

Notwendigkeit von Lernzielen für die militärische Ausbildung

Autor(en): **Gysin, Peter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Soldat + MFD : unabhängige Monatszeitschrift für Armee und Kader mit MFD-Zeitung**

Band (Jahr): **64 (1989)**

Heft 3

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-714446>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Notwendigkeit von Lernzielen für die militärische Ausbildung

Von Major i Gst Peter Gysin, Instr Of BAMLT, Schliern

Einleitung

● Problemstellung

Die Frage nach einem möglichst effizienten Lehr- und Lernsystem ist keineswegs nur ein wehrdienstspezifisches Problem. Die Mittel der pädagogischen Psychologie, aber auch der Schulpädagogik werden seit Jahren eingesetzt, um diesen Gegenstandsbereich näher zu ergründen. Eine geeignete, insbesondere der militärpädagogischen Begebenheiten gebührend Rechnung tragende Unterrichtsplanung in Form zielorientierter Ausbildungseinheiten versucht, möglichst genau zu bestimmen, welches Verhalten am Ende einer Unterrichtsphase vom Auszubildenden erwartet wird.

● Zielsetzung der Arbeit

Der lernzielorientierte Unterricht im militärischen Umfeld, von welchem man sich die Lösung des Problems der Unterrichtseffektivität erhofft, droht in der Militärpädagogik an Bedeutung zu verlieren, ohne dass ein besseres Konzept in Sicht ist, welches für Ersatz sorgen könnte. Ich versuche deshalb, mit dem vorliegenden Aufsatz seine historischen Ursprünge aufzuzeigen und auf dessen Vorzüge und mögliche Gefahren hinzuweisen, ohne ihn damit in Frage zu stellen. Ebenso möchte ich die verschiedenen angesprochenen Grenzbereiche charakterisieren und die daraus abgeleiteten Konsequenzen begründen.

● Abgrenzung

Ziel der Arbeit kann es – schon dem Umfang nach – nicht sein, eine in jeder Hinsicht erschöpfende Erörterung aller im Zusammenhang mit dem lernzielorientierten Unterricht in der militärischen Ausbildung in die Diskussion gebrachten Einzelaspekte zu bieten. Ich beschränke mich daher bewusst auf die Probleme, die mir besonders wichtig und klärungsbedürftig erscheinen.

Ursprünge von lernzielorientiertem Unterricht

● Die Entwicklung in den USA

Die Idee des lernzielorientierten Unterrichtes ist in den USA aufgrund verhaltenstheoretisch orientierter Lernpsychologie entstanden. Bereits 1949 hat R W Tyler, einer der bedeutendsten Verfechter der verhaltenstheoretisch, empirisch fundierten Pädagogik, die wesentlichen Punkte des lernzielorientierten Unterrichts in seinem Buch «Basic Principles of Curriculum and Instruction» niedergeschrieben.

● Die Entwicklung in der BRD

Die drei in den USA dominierenden Bestimmungsgrößen für die Entfaltung des lernzielorientierten Unterrichts, im wesentlichen die Unterrichtsforschung, die Unterrichtstechnologie mit dem program-

mierten Unterricht und die Curriculumbewegung haben auch in Deutschland – aber zeitverschoben – für eine diesbezügliche allumfassende Auseinandersetzung mit neuen, eigenständigen Problemstellungen gesorgt.

● Erwartungen an einen lernzielorientierten Unterricht

– Der Begriff «lernzielorientierter Unterricht»

Schon im Wort «Unterricht» scheint sich in irgendeiner Weise ein zielorientierter Gedanke versteckt zu halten. Definitionsgemäss bedeutet Unterricht: «Ist eine eigens dem Zweck des Lehrens und Lernens dienende Veranstaltung.»¹⁾ Es ist aber bezeichnend für die besagte Unterrichtskonzeption, dass der **lernzielorientierte** Gedanke im Zentrum der didaktischen Überlegungen seinen Platz gefunden hat.

