrabe, 2002, 2003, 2006) verknüpft sein kann: „Überlebende aus Kämpfen sind also eher Alan Alda, dem spitzbübischen, nonkonformistischen Chirurgen aus der Fernsehserie MASH, ähnlich als Rambo. Der Ausbildungsleiter der Navy Seals (für Spezialeinsätze der US-amerikanischen Marine) sagte dazu in einem Zeitungsinterview: „Die Rambotypen sind die ersten, die mit dem Leben bezahlen.“

„Während unserer Ausbildung fiel mir auf, dass Überlebende aus Kämpfen so etwas wie eine persönliche Radarantenne haben, die ständig auf Empfang steht. Auf Bewegungen und Geräusche reagieren sie mit einem schnellen, kurzen Blick und gespannter Aufmerksamkeit. Allmählich verstand ich, weshalb die wenigen Heimkehrer ihr Leben nicht nur dem Glück oder dem Schicksal zu verdanken hatten. Bestimmte persönliche Qualitäten hatten die Waage zu ihren Gunsten geneigt. Sie stellten nicht die arrogante „Die-Besten-überleben-Haltung“ zur Schau, sondern hatten ein so starkes Selbstvertrauen, dass hinterhältiges oder rüdes Verhalten gar nicht notwendig war. Offenbar hatten sie es nicht nötig, irgend jemandem etwas beweisen zu müssen. Wir Auszubildenden wussten: Diese Kämpfer wollten wir in lebensbedrohlichen Kämpfen an unserer Seite haben.“

Was konkret das Überleben im Krieg begünstigte, ist aus Sieberts (1996) Buch nicht erkennbar. Einer dieser Prozesse wird jedoch durch eine Darstellung aus dem 1. Weltkrieg deutlich. „Auch die tiefe Wahrheit des Sprichworts ‚Wenn der Lebenswille nicht stark genug ist, Kugeln aus der Bahn zu lenken, dann taugt er nichts‘, ... prägte sich jeder von uns sehr bald ein. Und nicht der war für uns der Tüchtigste und der Beste, der durch Unvorsichtigkeit oder Trägheit feindliche Kugeln ihr Ziel finden ließ. Sondern der, dessen Lebenswillen stark genug war, durch Benutzung von Anmarschwegen und Lauf-

gräben durch besondere Vorsicht an gefährdeten Stellen und überlegtes Handeln zwar Umwege und Zeitverlust auf sich zu nehmen, aber dadurch Kugeln aus ihrer Bahn zu lenken, die sonst ihr Ziel gefunden und uns wertvoller Kräfte beraubt hätten. Dieser Lebenswille, der Kugeln aus ihrer Bahn zu lenken verstand, hat uns in späterer Zeit vor allem bei dem meist schwierigen Instellunggehen und bei den Ablösungen unendlich wertvolle Dienste geleistet. Niemals wurde versäumt, sich bei im Abschnitt vertrauten Truppen über die Anmarschwege und über die hauptsächlichsten Gefahrenpunkte zu unterrichten. Fast ausnahmslos konnten durch diese, aus den einfachsten Geboten einer eigentlich selbstverständlichen Vorsicht entsprungene Handhabung Verluste vermieden werden, die sich infolge Unterlassung leider in vielen ähnlich gelagerten Fällen geradezu katastrophal ausgewirkt haben“ (Möller, 1942, S. 66).

2 Warum wir neue Paradigmen brauchen

Damit eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Überleben gefährlicher Situationen überhaupt sinnvoll ist, muss eine Voraussetzung erfüllt sein: Es darf nicht ausschließlich von Zufallsfaktoren abhängen, ob Menschen, die in gefährliche Situationen geraten, diese überleben. Vielmehr muss ihr Überleben von ihrem eigenen Verhalten, bestimmten psychologischen Faktoren usw. abhängig sein. Um dies zu belegen und die relevanten Faktoren zu analysieren, entwickelte Füllgrabe (2002) einen Realitätscheck, bei dem vorhergesagt werden soll, wie Ereignisse wie z. B. die folgenden, die sich tatsächlich so abgespielt haben, endeten:

(1) Ein Serienvergewaltiger und Serienmörder bedrohte eine Frau in einem Fahrstuhl. Sie stieß ihn zurück, drückte den Türöffner, rannte heraus. Sie stolperte; der Täter fiel über sie, verlor sein Messer. Er lag neben der schreienden Frau.

(2) Ein drogenabhängiger Rauschgifthändler behauptete, dass er eine Botschaft von Gott erhalten habe, dass er einen Polizisten töten sollte, weil die Polizei seinen Drogenhandel ruinierte. Um dies zu vollenden, ging er zu einer Kreuzung in der Nähe seines Hauses, um einen Polizisten zu finden, den er töten konnte. An der Kreuzung

beobachtete er einen uniformierten Sergeant an einer Tankstelle, der einen Reifen an seinem Streifenwagen reparieren ließ. Nach seinen eigenen Angaben näherte sich der Täter dem Sergeanten, mit der Absicht, ihn zu töten.

(3) Ein junger Polizist hielt ein Auto wegen eines geringfügigen Verkehrsdelikts an und näherte sich ihm sachgemäß. In dem Auto befanden sich vier Personen, die alle nicht besonders freundlich aussahen. Der Fahrer erzählte, dass er keinen Ausweis bei sich hatte, und die Körpersprache signalisierte dem Polizisten, dass etwas mit ihm nicht stimmte. Später stellte sich heraus, dass a) der Fahrer eine geladene Pistole vor seinem Sitz befestigt hatte und b) der Fahrer nur auf Bewährung frei war und zwei weitere der Personen im Auto wegen schwerer Verbrechen gesucht wurden.

Im ersten Fall könnte man eigentlich erwarten, dass der Täter das Messer ergriff, um die Frau zu töten. Doch der Täter berichtete später: „... ich lag auf dem Boden neben ihr, zu Tode erschrocken. Mein Geist war leer. Ich rannte aus dem Gebäude.“ Er wurde daraufhin gefasst. Im zweiten Fall könnte man glauben, dass der Polizist nur eine geringe Überlebenschance gehabt hätte. Doch Pinizzotto und Davis (1999) stellten bei der genauen Analyse dieses Falles und zweier weiterer gleich gelagerter Fälle, bei denen der Täter einen *beliebigen* Polizisten töten wollte, ein interessantes Muster fest: Die Täter töteten nicht den jeweils ersten Polizisten, den sie trafen, sondern denjenigen, dem sie dann als nächsten begegneten. In allen drei Fällen konnten die Täter als Grund für ihr Zögern, den ersten Polizisten zu töten, nur angeben: „Er sah so aus, dass es schwierig war, ihn zu überwältigen.“ Ähnlich war es beim dritten Beispiel. Obwohl es sich nur um einen geringfügigen Verkehrsverstoß handelte, „schluckte der Polizist seinen Stolz hinunter“ und rief einen Streifenwagen zur Verstärkung. Als der Fahrer gefragt wurde, ob er daran gedacht hatte, seine Waffe zu benutzen, antwortete er offen: Ja, aber wegen der Art und Weise, wie sich der Polizist dem Auto näherte und den Kontakt aufgenommen hatte, hatte der Verdächtige nicht den Eindruck, dass er erfolgreich einen Schuss abgeben könnte, ohne selbst erschossen zu werden (Füllgrabe, 2002).

Man kann aus diesen Beispielen ableiten (Füllgrabe, 2002):

- Für potenzielle Opfer eines Verbrechens ist das aktive Handeln entscheidend, vor allem das unerwartete Verhalten. Die Frau im ersten Beispiel hatte dadurch gewissermaßen das „Drehbuch“ des Täters bezüglich des Tathergangs zerrissen, und der Täter hatte deshalb die Regie über die Situation verloren.
- Ein potenzieller Konflikt kann häufig schon durch selbstsicheres (nicht überhebliches!) Auftreten des Polizisten bzw. eines potenziellen Opfers auf der Grundlage von sachgerechtem Verhalten vermieden werden.
- Dieses sachorientierte Verhalten lenkt und beeinflusst die Interaktion, denn es zeigt einer gewaltbereiten Person :
 - a) Dieser Polizist versteht sein Handwerk.
 - b) Er hat die Situation unter Kontrolle.

Die gewaltbereite Person erkennt daraus: Es ist besser für mich, wenn ich friedlich bleibe.

3 Sachgemäße Paradigmen

Warum ist es so schwer, den Ausgang der geschilderten Ereignisse zu erraten? Dies hängt nicht nur mit einem Informationsmangel zusammen, etwa hinsichtlich der Psychologie gewaltbereiter Personen (Füllgrabe, 1997). Vielmehr kann man den Ablauf der Ereignisse nicht mit den im Alltag wirkenden Denkmustern erklären. Dazu sind andere Paradigmen, andere Denkmodelle notwendig, z.B.:

- Das Ergebnis zwischenmenschlicher Interaktionen ist keineswegs von vorneherein festgelegt, sondern es gibt eine Unbestimmtheit der Entwicklung, also verschiedene mögliche Endzustände der Interaktion.
- Bei Interaktionen mit gewaltbereiten Personen ist – im Gegensatz zu Gefahrensituationen in der Industrie oder im Verkehr – die Gefahr keineswegs immer von Anfang an vorhanden. Ein Polizist ist aber dann gefährdet, wenn er ein statisches Bild von einer Situation hat. Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn er

einen Familienstreit geschlichtet hat und vor seinem „geistigen Auge“ die Schrift „Frieden“ auftaucht. Denn in einem solchen Fall löste sich dann doch jemand plötzlich aus der Menge und wollte den Polizisten angreifen, wurde dann aber von den anderen zurückgehalten. Man darf also ein Ereignis nicht statisch sehen, sondern muss auch die mögliche Entwicklung von Ereignissen berücksichtigen, spezifisch gemäß der Katastrophentheorie (Hillix, Hershman & Wicker, 1979): Plötzlich kann ein System in einen völlig anderen Zustand umkippen, vom Zustand des Friedens in den Zustand der Gewalt.

- Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt in Gefahrensituationen stellt die Sichtweise des (potenziellen) Täters dar. Eine gewaltbereite Person erkennt aus dem unsicheren Verhalten des Gegenübers, dass sie ein potenzielles Opfer vor sich hat. Umgekehrt schließt sie aus einem selbstsicheren Verhalten des Gegenübers: Es ist besser für mich, wenn ich friedlich bleibe.

Das oben erwähnte Beispiel zwei belegt die spieltheoretische Erkenntnis, dass unkooperative (hier aggressionsbereite) Personen ihr Gegenüber völlig anders als kooperationsbereite bewerten, nämlich nicht gemäß der Dimension *Freundlichkeit-Feindseligkeit*, sondern gemäß einer *Machtdimension* (Beggan & Messick, 1988). Der Täter sagte, dass dieser Polizist nicht besonders groß war oder bedrohlich im Aussehen, aber „so ausschaute, als ob er sich (bei einer Auseinandersetzung) gut selbst behaupten könnte.“ Dagegen strahlten die späteren Opfer in den von Pinizzotto und Davis (1999) untersuchten Fällen Zeichen der Unsicherheit aus.

4 Die Klassifikation von Gefahren

Wenn man das Thema Gefahrenbewusstsein untersuchen will, ist zunächst wichtig, den abstrakten Begriff Gefahr zu konkretisieren, denn Gefahrensituationen können sich erheblich voneinander unterscheiden und damit auch die Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung. Man

könnte mögliche Gefahren z.B. klassifizieren gemäß

- Der Art der Gefahr: zwischenmenschliche Situationen (z.B. Überfall durch einen gewaltbereiten Täter, Gefährdung durch einen psychopathischen Ehepartner), Bombendrohung, Krankheit, Naturkatastrophen usw.
- Dem Grade der Beeinflussbarkeit bzw. Entwicklung der Gefahr: Ein Bergsteiger oder ein Stuntman kann z.B. durch eine sorgfältige Planung und Berücksichtigung aller möglichen gefährlichen Situationen und Durchführung entsprechender Maßnahmen seine Gefährdung sehr gering halten, ein Polizist durch sachgemäße Eigensicherung. Naturkatastrophen sind zwar selbst kaum beeinflussbar, aber bei vielen gibt es vorherige Warnsignale; sie sind deshalb durchaus vorhersehbar, und durch geeignete Vorsichtsmaßnahmen kann man sich retten.
- Dem Zeitfaktor: tritt die Krise kurzfristig (z.B. Überfall) oder langfristig (z.B. Überleben in einem Kriegsgefangenenlager) auf? Für das Bewältigen einer kurzfristig auftretenden Krise sind gut gelernte oder sogar automatisierte Reaktionen notwendig, dagegen hat man in längerfristigen Krisen mehr Möglichkeiten zu planen.

Aus diesen unterschiedlichen Klassifikationsmöglichkeiten (Füllgrabe, 2002) wird ersichtlich, dass die psychologischen Prozesse, die bei den verschiedenen Gefahrenarten eine Rolle spielen, ebenfalls unterschiedlich sind. So ist z.B. zur Abschätzung der Glaubwürdigkeit einer Bombendrohung ein längerer, differenzierter diagnostischer Prozess notwendig (Füllgrabe, 2006), und man hat keine direkte Einwirkungsmöglichkeit auf die Person, die die Drohung ausstößt. Anders ist die Situation bei einer zwischenmenschlichen Interaktion, wie etwa bei der Begegnung mit einer potenziell gewaltbereiten Person. Hier ist notwendig, verschiedene (mögliche) Phasen der Interaktion zu betrachten, wobei jeweils unterschiedliche psychologische Prozesse eine Rolle spielen. Zu Beginn der Interaktion ist ein unmittelbares Erkennen der Gefahr notwendig und die Fähigkeit, sofort auf den anderen reagieren zu können. Ist aber die Krise

bereits eingetreten (z. B. ein Schusswechsel) kommen ganz andere Prozesse ins Spiel, die mit dem Abrufen automatisierter Fähigkeiten und problemlösenden Kognitionen verbunden sind. Und diese Kognitionen sind besonders in der extremsten Phase einer Interaktion mit einem Gewaltbereiten überlebenswichtig: wenn man schwer verletzt ist. Dann muss man sein „psychologisches Immunsystem“ aktivieren, konkret: spezifische Gedanken, die auftauchende Gedanken der Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit neutralisieren (Füllgrabe, 2002). Welche psychologischen Faktoren spielen hierbei eine Rolle, und wie kann man sie ermitteln?

5 Das Machtspiel

In direkten Interaktionen erkennt eine gewaltbereite Person aus dem selbstsicheren Verhalten des Gegenübers: Es ist besser für mich, wenn ich friedlich bleibe. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, weil hier deutlich wird, warum viele Interaktionen in Gewalt enden. Entscheidungen in zwischenmenschlichen Interaktionen werden nämlich gemäß dem individuellen Wertesystem getroffen. Das Verhalten anderer Menschen wird von Personen mit kooperativer Orientierung gemäß der Dimension Feindseligkeit – Freundlichkeit bewertet und von Personen mit unkooperativer / gewaltbereiter Orientierung gemäß Machtlosigkeit und Macht.

Das erwähnte Beispiel 2 belegt die spieltheoretische Erkenntnis, dass unkooperative (hier aggressionsbereite) Personen ihr Gegenüber völlig anders als kooperationsbereite bewerten, nämlich nicht gemäß der Dimension *Freundlichkeit*, sondern gemäß einer *Machtdimension* (Beggan & Messick, 1986).

Vor allem eine Feststellung in den Untersuchungen von Pinizzotto und Davis (1995,1997) löste bei amerikanischen Polizisten Verunsicherung aus: Polizisten, die getötet oder angegriffen wurden, wurden beschrieben als „freundlich (zu jedermann)“. Wie soll man sich also verhalten? Diese Frage alleine zeigt schon, dass das Bewertungsmuster von menschlichen Interaktionen häufig nur lautet: autoritär = schlecht, also möglichst nichts tun, um den anderen nicht zu provozieren. Hier wird etwas Fundamentales übersehen, nämlich,

dass es neben autoritär und *laisser-faire* noch einen weiteren Interaktionsstil, nämlich den demokratischen, sozial – integrativen Stil gibt, spieltheoretisch gesehen: die TIT FOR TAT – Strategie. In den Computerturnieren, die Axelrod (1991) gemäß dem Gefangenendilemma durchführte (aber auch in anderen Turnieren), schnitt die TIT FOR TAT – Strategie (TFT) immer am besten ab. Die TFT – Strategie besteht nur aus zwei Regeln:

- Kooperiere beim ersten Zug.
- Danach tue stets das, was der andere Spieler im Zug davor getan hat.

Dass in anderen Turnieren TFT – Varianten noch besser als TFT abschnitten (Füllgrabe, 1994), ändert nichts an der Tatsache, dass grundsätzlich folgende Handlungsanweisungen der TFT- Strategie zwischenmenschliche Begegnungen und Interaktionen erfolgreich gestalten:

- Sei grundsätzlich freundlich und kooperativ.
- Sobald der andere unkooperativ, aggressiv usw. handelt, setze dich sofort zur Wehr. Sobald er wieder kooperativ handelt, sei auch wieder kooperativ.

TFT wird oft mit „Auge um Auge, Zahn um Zahn“, „Schlag um Schlag“ o.ä. gleichgesetzt. Doch wird das Vergeltungsprinzip in derartigen Definitionen unangemessen überbetont. Dies zeigt schon eine nähere Betrachtung der Herkunft des Begriffs. TIT FOR TAT leitet sich nämlich von der älteren Bezeichnung TIP FOR TAP her, wobei TIP bedeutet: leichter, sanfter Schlag oder eine leichte Berührung (The Concise Oxford Dictionary, 1983). Dementsprechend bedeutet TFT keineswegs, dass eine massive Vergeltung als Reaktion auf unkooperatives Verhalten notwendig ist, sondern nur, dass eine merkbare Reaktion erfolgt. Auf Fehlverhalten und unkooperatives Verhalten einer Person muss eine Reaktion, welcher Art auch immer, erfolgen. Zahlreiche spieltheoretische Untersuchungen kommen nämlich immer wieder zu dem gleichen Ergebnis: Wer sich bedingungslos kooperativ verhält, wer von Beginn an mitteilt, dass er

auf keinen Fall Gewalt benutzen werde, wird ausgebeutet oder aggressiv behandelt. Und die Mitspieler sind immer über ein derartig bedingungslos kooperatives, und/ oder gewaltfreies Verhalten erstaunt (Reychler, 1979). Dies ähnelt dem Erstaunen von Tätern, die Polizisten töteten, darüber, dass der Polizist nicht die Führung der Situation übernahm oder den Täter nicht daran hinderte, in das Polizeiauto zu gelangen und das Gewehr zu bekommen, dem Polizisten die Dienstwaffe aus der Hand zu nehmen usw. (Füllgrabe, 2002).

Shure, Meeker und Hansford (1965, S. 116) zogen aus ihrer spieltheoretischen Untersuchung die Erkenntnis: Wer nicht bereit ist, sich zu wehren, lädt zu Ausbeutung und Aggression ein, selbst diejenigen, die nicht zu Beginn der Interaktion diese Absicht haben. Shure et al. (1965) fanden dieses Ergebnis deshalb so bemerkenswert, weil es sich bei den Versuchspersonen um Studenten handelte, die keine extrem unkooperative Gruppe darstellte. Man kann sich deshalb vorstellen, wie gefährlich eine falsche Strategie sein kann, wenn sie gegenüber gewaltorientierten Personen gezeigt wird (siehe z. B. das „Gesetz der Straße“, Anderson 1994).

