

Rafael Behr, Thomas Oblemacher, Bernhard Frevel, Steffen Kirchhof\*

## Braucht die Polizei Bildung? Braucht sie Theorie? Braucht sie Forschung?

«Ja», höre ich manche Leserin und manchen Leser spontan sagen, »selbstverständlich brauchen wir *gebildete* Polizistinnen und Polizisten. Noch mehr brauchen wir aber gut *ausgebildete* Beamtinnen und Beamte«. Aber müssen wir darüber schreiben? Haben wir im Moment keine wichtigeren Themen als Bildungsarbeit und Forschung, Theorie und Wissenschaft in der Polizei? Ja, könnte man sagen, wir haben jeden Tag wichtige Themen und viele davon drängen sich sofort auf die Agenda der Tagespolitik und verlangen nach Bearbeitung. Das ist ein altbekanntes Spiel der Kräfte: Nach vermeintlichen Affären (NSU) oder konkreten Vorwürfen (z. B. »ethnic profiling« durch die Bundespolizei) treten die Medien und/oder die Politik mittels skandalisierender Berichte und/oder kleiner oder großer Anfragen an die Polizei heran und fragen, was man gegen dieses oder jenes Defizit in der Polizei denn unternehme. Daraufhin werden die nachgeordneten Einrichtungen aufgefordert, zu berichten, die polizeilichen Bildungseinrichtungen durchforsten ihre Curricula und melden, dass man für das Thema X (z. B. »Interkulturelle Kompetenz«) so und so viele Stunden im Stundenplan vorsieht und dass eigentlich alles gut ist. Doch es ist nicht gut, zumindest nicht gut genug. Allerdings weiß niemand in Deutschland, was gut genug wäre, denn es mangelt an qualitativen Vergleichen. Jede Polizei eines jedes Bundeslandes bildet »gut« aus, auch die beiden Bundespolizeien bilden »gut« aus, und die Ausbildungspläne weisen diverse Ähnlichkeiten auf, doch direkte (externe) Evaluationen fehlen. Die Curricula sind oftmals nur historisch zu verstehen und nicht fachlich. Wer einmal bei einer Reform des Ausbildungswesens einer Polizei mitgemacht hat, weiß Wundersames zu berichten über das Auftauchen und Verschwinden von Themen, Stundenanteilen, Schwerpunkten, Innovationen etc. Bildungsexperten, die nicht aus der Polizei kommen, sind selten bis nie dabei, wenn es um die Konzeptionierung eines Bildungsprogramms geht. Auch bei Organisationsreformen kommen eher kommerzielle Unternehmensberatungsfirmen als Wissenschaften zum Zuge. Die Frage, wer die »Adressaten« der Dienstleistung der polizeilichen Bildungseinrich-

tungen sind, wird häufig genug mit »die Praxis« beantwortet. Diese neigt stets zur Kritik am Ausbildungssystem (bezeichnenderweise nicht an den Absolventen und Absolventinnen) und stellt immer wieder Forderungen nach mehr Praxistauglichkeit der Ausbildung. Dabei wird oftmals vergessen, dass die Polizeipraxis zwar die Abnehmer, nicht aber die Adressaten der Bildungseinrichtungen sind, sondern dass es immer noch die Gesellschaft ist, die die polizeilichen Dienstleistungen, also auch die der Polizei(fachhoch-)schulen in Anspruch nimmt. So ist das Theorie-Praxis-Problem der Polizei, und mit ihm das Bildungsthema, ein »Dauerbrenner«, der sich durch die Geschichte der Polizei zieht, seit sie anfangs, sich überhaupt mit Theorie, Bildung und Wissenschaft zu beschäftigen, also etwa ab der Epoche der Weimarer Republik. Seltsamerweise wird darüber und über andere Fragen von Bildungstheorie und Bildungspraxis wenig geforscht.