– Der Begriff Lernziel

Der Begriff «Lernziel» ist nicht unproblematisch. Mehrdeutigkeiten in bezug auf vorliegende Übersetzungen aus dem Angloamerikanischen ins Deutsche veranlassten einige deutschsprachige Erziehungswissenschaftler, den sinngemässen Terminus «Erziehungsziel» in Frage zu stellen. Doch nach nur geringfügigen Bedeutungsunterschieden der sehr differenziert betrachteten Auslegung vorhandener Übersetzungen umfasst der Begriff «Lernziel» = Ziel für einen Lernenden²⁾, die unmissverständliche Aufforderung an den Lehrenden, all seine didaktischen Bemühungen darauf auszurichten, dass seine Schüler etwas Bestimmbares lernen. Ein Lernziel sagt also möglichst genau, was der Lernende können muss. Sein Können soll sich nach jedem Unterrichtsabschnitt in einem möglichst beobachtbaren Endverhalten zeigen.

– Leitbild für den lernzielorientierten Unterricht

Logisch betrachtet ist die Bestimmung von Zielen der erste Schritt jeder unterrichtsbezogenen Arbeit. Diesem Leitgedanken folgend hat Robert F Mager³⁾ treffend formuliert: «Ein anderer wichtiger Grund für eine präzise Beschreibung der Ziele bezieht sich auf die qualitative Bewertung des Schülerverhaltens. Tests und Prüfungen sind die Mei-

lensteine auf dem Weg des Lernens; sie sollen Lehrer und Schüler über den Grad des Erfolges ihrer Bemühungen, die Unterrichtsziele zu erreichen, informieren. Wenn aber nicht beide Seiten die Ziele klar und deutlich vor Augen haben, können Tests bestenfalls täuschen, im schlimmsten Falle sind sie irrelevant, ungerecht oder nutzlos. Um brauchbar zu sein, müssen sie das Verhalten in Form und Zielen messen. ... oder als Massstab für den Erwerb der gewünschten Kenntnisse dienen können. Klar definierte Ziele bieten ferner den Vorteil, dass der Schüler an jeder Stelle des Unterrichts seinen Fortschritt selbst beurteilen kann und in der Lage ist, seine Tätigkeit genau auf das Ziel auszurichten.»



Der Instruktor beschreibt das geforderte Endverhalten für einen Lernschritt.

Zusammenfassend: «Der Lernende hat das Anrecht, aufgrund unmissverständlich formulierter Lernziele zu erfahren, über welche unabdingbaren Fertigkeiten er verfügen muss, oder anders ausgedrückt, was soll der Lernende durch irgendwelche Lehr-/Lernprozesse (Unterricht, Selbststudium) lernen, d h wozu soll er danach imstande sein.» Dieses «Imstande-Sein», also eine Leistung im weitesten Sinne, sollte sich in einem möglichst gut beobachtbaren, somit überprüfbareren Verhalten des Lernenden äussern. Daraus soll auf erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, aber auch Interessen und Einstellungen des Lernenden geschlossen werden können⁴⁾.

Allgemeine Aspekte über Lernziele

● Einteilung nach Lernzielklassen

Lernziele sollen nach dem Grad der Genauigkeit hierarchisch geordnet sein. Ihre

¹⁾ Vgl Lemke, O: 1980. Lernzielorientierter Unterricht, revidiert, S 19.

²⁾ Vgl Lemke, O: 1980. Lernzielorientierter Unterricht, revidiert, S 20.

³⁾ Vgl Mager, Robert F: 1971. Lernziele und programmierter Unterricht, S 3+4.

⁴⁾ Vgl Metzger, Ch: Beilage zur ASMZ 6/83. Zielorientierte Ausbildung.

Abstufung erfolgt aufgrund des beschreibenden Endverhaltens.