Man beachte, dass der wichtigste Faktor der Gewaltvermeidung und Kooperationsförderung in der Untersuchung von Reychler (1979) „receptivity“ war, was man übersetzen kann mit: aufgeschlossen, beweglich, aufnahmebereit (für Eindrücke, Reize, Ideen, Anregungen usw.) sein. Mit anderen Worten: Man darf nicht statisch sehen und denken, sondern muss in der Situation die Dinge ständig neu bewerten und sofort auf Veränderungen reagieren können. Diese Reaktionsfähigkeit, die ein wesentlicher Faktor der TFT – Strategie ist, ist übrigens nicht nur wichtig für Eigensicherung und Gewaltvermeidung, sondern auch für Lügenentlarven und sachgemäße Vernehmungen (Füllgrabe, 1995). Denn dort muss man ebenfalls auf *Veränderungen* des Verhaltens seines Gegenübers achten, weil diese wegen der Mehrdeutigkeit von Gestik, Mimik usw. besonders aufschlussreich sind.

Die Untersuchungen von Shure et al. (1965) und Reychler (1979) erklären die Frage, warum gerade freundliche Polizisten angegriffen

wurden. Die freundliche Orientierung der angegriffenen oder getöten Polizisten war zwar grundsätzlich richtig, denn der erste Schritt von TFT ist freundlich und wichtig, um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Diese Polizisten versäumten es aber, auch den zweiten Schritt der TFT – Strategie in ihr Denken und Verhaltensrepertoire aufzunehmen: Setze dich sofort gegen Ausbeutung und Gewalt zur Wehr. Vielmehr benutzten sie die Strategie „Immer kooperativ“. Damit hatten sie kein großes Verhaltensrepertoire. Und wenn sie dann auf eine mehr oder minder unkooperative, gewaltbereite Person / „Strategie“ trafen, wurde ihnen dies zum Verhängnis. Denn Respekt zu zeigen und selbst auszulösen, ist ein wichtiger Bestandteil des Gesetzes der Straße (Code of the street) und ein wichtiger Überlebensfaktor in Kulturen der Ehre. Dies schildert anschaulich Thompson (1999, S. 65): „Die Psychologie spielt im Straßenkampf eine sehr wichtige Rolle. Die Gegner müssen möglichst glauben, dass man keine Angst hat, keine Schmerzen spürt und unbesiegbar ist. [...] An der Tür und besonders im Stadtzentrum von Coventry hängt dein Leben vom Respekt ab, den andere vor dir haben. Die gute Mehrheit respektiert dich, weil du ein Gentleman bist, die böse Minderheit nur, wenn du gut kämpfen kannst. [...] Alle, ob gut oder böse, verlieren bewusst oder unbewusst etwas Respekt vor einem, wenn man die andere Backe hinhält.“ (Thompson, 1999, S. 117).

Dies zeigt, dass gerade in gewaltbereiten Umgebungen die TFT – Strategie wichtig ist: freundlich sein, aber sofort auf unkooperatives/aggressives Verhalten reagieren können. Hier zeigt die Praxis auch, dass Personen, die gemäß der TFT – Strategie handelten, Gewalt eher vermieden, Geiselnahmen gut überstanden und selbst in gewaltbereiten Umgebungen ein kooperatives Beziehungsgeflecht aufbauen konnten (Füllgrabe, 2002). Denn TIT FOR TAT ist “firm, but fair” (Beggan & Messick, 1988).

6 Mentales Judo

Um zu wissen, wie man gefährliche Situationen rechtzeitig erkennt und bewältigt, bedarf es konkreter Handlungsanweisungen, was der

Begriff mentales Judo ausdrückt, der praktischen Seite der Survivability. Obwohl die folgende Übersicht spezifisch auf den Streifenbeamten ausgerichtet ist, besitzt sie eine Allgemeingültigkeit für viele, besonders zwischenmenschliche, Gefahrensituationen. Das mentale Judo (Füllgrabe, 2002) beinhaltet das Prinzip: Selbstverteidigung mit dem geringsten Aufwand und dem geringsten Grad an notwendiger Gewalt.

Der Begriff *Judo* wurde hier benutzt, weil Jigoro Kano, der Vater des modernen Judo, keineswegs nur eine Sportart erschuf, sondern damit auch das Prinzip der drei Kulturen verband, d.h. die Vernetzung der intellektuellen, moralischen und körperlichen Kultur (Maekawa & Hasegawa, 1963). Auch lernt man beim Judo, hart zu fallen, und dies ist metaphorisch wichtig für die Vorbereitung auf Gefahren, um posttraumatische Störungen zu vermeiden. Das Modell des mentalen Judo behandelt u.a. die Bewältigung verschiedener Gefährdungstufen:

1. Eigensicherung durch ein „Gefahrenradar“, wobei die Gefahrenwahrnehmung durch Angst oder voreilige kognitive Festlegungen beeinträchtigt werden kann, Reaktionsbereitschaft, flexibler Abstand zum Gegenüber, um genügend Reaktionsdistanz zu haben. Die Betrachtung einer Situation mit gelassener Wachsamkeit ist möglich durch den vorherigen Erwerb von problemlösenden Fähigkeiten, die zum Gefühl der Kontrolle über die Situation führen und dadurch das Auftreten von Angst verhindern.

2. Krisenbewältigung (bei Schusswechseln usw.) durch eine vorherige mentale Vorbereitung auf mögliche Gefahren („Stressimpfung“), Abrufen von Techniken, die man vorher automatisiert hat. Nur durch die Verfügbarkeit automatisierter Techniken gewinnt man in einer Situation ein „Zeitguthaben“, was z. B. bei der Entscheidung wichtig ist, ob ein Gegenstand tatsächlich gefährlich ist oder nicht (s. Füllgrabe, 2002).

3. Bei schweren Verletzungen und Bedrohungen des Lebens: Aktivierung des psychologischen Immunsystems und schrittweises Handeln zum Entkommen aus der Gefahrensituation. Das psycho-

logische Immunsystem besteht konkret aus Gedanken an wichtige Bezugspersonen, Ärger über den Täter u. ä., um Gefühle und Gedanken der Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit zu verhindern und um zu lebensrettendem Handeln zu motivieren.

4. Nachbereitung des Ereignisses zur Vermeidung von Ärger und posttraumatischen Symptomen.

Und dass gerade in längerfristigen Interaktionen mit gewaltbereiten Personen die TIT FOR TAT – Strategie die Überlebenschancen enorm erhöhen kann, weil sie den in Kulturen der Ehre (Cohen & Nisbett, 1997) wichtigen Gesichtspunkt des Respekts erzeugt, belegt folgendes Beispiel: Ein amerikanischer Gefängniswärter, der während einer Geiselnahme mit dem Tode bedroht war, formuliert aus den Erfahrungen während dieses Erlebnisses heraus: Der beste Aufbau von Beziehungen beginnt lange vor dem Ereignis, durch den alltäglichen Kontakt mit den Gefängnisinsassen. Im Umgang mit den Gefängnisinsassen hatte der Wärter immer versucht, sich daran zu erinnern, sie als Menschen zu respektieren. „Ich behandle jeden Insassen als Individuum, gleichgültig, welche(s) Verbrechen er begangen hat.“ Der Gefängniswärter ist sich sicher, dass das Vertrauen, das sich daraus ergeben hatte, ihm half, als Geisel zu überleben. Selbst als sie ihn mit dem Leben bedrohten, behandelten ihn die Geiselnahmer mit grundlegendem Respekt. Dagegen nannten sie die Namen von Gefängniswägtern, die sie als Gefangene misshandelt hatten und die sie - hätten sie sie in die Hand bekommen – getötet hätten.

7 Survivability des verdeckten Ermittlers

Das Modell des Mentalen Judo gilt keineswegs nur für die Arbeit von Streifenbeamten der Polizei, sondern auch für andere gefährliche Situationen, wo jeweils problemspezifische Fähigkeiten erforderlich sind. In manchen Situationen ist es z.B. notwendig, nicht enttarnt zu werden.

Ekman (1985) berichtet die Reaktion von Robert Leuci, einem Undercoveragenten, der eines Tages von einem Mafiaboss verdächtigt

wird, ein Informant zu sein. Leuci sagte die Wahrheit, aber in extrem übertriebener Form: Ja, ich arbeite für die Regierung. Und heute Abend sollten wir nicht zu nahe bei der Musikbox sitzen, weil ich dann keine Aufnahmen machen kann. Und das Übertragungsgerät ist bei dem Barmädchen versteckt, usw. Alle Anwesenden lachen. Leuci hatte es dem Mafiaboss schwer gemacht, den Verdacht weiter zu verfolgen, ohne sich lächerlich zu machen. Mit dieser *Strategie der Übertreibung* hatte Leuci ein wichtiges Prinzip verwirklicht, das für viele polizeiliche Situationen gilt, sei es eine Vernehmung (Füllgrabe, 1995), sei es die Begegnung mit einer gewaltbereiten Person: Man muss stets die Kontrolle über die Situation behalten. Dadurch wird vermieden, dass eine gewalttätige Situation entsteht und dass man selbst gefährdet wird (Füllgrabe 1999, 2002, 2003).

Dieses Beispiel zeigt ebenfalls die Notwendigkeit neuer Paradigmen bei der Personalauswahl und Ausbildung auf. Wenn man z. B. sagt, dass ein Verdeckter Ermittler Stressresistenz bräuchte, so steckt ein durchaus richtiger Gedanke dahinter. Aber wie bei anderen psychologischen Konstrukten taucht ein praktisches Problem auf: Wie will man die Stressresistenz messen (etwa mit einem Fragebogen?), wie will man sie erhöhen? Lösungen dafür ergeben sich, wenn man die Ebene der Abstraktionen verlässt und sich auf die Ebene des konkreten Verhaltens begibt. Man muss sich fragen „Was geschieht hier?“, „Was muss ich konkret tun?“

8 Die Messung des Gefahrenerkennungspotenzials

8.1 Aktiver und der passiver Lebensstil

Aus geschilderten Erkenntnissen ergibt sich eine wichtige Frage: Gibt es Menschen, die mehr als andere Fehler begehen, so dass sie in Gefahr geraten? Oder, positiv formuliert: Gibt es Menschen, die eher als andere Gefahren rechtzeitig erkennen und vermeiden bzw. bewältigen, die also eine hohe Survivability besitzen?

Indirekte Hinweise darauf ergeben sich aus den Untersuchungen von Siebert (1996), der die Persönlichkeitsstruktur von Menschen analysierte, die persönliche und berufliche Krisen, Naturkatastro-

phen, schwere Verbrechen, Kriegsgefangenschaft und Konzentrationslager überlebt und auch psychologisch gut bewältigt hatten. Es erwies sich: Überlebensexperten sind u. a.

1. Aktive Informationssucher und Informationsverarbeiter

2. Gute Systemsteuerer ihres eigenen Lebens.

- Sie haben einen aktiven Lebensstil: Sie bleiben nicht passiv, sondern sie handeln. Sie packen Probleme an und lösen sie.
- Sie haben ein breites Verhaltensrepertoire, also verschiedene Handlungsmöglichkeiten für die unterschiedlichsten Situationen zur Verfügung.
- Sie haben eine realistische Kontrollüberzeugung, also eine realistische Einschätzung ihrer Handlungsmöglichkeiten.

3. In Krisen fühlen sich Überlebensexperten nicht als Opfer, sondern sie handeln und bewältigen die Lage mit Humor.

Typisch für Überlebensexperten sind also die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und Gefahren und das sachgerechte Handeln. Den gleichen Faktor fand Füllgrabe (1993). In mehreren Untersuchungen, die seit 1980 zu der Frage durchgeführt wurden, warum einige Polizeianwärter der Landespolizeischule Niedersachsen trotz ausreichender intellektueller Voraussetzungen den Grundlehrgang nicht bestanden hatten, zeigte sich das Entstehen eines Syndroms, das im Laufe der Zeit immer vielfältiger und intensiver wurde. Aus den Verhaltensbeschreibungen, die von den Ausbildern regelmäßig als Beurteilungsnotizen gefertigt worden waren, ergab sich nämlich ein Syndrom verschiedener Probleme:

- Leistungsmängel: mangelhafte Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, kein planvolles Bearbeiten von Klausuren u.ä. und als Konsequenz daraus schlechte Noten.
- Nichtkooperatives Verhalten: extrem introvertiertes Verhalten, sich von anderen zurückziehen, Verstöße gegen Dienstvorschriften und / oder aggressives Verhalten.

- Vernachlässigung der persönlichen Lebenssphäre (Vernachlässigung von Ordnung im Wohnbereich, z.T. auch der Bekleidung usw.)
- Passives, resignatives Verhalten (Passivität im Unterricht usw., bei Misserfolg: Resignation, Depression).
- Häufige psychosomatische Erkrankungen, größere Wehleidigkeit gegenüber körperlichen Beschwerden, bei Anstrengungen und Verletzungen.

Dieses Syndrom, das auffallend den Verhaltensbeschreibungen von im Dienst getöteten Polizisten ähnelt (Füllgrabe, 2002), wurde „Passiver Lebensstil“ (Füllgrabe, 1993, 1999) benannt, weil es auffallend den Gegensatz zu dem Verhaltensmuster darstellt, das sich aus den Beurteilungsnotizen der Lehrgangsteilnehmer mit der Endnote „gut“ ergab. Diese waren nicht nur leistungsstärker, aktiver im Unterricht, verstießen nur selten gegen Vorschriften, sondern zeigten sich auch sehr kooperativ (z.B. Förderung schwächerer Lehrgangsteilnehmer) usw.

Der passive Lebensstil hat eine Parallele in einem der in der Marktforschung gefundenen „Sozio – Typen“: Der *sorglose Materialist* zeigt nämlich ein hohes Interesse an der materiellen Seite des Lebens, unternimmt aber wenig, um diese Ziele aktiv zu erreichen. Er besitzt eine Laisser-faire-Haltung und nimmt die Dinge, wie sie kommen (Grimm, 1991). Man vergleiche damit die Tabelle von Pinizzotto, Davis und Miller (1997) hinsichtlich der Merkmale von Polizisten, die im Dienst getötet wurden, wobei eine Verhaltensbeschreibung lautet: „Entspannt, unbekümmert und lax, lässig, nimmt die Dinge, wie sie sind.“

Um die inneren Einstellungen erfassen zu können, die dem passiven Lebensstil zugrunde liegen, wurde der FEE (Fragebogen für Erklärungsstile und Einwirkungsmöglichkeiten), entwickelt (Füllgrabe, 1993). Er beruht auf dem ASQ von Peterson und Seligman (1984). Der FEE unterscheidet sich vom amerikanischen Modell dadurch, dass er

- auf polizeiliche Lebenssituationen (sowohl berufliche als auch private) zugeschnitten ist,
- umfangreicher ist,
- mehr Messdimensionen besitzt.

Der Bearbeiter des FEE findet (bei dieser Fassung) je neun Erfolgs- und Misserfolgssituationen vor, wie sie im Alltag auftreten können, z.B. „Als Polizeibeamter/beamtin geraten Sie mit einem Bürger in Streit.“ oder „Sie werden zu der von ihnen gewünschten Dienststelle versetzt.“ Diese Situationen stellen keine Items wie in einem Intelligenztest dar, sondern sie entsprechen eher sozialen Episoden. Forgas (1976) definierte Soziale Episoden als kulturelle Repräsentationen von wiederkehrenden Interaktionssequenzen. „Soziale Episoden sind Interaktionsfolgen, die natürliche Einheiten im Strom des Verhaltens darstellen und auf der Grundlage symbolischer, zeitlicher und oft physischer Grenzen unterscheidbar sind.“ Forgas (1976) stellte z.B. fest, dass Hausfrauen und Studenten in Oxford die gleichen Episoden unterschiedlich strukturierten und deuteten.

Beim FEE soll auf folgenden Skalen angegeben werden, in welchem Ausmaß das jeweilige Ereignis gedeutet wird:

- Das Ereignis wurde verursacht durch mich (internal) oder durch andere Menschen / die Situation (external)
- Der Grund für das Ereignis wirkt beständig (stabil) oder nur kurzfristig (nicht stabil)
- Der Grund für das Ereignis beeinflusst mein ganzes Leben (global) oder nur dieses einzige Ereignis (spezifisch)
- Ich kann an der Ursache des Ereignisses etwas ändern (kontrollierbar) oder nichts ändern (unkontrollierbar).
- Das Ereignis ist für mich sehr wichtig oder unwichtig.

Jeder Proband hat bei der Bearbeitung des FEE die Möglichkeit, seine persönliche Meinung individuell auszudrücken. Es gibt also keine „richtigen“ und „falschen“ Antworten.

Seligman (1991) geht davon aus, dass die Deutung eines für den

Probanden *negativen* Erlebnisses mit „internal + stabil+ global“ einen pessimistischen Erklärungsstil und die Deutung eines für den Probanden positiven Erlebnisses mit „internal + stabil+ global“ einen optimistischen Erklärungsstil anzeigt (Peterson & Seligman, 1984).

Zu Beginn eines Grundlehrganges der Landespolizeischule Niedersachsen wurde (1992) der FEE mit allen Lehrgangsteilnehmern durchgeführt. Ein Jahr später, nach Beendigung des Lehrganges, zeigte sich, dass die Lehrgangsteilnehmer, die mit der Gesamtnote zwei abgeschlossen hatten, sich in bestimmten Deutungsmustern von denen unterschieden, die den Lehrgang nicht bestanden hatten. Mit den Daten wurden einfaktorielle multivariate Varianzanalysen auf dem 5%igen Signifikanzniveau durchgeführt.

Die Tabellen 1 und 2 zeigen, dass gute Lehrgangsteilnehmer im Vergleich zu schlechten die Ursachen von negativen *und* positiven Ereignissen ansahen als

- stabil, also nicht als nur vorübergehend
- global, also nicht nur auf dieses Ereignis beschränkt.

Da bei dieser Stichprobe, wie auch bei einer früheren Gruppe von Bewerbern für den Polizeidienst die Deutungsmuster für negative und positive Ereignisse miteinander korrelierten, kann man sagen, dass sich die Deutungsmuster der Polizeistichproben – im Gegensatz zu den theoretischen Annahmen Seligmans (1991) - nicht gemäß den Begriffen Optimismus – Pessimismus ausrichteten. Vielmehr kann die Tatsache, dass gute Lehrgangsteilnehmer sowohl gute wie negative Ereignisse als stabil und global verursacht ansahen, so gedeutet werden, dass sie die Ereignisse in ihrem Leben und deren Ursachen ernst nahmen. Im Gegensatz dazu nahmen die schlechten Lehrgangsteilnehmer die Dinge eher auf die leichte Schulter, was sich nicht nur in ihrem Deutungsmuster, sondern auch in den beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten zeigte. Tabelle 1 zeigt, welche Unterschiede statistisch signifikant waren bzw. auf welchem Signifikanzniveau.