Welche Polizei brauchen wir für welche Gesellschaft? In welche Richtung entwickelt sich Gesellschaft und wie kann die Polizei mit ihr auf Augenhöhe bleiben? Soll die Ausbildung für die Gegenwart oder für die Zukunft sein? Aber wie sieht die Zukunft aus? Soll sie wie eine Lehre oder wie ein Studium organisiert sein? Soll in ihr die Praxisorientierung oder der Theorie-Praxis-Spannungsbogen dominieren? Dies sind nach wie vor die grundsätzlichen Fragen der heutigen Polizei, die ja nicht nur im naturwissenschaftlichen Bereich Anschluss an die aktuelle Diskussion zu finden sucht, sondern eben auch in den Geisteswissenschaften. Gerade wenn Bildungseinrichtungen neu justiert werden, wie das im Moment in Hamburg mit der Zusammenlegung aller Aus- und Fortbildungseinrichtungen der Polizei unter ein Dach geschieht, wird die Frage nach dem Selbstverständnis von polizeilicher Bildungsarbeit drängender. Denn viele Beteiligte fürchten zunächst etwas zu verlieren, was ihnen gut und wichtig war.

Ein Symposium zur »Bildungsarbeit und Forschung in der Polizei«, das die Hochschule der Polizei Hamburg im Herbst 2012 veranstaltet hat, bildet das Grundgerüst dieser Publikation. Verschiedene Perspektiven auf Bildung, auf Forschung, auf Wissenschaft, auf Theorie und Praxis wurden dort produktiv miteinander kommuniziert. Als »keynote-speaker« nahm sich auch der amtierende Polizeipräsident

\* Viten der Autoren jeweils am Ende ihrer Beiträge.

Wolfgang Kopitzsch viel Zeit für einen substanziellen Beitrag zum Tagungsthema. Bildung sei mehr als Wissen und der Schlüssel für die Akzeptanz von Bildung sei eine gute Vermittlung (Didaktik). Vieles müsse in der Polizei neu gedacht werden, z. B. die Nutzung von Bildungszertifikaten, die *außerhalb* der Polizei erworben worden sind. Die hier versammelten Autoren beschäftigen sich seit langem mit Bildungsfragen der Polizei. Und obwohl sie Polizei seit langem kennen, arbeiten sie nicht *innerhalb* der Alltagsregeln der Polizei, sondern *über* sie.

Den Anfang macht **Rafael Behr** mit einem sehr persönlichen Statement zur Situation der Bildungsinstitutionen der Polizei in der Bundesrepublik. Seine eher zurückhaltende Einschätzung der »Bildungsexpansion« begründet er mit der Beobachtung einer zunehmenden technokratischen Handhabung von Bildung, die oft genug in der *Nachahmung* der vorgängigen Praxis endet. *Bildung* ist ein hohes, aber auch ein knappes Gut, sie erfordert Zeit und Muße, mit beidem geht die Polizei relativ geizig um. Bildung braucht Freiräume zur Aneignung einer Haltung – davon gibt es zu wenige in der Polizei. Mimetische Berufsvorbereitung nimmt das Modell von Praxis als Vorlage für die eigene Zieldefinition. Bildung aber muss Praxis immer infrage stellen. So tun sich hier eher Gegensätze auf als Verbindendes. Diese Beschreibung endet mit einem Plädoyer für mehr Mut und Experimentierfreude, aber auch für mehr Rollenbestimmung.

Die *schwierige Beziehung* zwischen Theorie und Praxis beschreibt anschließend **Thomas Ohlemacher**, Professor für Kriminologie an der Polizeiakademie Niedersachsen, in seinem Beitrag. Wissenschaft und Polizei stellten unterschiedliche Systeme mit je eigenen Leitcodes und kultivierten Simulationen dar – im Prinzip nicht anschlussfähig. Polizeihochschulen seien in genau diesem Spannungsfeld verortet, gleichsam Hybride. Um die beiden Welten zu versöhnen und eine Zusammenarbeit unter einem Dach zu ermöglichen, müssten sich Polizei und Wissenschaft mit Respekt und Verständnis füreinander begegnen und die Eigenheiten der jeweils anderen Sphäre aushalten. Spielräume würden benötigt und Vielfalt müsse zugelassen werden. Ziel für die Zukunft sei ein »Aktionsbündnis unter taktvoller Wahrung der Diversität«.