- Richtziele
- Grob- oder Informationsziele
- Feinziele oder Lernschritte

Das bedeutet:

Richtziel

- konkretisiert die im Ausbildungsziel beschriebene Qualifikation und legt für mehrere Grobziele die ersten Einzelheiten fest

Grobziel

- beschreibt, aber noch nicht detailliert, die angestrebten Werte bestimmter Fachgebiete (Zielsetzung für eine Unterrichtsstunde)

Feinziel-Lernschritt

- beschreibt möglichst konkret das angestrebte Endverhalten des Lernenden

● **Formulierung von Lernzielen**

Bei der Ausarbeitung von Lernzielen gilt grundsätzlich, dass die jeweilige Befähigung in Verhaltensbeschreibungen oder Handlungsweisen zerlegt und letztere unmissverständlich beschrieben werden müssen. Dieses Vorgehen nennt man «Operationalisierung». Diese Lernziele müssen demnach folgende Elemente enthalten:

- Inhalt (Gegenstand – WAS?)
- Bedingung (Umfeld – WOMIT?)
- Endverhalten (Tätigkeit)
- Bemerkung (Minimum – Forderung – WIE GUT?)

Beispiele

Lernziel	Elemente
Der Wehrmann kann die Fernantenne SE 412	Lerninhalt (Thema)
bei Dunkelheit, alleine ohne Zeitdruck	Bedingungen
technisch und taktisch korrekt aufbauen	Bewertung Endverhalten
Der Wehrmann kann einen Funkspruch (Klartext)	Lerninhalt (Thema)
in der vorgeschriebenen Reihenfolge (Meldeschema) mit einer Codierliste	Bedingungen
inhaltlich fehlerfrei codieren	Bewertung Endverhalten

Das neue Regl 51.18 Ausbildungsmethodik verzichtet bewusst auf Bedingungs- und Bewertungsbeschreibungen, wenn letztere eindeutig oder unbedeutend sind. So genügt die Festlegung von Inhalt und Endverhalten.

Beispiel

Der Wehrmann kann das F Tf 50 (Lerninhalt) richtig anschliessen (Endverhalten)

Die zur Beschreibung des Endverhaltens verwendeten Tätigkeitswörter müssen konkrete und genaue Formulierungen zulassen.



Der Kompaniekommandant setzt mit Unterstützung des Einheitsinstructors die Ziele für die Ausbildung fest.

Geeignete Verben	Ungeeignete Verben
beschreiben, trennen, auswählen, kontrollieren, vergleichen, anschliessen, erkennen, aufzählen, unterscheiden, übertragen, aufschreiben, aufbauen, treffen usw	erfassen, glauben, vertrauen, wissen, denken, begreifen, können, verstehen usw

● **Zusammenfassung**

Der Minimalforderung nach Lerninhalt und Endverhalten bei Lernzielbeschreibungen muss unabdingbare Beachtung geschenkt werden. Ob ergänzende Angaben betreffend Bedingungen und Bewertung notwendig sind, hängt von der Eindeutigkeit der Lernzielbeschreibung ab. Um erwartete Handlungsweisen exakt zu definieren, sind nur aussagekräftige Tätigkeitswörter zu verwenden. Eine nützliche Hilfestellung dazu bietet das neue Reglement 51.18 Ausbildungsmethodik im Anhang 1.

Zur didaktischen Bedeutung von Lernzielen

● **Lernziele als Lernhilfe**

Eine präzise Beschreibung der Lernziele bezieht sich auf die qualitative Bewertung eines jeden Schülerverhaltens. So bilden Tests und Prüfungen die markanten Abschnitte auf dem Weg des Lernens. Sie informieren den Schüler als auch den Lehrer über den Grad seines Lernerfolges. Mager ⁵⁾ schreibt:

«Klar definierte Lernziele bilden ferner den Vorteil, dass der Schüler an jeder Stelle des Unterrichts seine Fortschritte selbst beurteilen kann und in der Lage ist, seine Tätigkeit genau auf das Ziel auszurichten. Mit klaren Zielen weiss er von sich aus, welche Tätigkeiten zum Erfolg führen.»