Tabelle 1: Mittelwertvergleiche der Gruppen bei 9 positiven bzw. negativen Situationen.

| | Endnote gut | nicht bestanden |
|----------------------------|--------------------|------------------------|
| Internal-Positiv | | |
| Mittelwert | 4,9 | 5,0 |
| Standardabweichung | ,692 | ,830 |
| Signifikanz | Nein | |
| Internal-Negativ | | |
| Mittelwert | 4,8 | 5,24 |
| Standardabweichung | ,565 | ,471 |
| Signifikanz | Nein | |
| Stabil-Positiv | | |
| Mittelwert | 5,9 | 5,2 |
| Standardabweichung | ,661 | ,796 |
| Signifikanz | Ja, p = ,015 | |
| Stabil-Negativ | | |
| Mittelwert | 5,42 | 4,39 |
| Standardabweichung | ,900 | ,942 |
| Signifikanz | Ja, p = ,060 | |
| Global-Positiv | | |
| Mittelwert | 5,63 | 4,4 |
| Standardabweichung | ,610 | ,565 |
| Signifikanz | Ja, p = ,0001 | |
| Global-Negativ | | |
| Mittelwert | 4,2 | 3,82 |
| Standardabweichung | 1,127 | ,631 |
| Signifikanz | Nein | |
| Veränderbar-Positiv | | |
| Mittelwert | 2,98 | 3,24 |
| Standardabweichung | ,723 | ,923 |
| Signifikanz | Nein | |

| Veränderbar-Negativ | | |
|----------------------------|------|------|
| Mittelwert | 3,36 | 2,87 |
| Standardabweichung | ,734 | ,639 |
| Signifikanz | Nein | |
| Wichtigkeit-Positiv | | |
| Mittelwert | 5,34 | 5,74 |
| Standardabweichung | ,516 | ,627 |
| Signifikanz | Nein | |
| Wichtigkeit-Negativ | | |
| Mittelwert | 6,19 | 6,25 |
| Standardabweichung | ,483 | ,518 |
| Signifikanz | Nein | |

Da – im Gegensatz zu den Annahmen Seligmans (1991) – sehr viele Deutungen positiver und negativer Ereignisse signifikant miteinander korrelieren, wurden die Werte aller 18 Situationen für die einzelnen Dimensionen zusammengefasst. Daraus ergeben sich folgende signifikante Unterschiede in Tabelle 2:

Tabelle 2: Mittelwertvergleiche der Gruppen bei allen 18 Situationen.

| | Endnote gut | Nicht bestanden |
|--------------------|--------------------|------------------------|
| Internal | | |
| Mittelwert | 4,85 | 5,12 |
| Standardabweichung | ,48 | ,58 |
| Signifikanz | Nein | |
| Stabil | | |
| Mittelwert | 5,67 | 4,80 |
| Standardabweichung | ,70 | ,76 |
| Signifikanz | Ja, p.= ,020 | |
| Global | | |
| Mittelwert | 4,91 | 4,11 |
| Standardabweichung | ,73 | ,47 |
| Signifikanz | Ja, p = ,013 | |

| | | |
|--------------------|------|------|
| Veränderbar | | |
| Mittelwert | 3,17 | 3,06 |
| Standardabweichung | ,61 | ,70 |
| Signifikanz | Nein | |
| Wichtigkeit | | |
| Mittelwert | 5,77 | 5,99 |
| Standardabweichung | ,44 | ,52 |
| Signifikanz | Nein | |

8.2 Der Vergleich der Polizeischüler mit Sicherheitsexperten

Im Jahre 2004 wurden Testdaten von mehreren Gruppen von „Sicherheitsexperten“ erhoben, d.h. Personen, die sich durch ihre Beschäftigung mit Selbstverteidigung oder als Polizeibeamte beruflich intensiver als andere Personen mit dem Thema Gefahrenerkennen und Gefahrenbewältigung beschäftigten:

- Ein Wing Tsun - Lehrgang. Diese Selbstverteidigungsrichtung ist stärker als andere Richtungen auf die Bewältigung extremer Gewalt ausgerichtet (street survival).
- Trainer eines Amok – Lehrganges
- Eine Observationsgruppe des Verfassungsschutzes als Teilnehmer eines Eigensicherungsseminars.
- Teilnehmer eines SEK – Seminars mit Teilnehmern aus verschiedenen süddeutschen Bundesländern und Österreich.

Insgesamt ergab sich eine Gesamtstichprobe von 78 Sicherheitsexperten mit dem Durchschnittsalter von 37 Jahren. Mit wenigen Ausnahmen waren alle Teilnehmer männlich. Die genauen Daten ergeben sich aus Tabelle 3.

Tabelle 3: Mittelwertvergleiche der Sicherheitsexperten.

| | N | Mean | Minimum | Maximum |
|----------------|----|-------|---------|---------|
| Wing Tsun | 17 | 38,00 | 28 | 54 |
| Polizeitrainer | 20 | 40,75 | 28 | 57 |
| Observierer | 15 | 37,00 | 29 | 57 |
| SEK | 26 | 33,77 | 28 | 44 |
| Total | 78 | 37,10 | 28 | 57 |

Die „Sicherheitsexperten“ erhielten mehrere Tests zur Bearbeitung.

- Eine verkürzte Fassung des FEE mit 10 Items, wobei je vier positive und negative Ereignisse aus der Originalfassung entfernt worden waren. Da also die verbliebenen Items der Langfassung mit denen der Kurzfassung identisch waren, konnten die Daten der FEE – Untersuchung von 1993 mit denen von 2004 verglichen werden.

- FMBS (Frankfurt Monitoring Blunting Scales) von Voss (2004)

Dieser Fragebogen zu Monitoring – Blunting erfasst Prozesse der Informationsverarbeitung: Monitoring = Informationssuche bzw. Blunting = Informationsmeidung. Je nach Situation kann es sinnvoll sein, nach Informationen aus der Umwelt Ausschau zu halten (= Monitoring) oder sie zu ignorieren (und sich abzulenken, etwa beim Zahnarzt) (= Blunting). Voss (2004) unterscheidet auch noch jeweils zwischen Monitoring und Blunting in kontrollierbaren und unkontrollierbaren Situationen. Man kann die Hypothese aufstellen, dass bei Personen mit gutem Gefahrenradar mehr Prozesse der Informationssuche (Monitoring) und weniger Prozesse der Informationsvermeidung (Blunting) zu finden sind (Füllgrabe, 2002).

- Fragebogen zum Bindungsstil (Feeny & Noller, 1990)

Gehen Eltern während der frühen Lebensjahre eines Kindes sicher und zuverlässig auf die Bedürfnisse eines Kindes ein, treten sie mit ihm in eine vertrauensvolle Interaktion ein, so entwickelt das Kind einen sicheren Bindungsstil. Gehen die Eltern nur unregelmäßig,

unvorhersagbar auf das Kind ein, entwickelt dieses einen ängstlich – ambivalenten Bindungsstil. Gehen die Eltern nur sehr selten auf das Kind ein und halten sie gefühlsmäßige Distanz, entwickelt das Kind einen distanzierten Bindungsstil. Personen mit sicherem Bindungsstil sind kooperationsbereiter, bewältigen besser Stress und Ärger. Sie sind auch bessere Informationsverarbeiter: Sie suchen aktiv nach Informationen, sind offener für neue Informationen, und ihre Flexibilität der kognitiven Strukturen dient der verbesserten Bewältigung und Anpassung an eine komplexere und sich verändernde Welt (Füllgrabe, 2002). Man könnte deshalb die Hypothese aufstellen, dass Personen mit sicherem Bindungsstil vermutlich einen besseren „Gefahrenradar“ haben, also Gefahren schneller und umfassender wahrnehmen.

- Subtest 10 des LPS von Horn (1983). Er beruht auf den Gottschaldtschen Figuren (bzw. Embedded Figures). Taft (1955) und Smith (1966) hatten festgestellt, dass gute Leistungen bei den Gottschaldtschen Figuren mit der Beobachtungs- und Beurteilungsgenauigkeit korrelierten, Intelligenzfaktoren dagegen nicht. Die Gottschaldtschen Figuren erfordern die Wahrnehmung eines Musters aus einem komplexen Umfeld, die Entdeckung versteckter Strukturen usw. Da auch ein Polizist vor der gleichen Aufgabe steht – aus einer komplexen Gesamtheit die relevanten Informationen zu erkennen – findet man hier einen interessanten Ansatz für zukünftige Forschungen und Trainingsprogramme.
- Fragebogen zur Einsatzkompetenz mit drei Bereichen: Meinungen zum idealen polizeilichen Handeln, Prognose gefährlicher Situationen und Erkennen versteckter Waffen in Alltagsgegenständen. Diese Fragebögen geben Hinweise auf verschiedene Faktoren des Gefahrenradars (Füllgrabe, 2002).

Es war möglich, die Deutungen im FEE der Gruppe von „Sicherheitsexperten“ mit den FEE – Deutungen der Polizeischüler (Füllgrabe, 1993) zu vergleichen. Die Analyse der Werte hinsichtlich „internal + stabil + global“ zeigte ein differenziertes Muster: Hinsichtlich der Deutung der negativen Ereignisse unterscheiden sich die Grup-

pen nicht, aber hinsichtlich der positiven Ereignisse. Bei der Deutung positiver Ereignisse unterscheiden sich die guten Schüler nicht von der Gruppe der Sicherheitsexperten. Dagegen unterscheiden sich die schlechten Schüler ($M = 4,81$) aber signifikant von den guten Schülern ($M = 5,62$), den Gruppen Wing Tsun ($M = 5,7$) und den Eigensicherungstrainern ($M = 5,63$). Man könnte also gemäß Seligman (1991) sagen, dass Sicherheitsexperten und gute Polizeischüler einen optimistischen Deutungsstil besitzen, also eher bereit sind, ein positives Ereignis selbst zu bewirken.

Sinnvoll ist aber vor allem eine Unterscheidung nach den Dimensionen global und stabil (für positive und negative Situationen zusammengefasst): Hinsichtlich der Deutung der Ursachen von Ereignissen als stabil unterscheiden sich die Wing Tsun - Gruppe ($M = 5,6$), die Polizeitrainer ($M = 5,75$) und auch die guten Schüler ($M = 5,70$) von schlechten Schülern ($M = 4,7$).

Schlechte Schüler meinen also nicht, dass die Ursache längerfristig wirken könnte. Die schlechten Schüler deuten die Ursachen von Ereignissen weitaus geringer als global ($M = 3,97$) als die guten Schüler ($M = 5,07$) und die Sicherheitsexperten. Das bedeutet, dass schlechte Schüler weniger meinen, dass die Ursache von Ereignissen auch auf andere Bereiche ihres Lebens Einfluss nehmen könnte.

Gute Schüler deuten Ereignisse in vielen Bereichen ähnlich wie Sicherheitsexperten. Dass viele Deutungsmuster guter Schüler mit denen von Sicherheitsexperten übereinstimmen, weist darauf hin, dass man schon recht früh bei einem Polizeianwärter Hinweise auf sein späteres Sicherheitsverhalten finden kann. Dagegen weichen einige der Deutungen der schlechten Schüler von denen der Sicherheitsexperten ab. Schlechte Schüler

- spielen die Bedeutung der Ursachen positiver Ereignisse herunter. Sie meinen also weniger als andere Gruppen, positive Ereignisse bewirken zu können.
- meinen, dass die Ursachen von Ereignissen nicht stabil und nicht global seien. Sie meinen also, dass die Ursachen, die Er-

eignisse in ihrem Leben hervorrufen, flüchtiger Natur seien, d. h. nur kurzfristig wirken und auch nicht weitere Lebensbereiche beeinflussen.

Eine derartige Einstellung fördert das Auftreten unangepasster Verhaltensweisen. Da von den gleichen Schülern sowohl Testdaten, als auch Beurteilungen durch die Ausbilder, Schilderungen kritischer Vorfälle usw. vorhanden waren, wurde untersucht, worin sich gute von schlechten Schülern unterschieden.

Im Vergleich zu guten Schülern wurden schlechte Schüler signifikant häufiger so beschrieben: Sie haben eine schlechtere Auffassungsgabe, erfassen komplexere Zusammenhänge langsamer, sind unsicher, zaghafter, unreif, unbesonnen und weniger selbstbewusst, verschlossener, weniger in die Gruppe integriert, weniger hilfsbereit, passiver, weniger pflichtbewusst, übernehmen weniger weder offiziell noch inoffiziell Verantwortung. Sie beteiligen sich weniger am Unterricht und sind dort leicht abgelenkt. Im Sport sind sie deutlich weniger leistungswillig. Bei ihnen kommt mehr negatives Verhalten auf dem Schießstand vor, z.B. Richten der Waffe auf andere Lehrgangsteilnehmer.

Schlechte Schüler zeigen auch größere Disziplinarprobleme. Sie sind weniger ordentlich, erhalten mehr negative Vermerke (z. B. extrem verschmutzte Stube, nicht zum Dienst erschienen), haben mehr Gespräche mit Vorgesetzten über ihr Fehlverhalten, leisten aber weniger den Maßnahmen Folge. Diese Verhaltensweisen treten nicht isoliert auf, sondern sie beeinflussen sich gegenseitig. Beispielsweise korrelierte die Zahl der negativen Ereignisse auf dem Schießstand signifikant mit folgenden Verhaltensbeschreibungen: nicht genügend selbstbewusst ($r = .469$), zaghaft ($r = .492$), verschlossen ($r = .380$), leicht ablenkbar im Unterricht ($r = .580$), ist nicht in die Gruppe integriert ($r = .450$).

Dass jemand, der nicht in die Gruppe integriert ist, eher Verhaltensauffälligkeiten auf dem Schießstand zeigt, ist nicht zufällig. Die nichtkooperative Einstellung führt dazu, dass er mehr mit sich selbst als mit seiner Umwelt beschäftigt ist, und nicht systemorientiert

denkt und handelt. Diese Ich-Zentrierung ist auch selbstgefährdend, weil sie die Wahrnehmung relevanter Informationen aus der Umwelt erschwert. Dies und auch die anderen problematischen Verhaltensweisen stehen im Gegensatz zu dem in Gefahrensituationen notwendigen aktiven Denken (Langer, 1991), weisen also auf einen schlechten Gefahrenradar hin.

9 Welche Faktoren fördern oder hemmen die Gefahrenerkennung?

Bei der Berechnung von Korrelationen zwischen psychologischen Faktoren und Kriterien bzw. Prozessen des Gefahrenradars wurden viele signifikante Korrelationen gefunden. Erstaunlich ist dies deshalb, weil man eigentlich erwarten sollte, dass bei „Gefahrenexperten“ eine relativ einheitliche kognitive Struktur hinsichtlich der Gefahrthematik vorliegt. Aber offensichtlich gibt es sogar bei ihnen gewisse individuelle Unterschiede. Wenn selbst in einer solch relativ homogenen Gruppe signifikante Korrelationen zu finden sind, kann man davon ausgehen, dass sie höher wären, wenn man die Daten aus der Gesamtbevölkerung errechnet hätte, wobei das Problem des restricted range entfallen wäre. Dass die Korrelationen nicht perfekt sind, hängt natürlich auch damit zusammen, dass der Gefahrenradar auch noch von anderen Faktoren beeinflusst wird.

Personen, die einen ängstlichen Bindungsstil haben, sehen weniger potenziell gefährliche Gegenstände („versteckte Waffen“) als gefährlich an ($r = -.228$; $p = .085$). Sie erkennen weniger tatsächlich potenziell gefährliche Gegenstände und versteckte Waffen. Sie haben also einen schlechteren Gefahrenradar.

Die Zahl der als gefährlich erkannten Gegenstände korrelierte mit Daten des FEE:

bei positiven Ereignissen mit der Deutung ihrer Ursache als

- Stabil : $r = .288$ ($p = .028$)
- Global: $r = .316$ ($p = .016$)

bei negativen Ereignissen mit der Deutung ihrer Ursache als

- Stabil: $r = .286$ ($p = .031$)
- Global: $r = .312$ ($p = .018$)

Wer also Ereignisse, seien sie positiver oder negativer Art, im FEE so deutet: ihre Ursache ist stabil und global, erkennt mehr potenziell gefährlicher Gegenstände. Mit anderen Worten: Wer die Einflussfaktoren in seinem Leben ernst nimmt, hat einen guten Gefahrenradar. Wer dagegen meint, die Ursachen von Ereignissen seien nur kurzfristig wirksam und nur auf diesen einen Lebensbereich beschränkt, erkennt schlechter Waffen, die ihm potenziell gefährlich werden könnten. Er hat also einen schlechteren Gefahrenradar.

Der Fragebogen *Verhalten des idealen Polizisten* war zunächst nur dazu gedacht, falsche, idealisierte Vorstellungen über polizeiliches Handeln aufzudecken. Es zeigte sich aber auch, dass die in diesem Fragebogen geäußerten Meinungen mit für den Gefahrenradar wichtigen psychologischen Prozessen zusammenhängen. Beispielsweise zeigte sich bei den Personen, die die folgenden Sätze bejahten, eine Verringerung der Bereitschaft, aktiv nach Informationen in einer Situation zu suchen (Monitoring) und eine Verstärkung der Tendenz, Informationen auszublenden (Blunting). Dass die Ergebnisse eine hohe ökologische Validität bezüglich des Gefahrenradars besitzen, wird dadurch belegt, dass die folgenden Meinungen sowohl von Polizisten stammten, die im Dienst angegriffen oder sogar getötet wurden (Pinizzotto et al., 1997).

1. Wer sagt: „Ich benutze weniger legitime Gewalt, als es andere Polizisten in vergleichbaren Umständen tun würden.“ zeigt eine geringere Bereitschaft, in (kontrollierbaren) Situationen aktiv nach Informationen zu suchen. Die Korrelation von Bejahung des Statements mit Monitoring in kontrollierbaren Situationen betrug nämlich: $r = -.222$ ($p = .095$). Diese negative Korrelation ist sehr bedenklich, weil sie anzeigt, dass die Meinung, man könne weniger legitime Gewalt als Kollegen anwenden, (selbst bei „Sicherheitsexperten“) zu einer Verringerung des Gefahrenradar führt.

2. Wer sagt: „Ich orientiere mich mehr an zwischenmenschlichen Beziehungen als an Dingen der Strafdurchsetzung.“ neigt zu Blunting sowohl in kontrollierbaren als auch unkontrollierbaren Situationen. Die Bejahung dieses Satzes ergab Korrelationen mit:

- Blunting Kontrollierbare Situationen $r = .282$ ($p = .032$)
- Blunting Unkontrollierbare Situationen $r = .299$ ($p = .023$)

Die Haltung, sich mehr an zwischenmenschlichen Beziehungen als an Dingen der Strafdurchsetzung zu orientieren, führt also zur Vermeidung von Informationen, beeinträchtigt damit den Gefahrenradar, nämlich die Wahrnehmung auch von gefährlichen Reizen.

3. Wer sagt: „Ich halte es nicht für wichtig, beim Einschreiten, Anhalten von Autos, bei Verhaftungen, Transporten von Gefangenen usw. allen Richtlinien zu folgen.“, neigt weniger zur Informationssuche (weniger Monitoring sowohl in kontrollierbaren als auch unkontrollierbaren Situationen), schaltet also gewissermaßen seinen Gefahrenradar aus. Die Bejahung dieses Satzes korrelierte mit

- Monitoring in kontrollierbaren Situationen: $r = -.219$ ($p = .099$)
- Gesamtwert Monitoring + Blunting in unkontrollierbaren Situationen: $r = -.224$ ($p = .091$)

4. Wer sagt: „Ich sehe in andern Menschen nur das Gute.“, neigt zu Blunting, also zur Informationsvermeidung. Die Bejahung des Satzes korrelierte mit

- Blunting in kontrollierbaren Situationen: $r = -.244$ ($p = .068$)
- Blunting in unkontrollierbaren Situationen $r = -.330$ ($p = .012$)

Mit andern Worten: Wer in anderen Menschen nur das Gute sieht, schaltet eher seinen Gefahrenradar aus. Er übersieht die Möglichkeit, dass der andere Mensch plötzlich unfreundlich und aggressiv werden kann.

5. Wer sagt: „Ich gehe die Dinge locker an. Ich bin unbekümmert.“ neigt zur Informationsvermeidung (Blunting in kontrollierbaren Situationen), hat also keinen funktionierenden Gefahrenradar. Die Bejahung dieses Satzes korreliert mit Blunting in kontrollierbaren Situa-

onen: $r = .395$ ($p = .002$).

6. Wer sagt: „Ich kann andere Menschen und Situationen richtig einschätzen.“ neigt in dieser Stichprobe von Sicherheitsexperten weniger dazu, Informationen aus der Situation auszublenden. Die Korrelationen mit Blunting betragen:

- in kontrollierbaren Situationen: $r = -.244$ ($p = .068$)
- in unkontrollierbaren Situationen $r = -.330$ ($p = .012$)

Dies würde also auf eine gute Gefahrenerkennung hinweisen. Andererseits war es eine typische Illusion von Polizisten, die angegriffen und getötet wurden, dass sie andere Menschen und Situationen gut einschätzen könnten. Und deshalb ließen sie in ihrer Wachsamkeit nach. Es könnte also sein, dass die Meinung von Sicherheitsexperten, dass sie Menschen und Situationen gut einschätzen könnten, realistisch ist, wenn sie mit einem guten Gefahrenradar verbunden ist. Ohne Vorhandensein eines guten Gefahrenradars wäre diese Meinung lediglich eine Kompetenzillusion. Es wäre also sinnvoll, diese Problematik noch näher zu untersuchen.

10 Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung hat gegenüber vielen anderen Untersuchungen einige Vorteile. Zunächst einmal hat man nur selten die Möglichkeit, zu Beginn eines Lehrganges Testdaten zu erheben – also bevor eine berufliche Sozialisation stattgefunden hat – und diese dann später mit Noten und realem Verhalten zu vergleichen. Und es war ein Glücksfall, dass Testdaten mit Verhaltensweisen und Daten aus der Lebenswirklichkeit der Personen verglichen werden konnten. Die Testdaten des FEE haben deshalb auch eine große ökologische Validität. Und sie spiegeln genau die Realität wider: Wer keine ernsthafte Deutung der Ereignisse seines Lebens vornimmt, neigt eher zu einem passiven Lebensstil, der zu Verhaltensproblemen und Denkproblemen führt. Darüber hinaus verhindert der passive Lebensstil auch die Entwicklung eines guten Gefahrenradars, der auf aktivem Denken (Langer, 1991) aufgebaut ist, wodurch eine sachgemäße Eigensicherung verhindert wird.

Die Pilot – Studie mit den „Gefahrenexperten“ zeigt verschiedene psychologische Prozesse auf, die den Gefahrenradar positiv oder negativ beeinflussen. Ein ängstlicher Bindungsstil, ein passiver Lebensstil auf der Grundlage oberflächlicher Deutung der Ereignisse, die einem im Leben begegnen und falsche, zu idealistische Meinungen über die polizeiliche Tätigkeit schalten den Gefahrenradar aus (oder vermindern zumindest seine Wirkung) und erhöhen dadurch das eigene Gefahrenpotenzial.

Alle diese Erkenntnisse haben eine große praktische Bedeutung: Man kann bereits zu Beginn eines Lehrganges erkennen, ob jemand das Potenzial zur sachgemäßen Gefahrenwahrnehmung besitzt. Und man kann mit geeigneten Methoden versuchen, bei Personen mit einem passiven Lebensstil das Sicherheitsbewusstsein zu fördern (Füllgrabe, 2002).

11 Literatur

Anderson, E. (1994). The code of the streets. *The Atlantic Monthly*, 273, Nr. 5, 80 – 94.

Axelrod, R. (1991). *Die Evolution der Kooperation*. München: Oldenbourg.

Beggan, J. K. & Messick, D. M. (1988). Social values and egocentric bias: Two tests of the might over morality hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 606 – 611.

Cohen, D. & Nisbett, R. E. (1997). Field experiments examining the culture of honor: The role of institutions in perpetuating norms about violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1188 – 1199.

Daw, J. (2002). 'Window to self-discovery' opened after Sept. 11. *Monitor on Psychology*, 33, Nr. 3.

Ekman, P. (1985). *Telling Lies*. New York: Norton & Company.

Feeney, I. & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281 – 291.

Forgas, J. P. (1976). The perception of social episodes: Categorical and dimensional representations in two different social milieus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(2), 199-209.

Füllgrabe, U. (1993). Der aktive und der passive Lebensstil, Datenanalyse einer *Untersuchung von Polizeischülern*. Unveröffentlichtes Manuskript: Hann. Münden.

Füllgrabe, U. (1994). TIT FOR TAT – Die Erfolgsstrategie im Spiel des Lebens (Teil 4). *Magazin für die Polizei*, 25(215), 18 – 24.

Füllgrabe, U. (1995). *Irrtum und Lüge*. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag.

Füllgrabe, U. (1997). *Kriminalpsychologie: Täter und Opfer im Spiel des Lebens*. Frankfurt: Edition Wötzel.

Füllgrabe, U. (1999). Survivability: Überlebensfaktoren in gefährlichen Situationen. Zur Psychologie der Eigensicherung. *Praxis der Rechtspsychologie*, 9(1), 28 – 52.

Füllgrabe, U. (2002). *Psychologie der Eigensicherung: Überleben ist kein Zufall*. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag.

Füllgrabe, U. (2003). Survivability: Die Psychologie der Gefahrenwahrnehmung und der Gefahrenbewältigung. In F. Stein (Hrsg.), *Brennpunkte der Polizeipsychologie, Grundlagen, Fallbeispiele, Handlungshinweise* (2. Auflage), (S. 197 – 211). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Grimm, E.(1990). Der neue deutsche Typ: Sorglos und materialistisch. *Psychologie Heute*, 17, Nr. 11, 34 – 41.

Hillix, W. A., Hershmann, R. L. & Wicker F. D. (1979). *Catastrophe theory of the behavioral sciences*. NPRDCTR 79 – 80, San Diego: Navy Personnel Research and Development Center.

Horn, W. (1983). *Leistungsprüfsystem (LPS)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Langer, E. I. (1991). *Aktives Denken*. Reinbek: Rowohlt.

Maekawa, M. und Hasegawa, Y. (1963). Studies on Jigoro Kano – Significance of his ideals of physical education and Judo. Bulletin of the Association for the Scientific *Studies on Judo, Kodokan*. Report II. 1963, 1 – 12, Tokyo : Kodokan.

Miculincer, M.(1997). Adult attachment style and information processing: Individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1217 – 1230.

Möller, Hanns (1942). Eine Infanterie-Geschütz-Batterie (Batterie Hieronymus) im Weltkrieg. Berlin: Verlag Bernard & Graefe.

Peterson, C. & Seligman, E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347 – 374.

Pinizzotto, A. J. & Davis, E. F. (1995). Killed in the line of duty - Procedural and training issues. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 64(3), 1 – 6.

Pinizzotto, A. J., Davis und Miller (1997). *In the line of fire. Violence against law enforcement. A study of selected felonious assaults on law enforcement officers*. United States Department of Justice. Federal Bureau of Investigation. National Institute of Justice. Washington October 1997.

Pinizzotto, A. J. & Davis, E. F. (1999). Offenders' perceptual shorthand. What messages are law enforcement officers sending to offenders? *FBI Law Enforcement Bulletin*, 68(6), 1- 4.

Reychler, L. (1979). The effectiveness of a pacifistic strategy in conflict resolution: An experimental study. *Journal of Conflict Resolution*, 23, 228 – 260.

Seligman, M. (1991). *Pessimisten küsst man nicht*. München: Droemer Knaur.

Shure, G. H., Meeker, R. J. & Hansford E. A. (1965). The effectiveness of pacifistic strategies in bargaining games. *Journal of Conflict Resolution*, 9, 106 – 117.

Siebert, A. (1994). *The survivor personality*. New York: The Berkeley Publishing Group.

Siebert, A. (1996). *Erfolgreich Krisen bewältigen: Anleitung zum Überleben*. München: Hugendubel.

Smith, H. C. (1966). *Sensitivity to people*. New York: McGraw Hill.

Taft, R. (1955). The ability to judge people. *Psychological Bulletin*, 52, 1 – 23.

Thompson, G. (1999). *Die Tür: Erfahrungen eines Rausschmeißers*. Burg Fehmarn: Wu Shu – Verlag Kernspecht.

Voss, U. (2004). *FMBS - Frankfurt Monitoring Blunting Scales*. Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe – Universität.

Psychologische Verhaltensdiagnostik in der kriminalistischen Handlungslehre

Manfred Krauß

Zusammenfassung

Die Grundlagen der psychologischen Verhaltensdiagnostik werden auf kriminalistische Fragestellungen übertragen. Es wird auf die vier Dimensionen der diagnostischen Zielsetzung eingegangen: Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik, normorientierte Diagnostik und kriterienorientierte Diagnostik.

1 Einleitung

Die Methodik der kriminalistischen Handlungslehre ist überwiegend durch soziologische Theorien und Methoden geprägt (vgl. Ackermann 2002, Brisach 1992). So beschreibt Brisach eine kriminalistische Handlungslehre mit Hilfe der objektiven Hermeneutik. Die Methode der objektiven Hermeneutik, die Brisach für die kriminalistische Handlungslehre adaptiert, „beruht auf den Grundlagen der strukturalistischen Soziologie, die das Entstehen und die Abläufe menschlicher Gemeinschaft mit Mitteln des Strukturalismus zu analysieren versucht“ (Brisach, 2002, 169).

Dadurch soll ein wissenschaftstheoretisches Modell zur Anwendung gebracht werden, „das Erklärungsmöglichkeiten für das intuitive Denken des Kriminalbeamten liefert“ (Brisach, 2002, 168). Brisach vertritt die Auffassung, dass es nicht mehr ausreicht, in der kriminalistischen Handlungslehre „das schrittweise Vorgehen vom Verdacht bis zum Beweis“ zu erläutern, das dann „on the job“ durch das Vorbildverhalten älterer Beamter „über gesunden Menschenverstand und einschlägige Milieu- und Berufserfahrung das intuitive Lösen von Kriminalfällen“ ermöglicht. Es bedarf einer in der Aus- und Fortbildung vermittelbaren Methodik, die über die „dienstkundlich umfassende Beschreibung bürokratischer Verwaltungsarbeit bei der Kriminalpolizei“ (Brisach, 2002, 168) hinausgeht.

Der zugrundeliegende Gedanke, dass sich polizeiliche Tätigkeit „immer weniger allein auf bewährte, aus Erfahrung abgeleitete Regelungen und Routinen abstützen lässt“, findet sich auch in der aktuellen polizeiwissenschaftlichen Diskussion (vgl. Jaschke & Neidhardt, 2003). „Eine systematische Analyse der in bestimmten Aufgabenfeldern und Problemkonstellationen wirksamen Faktoren ist Voraussetzung für die Generierung und Bewertung erfolgversprechender Handlungsalternativen. (...) Strukturen, Abläufe, Konzepte und Maßnahmen bedürfen der Evaluation, unter Umständen müssen in anderen Gebieten bewährte Verfahren adaptiert werden.“

Eine interdisziplinäre Polizei- bzw. Kriminalwissenschaft integriert unterschiedliche Erkenntnisse und Methoden und adaptiert sie für

die Wissenschaft von der Polizei im institutionellen Sinne, polizeilichem Handeln und der Polizei in ihren gesellschaftlichen, rechtlichen und institutionellen Bezügen (Stock, 2000).

Psychologische Methoden und Theorien als Teil einer interdisziplinären Kriminalwissenschaft werden in der Kriminalistik häufig angewandt (Beispiel: Vernehmungspsychologie). Es liegt nahe, Methoden der Psychologie als die Lehre vom Verhalten und Erleben des Menschen auch auf eine kriminalistische Handlungslehre zu übertragen. Gerade wenn „die praxisfundierte Möglichkeit der Vermittlung von kriminalistischem Denken angesichts der erweiterten Spezialisierung und Arbeitsteilung in der Polizeiarbeit mehr und mehr zurückzugehen“ (Brisach, 2002, 169) scheint, ist es wichtig, in der Aus- und Fortbildung dem Kriminalisten eine Methodenkompetenz zu vermitteln, die in der kriminalistischen Praxis in vielfältiger Weise anwendbar ist. Kriminalistisches Handeln erfordert die Fähigkeit zum vernetzten und ganzheitlichen Denken und Handeln. Dieses setzt die Fähigkeit voraus, unterschiedliche methodische Herangehensweisen flexibel ziel- und problemorientiert anzuwenden.

Die Methode der psychologischen Diagnostik und Problemanalyse bildet keine Alternative, aber eine Ergänzung zu soziologischen oder anderen wissenschaftlichen Methoden einer kriminalistischen Handlungslehre. Sie erscheint geeignet, für das „zentrale Handlungsproblem des Kriminalisten“ adaptiert zu werden, nämlich „den unbekanntem Straftäter bekannt zu machen und/oder dem Verdächtigen die Begehung einer Strafe nachzuweisen“ (Brisach, 2002, 168).

2 Anwendung psychologischer Verhaltensdiagnostik auf kriminalistische Fragestellungen

Psychologische Diagnostik allgemein ist die Gewinnung von Informationen für und über ein fragliches Verhalten (Pawlik, 1982).

Kriminalistische Diagnostik ist entsprechend die Gewinnung von Informationen über den Ablauf einer Tathandlung und die für die Tat verantwortliche unbekannt Person einschließlich der zum Nachweis der Begehung einer Straftat durch einen Verdächtigen geeigne-

ten Informationen. Kriminalistische Diagnostik ist Teil eines Handlungsablaufs mit mehrfacher Rückkopplung: Die ursprünglichen Hypothesen verändern sich in Abhängigkeit von den im zeitlichen Ablauf gewonnenen Informationen. Es lassen sich 4 Dimensionen der diagnostischen Zielsetzung unterscheiden:

1. Die **Statusdiagnostik** ist an den zeit- und bedingungskonstanten Merkmalen interessiert.
2. Die **Prozessdiagnostik** erfasst die zeit- und bedingungsvariablen Komponenten.
3. Die **normorientierte Diagnostik** untersucht individuelle Unterschiede anhand statistischer Daten einer Bezugsgruppe.
4. Die **kriterienorientierte Diagnostik** beschreibt die individuelle Position relativ zu einem Verhaltenskriterium.

Kriminalistische Fragestellungen könnten lauten:

Zu 1.: Welche konstanten Merkmale lassen einen bestimmten Ort als Tatort „geeignet“ erscheinen (z.B. Uneinsehbarkeit, allgemein hohe Gewinnerwartung)? Welche konstanten, d.h. überdauernden Motive „bewegen“ einen Täter (z.B. materielle Motive, Gewaltbereitschaft als Persönlichkeitsmerkmal)?

Zu 2.: Welche besonderen situativen Tatortmerkmale zu einem bestimmten Zeitpunkt beeinflussten die Erfolgserwartung des Täters (z.B. erkennbare Schwäche eines potentiellen Opfers)? Welche zur Tatzeit aktuellen, variablen Motive lassen sich erkennen (z.B. erhöhte Gewaltbereitschaft aufgrund zeitnah vorangegangener Frustrationen)?

Zu 3.: Wie lassen sich die bisher gewonnenen spezifischen Informationen zum Tathergang/Täter zu statistischen kriminalistischen / kriminologischen Daten in Beziehung setzen?

Zu 4.: Welche Differenz besteht zwischen den momentan vorhandenen Erkenntnissen über einen bestimmten Verdächtigen und dem Kriterium einer möglichst zuverlässigen und gültigen Beschreibung und Erklärung des delinquenten Verhaltens?

3 Der Kriminaldiagnostische Prozess

Zu Beginn jedes Informationserhebungsprozesses steht die Planung: Welche Informationen benötige ich, woher bekomme ich sie etc.? Dabei ist zu berücksichtigen, dass jedes - also auch kriminelles - Verhalten komplex ist. Kriminelles Verhalten wird wie jedes Verhalten unter bestimmten Bedingungen gelernt und durch bestimmte innere und äußere Faktoren ausgelöst und aufrechterhalten. Das Verhaltensrepertoire eines Täters ist durch seine individuelle biologische, soziale und intellektuelle Leistungsfähigkeit und durch die für ihn relevanten Gruppennormen und sozialen Einflüsse begrenzt.

Die zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage des Verhaltens relevanten Variablen lassen sich in mehrere Gruppen einteilen (Westhoff & Kluck, 2003):

1. **Umgebungs- bzw. Situationsmerkmale:** z.B. Anwesenheit und Verhalten weiterer Personen, äußere Bedingungen
2. **Organismus – Bedingungen** auf Seiten des Täters bzw. des Opfers: z.B. körperliche Belastbarkeit, Drogeneinwirkungen, momentane Bedingungen, wie Ermüdung, motorisches Verhalten des Täters bzw. des Opfers
3. **Kognitive Variablen** wie Konzentrationsvermögen, Arbeitsstil und Vorkenntnisse, Intelligenz und Erwartungen in Bezug auf die Situation (z.B. bedrohlich oder günstig), das eigene Verhalten und das Verhalten anderer Personen (Kompetenzen und Möglichkeiten), sowie Konsequenzen (Subjektive Einschätzung der Wahrscheinlichkeit negativer oder positiver Konsequenzen)
4. **Emotionale Variablen:** z.B. Umgang mit Belastungen, Gefühle bei Frustrationen

5. **Motivation:** z.B. überdauernde Interessen, Einstellungen, Werte, aktuelle Ziele)

6. **Soziale Faktoren:** z.B. soziale Bezüge, Einflüsse anderer

Im Sinne eines funktionalen Bedingungsmodells spielen die Konsequenzen, die auf ein delinquentes Verhalten folgen, eine herausragende Rolle. Sowohl auf Täter- wie auf Opferseite wird das zukünftige Verhalten durch die Konsequenzen eines aktuellen Verhaltens entscheidend geprägt. Dabei ist zwischen kurz- und langfristigen Konsequenzen, externen und internen Konsequenzen, z.B. Erhöhung des Selbstwertgefühls, dem Eintreten positiver oder negativer Konsequenzen bzw. dem Wegfall eines vorher bestehenden negativen Zustands, z.B. Befreiung aus einer unangenehmen oder bedrohlichen Situation, oder dem Wegfall einer erwarteten positiven Konsequenz, z.B. die erwartete Anerkennung einer Bezugsgruppe bleibt aus zu unterscheiden.

Die Analyse vorangegangener und aktueller Lernbedingungen sowie die jeweiligen Verhaltenskonsequenzen und ihre Verstärkungswirkungen sind daher ein wichtiges kriminaldiagnostisches Ziel.

In Anwendung der Erwartungs X Wert – Modelle der Motivation (Atkinson, 1975) ist zu erwarten, dass kurzfristige Konsequenzen, seien sie extern oder intern, stark verhaltenssteuernd wirken: Je nachdem ob sie positiv oder negativ sind, erhöhen oder verringern sie die Auftrittswahrscheinlichkeit delinquenten Verhaltens. Langfristige Konsequenzen wirken nur dann verhaltenssteuernd, wenn sie Einfluss auf die Selbstkontrolle gewinnen. Daraus lässt sich z.B. die Bedeutung einer hohen Aufklärungsquote und eines umgehend eingeleiteten Gerichtsverfahrens für die Beeinflussung der Delinquenzrate, insbesondere im Hinblick auf die Rückfallhäufigkeit ableiten.

4 Vorgehensweise einer kriminalistischen Diagnostik

Die Analyse kriminellen Verhaltens setzt die umfassende und sorgfältige Beschreibung eines Falles/des Tathergangs und des Tatorts (die „Vertextung“ einer Straftat) voraus. Die umfassende Beschreibung eines Tathergangs und des Tatorts bildet die Grundlage für die

weiteren Schritte. Eine konsequente Protokollierung von Befunden am Tatort, von Zeugenaussagen und von Laboruntersuchungen ist daher sehr wichtig.

Kriminalistische Diagnostik analysiert deviantes Verhalten in Form des funktionalen Bedingungsmodells:

a) Welches Verhalten zeigten Täter (bzw. Opfer) in der fraglichen Situation? **(Ebene des Verhaltens – in Situationen)**

Hier geht es um eine funktionale Analyse des konkreten Verhaltens des Täters in konkreten Situationen. Scheint es tatrelevant, so ist auch das Verhalten direkt Beteiligter in die Analyse mit einzubeziehen. Unter „Verhalten“ werden sowohl beobachtbares Verhalten, als auch Kognitionen, Emotionen und physiologische Reaktionsmuster verstanden.

b) Welche Pläne und Regeln lagen dem Verhalten zugrunde? **(Ebene der Regeln und Pläne)**

Menschliches Verhalten wird auch durch übergeordnete Regeln und Pläne gesteuert. Verhalten in konkreten Situationen wird zunächst durch Verhaltensregeln beeinflusst. Auf der hierarchisch nächst höheren Ebene folgt dann die Analyse von Verhaltensplänen für bestimmte Klassen von Situationen sowie allgemeine Strategien zur Erreichung übergeordneter Ziele.

c) Welche möglicherweise tatrelevanten Normen und sozialen Einflüsse (Systemregeln) beeinflussten das Verhalten des Täters (bzw. des Opfers)? **(Ebene der Systemregeln)**

Hier geht die Analyse über die Betrachtung des Täters hinaus und untersucht die sozialen Systeme in denen der Täter lebt, z.B. Familie, Beruf. Betrachtet werden Regeln, die implizit oder explizit für die Interaktion in einem System bestimmend sind.