● **Lenkung durch Lernziele**

Damit ein Lernziel seine Lenkungsfunk-

tion überhaupt wahrnehmen kann, muss bereits bei der Formulierung der Inhalte grob analysiert und strukturiert werden ⁶⁾. Beim Lernen von strukturiertem Material werden die einzelnen Teilschritte von Lernaufgaben auch als Ganzes gesehen, und dadurch wird eher ein Verständnis ihres Zusammenhangs erreicht, als wenn diese Teilschritte in unverbundener, unstrukturierter Form dargeboten werden. Dadurch wird eine grössere Ökonomie im kognitiven Lernbereich (Wissen und Denken) erreicht. An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass neben psychomotorischen Zielen (Wahrnehmungen, Bewegungen, Können) auch solche im affektiven Lernbereich (Gefühl, Interesse, Werthaltungen) bei der Lehrplankonstruktion zu berücksichtigen sind.

Behauptete negative Auswirkungen von Lernzielen

● **Eingeschränkte Lehrfreiheit**

Exakt beschriebene Lernziele – so wird des öfteren argumentiert – schränken die Lehrfreiheit der Unterrichtenden in unzumutbarer Weise ein. Die Lehrer seien nicht mehr in der Lage, zusätzliche fruchtbare Gedanken in den Unterricht einfließen zu lassen, um so diesen zu beleben. Dem kann aber entgegengehalten werden, dass die unangemessene Einschränkung nicht von doktrinierten Lernzielsatzungen ausgeht, sondern dass letztere ja eine unter Fachleuten verabredete Lehraufgabe darstellen. Man bedenke, Lernziele sind immer Minimalziele und dürfen auch «zielorientierte» Ergänzung erfahren. Dem Lehrer bleibt nach wie vor die methodische Freiheit der Unterrichtsgestaltung überlassen, indem er die Lernschritte

⁵⁾ Vgl Mager, R: 1971. Lernziele und programmierter Unterricht, S 4.

⁶⁾ Vgl ASMZ: 6/83. Beilage «Zielorientierte Ausbildung».

nachfolgend konsequent dem Gedanken der flexiblen Unterrichtsdurchführung folgend plant. Zu warnen gilt es nur davor, dass der Lehrer zum Sklaven seiner eigenen detaillierten Planung werden könnte.

● **Eingeschränkte Lernfreiheit**

Bei einer auf sehr genau festgelegte Lernziele ausgerichteten Unterrichtsplanung besteht die Gefahr, dass die anzusprechenden Schüler sich dem Unterrichtsgeschehen gegenüber eher teilnahmslos verhalten. Sie werden ihrer eigenen Möglichkeiten beraubt, persönliche Interessenlagen dem Unterrichtsgeschehen beizusteuern. Kritiker erheben im weiteren den Vorwurf, der lernzielorientierte Unterricht spreche den Schüler nicht mehr als das Individuum mit seinen Eigenheiten und persönlichen Erfahrungen an, sondern ver falle zusehends dazu, ihn als reines Objekt zu involvieren. Das Umfeld Schule als mögliche Lern- und Erfahrungsbereicherung für die Erziehung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung falle somit ausser Betracht. Lemke ⁷⁾ äussert sich in seinem Beitrag über die grundsätzlichen Argumente gegen den lernzielorientierten Unterricht folgendermassen: *«Wenn der Unterricht beitragen soll, dass der Schüler seine Mündigkeit erlangt, dass ihm Selbstbestimmung und Verantwortung nicht fremd bleiben und dass er zu kritischem Denken befähigt wird, dann darf ihm und dem Lehrer im Unterricht nicht die Rolle zugemutet werden, den Planungen anderer nur unterworfen zu werden.»*

● **Beständigkeit der Lernziele**

Häufig wird argumentiert, der zeitliche Bedarf für die seriöse Lernzielbeschreibung bewirke eine zunehmende Erstarrung der bereits überlasteten Lehrpläne. Eine laufende Aktualisierung der Lernziele an die gegebenen Umstände stelle deren Wirksamkeit ernsthaft in Frage. Wir wissen aber, dass vorgängig einer Lehrplanfixierung eine unabdingbare Analyse aller für den betreffenden Lehrplan verbindlichen Bestimmungsgrössen erfolgt. Dadurch werden die Lernziele zukunftsorientiert und entschieden geringer revisionsbedürftig. Ebenso garantieren sie ein dauerhaftes Grundwissen und eine breitere Palette an Transfermöglichkeiten.

● **Die Ausbilder der Lernzielabnehmer**

Wenn wir von der Behauptung ausgehen, dass Lehrpläne mit operationalen Lernzielen vor allem den Könnens- und Wissensbereich ansprechen, so liegt die etwas einseitige Vermutung nahe, dass viele Pädagogen es ablehnen, **wichtige**, und darunter verstehe ich leistungsbezogene, Lernziele für den Unterricht zu spezifizieren. Die mangelnde lehrerseitige Identifi-



Modernste Ausbildungstechnologien von Simulatoren bei der Ausbildung von Panzerbesatzungen.

kation mit der herkömmlichen Lernzieltechnik ist einerseits mit dem recht hohen Grad an zeitlicher Beanspruchung begründet, scheitert aber andererseits nicht selten an einer effizienten, fachkompetenten Einführung derselben. Deshalb ist ihr (Lernzieltechnik) in der Ausbildung angehend, damit konfrontierter Lehrkräfte genügend Diskussions- und Übungsspielraum einzuräumen, um letztlich dem Lernenden (zukünftige Lehrkraft) in der Erprobung *«seiner»* Lernziele das unvermeidliche Erfolgserlebnis zuzubilligen.

Erkenntnisse und Folgerungen

● **Starre Lernzielbeschreibung**

Die Operationalisierung von Lernzielen verleitet den Formulierenden *«traditionsgemäss»* dazu, der Bedeutung des Endverhaltens und der messbaren Komponente besondere Beachtung zu schenken. Diese starren Beschreibungsrichtlinien verfehlen damit vor allem die beabsichtigte Wechselbeziehung zwischen dem äusseren (Verhaltensweise) und dem inneren Verhalten (Eigenschaften im Sinne von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen) des Lernenden.

● **Verbesserte Verhaltens- und Inhaltsbeschreibung**

Folgende die Lernzielformulierung unterstützende Leitfragen können für die Inhaltsbelange effiziente Verbesserungen zur Folge haben⁸⁾:

- Welche Inhalte gehören überhaupt zum Thema, welche können vernachlässigt werden?
- Wie lässt sich der Inhalt des Themas grob gliedern?
- Welche Elemente (Inhalte) sind über- oder untergeordnet (vertikale Strukturierung)?
- Welche Beziehungen (Abhängigkeiten, Wechselwirkungen) bestehen zwischen den Elementen?

– In welchem Zusammenhang steht der fragliche Inhalt mit anderen Strukturen? Die oben zitierten Leitmuster zur Lernzielbeschreibung wiederum sind in einem engen Zusammenhang mit dem Verhalten zu sehen. Metzger ⁹⁾ schreibt von einer kontrollierbaren und beobachtbaren Handlungsanweisung für den Ausbilder und Lernenden.