Bei der Hypothesenbildung wird davon ausgegangen, dass delinquentes Verhalten eine Konsequenz vorausgegangener Ereignisketten darstellt.

Zu a. Ebene des Verhaltens in Situationen: Auf der Ebene des Verhaltens in Situationen wird das konkrete tatrelevante Verhalten in

der konkreten Situation betrachtet. Das delinquente Verhalten wird hierbei als abhängig von vorausgegangenen, vermittelnden Bedingungen definiert. Ziel der Analyse des Verhaltens in Situationen ist, ein funktionales Bedingungsmodell für das konkrete delinquente Verhalten aufzustellen, d.h. Aussagen über die verhaltenssteuernden Bedingungen zu machen (vgl. Schulte, 1987). Diese Aussagen haben den Charakter von vorläufigen Hypothesen.

Es werden Merkmale der Situation, des Verhaltens und der Konsequenzen aufgeführt. Die Elemente des funktionalen Bedingungsmodells sind:

1. Vorausgehende und vermittelnde Bedingungen

Unter vorausgehenden Bedingungen sind solche zu verstehen, die dem Verhalten zeitlich unmittelbar vorgeschaltet sind und durch die das Verhalten gesteuert wird/die für das gezeigte Verhalten von Bedeutung sind. Das gleiche gilt für die vermittelnden Bedingungen.

- Vorausgehende Bedingungen: Merkmale der Situation
- Vermittelnde Bedingungen: Erwartungen, Organismusbedingungen

2. Modalitäten des Verhaltens

Das Verhalten besteht aus verschiedenen Komponenten, die als Modalitäten bezeichnet werden:

- motorische und physiologische Komponenten,
- emotionale- sowie kognitive Modalitäten: die zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage delinquenten Verhaltens relevanten Variablen

3. Konsequenzen

Insbesondere die kurzfristigen, d.h. zeitlich unmittelbar auf das delinquente Verhalten folgenden Konsequenzen sind verhaltensbestimmend. Konsequenzen wirken häufig in Form von Erwartungsveränderungen auf die vermittelnden Bedingungen zurück.

Zu b. Ebene der Regeln und Pläne: Es kann davon ausgegangen werden, dass das Verhalten eines Straftäters – außer durch die auf der Ebene des Verhaltens – in Situationen erörterten Variablen – auch durch vermittelnde innere Prozesse gesteuert wird.

Regeln sind dabei Vorschriften für konkretes Verhalten in gleichen Situationen; Pläne situationsübergreifende Handlungsstrategien, ausgerichtet auf ein übergeordnetes Ziel des Täters. Pläne bestimmen demnach einen größeren Verhaltensbereich in Klassen von Situationen; ihr Erklärungswert für ein einzelnes konkretes deviantes Verhalten ist daher jedoch relativ gering. Allerdings ergeben sich Hinweise für die Analyse der zugrundeliegenden Ziele und Motive sowie Strategien.

Bei der Analyse der dem Verhalten zugrundeliegenden Regeln und Pläne sind folgende Fragestellungen hilfreich:

- Sind die Ziele und zugrundeliegenden Motive der Tat dem Täter bewusst?
- Wie rational ist die Zieldefinition?
- Verfügt der Täter über Strategien und Verhaltensregeln, die ihn seine Ziele verwirklichen lassen?
- Sind die Strategien zur Erreichung der beabsichtigten Resultate effektiv?
- Welche unbeabsichtigten Effekte hat ein Plan?
- Gibt es Widersprüche zwischen bewussten und nicht bewussten Zielen und Motiven?

Zu c. Ebene der Systemregeln: Regeln und Pläne, die das Verhalten bestimmen, sind abhängig von den Rollen, die das Individuum in verschiedenen gesellschaftlichen und sozialen Systemen einnimmt. In diesen sozialen Systemen herrschen Regeln, die Aussagen darüber machen, welches Verhalten von den Mitgliedern erwartet wird. Systemregeln sind demnach Vorschriften für das Zusammenleben innerhalb eines sozialen Systems, aus denen sich Regeln und Pläne für das Verhalten der Individuen dieser Systeme ableiten lassen.

Beispiel: Erarbeitung einer Checkliste zur Analyse von Erpresserschreiben

Nicht immer müssen alle Elemente von gleicher Bedeutung sein. Jedoch sollten die zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage delinquenten Verhaltens relevanten Variablen in ihrer Bedeutung für den Einzelfall geprüft werden.

Um bei der Analyse von Erpresserschreiben von der Verhandlungsgruppe des Bundeskriminalamts unterstützend eingesetzt zu werden, wurde unter Zugrundelegung des funktionalen Bedingungsmodells eine Checkliste erarbeitet (Baurmann & Krauß, 1998). Sie orientiert sich pragmatisch an den Arbeitserfordernissen der Verhandlungsgruppe und umfasst folgende 19 Oberpunkte:

- Botschaft, z.B. des Erpresserbriefs
- Anzahl der Täter
- Geschlecht des /der Täter
- Alter des/der Täter
- Lokale Herkunft des/der Täter
- Soziale Lebenssituation des/der Täter
- Ausbildung, Beruf, Tätigkeit des/der Täter
- Persönlichkeit des/der Täter
- Ziel und Motive des/der Täter
- Organisationsgrad und Planungsniveau auf Seiten des/der Täter
- Möglichkeiten, Mittel, Techniken des/der Täter
- Verhalten des Opfers
- Gesundheitszustand des Opfers
- Verhalten der Angehörigen des Opfers
- Verhalten des /der Täter gegenüber Angehörigen und möglicher Informationsgewinn zur Person des/der Täter
- Verhalten der Polizei, der Strafverfolgungsorgane
- Einschätzung der Verhandlungslage und der kommunikativen Lage

- Gefahreneinschätzung zum Fall
- Empfehlungen der Verhandlungsgruppe an den Polizeiführer

Diese Oberpunkte sind jeweils in weitere Punkte untergliedert. Diese werden anhand der vorliegenden Informationen sukzessive durchgearbeitet, und es werden Hinweise zum weiteren Informationsbedarf formuliert. Abschließend wird durch die Verhandlungsgruppe eine kriminalistisch - kriminologische Fallanalyse erarbeitet und Empfehlungen zum weiteren Vorgehen für den Polizeiführer formuliert.

Die Umsetzung des funktionalen Bedingungsmodells für die kriminalistische Praxis befindet sich erst am Anfang. Eine weitere Anwendungsmöglichkeit ist z.B. die Unterstützung bei der systematischen Analyse des Verhaltens von Zielpersonen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Verdeckten Ermittlern. Durch die Aus- und Fortbildung der Kriminalbeamten (auch) in psychologisch-diagnostischer Methodik sind weitere Anwendungsmöglichkeiten anzustreben.

5 Literatur

Atkinson, J. W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett-Verlag.

Ackermann, R. (2002). *Kriminalistische Handlungslehre*. in: Lehr- und Studienbrief, Kriminalistik Nr. 28. Hilden: VDP.

Baurmann, M.C. & Krauß, M. (1998). Checkliste zur Analyse von Erpresserschreiben für die Verhandlungsgruppe (VG) des BKA (S. 27-35). Bundeskriminalamt (Hrsg.): *Methoden der Fallanalyse*, BKA – Forschungsreihe 38-1, Wiesbaden: BKA.

Brisach, C.-E.(1992). *Kriminalistische Handlungslehre*, E. Kube, H. U. Störzer & K. J. Timm (Hrsg.), *Kriminalistik (Bd. 1)*, Stuttgart: Boorberg.

Jaschke, H.-G. u. Neidhardt, K. (2003). *Polizeiwissenschaft an der Polizeiführungsakademie (PFA). Eine Skizze*. H. W. Möllers & R. van Ooyen (Hrsg.), *Jahrbuch Öffentliche Sicherheit 2002/2003*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

Pawlik, K. (1982). *Diagnose der Diagnostik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schulte, D. (1987). *Diagnostik in der Verhaltenstherapie*. Weinheim: Beltz PVV.

Stock, J. (2000). Lässt die Kriminologie Platz für eine Polizeiwissenschaft? In: *Kriminologie 2000 – Positionen und Perspektiven* (Schriftenreihe der PFA 3/00). Münster: PFA.

Westhoff, K. & Kluck, M. L. (2003). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. Berlin: Springer.

Die Wirksamkeit eines Trainings zur Vernehmung und Glaubhaftigkeitsbeurteilung

Max Hermanutz, Frank Adler, Andreas Siebert & Rebecca Weber

Zusammenfassung

Ein 40stündiges Trainingsprogramm zur Verbesserung von Vernehmungsmethoden und der Glaubhaftigkeitsbeurteilung von Aussagen wird vorgestellt. Eine empirische Überprüfung mit Eingangs – und Abschlusstests bei 41 Probanden zeigt, dass die Trainingsteilnehmer den Ablauf der Vernehmung positiv verändern. Eine Trennung zwischen freiem Bericht und Verhör wird weitgehend eingehalten. Die Aussagepersonen werden nach dem Training intensiver dazu motiviert freie Berichte zu produzieren als vor Trainingsbeginn. Das Training bewirkte ebenfalls, dass die Vernehmungspersonen die Techniken des kognitiven Interviews in die Vernehmung einfließen ließen. **Durch das Vernehmungstraining werden die Fragetechniken der Trainingsteilnehmer verbessert.**

Außerdem konnte die Glaubhaftigkeitsbeurteilung der Aussagen verbessert werden. Es wird deutlich, dass das praktische Üben von Vernehmungen von großer Bedeutung ist.

1 Einleitung

Nach Ackermann (2003) ist Vernehmen eine besonders wichtige Methode der Ermittlungsarbeit. Vernehmungsergebnisse tragen in rund 90 Prozent aller Gerichtsverfahren zur Verurteilung bei (Märkert & Jaeger, 2002). Verglichen mit der Relevanz von Vernehmungen im Ermittlungsalltag erscheint deren Zeitanteil in den Curricula der polizeilichen und juristischen Ausbildungseinrichtungen gering, das bestätigte auch eine Erhebung zur polizeilichen Aus- und Fortbildungssituation für Vernehmung in den Bundesländern (Sticher-Gil, 2005). Zwar werden Vernehmungen in vielen Bereichen polizeilicher und juristischer Aus- und Fortbildung thematisiert, ein praktisches Training findet jedoch nur selten statt. Zu dem Thema „Einschätzung der Glaubhaftigkeit von Aussagen“ findet man nur in wenigen Polizeiausbildungsstätten, beispielsweise der FHöV Bremen (Aussagepsychologische Grundlagen), fassbare Inhaltsbeschreibungen.

An den Fachhochschulen der Polizei erfolgt die theorieorientierte Vermittlung von Vernehmungsbasiswissen getrennt in den Fächern Kriminalistik, Psychologie und Rechtswissenschaft. Eine handlungsorientierte Vorbereitung auf praktische Vernehmungen stellt die Ausnahme dar. Gemeinsame Vorlesungen, die sämtliche Fachbereiche bündeln, und die einen Zusammenhang zwischen Vernehmung und Glaubhaftigkeitsbeurteilung herstellen, gibt es unseren Wissens nach kaum.

2 Theorie

Wir haben mit der Umsetzung interdisziplinärer Lehrveranstaltungen an der Hochschule für Polizei in Villingen-Schwenningen im Rahmen des Projekts ALIBI bereits 1999 begonnen (Hermanutz, Litzcke & Kroll, 2004; Litzcke, Hermanutz & Kroll, 2005), beispielsweise mit der Durchführung von Simulationsexperimenten und Trainings zur Vernehmung und Glaubhaftigkeitsbeurteilung. Die Inhalte werden als Ganzheit dreier Fachbereiche vermittelt, nicht getrennt vonein-

ander. In den Trainings werden drei Themenschwerpunkte behandelt:

- Vernehmungsmethodik und Vernehmungstaktik
- rechtliche Rahmenbedingungen für Vernehmungen
- erste Einschätzung der Glaubhaftigkeit von Aussagen

In Pflichtvorlesungen werden die Grundlagen der drei Themen den Studierenden theoretisch getrennt in den drei Fachgebieten Kriminalistik, Psychologie und Rechtswissenschaft vermittelt. Aufbauend besteht für die Studierenden die Möglichkeit im Wahlpflichtfachbereich das Thema „Vernehmung und Glaubhaftigkeit“ zu wählen. In dieser Lehrveranstaltung erfolgen eine Integration der beteiligten Fächer und ein intensives handlungsorientiertes Training.

In einer eigenen Untersuchung (Hermanutz & Litzcke, 2006) zu einer Lehrveranstaltung waren die Ergebnisse zunächst desillusionierend. Die Studierenden führten keine intensiven praktischen Vernehmungsübungen durch und erhielten lediglich theoretische Hinweise für die Vernehmung. Meist gingen die Polizeibeamten bereits nach zwei bis drei Minuten strukturlos vor, fragten zum Teil Inhalte ab, die mit der gestellten Aufgabe nicht direkt in Zusammenhang standen und wirkten ratlos, über die einleitenden Fragen hinaus weitere Fragen zu stellen. Die Polizeibeamten erzeugten bei den Aussagepersonen in vielen Fällen sogar reaktantes Verhalten. Angesichts der Schlechtleistungen in elementaren Vernehmungen überrascht es wenig, dass es den Studierenden nicht gelang, in diesen simulierten Situationen die Glaubhaftigkeit der Aussagepersonen korrekt einzuschätzen.

Diese negativen Ergebnisse belegen, dass ein handlungsorientiertes Training erforderlich ist und die Vermittlung von theoretischen Kenntnissen anhand von Fallbeispielen, Diskussionen und der Bearbeitung von Arbeitsblättern zu Vernehmungsmethoden und zur Einschätzung der Glaubhaftigkeit von Aussagen nur in Verbindung mit einem praktischen Training nutzbringend sein werden. Eine ausschließlich theoriebasierte Vermittlung ist unzureichend.

Die Wirksamkeit theorieorientierter Vorlesungen auf das Vernehmungsverhalten wurde auch von Doppler und Krieg (2001) geprüft. Sie zeigten, dass Polizeibeamte, die das Kognitive Interview während ihres Studiums lediglich in theoretischer Form erlernten, keine besseren Vernehmungsergebnisse erzielten als Polizeibeamte ohne eine solche „Schulung“. Nach einem computergestützten Training des Kognitiven Interviews erzielten die untersuchten Personen jedoch signifikant bessere Ergebnisse als Personen ohne ein solches Training. Strukturiertes Vernehmen, beispielsweise mit der erweiterten Fassung des kognitiven Interviews (Kraheck-Brägelmann, 1998), kann also trainiert und gelernt werden (Berresheim & Weber, 2003; Doppler & Krieg, 2001).

Berresheim und Weber (2003) haben ein Konzept der strukturierten Zeugenvernehmung entwickelt. Sie haben 36 Polizeibeamten in Trainingsseminaren die strukturierte Zeugenvernehmung vermittelt und anschließend die Lernerfolge überprüft. Das Training bestand aus theoretischem Unterricht zu Kommunikations-, Kognitions- und sozialpsychologischen Grundlagen und den Memotechniken des kognitiven Interviews. Die Memotechniken wurden in Mikroübungen sukzessive eingeübt, diese flossen später in die Vernehmungsübungen ein. Die Teilnehmer führten einen Eingangstest mit Vernehmungen durch und im Anschluss an die Seminare erneut eine Vernehmung. Die transkribierten Vernehmungen wurden ausgewertet. Es wurde überprüft, inwieweit die Teilnehmer ihr Verhalten nach dem Training bei einer Zeugenvernehmung änderten. Ein Prä-Postvergleich über alle Vernehmungsbeamten zeigte, dass eine Verbesserung der Aussagequalität festzustellen war. Der durchschnittliche Vernehmer erhielt nach dem Training fast 12 Prozent mehr korrekte Informationen von seinen Zeugen als zuvor. Zwei von drei Vernehmern wandten die im Training vermittelte Technik des kognitiven Interviews an.

Interessanterweise veränderte sich die Bedeutung der Vernehmungsphasen freier Bericht und Verhör als Quellen der Zeugeninformationen. Beim freien Bericht soll die Aussageperson den Vorfall aus eigener Erinnerung reproduzieren und in eigenen Worten wie-

dergeben. Dabei sollte der Vernehmer keine Fragen stellen und den Befragten nicht unterbrechen. Im anschließenden Verhör fragt der Vernehmer gezielt nach bestimmten Details, die im freien Bericht geäußert wurden (Hermanutz & Litzcke, 2006). Von den im Prä-Test durchschnittlich erhobenen 54 korrekten Details entfielen 21 Prozent auf die Phase des freien Berichts und 33 Prozent auf die Verhörphase. Im Post-Test hingegen teilten sich die 60 korrekten Details so auf, dass 35 Prozent im freien Bericht und 25 Prozent im Verhör anfielen. Der Gesamtzuwachs von 6,5 korrekten Details (12 Prozent) in den Post-Test-Vernehmungen ist somit auf die Vernehmungsphase des freien Berichts zurückzuführen, in der zum zweiten Messzeitpunkt 15 (63 Prozent) mehr korrekte Details erhoben wurden.

De Turck und Miller (1990) versuchten die Glaubhaftigkeitseinschätzungen anhand von Verhaltensbeobachtungen durch ein Training zu verbessern. Sie gehen davon aus, dass trainierte Beobachter Wahrheit und Lüge besser unterscheiden können als untrainierte Beobachter. Die Autoren konnten diese Hypothesen bestätigen und zeigten, dass trainierte Beobachter sechs Merkmale zur Glaubhaftigkeitsbeurteilung wirkungsvoll nutzen: Dauer der Botschaft, Reaktionszeit der Antwort, Adaptoren, Sprachpausen, stockende Sprache und die Gestik der Hände. Neben der Vernehmungsleistung ist auch die Leistung in der Glaubhaftigkeitseinschätzung durch ein angemessenes Training verbesserbar. Die Autoren teilten eine Gruppe von 390 Studierenden in eine Trainingsgruppe und eine Kontrollgruppe auf. Die sechs Verhaltensmerkmale, die de Turck und Miller (1990) schon früher als relevant analysiert hatten, wurden den Studierenden in der Trainingsgruppe anhand von Definitionen und Beispielen nahe gebracht. Mit praktischen Übungen wurden alle sechs Beobachtungsmerkmale mit Modellen trainiert. Die Beobachter wurden ebenfalls damit vertraut gemacht, dass sie auf die Grundquote der sechs Merkmale achten sollten (Baseline beobachten) und nur Unterschiede im Verhalten zwischen Baseline und einer weiteren Aussage bedeutend seien, nicht aber die absoluten Merkmalsausprägungen. Als Baseline oder Basisverhalten wird das individuelle Verhalten einer Person unter Normalbedingungen bei einem neutra-

len Thema bezeichnet (Hermanutz, Litzcke & Kroll, 2005, 25f). Die Baseline wurde anhand einer wahren Geschichte der Aussagepersonen bestimmt. In einem nächsten Schritt wurden die Trainingsteilnehmer mit Videoaufnahmen konfrontiert, die sie anhand der sechs Merkmale auswerten sollten. Dabei wurden sie von einem Assistenten beraten. Dieses Videotraining dauerte etwa 30 Minuten. Den Teilnehmern der Kontrollgruppe wurde nur gesagt, dass sie Videoaufnahmen in Bezug auf Wahrheit oder Lüge beurteilen müssen. Die Beobachter beider Gruppen beurteilten nach jeder Videosequenz, ob die Geschichte wahr oder nicht wahr ist, und sie beurteilten zusätzlich, wie sicher sie mit ihrer Einstufung sind. Das wichtigste signifikante Ergebnis belegt, dass trainierte Beobachter Täuschungen besser entdecken als untrainierte Personen, insbesondere dann, wenn die Täuschung schwierig zu entdecken ist. Die trainierten Beobachter sind in ihrer Wahl sicherer als untrainierte Beobachter. Insgesamt zeigt die Studie von de Turck und Miller (1990), dass Verhaltensbeobachtungen mit der Einbeziehung einer Baseline durch ein Training verbessert werden können und damit Täuschungen von Aussagepersonen entdeckt werden können.

Das von uns bevorzugte Verfahren der inhaltlichen Aussageanalyse, das signifikant zur Verbesserung der Glaubhaftigkeitsbeurteilung beiträgt, wurde in dieser Studie allerdings nicht untersucht. Der Bundesgerichtshof (BGH) hat 1999 in einer Grundsatzentscheidung (Az.: 1 StR 618/98 vom 30.7.1999) das psychologische Verfahren der aussageanalytischen Glaubhaftigkeitsbegutachtung (Merkmalsorientierte Aussagenanalyse) als wissenschaftlich begründet anerkannt. Die maßgeblichen zu berücksichtigenden Faktoren sind genannt, die außer der Liste der inhaltlichen Merkmale heranzuziehen sind. Es sind dies Informationen über die kognitive Kompetenz der aussagenden Person, über ihre Aussagemotivation, über die Konstanz des Aussageverhaltens bei verschiedenen Befragungszeitpunkten und über die möglichen Quellen, die der Aussage zugrunde liegen (Hermanutz & Litzcke, 2006).

Damit Polizeibeamte in der Lage sind, diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen sie die Methoden intensiv trainieren. Eine

Kontrollgruppenstudie von Wagner und Martin (2005) zeigt, dass 23 Polizeibeamte prinzipiell erfolgreich im Erkennen von Realkennzeichen innerhalb von drei Tagen mit der Trainingsmethode von Hermanutz, Litzcke und Kroll (2005) trainiert werden können. Die Urteilsgenauigkeiten stiegen nach dem Training an und blieben über den Zeitraum von einer Woche stabil. Besonders deutliche Trainingseffekte konnten für unerfahrene Beamte zu Beginn der Ausbildung erzielt werden. Klare Trainingseffekte ergaben sich bei glaubhaften Aussagen, wohingegen die schlechtere Leistung bei unglaubhaften Aussagen auch durch das Training unbeeinflusst blieb.

Nach Akehurst, Bull, Vrij und Köhnken (2004) reicht ein 45minütiges Training für Polizeibeamte nicht aus, um ihre Fertigkeiten bei der Einschätzung der Glaubhaftigkeit von Aussagepersonen zu verbessern. Berresheim und Weber (2003) zeigen in einem Experiment eine Verbesserung der Aussagequalität nach einem rund viertägigen Training. Ebenso stellt Niehaus (2001) einen deutlichen Zuwachs von anwendungsorientiertem Wissen beim Erkennen von Glaubhaftigkeitsmerkmalen nach einem vierwöchigen Training fest. Wichtig ist, dass eine Art Fertigkeitentraining durch Instruktion und Nachahmung erforderlich ist, um Vernehmen zu lernen (Hermanutz & Litzcke, 2006). Entscheidend ist somit die Art des Trainings. Ein solches Training muss methodisch und zeitlich angemessen sein. Weder eine Vorlesung zum Kognitiven Interview noch eintägige oder gar einstündige Vernehmungstrainings genügen diesen Anforderungen.

Ein weiterer Grund, warum ein solches Training des Öfteren nicht den gewünschten Erfolg erzielt, ist nach Bull (2004) die Tatsache, dass Polizisten, die schon jahrelang in ihrem Beruf tätig sind, möglicherweise ein zu großes Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben. Ihnen fällt es nicht leicht zu akzeptieren, dass sie bessere Ergebnisse erzielen könnten, wenn sie andere Vernehmungstechniken anwenden würden.

Nach O'Sullivan und Ekman (2004) ist es ebenso wichtig, dass die Trainingsteilnehmer nicht nur motiviert sind den dargebotenen Stoff zu lernen, sondern auch üben und eine angemessene Rückmeldung

über ihr Geleistetes erhalten. Dieser letzte Aspekt wird häufig vergessen.

In unserem Training an der Hochschule für Polizei Villingen-Schwenningen zur Vernehmung und Glaubhaftigkeitsbeurteilung wird auf ein individuelles Verhaltenstraining und eine individuelle Verhaltensänderung besonderer Wert gelegt. In dem Schwerpunktstudium im Umfang von 40 Stunden wird die maximale Teilnehmerzahl aus diesem Grund auf 20 begrenzt.

Inzwischen wurde die Evaluation unserer Trainingsmethoden standardisiert. Vor Trainingsbeginn wird ein Eingangstest durchgeführt, nach jedem Training ein Abschlusstest. Dieser findet am Ende des Seminars statt und ist gleichzeitig der Leistungsnachweis für die Studierenden. Die Vernehmungen werden auf Video aufgezeichnet und später anhand eines Auswertungsbogens untersucht und bewertet. Somit können Verhaltensänderungen beim Vernehmen und bei der Glaubhaftigkeitsbeurteilung in Abhängigkeit von den Trainingsinhalten und der Trainingsgestaltung überprüft werden. Auf Basis der bisherigen Erfahrungen wird die derzeitige Gestaltung des Vernehmungstrainings und die Ergebnisse einer Evaluationsstudie vorgestellt.

3 Methode

3.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 41 Polizeibeamte teil, die sich im Rahmen ihres Studiums an der Hochschule für Polizei in Villingen-Schwenningen freiwillig im Schwerpunktfach des Sommersemesters 2005 und des Wintersemesters 2005/2006 eingeschrieben haben. Das Alter der Studenten lag zwischen 21 und 40 Jahren. Die Vorerfahrungen der Studierenden mit echten Vernehmungen waren breit gestreut. Rund 75 Prozent der Studierenden sammelten mehrere Jahre Polizeierfahrung im mittleren Dienst und rund 25 Prozent nahmen das Studium an der Fachhochschule für Polizei in Villingen-Schwenningen direkt nach ihrer Hochschulreife auf. Deren Praxiserfahrung bestand aus sechs Monaten Praxis in verschiedenen Berei-

chen der Landespolizei Baden-Württemberg. Die Erfahrungen mit Vernehmungen variierten stark von keiner bis mehreren hundert Vernehmungen.

Die Untersuchung umfasste die Kurse aus dem Sommersemester 2005 und dem Wintersemester 2005/2006. Im Sommersemester 2005 nahmen 3 weibliche und 17 männliche Polizeibeamte und im Wintersemester 2005/2006 8 weibliche und 13 männliche Polizeibeamte an der Untersuchung teil.

3.2 Eingangstest

Zu Beginn jedes Semesters wurde mit den Studierenden ein Eingangstest durchgeführt. Alle Teilnehmer führten zwei Vernehmungen rechtlich, kriminaltaktisch und psychologisch so durch, wie sie es gewohnt waren. Sie trafen mit einem Anzeigenerstatter zusammen, befragten diesen und veranlassten weitere Maßnahmen. Anschließend vernahmten sie den durch die Anzeige Beschuldigten. Als Aussagepersonen wurden Psychologiepraktikanten eingesetzt, die den Polizeibeamten nicht persönlich bekannt waren. Die Vernehmungen führten je zwei Kursteilnehmer in einem Vernehmungsraum durch, sie konnten vor der Vernehmung ihr Vorgehen absprechen. Über ein Telefon konnten sie Beweismittel anfordern, beispielsweise Daten zu den Verdächtigen abfragen. Weitere Vorgaben zur Vernehmung wurden nicht gemacht.

Die Vernehmer schätzten nach Abschluss der Vernehmungen die Glaubhaftigkeit der beiden Aussagepersonen ein. Die Aussagepersonen wurden zuvor vom Instruktor, einem Dozenten an der Hochschule für Polizei in Villingen-Schwenningen, trainiert. Sie sollten sich bei allen Vernehmungen ähnlich verhalten, um möglichst vergleichbare Bedingungen zu schaffen. Bei den Teilnehmern wurde so die Basisqualifikation zu Beginn des Trainings/Semesters erhoben. Sie erhielten anschließend individuelle Rückmeldungen über ihr eigenes Verhalten in der Vernehmungssituation. Die Vernehmungen wurden außerdem auf Video aufgezeichnet, um sie im Nachhinein mittels eines Auswertungsverfahrens analysieren zu können. Im Folgenden sollen die einzelnen Instruktionen kurz erläutert werden.

Jedem Vernehmungsteam wurde vor der Vernehmung gesagt, dass ein Anzeigenerstatter nach telefonischer Anmeldung bei ihnen auf der Polizeidienststelle vorspricht. Der Anzeigenerstatter (A) wurde instruiert, den Mitpraktikanten (B) wegen Verleumdung bei der Polizei anzuzeigen. Diese Verleumdung wurde frei erfunden und der Anzeigenerstatter sollte sich folgende Geschichte gut einprägen:

Sie absolvieren zusammen mit B ein Praktikum an der FH für Polizei in Villingen-Schwenningen. Ihr Anleiter ist Prof. Dr. C. Sie arbeiten seit vier Wochen an der FH. In der Mittagspause haben sie sich hin und wieder mit Herrn C in der Cafeteria getroffen. Ab und zu hat dieser sowohl ihnen als auch B einen Kaffee oder ein Eis ausgegeben. Zu Beginn Ihres Praktikums wurden Sie und B von Prof. Dr. C abends zum Essen eingeladen. Auch in diesem Fall wurden sie beide eingeladen.

Seit kurzem hat B begonnen, sich vor Ihnen und anderen darüber zu beklagen, dass er im Praktikum benachteiligt würde. So würde Herr C Sie bevorzugen, indem er ausschließlich Ihnen Eis / Kaffee etc. ausgabe. Sie würden diese Vorzüge schamlos ausnutzen. B habe Sie sogar schon als Schmarotzerin beschimpft, die nur auf ihren eigenen Vorteil bedacht sei. Außerdem seien Sie durch die Tatsache eine Frau zu sein schon bevorzugt, was Sie geschickt ausnützten. Zudem habe ihr Mitpraktikant B das Gerücht verbreitet, dass Sie von C verbilligte Essensmarken für die Mensa erhalten haben, obwohl Praktikanten den höheren Preis zu zahlen hätten.

Sie kommen zum einen mit dieser Situation nicht zurecht und können die Vorwürfe durch ihren Mitpraktikanten nicht akzeptieren. Sie verwenden die teuren Essensmarken für Auswärtige, nicht die für Polizeistudierende. Deshalb bringen Sie den Sachverhalt heute zur Anzeige.

Der Beschuldigte (B) wird schriftlich vorgeladen und befindet sich zum Vernehmungstermin bereits vor dem Vernehmungszimmer und wartet. Er sollte sich folgende Geschichte einprägen:

Sie sind überrascht, bei der Polizei angezeigt worden zu sein und verstehen die Vorwürfe nicht. Sie wissen gar nicht, was los ist. Sie machen zusammen mit A ein Praktikum an der FH für Polizei in Villingen-Schwenningen. Ihr Anleiter ist Prof. Dr. C. Sie sind seit vier Wochen an der FH. In der Mittagspause haben sie sich hin und wieder mit Herrn C zum Kaffee trinken in der Cafeteria getroffen. Ab und zu hat dieser sowohl ihnen als auch ihrer Mitpraktikantin A einen Kaffee oder ein Eis ausgegeben. Sie verstehen sich gut mit ihrer Mitpraktikantin. Es gibt keinerlei Probleme. Deshalb verstehen sie das Verhalten ihrer Mitpraktikantin und die Anzeige nicht. Erzählen Sie während der gesamten Vernehmung immer die Wahrheit.

Erläuterungen Straftaten

Wäre die Version des Anzeigerstatters richtig, käme eine Verleumdung (§187 StGB) in Betracht. Eine Verleumdung setzt voraus, dass jemand - hier B - in Beziehung auf einen anderen - hier den Anzeigerstatter - eine unwahre Tatsache behauptet oder verbreitet, welche den Anzeigerstatter verächtlich zu machen geeignet ist. Die Tatsache, dass sich der Anzeigerstatter geschickt Vorteile verschaffen würde, wäre eine Tatsache, die geeignet ist, ihn in der öffentlichen Meinung herabzuwürdigen. Das Gerücht, der Anzeigerstatter würde verbilligte Essenmarken für die Mensa erhalten haben, würde bedeuten, wäre es tatsächlich so gewesen, dass der Anzeigerstatter eine Straftat begangen hätte. Straftaten sind immer geeignet, jemanden in der öffentlichen Meinung herabzuwürdigen.

Demgegenüber läge bei der Version des Beschuldigten, wäre sie richtig, keine Strafbarkeit vor, sondern die Anzeigerstatterin hätte

ihrerseits eine Straftat begangen. In Betracht käme dann eine falsche Verdächtigung, die nach § 164 StGB strafbar ist. Die falsche Verdächtigung setzt voraus, dass einem anderen wider besseres Wissens eine rechtswidrige Tat nachgesagt wird und dies gegenüber einer Behörde - hier den Polizeibeamten - behauptet wird. Hätte also der Anzeigerstatter tatsächlich etwas Falsches behauptet, so hätte der Anzeigerstatter eine Straftat begangen. Wichtig war also, dass die Vernehmungsbeamten erkannten, wie sie die jeweiligen Beteiligten belehren mussten. Der Anzeigerstatter musste darauf hingewiesen werden, dass er keine falschen Tatsachen in Beziehung auf einen anderen behaupten darf, da er sich ansonsten der falschen Verdächtigung strafbar macht. Er war also zunächst als Zeuge zu belehren; bei einer etwaigen Nachvernehmung musste er als Beschuldigter oder gem. § 55 StPO über sein Auskunftsverweigerungsrecht belehrt werden, wenn die Beamten den Eindruck hatten, der Anzeigerstatter hätte eine unwahre Anzeige erstattet. Demgegenüber war der Beschuldigte bereits zu Beginn gem. § 163 a Abs. 4 iVm § 136 StPO zu belehren, er musste also darauf hingewiesen werden, dass es ihm freistehe, sich zu den Vorwürfen zu äußern. Die Vorwürfe mussten ihm eröffnet werden und er musste auf sein Recht hingewiesen werden, Beweisanregungen zu geben oder einen Verteidiger zu befragen.

Es handelt sich hierbei um eine Situation, die in der polizeilichen Praxis häufig ist, wenn noch nicht feststeht, wer eigentlich eine Straftat begangen hat und wer zu Unrecht belastet wird.

3.3 Bewertungen Eingangstest

Der Eingangstest erforderte wenig Organisationsaufwand. Die Aussagepersonen erhielten die schriftlichen Instruktionen und wurden anschließend vom Instruktor befragt und trainiert. Die Kursteilnehmer mussten 30 Minuten Zeit einplanen. Die Befragungen wurden, angeblich wegen eines wichtigen Einsatzes, bei dem alle Polizeikräfte beteiligt sind, spätestens nach 30 Minuten abgebrochen. Ungewohnt war für die Teilnehmer zunächst die Videoaufzeichnung. Unsicherheiten bestanden, was eine Verleumdung ist und ob und

wie die unberechtigte Nutzung der Essensmarken strafbar ist. Manchmal kritisierten die Teilnehmer, dass sie in der Realität anders vorgegangen wären. Belehrungen wurden häufig vergessen, Absprachen zum Vorgehen im Team selten getroffen, und wenn, nicht durchgehalten. Die Begründungen dafür wurden aufgezeichnet und konnten später diskutiert werden.

3.4 Training

Für einen ersten Einstieg in die Materie wurde ein Trainingsleitfaden für polizeiliche Vernehmungen und zur Einschätzung der Glaubhaftigkeit von Aussagen entwickelt, der als Grundlage und Begleitmaterial für entsprechende Seminare und Verhaltenstrainings genutzt wird (Hermanutz, Litzcke & Kroll, 2005).

- Das Training selbst umfasste 40 Stunden. Die Schwerpunkte dabei waren vor allem Vernehmungsmethodik und Vernehmungstaktik, rechtliche Rahmenbedingungen für Vernehmungen und eine erste Einschätzung der Glaubhaftigkeit von Aussagen (Merkmalsorientierte Aussagenanalyse).
- Zuerst wurden den Studierenden die Grundlagen der Vernehmung vermittelt. Einzelne Frageformen wurde erläutert, anhand von Übungen überprüft und anschließend in Rollenspielen praktisch eingeübt. Außerdem wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen für Vernehmungen abgesteckt und anhand von Beispielen aus der Praxis diskutiert. Immer wieder wurden Videovernehmungen aus der Praxis gezeigt, bei denen die Studierenden das bereits erworbene Wissen testen konnten. Das gesamte Training war praxisnah gestaltet. So wurden die Teilnehmer beispielsweise in zwei Gruppen geteilt, wovon eine ein Video eines Bankraubes gezeigt bekam. Eine Woche später wurde diese Gruppe von der anderen Gruppe, die das Video nicht gesehen hatte, zu dem Bankraub befragt. Sie konnten so verschiedene Frageformen und das kognitive Interview selbst testen und sich eine eigene Meinung bilden. Diese Übung wurde anschliessend mit neuen Videos für die andere Gruppe wiederholt, um gleiche Trainingsbedingungen für alle Teilnehmer zu garantieren. Des Weiteren wurde für das Seminar eine interaktive Plattform geschaffen, um die Glaubhaftigkeitsbeurteilung von Aussagen zu trainieren. Am eigenen PC konnten die Teilnehmer die einzelnen Merkmale zur Aussageanalyse wiederholen, die

zuvor im Seminar besprochen wurden. Zu jedem Merkmal konnten die Teilnehmer außerdem einen interaktiven Test machen und so ihr Wissen überprüfen. Zusätzlich wurde in regelmäßigen Abständen eine transkribierte Aussage aus dem polizeilichen Alltag behandelt, um möglichst praxisnah zu bleiben.

3.5 Abschlusstest

Im Abschlusstest sollten die Studierenden strukturierte Vernehmungen durchführen, Beweise sichern und andere Datenquellen nutzen. Auch hier wurden die Vernehmungen per Video aufgezeichnet. Sie sollten anschließend die Glaubhaftigkeit der Aussagen anhand der Videoaufzeichnung einer ersten Einschätzung unterziehen, die „Baseline“ bei den Aussagpersonen erheben und sowohl die merkmalsorientierte Aussageanalyse anwenden als auch Warnsignale auswerten. Die Szenarien unterschieden sich im Sommersemester 2005 und im Wintersemester 2005/2006.

Zuerst soll nun der Abschlusstest im SS 2005 geschildert werden. Es sollte eine Anzeigesituation wegen einer Graffitiinschrift simuliert werden. Von den Trainingsteilnehmern selbst wurden Freiwillige für das Vernehmungsexperiment gesucht, die keine Polizeibeamte und mindestens 18 Jahre alt sein mussten. Zudem durften es keine verwandten oder näher bekannten Personen sein. Von den Versuchsleitern musste im Vorfeld abgeklärt werden, wann die Probanden an der Pforte eintreffen werden. Des Weiteren mussten Pinsel, Farbe und Kartons hinter der Sporthalle deponiert werden. Wenn die Probanden eingetroffen waren, wurden sie an der Pforte vom Instruktor in Empfang genommen und getrennt. Die Zuteilung der Rollen „Täter“ und „Zeuge“ erfolgt durch Auslosung. Die Instruktionen wurden von den Probanden gelesen und Nachfragen vom Instruktor beantwortet. Dieser erklärte anschließend die Örtlichkeiten. Zuerst wurde der Täter, ca. 30 Sekunden später der Zeuge, losgeschickt.

Instruktion für den Täter:

Gehen Sie an der Sporthalle entlang. Am Ende der Sporthalle befinden sich ein an die Wand gehefteter Pappkarton, sowie ein Schale mit Farbe und Pinsel. Schreiben Sie auf den Pappkarton (nicht an

die Wand!) die Worte: „www.bullenschweine.de“. Halten Sie sich dabei mindestens solange auf, bis eine Person, die Kisten bei sich trägt, an Ihnen vorbeigeht und Sie sieht. Sie erhalten einen Lageplan mit den wichtigsten Örtlichkeiten.