Zusammenfassung

● **Die Leistung operationalisierter Lernziele**

Nicht selten steht der Unterrichtsplaner vor der heiklen Frage, ob es möglich und sinnvoll ist, alle Ziele des Unterrichtes zu operationalisieren. Wohl sind sich alle diejenigen, welche sich strikte einer lernzielorientierten Ausbildung verschrieben haben, über deren Notwendigkeit durchwegs einig und halten sich bei der Beschreibung an den *«Mager-Typ»* ⁹⁾, betonen aber auf der anderen Seite zu Recht, man solle durchaus keinem Formulierungsperfektionismus verfallen. Sie schaffen aber durch ihre Klarheit und erforderliche Unmissverständlichkeit beste Voraussetzungen für einen kommunikationsträchtigen Unterricht. Einerseits weiss der Schüler genau, was von ihm erwartet wird, so dass er seine Bemühungen auf das Ziel ausgerichtet einsetzen kann, und andererseits legen sie die Absichten des Lehrers offen dar. Mager geht in seinem Buch sogar soweit und verblüfft den Leser mit folgender optimistischer Aussage:

«Wenn Sie jedem Lernenden eine Ausfertigung Ihrer Lernzielbeschreibung geben, werden Sie selbst nicht mehr viel zu tun haben.»

Diese vereinfachte Darstellung muss natürlich den militärischen Ausbildungsgegebenheiten und Anforderungsstufen entsprechend angepasst werden,

⁷⁾ Vgl Lemke, O: 1980. Lernzielorientierter Unterricht, revidiert, S 94.

⁸⁾ Vgl ASMZ: Nr 6/83. Beilage *«Zielorientierte Ausbildung»*.

⁹⁾ Vgl Mager, Robert F 1971: Lernziele und Programmierter Unterricht, S 53.



Praktische Ausbildung im Gelände. Von zentraler Bedeutung ist die Tätigkeit des Übungsleiters.

schliesst aber doch die unverkennbare Forderung einer durchwegs seriösen unterrichtsplanerischen Vorbereitung des Lehrers mit ein. Und schliesslich sind operationalisierte Lernzieldefinitionen auch ein Mittel, mehr Transparenz in die Zielsetzung des Unterrichtes und in die Schülerbeurteilung zu bringen.

● **Schlussbemerkung**

Die Lernzielbeschreibung und deren Anwendung im militärischen Ausbildungsalltag ist taugliches Instrumentarium, die zahlreichen Unzulänglichkeiten in der Ausbildung, teilweise wenigstens, zu beseitigen. Mit der Einführung des Reglementes 51.18 Ausbildungsmethodik ab 1. 6. 88 kann nun die Formulierungseffektivität und somit das einheitliche Verständnis der Sache gegenüber erheblich gesteigert werden. Damit verfügt jeder mit einem Ausbildungsauftrag betraute Lehrende über ein handliches Basisdokument. Aus ihm kann er die Mindestanforderungen (Inhalts- und Verhaltensdimension), welche einer funktionsfähigen Lernzielbeschreibung genügen müssen, entnehmen. Die Verwendung lernzielorientierter Lehrpläne als Koordinationsmittel in der militärischen Ausbildung stellt wider Erwarten hohe Ansprüche an den sehr unterschiedlich methodisch-didaktisch vorbelasteten «Lehrkörper» der Armee. Sehr oft, und gerade darin sehe ich eine echt sich abzeichnende Grenze in der Anwendung, scheitert doch das System als solches an Unvermögen der Unterrichtenden, die Lehrpläne folgerichtig und anwendungsorientiert zu interpretieren, um letztlich die vorgegebenen Lernziele stufengerecht in die Unterrichtsvorbereitung aufzunehmen.

Alle Bilder vom Armeefotodienst

Literaturhinweise

● **Quellen und Darstellungen**

Dubs, R., Lehrplangestaltung und

Metzger, Ch, Unterrichtsplanung; 3., und andere: überarbeitete und erweiterte Auflage; Zürich 1974.

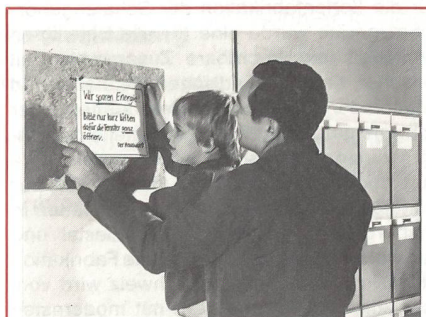
Lemke, D: Lernzielorientierter Unterricht revidiert; Frankfurt am Main und Bern 1991

Mager, R F: Motivation und Lernerfolg; 2. Auflage; Weinheim, Berlin und Basel 1971.