Verstecken Sie anschließend den Pinsel, sowie die Schale mit Farbe hinter den Glascontainern. Die Glascontainer befinden sich auf dem Weg von der Sporthalle zur Pforte (siehe Lageplan). Gehen Sie danach zum Z-Gebäude auf Ebene 3.

Holen Sie sich, falls Sie möchten, ein Getränk am Automaten. Setzen Sie sich im Rondell auf einen der markierten Stühle („reserviert für Vernehmungsexperiment“) und warten Sie, bis Sie abgeholt werden. Dabei reden Sie nur, wenn Sie angesprochen werden. Sie werden abgeholt und zu den Polizeibeamten gebracht, die Sie vernehmen werden.

Bei der Vernehmung erzählen Sie die Wahrheit. Sie leugnen lediglich, dass Sie etwas auf einen Pappkarton geschrieben haben. Stattdessen erhalten Sie folgendes Alibi. Sie sind an der Pforte angekommen und von da über das Gelände der FH gelaufen auf der Suche nach etwas zu trinken, da Sie riesigen Durst hatten. Sie haben gehört, dass sich im Z-Gebäude ein Getränkeautomat befindet. Irgendwann haben Sie durch Zufall einen Getränkeautomaten gefunden. Sie haben sich dann im Stockwerk darüber in das Rondell gesetzt. Ab diesem Zeitpunkt, erzählen Sie wieder alles so, wie es sich tatsächlich zugetragen hat.

Der Zeuge hatte folgende Instruktion bekommen:

Gehen Sie an der Sporthalle entlang. Am Ende der Sporthalle sehen Sie zwei leere Kisten mit der Aufschrift „Experiment“. Bringen Sie eine Kiste zum Glascontainer und stellen Sie sie daneben ab. Machen Sie dasselbe mit der zweiten Kiste. Der Glascontainer befindet sich auf dem Weg von der Sporthalle zur Pforte (siehe Lageplan). Gehen Sie danach zum Z-Gebäude auf Ebene 3. Warten Sie im Rondell auf einem der markierten Stühle („reserviert für Vernehmungsexperiment“) vor der Bibliothek, bis die andere Versuchsperson sich

ebenfalls setzt, falls diese nicht schon dort sitzt. Gehen Sie dann zum Gebäude M und klopfen Sie bei Raum 109, um Anzeige zu erstatten.

Anmerkung zur Vernehmung: Bei der sich anschließenden Vernehmung sagen Sie die Wahrheit. Erzählen Sie alles so, wie Sie es erlebt haben. Wenn Sie gefragt werden, warum Sie die Kisten zum Container getragen haben, erzählen Sie wahrheitsgemäß, dass diese Aufgabe ein Teil des Experiments gewesen sei.

Wenn Sie gefragt werden, warum Sie sich hier befinden, antworten Sie ehrlich, dass Sie aufgrund eines Experiments hierher gekommen sind. Falls Sie die andere Versuchsperson persönlich (außerhalb des Experiments) kennen, geben Sie das zu.

Den vernehmenden Polizisten wurde folgender Sachverhalt geschildert:

Hinter der Sporthalle ist eine Wand mit Farbe beschmiert worden. Es gibt einen möglichen Täter, sowie einen Zeugen. Der Zeuge befindet sich in Raum M, der mögliche Täter im Rondell vor der Bibliothek. Führen sie die aus ihrer Sicht notwendigen Maßnahmen so durch, wie sie es in der Praxis auch machen würden. Bei eventuellen Rückfragen <Telefonnummer> anrufen.

Im Wintersemester 2005/06 gestaltete sich der Abschlusstest ähnlich. Hier wurde jedoch eine fiktive Betäubungsmittelübergabe als Szenario gewählt, um zu vermeiden, dass die Studierenden aufgrund der Kontakte zu den Teilnehmern des vorigen Experiments bereits Informationen über den Ablauf erlangt haben. Auch hier mussten im Vorfeld die Trainingsteilnehmer selbst Freiwillige für ihr Vernehmungsexperiment suchen, die keine Polizeibeamte und mindestens 18 Jahre alt sein mussten. Zudem durften es keine verwandten oder näher bekannten Personen sein. Die Versuchsleiter stellten für die Probanden einen Briefumschlag, Wäschesack, eine orangefarbene Tasche mit dem vermeintlichen Betäubungsmittel (mit Mehl gefüllte Beutel) bereit.

Sobald die Probanden eingetroffen waren, wurden sie an der Pforte

vom Instruktor in Empfang genommen und getrennt. Die Zuteilung der Rollen „Täter“ und „Zeuge“ erfolgte durch Auslosung. Die Instruktionen wurden von den Probanden gelesen und Nachfragen vom Instruktor beantwortet. Dieser erklärte anschließend die Örtlichkeiten und verteilte einen Lageplan. Zuerst wurde schließlich der Täter, ca. 30 Sekunden später der Zeuge, losgeschickt.

Instruktion für den Täter:

Bitte warten Sie in diesem Raum, bis eine weitere Person hereinkommt und sich gesetzt hat. Stehen Sie dann auf, nehmen Sie die orange Tasche, leeren Sie sie gut sichtbar „aus Versehen“ aus, stopfen Sie die Sachen wieder in die Tasche und verlassen Sie den Raum. Gehen Sie ins Z-Gebäude und begeben Sie sich auf die 3. Ebene. Werfen Sie dort die ihnen ausgehändigte Post in das Postfach von Dr. H. Das Postfach finden Sie, indem Sie auf Ebene 3 links in den Korridor gehen (vom Treppenhaus gesehen). Gehen Sie diesen bis zum Ende entlang. In Höhe des Zimmers Z befinden sich auf der rechten Seite die Postfächer. Gehen Sie nun in die Cafeteria (Gebäude S, Treppe hinunter) und setzen Sie sich an den Tisch vor dem Zigarettenautomaten. Auf diesem Tisch werden zur Markierung Zeitschriften liegen. Stellen Sie die Tasche gut sichtbar (!) auf den Stuhl neben sich. Danach wird eine andere Person in die Cafeteria kommen und einen Umschlag auf den Tisch legen. Sie geben der Person daraufhin die orange Tasche. Bitte sprechen Sie nicht mit dieser Person. Berühren Sie den Umschlag nicht und lassen Sie ihn auf dem Tisch liegen. Bitte warten Sie in der Cafeteria so lange, bis sie abgeholt werden.

Im Anschluss daran werden Sie zu einer polizeilichen Vernehmung gebracht. Dort sollen Sie die vernehmenden Polizeibeamten bewusst anlügen. Sie müssen unbedingt bestreiten, dass Sie den „Drogendeal“ (Austausch Tasche – Briefumschlag) begangen haben. Beschuldigen Sie die Person, die Sie am Anfang in dem Zimmer der Pforte getroffen haben, den „Drogendeal“ begangen zu haben.

Sagen Sie immer die Wahrheit, nur nicht im Hinblick auf die Tasche. Diese sei nie in ihrem Besitz gewesen!

Instruktionen für den Zeugen:

Warten Sie bitte drei Minuten in diesem Raum (P-Gebäude). Gehen Sie in das A-Gebäude und stellen den Wäschesack, der ihnen noch ausgehändigt wird, in den Waschraum. Dieser befindet sich im Erdgeschoss. Gehen Sie nun in die Cafeteria (Gebäude S, Treppe hinunter) und setzen Sie sich an den Tisch vor dem Zigarettenautomaten. Auf diesem Tisch werden zur Markierung Zeitschriften liegen. Bitte sprechen Sie mit niemandem in der Cafeteria über das Experiment! Auch nicht mit evtl. ebenfalls am Tisch sitzenden Personen! Bitte warten Sie in der Cafeteria so lange, bis sie abgeholt werden. Im Anschluss daran werden Sie zu einer polizeilichen Vernehmung gebracht. Sagen Sie in jedem Falle die Wahrheit, Lügen Sie nicht!

Die Studierenden befanden sich während dessen in einem Raum und bekamen anonym einen Telefonanruf, in dem ein Drogendeal in der Cafeteria gemeldet wurde. Aussehen und Standort der Personen wurden kurz am Telefon beschrieben. Daraufhin begaben sich die Studierenden an den Tatort und holten die Verdächtigen zur Vernehmung ab.

3.6 Auswertung der Videos

Die auf Video aufgenommenen Vernehmungen wurden im Nachhinein anhand eines speziellen Auswertungsbogens analysiert. Dabei wurde die Reihenfolge der Vernehmungen randomisiert. Eine genaue Begutachtung der Videos wurde durch zwei Auswerter gewährleistet, die vor der Auswertung gemeinsam mit allen vier Autoren zu Übungszwecken vier Vernehmungen anhand der festgelegten Beobachtungskriterien beurteilt haben, bis die Übereinstimmung beinahe hundertprozentig war. Grundlage hierfür war ein Trainingsleitfaden für Vernehmung und Glaubhaftigkeit (Hermanutz, Litzcke & Kroll, 2005). Die Videoauswertung der Vernehmungen erfolgte anschließend innerhalb einer Woche, so dass eine hohe Beurteiler

übereinstimmung gewährleistet wurde. Folgende Verhaltensweisen (Punkte) wurden bei den Vernehmungen bewertet:

- Begrüßung: Wie begrüßen die Studierenden die zu vernehmenden Personen? Eine freundliche Begrüßung beinhaltet so z.B. einen Handschlag und das Vorstellen der Beamten gegenüber der Person. Bewertet wurde dies anhand einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).
- Einleitung: Wie beginnen die Studierenden eine Vernehmung, bzw. erheben sie eine Baseline, gelingt es ihnen eine angenehme Atmosphäre zu schaffen? Ideal wäre hier ein Gespräch über ein neutrales Thema, um den zu vernehmenden Personen die Angst vor der Vernehmung zu nehmen und so auch ihr Basisverhalten (Baseline) in Bezug auf eine spätere Analyse der nonverbalen Signale zu erhalten. Bewertet wurde dies anhand einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).
- Belehrung: Ist die Belehrung juristisch korrekt und vollständig? Fragen die Studierenden nach, ob die Belehrung verstanden wurde oder etwas unklar erscheint?
- Freier Bericht: Fordern die Studierenden einen freien Bericht während der Vernehmung? Gemessen wurde hier die Zeit in Sekunden bis zur ersten Unterbrechung der zu vernehmenden Person durch den Studierenden. Außerdem wurde notiert, ob die Studierenden im Verlauf der Vernehmung weiterhin zum freien Berichten motivieren.
- Verbales Verhalten: Auffälliges verbales Verhalten wurde notiert und qualitativ ausgewertet. Dies konnte z.B. ein besonders freundlicher Umgangston oder auch häufig zustimmendes „Ja“ sein.
- Nonverbales Verhalten: Auch auffälliges nonverbales Verhalten wie die Körperhaltung und die Mimik, beispielsweise häufiges Kopfnicken, wurde beachtet, notiert und qualitativ ausgewertet.
- Frageformen: Hierbei ging es vor allem um offene, geschlossene, nicht zielführende, multiple und suggestive Fragen, deren Häufigkeiten ausgezählt wurden. Offene Fragen geben oft nur ein allgemeines Thema vor, was der antwortenden Person viel Spielraum lässt, so dass sie selbst über Art und Ausmaß der gegebenen Information bestimmen kann (Stewart & Cash, 1988). Geschlossene Fragen zielen auf kurze, häufig nur aus einem Wort oder einem kurzem Satz bestehende Antworten (Bull,

Holley, Köhnken, Memon, Milne & Wagr, 1993). Bei multiplen Fragen werden mehrere verschiedene Dinge auf einmal gefragt. Die befragte Person weiß oft nicht, welche Frage sie zuerst beantworten soll (Milne & Bull, 2003). Eine Suggestivfrage ist so formuliert, dass sie nicht neutral wirkt, d.h., sie legt durch Form oder Inhalt eine bestimmte Antwort nahe, macht deutlich, welche Antwort erwünscht wäre oder lässt die Ansicht des Fragenden erkennen (Hibbard & Wörring, 1981). Eine nicht zielführende Frage ist eine Frage, die nicht zur Aufklärung des Sachverhaltes beiträgt.

- Beendigung: Wie beenden die Studierenden die Vernehmung? Geben sie der Person ihre Visitenkarte, unter der sie erreichbar sind oder nicht? Erklären sie den weiteren Verlauf der Ermittlungen und wie verabschieden sie sich? Letzteres wurde anhand einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) bewertet.

3.7 Quantitative Auswertung

In der Untersuchung ging es vor allem darum, eventuelle Unterschiede bei der Vernehmung von Personen vor und nach dem Training festzustellen. Die Unterschiede zwischen Eingangstest und Abschlusstest wurden mit dem Chi²-Test oder dem Wilcoxon-Test, zwei nicht parametrische Tests für abhängige Stichproben, je nach Datenlage, inferenzstatistisch geprüft.

Die Fragestellung war, inwiefern sich unspezifische atmosphärische Kommunikationsstrategien wie Begrüßung, Einleitung, Verabschiedung und Informationen zum weiteren Verlauf des Verfahrens änderten. Wie Tabelle 1 zeigt, veränderten sich diese Verhaltensweisen nicht bedeutsam durch das Training.

| | Eingangstest M (SD) | Abschlusstest M (SD) | Signifikanz Wilcoxon -Test |
|---------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Begrüßung | 2.36 (1.25) | 2.63 (1.58) | .855 |
| Einleitung | 3.00 (1.10) | 2.57 (1.46) | .278 |
| Wie geht es weiter? | 3.12 (2.09) | 2.69 (1.66) | .189 |
| Verabschiedung | 4.16 (2.06) | 3.69 (1.75) | .073 |

Tabelle 1: Durchschnittliche Benotungen (M) und Standardabweichungen (SD) von Begrüßung, Einleitung, Verabschiedung und Erläuterung der zukünftigen Vorgehensweise, bewertet von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).

Keinen bedeutsamen Einfluss hat das Training auf die Anzahl der richtigen Durchführung der Belehrungen und auf die Rückfrage ob sie verstanden wurde (vgl. Tabelle 2). Die Motivation zum freien Berichten wird nach dem Training deutlich häufiger (73 Prozent) erzeugt als beim Eingangstest (5 Prozent).

| | Eingangstest Anzahl (%) | Abschlusstest Anzahl (%) | Signifikanz Chi ² -Test |
|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| Motivation | 2 (4.9%) | 30 (73.2%) | .000 |
| Visitenkarte gegeben | 4 (9.8%) | 5 (12.2%) | .564 |
| Belehrung | 25 (61%) | 28 (68,3%) | .683 |
| „Haben Sie es verstanden?“ | 4 (9.8%) | 5 (12.2%) | .257 |

Tabelle 2: Anzahl der Studierenden, die zu einem freien Bericht motiviert haben, ihre Visitenkarte den Aussagepersonen gegeben haben, eine vollständige Belehrung durchgeführt haben und bei der zu vernehmenden Person nachgefragt haben, ob sie die Belehrung verstanden haben.

Die spezifischen Fragstellungen ändern sich durch das Training. Es werden mehr offene und geschlossene Fragen aber weniger suggestive Fragen nach dem Training gestellt (Tabelle 3).

| | Eingangstest M (SD) | Abschlusstest M (SD) | Signifikanz Wilcoxon -Test |
|---------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Offene Fragen | 5.93 (3.86) | 20.39 (11.67) | .000 |
| Nicht zielführende Fragen | .32 (1.17) | .54 (1.23) | .219 |
| Geschlossene Fragen | 6.66 (5.18) | 12.59 (9.61) | .001 |
| Multiple Fragen | .36 (.87) | .26 (.72) | .356 |
| Suggestive Fragen | 1.85 (1.50) | 1.13 (1.49) | .035 |

Tabelle 3: Durchschnittliche Anzahl (M) und Standardabweichungen (SD) von unterschiedlichen Fragestellungen vor (Eingangstest) und nach (Abschlusstest) einem 40-stündigen Vernehmungstraining.

Zusammenfassend liegen bei vier der vierzehn gemessenen Variablen statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Eingangs- und Abschlusstest vor. Nach dem Training motivieren die Vernehmungspersonen die Aussagepersonen signifikant häufiger, einen freien Bericht abzugeben als beim Eingangstest ($\chi^2 (26,04)$; $p = 0,000$). Im Vergleich zum Eingangstest werden beim Abschlusstest signifikant häufiger offene ($Z = -5,55$; $p = 0,000$) als auch geschlossene Fragen ($Z = -3,20$; $p = 0,001$) gestellt. Die Anzahl suggestiver Fragen nimmt beim Abschlusstest im Vergleich zum Eingangstest ab ($Z = -2,11$; $p \leq 0,035$).

Die anderen Verhaltensweisen zeigen tendenziell in eine für Vernehmungen wünschenswerte Richtung, wenn sie auch nicht statistische signifikant werden.

Der Zeitraum, bis eine Aussageperson zum ersten Mal unterbrochen wird, verringert sich von 71 auf 51 Sekunden zwischen Eingangs- und Abschlusstest. Ebenfalls werden unnötige (nicht zielführende) Fragen beim Abschlusstest etwas häufiger gestellt als im Eingangstest. Einen wichtigen positiven Trainingseffekt stellt das Ergebnis dar, dass die Anzahl suggestiver Fragen vom Eingangs- zum Abschlusstest signifikant ($p = 0,035$) zurückgeht.

3.8 Qualitative Auswertung

Die qualitative Auswertung der Videos bestätigt weitgehend die Ergebnisse der quantitativen Auswertung. Bei der Einschätzungen der Glaubhaftigkeit der Aussagen im Eingangstest zeigen sich nur zufällige Ergebnisse. Dies liegt zum einen daran, dass die Aussagepersonen sowohl verbal als auch nonverbal sehr gut trainiert sind und ihr Verhalten tatsächlich kaum Rückschlüsse auf Wahrheit oder Lüge zulassen. Der andere Grund dafür ist, dass keine systematische Auswertung der Videoaufzeichnungen durch die Vernehmer erfolgte, sondern nach dem „Bauchgefühl“ bewertet wurde.

Beim Abschlusstest hingegen waren alle Trainingsteilnehmer in der Lage, Hypothesen zur Glaubhaftigkeit der einzelnen Aussagen zu formulieren. Dazu nutzten sie das gelernte Wissen bezüglich der Aussageanalyse unter Einbeziehung einer Baseline, aber auch von

Warnsignalen im Verhalten. Die Abschlussarbeiten belegen, dass eine Codierung der Merkmale der transkribierten Vernehmungen meistens gelang. Fehler bei der Klassifizierung einzelner Merkmale sowie die Unterscheidung von Kern- und Nebengeschehen traten in geringem Umfang auf.

Durch das Vernehmungstraining wurden die Fragetechniken der Trainingsteilnehmer verbessert. Das nonverbale Verhalten der Vernehmungspersonen blieb durch das Training unbeeinflusst. Insbesondere die nonverbale Kommunikation, die dafür ausschlaggebend ist, ob eine Vernehmungsperson ruhig oder hektisch, freundlich oder unfreundlich, selbstsicher oder selbstunsicher wirkt, ließ sich durch unser Training nicht verändern.

Dagegen insistieren die Vernehmungspersonen viel stärker mit offenen Fragen, um einen freien Bericht bei den Aussagepersonen zu erhalten. Da wir beim Abschlusstest andere Aussagepersonen als beim Eingangstest hatten, zeigt sich der Einfluss der Aussageperson auf die Vernehmungssituation und auf den Ablauf der Vernehmung als Hauptfaktor. Ob also eine Vernehmung gut oder schlecht verlief und ob die Studierenden ihre Techniken problemlos anwenden konnten oder nicht, hing zum großen Teil auch von der Aussageperson ab.

Das Training bewirkte ebenfalls, dass die Vernehmungspersonen die Techniken des kognitiven Interviews in die Vernehmung einfließen ließen. Nicht ganz die Hälfte der Trainingsteilnehmer versuchte, das kognitive Interview einzubringen. Wir gehen davon aus, dass diese Technik vor dem Training keinem Beamten bekannt war und sie von den Studierenden durch das Training gut verinnerlicht wurde. Hervorzuheben ist, dass bei keinem Trainingsteilnehmer negative Effekte durch das Training beobachtbar war.

4 Diskussion

Nach dem Training motivierten die Studierenden die zu vernehmenden Personen deutlich häufiger zum freien Bericht als vor dem Training. Die Trennung zwischen freiem Bericht und Verhör wurde erst

nach dem Training durchgehalten. Diese Effekte sind auf das Training zurückzuführen und bestätigen die Befunde von Berresheim und Weber (2003). Außerdem konnte die Anzahl suggestiver Fragen im Abschlusstest gesenkt werden. Im Abschlusstest wurden von den Vernehmern häufiger sowohl offene als auch geschlossene Fragen gestellt. Das Stellen von offenen Fragen war ein wichtiger Bestandteil des Trainings, geschlossene Fragen sollen aber beim Verhör auch nachhaltiger gestellt werden um den Sachverhalt besser aufzuklären.

Wir stellten in unseren Vernehmungstrainings zu Beginn fest, dass Vernehmungen häufig mit einem konfrontativen Stil einhergehen. Hierbei werden die Aussagepersonen vorwurfsvoll mit dem Tatverdacht konfrontiert. Häufig wissen die Vernehmenden aber nicht mehr weiter, wenn die Aussageperson in Reaktion auf einen solch konfrontativen Auftakt die Aussage verweigert. Beim geringsten Widerstand der Aussageperson beenden sie die Befragung.

Die Zunahme der Fragen kann an der unterschiedlichen Thematik im Vergleich zum Eingangstest bzw. an den unterschiedlichen Aussagepersonen liegen. Im Eingangstest hatten alle Studierende dieselben Bedingungen, d.h. ihre zu vernehmenden Personen waren von der Hochschule für Polizei in Villingen - Schwenningen und gaben in jeder Vernehmung dieselben Informationen. Im Abschlusstest hingegen mussten die Studierenden ihre Probanden selbst aussuchen, welche natürlich unterschiedliche Persönlichkeiten darstellten. Manche waren sehr gesprächig und erzählten von sich aus alles, was sie wussten. Andere wiederum lieferten Informationen nur sehr spärlich, so dass die Studierenden viel erfragen mussten. Dies kann auch ein Grund dafür sein, warum der Zeitraum, bis eine Aussageperson zum ersten Mal unterbrochen wird, sich von 71 auf 51 Sekunden zwischen Eingangs- und Abschlusstest verringerte. Das vermehrte Stellen von unnötigen, nicht zielführenden Fragen im Abschlusstest lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Studierenden häufiger versucht haben, eine Baseline (siehe Auswertung) der zu vernehmenden Person zu erhalten.

Die Tatsache, dass fast die Hälfte der Studierenden die Techniken des kognitiven Interviews mit in ihre Vernehmung einfließen ließ, zeigt, dass diese Technik von den Studierenden aufgenommen wurde. Grund hierfür ist vor allem das ausdrückliche Befassen im Training mit dieser Thematik. Die Studierenden übten an fiktiven Fällen selbst die Techniken des kognitiven Interviews ein und konnten sich so selbst von der Wirkung dieser Vernehmungstechnik überzeugen. Dies stützt die Hypothese von Hermanutz und Litzcke (2006), dass eine Art Fertigkeitentraining durch Instruktion und Nachahmung erforderlich ist, um effektives Vernehmen zu erlernen. Auch die Ergebnisse von Doppler und Krieg (2001) und Berresheim und Weber (2003) konnten somit bestätigt werden.

Insgesamt weisen unsere Ergebnisse wie in der Studie von de Turck und Miller (1990) darauf hin, dass Verhaltensbeobachtungen mit der Einbeziehung einer Baseline durch ein Training verbessert werden können und damit Täuschungen von Aussagepersonen besser entdeckt werden können. In erster Linie erfolgte bei uns die Glaubhaftigkeitsbeurteilung aber mit inhaltlichen Merkmalen. Die Studierenden belegen mit ihren schriftlichen Seminararbeiten, dass sie nach dem Training besser in der Lage sind, eine erste Einschätzung der Glaubhaftigkeit anhand der merkmalsorientierten Aussageanalyse vorzunehmen als vor dem Training. Sie nutzten die Aussagen der freien Berichte zur Glaubhaftigkeitseinschätzung. Alle Vernehmer stellten anhand der Analysen Hypothesen auf, welche Probanden die Wahrheit oder Unwahrheit sagen. Auch nach dem Training gelang es aber nicht immer, alle Merkmale richtig zu klassifizieren. Dieses Defizit weist darauf hin, dass ein umfangreicheres Üben notwendig ist um noch mehr Sicherheit bei der Anwendung der Glaubhaftigkeitsbeurteilung zu erlangen.

Ein großes Problem bei unseren Vernehmungsexperimenten bestand in der Auswahl der Aussagepersonen, die beim Abschlusstest von den Studierenden selbst ausgesucht werden mussten. Die Altersspanne reichte hier von 18 bis 70 Jahren. Die Instruktion für die Aussagepersonen war trotz permanenter Verbesserungen nicht immer klar genug formuliert, da die Versuchspersonen oftmals eigen-

mächtig handelten und beispielsweise logen, obwohl es weder erforderlich noch erwünscht war. Die Aussagepersonen wirkten deshalb oft unsicher in ihren Angaben und klangen wirr und ungenau, so dass für die Studierenden nicht von vornherein klar war, wer die Wahrheit sagte bzw. wer log. Die kognitive Kompetenz der aussagenden Person und ihre Aussagemotivation variierte erheblich, was allerdings dem Ermittlungsalltag entspricht.

Ein weiteres Problem bestand im Bereich der Glaubhaftigkeitseinschätzung, da die Studierenden oftmals Kontakt untereinander hatten, so dass es möglich ist, dass sie sich bezüglich der Glaubhaftigkeitseinschätzung austauschten bzw. die Thematik, worum es im Abschlusstest geht, schon vielleicht im Voraus bekannt war.

Das nonverbale und verbale Verhalten der Vernehmer blieb durch das Training unbeeinflusst. Wir gehen davon aus, dass es sich hierbei um individuelle Merkmale handelt, die im Training bislang keine Berücksichtigung fanden. Es wäre jedoch ein Ansatzpunkt folgender Trainings, dies konkreter zu behandeln und so eine angenehmere Vernehmungsatmosphäre schaffen zu können.

Das Experiment ist mit geringem Aufwand vorzubereiten und durchzuführen. Die Materialkosten sind gering, die Aufnahme mittels Kamera ist ebenfalls problemlos möglich. Auch die unterschiedlichen Szenarios können wieder verwendet werden. Wir können unsere Trainingsmethode ohne Einschränkungen empfehlen, auch deshalb, weil sowohl die Trainingsteilnehmer als auch die Trainer eine interessante und wirkungsvolle Methode nutzbringend für den praktischen Vernehmungsalltag erlernen. Inwieweit die Methoden in den polizeilichen Alltag transferiert werden, muss noch überprüft werden.

5 Literatur

Ackermann, R. (2003). Polizeiliche Vernehmung (S. 413-478). In R. Ackermann, H. Clages & H. Roll (Hrsg.), *Handbuch der Kriminalistik. Kriminaltaktik für Praxis und Ausbildung* (2. Auflage). Stuttgart: Boorberg.

Akehurst, L., Bull, R., Vrij, A. & Köhnken, G., (2004). The Effects of Training Professional Groups and Lay Persons to use Criteria-Based Content Analysis to Detect Deception. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 877-891

Berresheim, A. & Weber, A. (2003). Die strukturierte Zeugenvernehmung und ihre Wirksamkeit. *Kriminalistik*, 57 (12), 757-770.

Bull, R. (2004). Training to detect deception from behavioural cues. In Granhag, P. A. & Strömwall, L. A. (Hrsg.), *The Detection of Deception in Forensic Contexts* (S. 251-268). Cambridge: University Press.

Bull, R., Holley, A., Köhnken, G., Memon, A., Milne, R. & Wark, L. (1993). *The cognitive interview: A step-by-step introduction*. An unpublished training manual.

De Turck, M. A. & Miller, G. R. (1990). Training Observers to Detect Deception. Effects to Self-Monitoring and Rehearsal. *Human Communication Research*, 16 (4), 603 – 620.

Doppler, F. & Krieg, P. (2001). *Evaluation eines computergestützten Trainingsprogramms zum kognitiven Interview*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, FH Villingen-Schwenningen – Hochschule für Polizei.

Hermanutz, M., Litzcke, S.M. & Kroll, O. (2004). Das Projekt ALiBi. Aussageanalyse: Lügen in Befragungen identifizieren. *Polizei & Wissenschaft*, 5 (1), 1-7.

Hermanutz, M., Litzcke, S.M. & Kroll, O. (2005). *Polizeiliche Vernehmung und Glaubhaftigkeit – Ein Trainingsleitfaden*. Stuttgart: Boorberg.

Hermanutz, M. & Litzcke, S.M. (2006). *Vernehmung in Theorie & Praxis: Wahrheit - Irrtum –Lüge*. Stuttgart: Boorberg.

Hermanutz, M. & Spöcker, W. (2005). Mentale Vorbereitung verbessert die Eigensicherung. *Deutsches Polizeiblatt*, 5, 6-11.

Hibbard, W.S. & Worrington, R.W. (1981). *Forensic Hypnosis*. Springfield: Thomas.

Kraheck-Brägelmann, S. (1998). *Vernehmung von Kindern*. Düsseldorf: Ministerium für Inneres und Justiz.

Litzcke, S. M., Hermanutz, M. & Kroll, O. (2004). Das ALiBi-Projekt – Nonverbale Merkmale zur Lügenidentifikation. *Polizei & Wissenschaft*, 5 (1), S. 8–20.

Märkert, W. & Jaeger, R. (2002). Vernehmungslehre. In R. Jaeger (Hrsg.), *Kriminalisten-Fachbuch (KFB). Kriminalistische Kompetenz* (2. Auflage). Lübeck: Schmidt-Römhild.

Milne, R. & Bull, R. (2003). *Psychologie der Vernehmung*. Die Befragung von Tatverdächtigen, Zeugen und Opfern. Bern: Huber

Niehaus, S. (2001). *Zur Anwendbarkeit inhaltlicher Glaubhaftigkeitsmerkmale bei Zeugenaussagen unterschiedlichen Wahrheitsgehaltes*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

O'Sullivan, M. & Ekman, P. (2004). The wizard of detection. In Granhag, P. A. & Strömwall, L. A. (Hrsg.), *The Detection of Deception in Forensic Contexts* (S. 251-268). Cambridge: University Press.

Stewart, C.J. & Cash, W.B. (1988). *Interviewing: Principles and practices*. Dubuque: W.C. Brown.

Sticher-Gil, B. (2005). *Aus- und Fortbildung zur Durchführung von Vernehmung in Deutschland*. URL: <http://www.fhvr-berlin.de/fhvr/index.php?id=313>

Wagner, R. & Martin, C. (2005). Bericht über eine Diplomarbeit: Training von Polizeibeamten in der Glaubhaftigkeitsbeurteilung von Aussagen anhand der merkmalsorientierten Aussageanalyse (CBCA). *Antenne* (Mitarbeiterzeitung, Polizeipräsidium Unterfranken), 2, 9-12.

6 Autoren

Adler, Frank, Prof. Dr., Jurist, Prorektor der FH Villingen - Schwenningen – Hochschule für Polizei, Sturmbühlstraße 250, 78054 Villingen-Schwenningen. E-Mail: FrankAdler@fhpol-vs.de

Füllgrube, Uwe, Dr., Diplom-Psychologe, Bildungsinstitut der Polizei Niedersachsen, Postfach 14 40, 34334 Hann. Münden.

Hermanutz, Max, Prof. Dr., Diplom-Psychologe, FH Villingen-Schwenningen – Hochschule für Polizei, Sturmbühlstraße 250, 78054 Villingen-Schwenningen. E-Mail: MaxHermanutz@fhpol-vs.de

Klossek, Astrid, Diplom-Verwaltungswirtin (FH), Erreichbarkeit über die Herausgeber.

Krauß, Manfred, Diplom-Psychologe, Abteilungsleiter Kriminalpolizei im BKA – FH Bund, 65173 Wiesbaden.

Litzcke, Sven Max, Prof. Dr., Diplom-Verwaltungswirt (FH), Diplom-Psychologe, FHVR Niedersachsen - Hochschule für den öffentlichen Dienst, Lübecker Str. 3, 31141 Hildesheim.

Müller-Enbergs, Helmut, Diplom-Politologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Bildung und Forschung der Behörde des Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, BstU, Postfach 2 18, 10106 Berlin.

Siebert, Andreas, cand. psych., Südend 1, 76571 Gaggenau. Universität Koblenz - Landau, Campus Landau. E-Mail: drumandy@googlemail.com

Unger, Dietrich, Prof. Dr., Diplom-Psychologe, Universität Bremen, FB Produktionstechnik, Institut für Betriebstechnik und angewandte Arbeitswissenschaft, Sicherheitswissenschaft, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen.

Weber, Rebecca, cand. psych., Goerdelerstr. 36, 72770 Reutlingen. Eberhard-Karls Universität Tübingen. E-Mail: avenue01@gmx.d

Veröffentlichungen der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung Fachbereich Öffentliche Sicherheit

Beiträge zur inneren Sicherheit. ISSN 0946-5782.

1. **Mengert**, Christoph: „Unsere Texte sind deutsch...“ Skinhead-Bands in der Bundesrepublik Deutschland. 1994. 148 S. ISBN 3-930732-02-5. Vergriffen.
2. **Informationen** zum Ausländerrecht und zum Ausländerextremismus. Guido Korte/Monika Ullmann (Hrsg.). 2. Aufl. 1995. 80 S. ISBN 3-930732-14-9. Vergriffen.
3. **Islamismus**. Die Rolle der Frau im Islam – mit einem Beitrag zum neuen Asylverfahrensrecht. Red.: Guido Korte/Monika Ullmann. 1996. 108 S. ISBN 3-930732-16-5. Vergriffen.
4. **Buchenwald** und der deutsche Antifaschismus. Horst Schuh (Hrsg.). 1996. 173 S. ISBN 3-930732-20-3. Vergriffen.
4. **ditto**, 2., veränd. Aufl. 1997. 177 S. ISBN 3-930732-24-6. Vergriffen.
5. **Aktuelle** Aspekte des Rechtsextremismus: Internationalität und Intellektualisierung. Herbert Kloninger/Horst Schuh (Hrsg.). 1997. 206 S. ISBN 3-930732-25-4. Vergriffen.
6. **Problemfelder** der internationalen und nationalen Politik. Nahost: Golanhöhen, islamischer und türkischer Extremismus in der BRD / Europa, doppelte Staatsangehörigkeit. Guido Korte / Martin Möllers / Monika Ullmann (Hrsg.). 1997. 242 S. ISBN 3-930732-31-9. Vergriffen.
7. **Aktuelle** Aspekte des Rechtsextremismus: Symbolik, Neonazis, Skinheads. Herbert Kloninger (Hrsg.). 1998. 202 S. ISBN 3-930732-41-6. Vergriffen.
8. **Deutschland** – Einfallstor für extremistische Gewalt? Ursachen und Erscheinungsformen islamistischer und anderer ausländerextremistischer Organisationen. Guido Korte/Monika Ullmann (Hrsg.). 1998. 246 S.: graph Darst., III. ISBN 3-930732-43-2. Vergriffen.

9. **Auswärtige** Sicherheit als nachrichtendienstliche Aufgabe. Herausforderungen in veränderter Globallage. Manfred Zoller (Hrsg.). 1999. 331 S. ISBN 3-930732-45-9. Vergriffen.
10. **Politische** Strafjustiz und politische Betätigung in Deutschland. Guido Korte (Hrsg.). 1999. 156 S. ISBN 3-930732-55-6.
11. **Wagner**, Klaus: Spionageprozesse. Spionagemethoden des MfS (HVA) und östlicher (u.a. KGB) sowie nahöstlicher Nachrichtendienste in den Jahren 1977-1990 in der Bearbeitung von Guido Korte. 2000. 284 S. ISBN 3-930732-58-0. Vergriffen.
12. **Nachrichtendienste** in der Informationsgesellschaft. Zur Neubestimmung des nachrichtendienstlichen Aufgabenspektrums am Beispiel internationaler Terrorismus und Proliferation. Manfred Zoller / Guido Korte (Hrsg.). 2000. 300 S. ISBN 3-930732-64-5.
13. **Lernende** Organisationen – Die Nachrichtendienste. Sven Litzcke / Horst Schuh (Hrsg.). 2001. 167 S. ISBN 3-930732-70-X. Vergriffen.
14. **Aktuelle** Aspekte des Rechtsextremismus: Internationalität, Paradigmenwechsel, Kampagnenarbeit, Homosexualität. Herbert Kloninger (Hrsg.). 2001. 303 S. ISBN 3-930732-73-4.
15. **Schwan**, Siegfried: Huntingtons These vom „clash of civilizations“: untersucht am Beispiel des Konfliktes zwischen der islamischen und der westlichen Zivilisation. 2001. 124 S. ISBN 3-930732-75-0. Vergriffen.
16. **Informationsgewinnung** mit nachrichtendienstlichen Mitteln (nd-Mittel): Rahmenbedingungen, Einsatzmodalitäten, Verarbeitungsaspekte. Guido Korte / Manfred Zoller (Hrsg.). 2001 125 S. ISBN 3-930732-76-9.
17. **Krauß**, Manfred: Grundlagen angewandter Psychologie in der Kriminalpolizei. 2002. 138 S. ISBN 3-930732-77-7.
18. **Rose-Stahl**, Monika: Recht der Nachrichtendienste. 2002. 153 S. ISBN 3-930732-79-3.
18. **ditto**, 2., überarbeitete Auflage. 2006. 178 S. ISBN 3-938407-10-7.

19. **Strausberger** Gespräche – Ein Tagungsbericht. Sicherheitspolitik im Wandel: NATO und Bundeswehr vor neuen Herausforderungen. – Auf Spurensuche in Berlin und Brandenburg. Thomas Beck / Guido Mathes / Horst Schuh (Hrsg.). 2003. 184 S. ISBN 3-930732-85-8

20. Der **Faktor** „Intelligence“. Das nachrichtendienstliche Metier in neuer sicherheitspolitischer Verantwortung. Manfred Zoller (Hrsg.). 2003. 299 S. ISBN 3-930732-86-6.

21. **Nachrichtendienstpsychologie 1**. Sven Max Litzcke (Hrsg.). 2003. 297 S. ISBN 3-930732-89-0.

22. **Aktuelle** Aspekte des Rechtsextremismus: Internationale Erscheinungsformen und Zusammenhänge. Herbert Kloninger (Hrsg.). 2003. 181 S. ISBN 3-930732-90-4.

23. **Schwan**, Siegfried: Nachrichtendienstpsychologie 2. 2004. 84 S. ISBN 3-930732-94-7.

24. **Bossert**, Oliver / **Korte**, Guido: Organisierte Kriminalität und Ausländer extremismus / Terrorismus. 2004. 317 S. ISBN 3-930732-96-3.

25. **Nachrichtendienstpsychologie 3**. Sven Max Litzcke / Siegfried Schwan (Hrsg.). 2005. 234 S. ISBN 3-938407-02-6.

26. **Aspekte** der nachrichtendienstlichen Sicherheitsarchitektur. Guido Korte (Hrsg.). 2005. 344 S. ISBN 3-938407-05-0

27. **Rechtsextremismus** als Gesellschaftsphänomen. Jugendhintergrund und Psychologie. Herbert Kloninger (Hrsg.). 2006. 231 S. ISBN 3-938-407-09-3.

28. **Islamismus**. Stellungnahmen und Bewertungen aus der Praxis. Siegfried Schwan (Hrsg.). 2006. 184 S. ISBN 3-938407-12-3.