Mager, R F: Lernziele und Programmierter Unterricht; Weinheim, Berlin und Basel 1971

● **Zeitschriften**
Huber Verlag, in: ASMZ 6/83 als Beilage div Autoren:

● **Militärische Reglemente** 51.18 Ausbildungsmethodik (gültig ab 1. 6. 88) ✚



BRAVO «Energie sparen»

Hauswarte verdienen die Anerkennung der Hausbewohner, denn sie bemühen sich tagtäglich um unser häusliches Wohlbefinden und helfen Energie und Geld sparen. Türen schliessen, Lichter löschen und im Winter nur kurz, aber kräftig lüften, dürfte die mögliche Eigenleistung eines jeden einzelnen sein.

PDBEW

Studienreise der ehemaligen Offiziere der APF Normandie-Invasionsfront 1944 – vom 22.–27. Mai 1989

22. Mai: Zürich - Bern - Burgund - Paris
23. Mai: Paris - Dieppe - Le Havre - Deauville
Unterwegs Besuch des Museums von Varengeville.
24. Mai: Deauville - Arranches - Bayeux - Caen
Unterwegs Besuch des Museums Riva Bella und des Museums von Arranches.
Besichtigung der Tapiserie von Bayeux
25. Mai: Caen - Grandcamp-les-Bains - La Madeleine - Caen
Unterwegs Besuch des Museums von La Madeleine und des Museums von Ste-Mère-Eglise.
26. Mai: Caen - Argentan - Chartres - Paris
Besuch des Wachsfiguren-Kabinetts in L'Aigle und des «Musée de l'armée» in Paris.
27. Mai: Paris - Burgund - Bern - Zürich

Themen

- Einführung in die Geschichte der Invasion
- Operation «Jubilée». Dieppe 1942
- Die Kämpfe an den amerikanischen und britischen Invasionsküsten
- Die deutsche Abwehr
- Die «Tasche» von Falaise

Ausrüstung

Pass oder Identitätskarte mitbringen

Unterlagen

Dokumentation mit Literaturverzeichnis wird dem Teilnehmer zirka ein Monat vor der Reise zugestellt.

Referent

Dr Ulrich Zwygart, Rubigen

Reisekosten

Pro Person im Doppelzimmer, Halbpension Fr. 1050.–

Anmeldungen

bis 15. März 1989 an Oberst Luthinger, 5300 Thurgi
Mindestteilnehmerzahl 20 Personen

Militärische Lehrmittel – Neuerscheinungen 1988:

51.8	Militärisches Kontrollwesen (Stand 88)
51.18	Ausbildungsmethodik (vorläufig nur d)
51.19	Nachtrag Nr 1 zum Regl Grundschulung 80 (neue Ruhnstellung / neues Stgw 90)
51.37	Merkblatt Fliegerabwehr aller Truppen
51.41	Militärssport
51.41 /II	Behelf Anleitung für Hilfsleiter (Mil Sport)
97.75	Broschüre «Laufen»
51.74	Militärische Stellen des Bundes und der Kantone (1988/89)
51.300	Merkblatt Panzerabwehr
52.155	Einsatz der AC Laboratorien
53.99	Das 5,6 mm Stgw 90 (def Fassung)
53.99 /I	Merkblatt «Stgw 90» (def Fassung)
58.160	Das Textverarbeitungssystem TVS-86 (Probeausgabe)
61.3/I	Ergänzungen zum Behelf für den MWD
61.30	Behelf für den Transportführer
63.131	Munitionstechnik
97.128	Broschüre Kleine Heereskunde (aufgearbeitet) mit Beiblatt (Mutationen 1.1.89).

Bei der DMV in Arbeit:

51.75 Verzeichnis der Militärformulare