**Bernhard Frevel**, Professor an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen (NRW), geht in seinem Beitrag dagegen der Frage nach, ob und inwieweit das Humboldtsche Ideal von der Gleichzeitigkeit von Lehre und Forschung an Polizeihochschulen verwirklicht sei, ja überhaupt verwirklicht werden könne. In NRW werde seit mehreren Jahren die zweigeteilte Laufbahn realisiert, am Ende des Prozesses würden sich rund 40.000 Polizeibeamte des Bundeslandes im gehobenen und höheren Dienst befinden. In der Konsequenz würden jährlich 1400 Studierende

zum Bachelor-Studium zugelassen. Ein konstitutiver Bestandteil von Hochschule sei Forschung, so Frevel: »Wenn wir Hochschule benötigen, ist automatisch Forschung enthalten«. Lehrende an Hochschulen seien die Träger der Forschung. Diese sichere den Anschluss an aktuelle Entwicklungen und Problemstellungen und verhindere überholte Wissensbestände. Der Bachelor sei ein wissenschaftlicher Abschluss, Polizeistudierende in Deutschland fertigten Seminararbeiten und Bachelor-Thesis als forschende Arbeiten. Gleichwohl müssten sich die Lehrenden vergegenwärtigen, dass das Polizeistudium keine Ausbildung von Wissenschaftlern darstelle. Auf jeden Fall benötigt würde aber wissenschaftsgeschultes Denken der Absolventen zum Erkennen und Deuten, Verstehen und Einordnen, Reflektieren und Analysieren, schließlich zum Strukturieren und Präsentieren. In zweierlei Hinsicht gelte also Humboldt insofern, als Forschung und Lehre die Persönlichkeitsbildung anstreben und die forschende Suche nach Wahrheit eine Instrumentalisierung der Polizei verhindern helfe.

Demgegenüber lenkt **Steffen Kirchhof**, Leiter des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Flensburg, sein Augenmerk stärker auf die Hochschuldidaktik, deren zentrale Bedeutung für eine moderne Bildungseinrichtung auch schon der Hamburger Polizeipräsident Wolfgang Kopitzsch während der Tagung unmissverständlich hervorhob. Die Polizei brauche Forschung und Wissenschaft, aber vor allem eine Bildungsorientierung, die die Lebenswelten und Erfahrungshorizonte der Berufsanfänger mit einbezieht. Bildung muss »greifbar« und erfahrbar sein. Im Mittelpunkt seiner Auseinandersetzung steht der Begriff der Kompetenz. Kompetenzvermittlung muss individuell *spürbar* sein, sie muss aber auch strukturelle Spuren hinterlassen, so die Position von Kirchhof. Professionalisierung braucht Kompetenz, und Kompetenz braucht Wissen und Erfahrung. In der Kompetenzentwicklung und der Kompetenzvermittlung liegen also die Schlüssel für die Qualität der polizeilichen Bildungsarbeit und für die Qualität der polizeilichen Arbeit. Sein Befund, dass die Kompetenz- und Professionalisierungsdebatte innerhalb der Bildungseinrichtungen bislang weitgehend ohne Effekt auf die polizeiliche Praxis bleibt, sollte alle Verantwortlichen in der Polizei zum Nachdenken anregen.

Die Autoren verbinden mit diesem Themenheft die Absicht, in konzentrierter Form über Bildung und ihre Implikationen nachzudenken – unabhängig vom Alltagsdruck und von unterschiedlichen Begründungsritualen. Sie regen zu einer neuen Qualität in der Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis an und beginnen sie hier mit einer Positionsbestimmung.

Hamburg, im Februar 2013

Prof. Dr. Rafael Behr

## Bildung und Forschung in der Polizei – eine persönliche Zustandsbeschreibung

Seit ich am 1. 10. 1975 meine Ausbildung bei der Hessischen Bereitschaftspolizei begonnen habe, hat sich vieles verändert: in der Polizei und in der Ausbildung auch. Wir lernten damals noch Bettenmachen und grüßen, und wir wurden in vier Züge eingeteilt – nach Größe, nicht nach Begeisterung oder Schulnoten oder nach anderen Kriterien. Ich war im vierten Zug und habe mich gefügt. Wir wurden zuerst darin unterwiesen, wie man seinen Spind sauber hält und wie man einen Krawat-

tenknoten bindet. Diese Zeit ist schon so lange vorbei, dass sie sich schon wieder zu nostalgischen Verklärung anbietet (ich höre jetzt schon im Geiste einige Leser aus den Jahrgängen um 1958 sagen: »Das war doch gar nicht schlecht damals« – war es vielleicht für einige auch nicht, aber es war eine Erziehung in der Zeit und für die Zeit). Wir haben freitags beim Stubendurchgang gezittert, wir haben uns aufgeregt, wir haben die Zähne zusammengebissen und ja, wir haben auch Un-

terrichtet gehabt: Alle polizeirelevanten Fächer durch Zugführer, Praktisches, wie Waffenkunde und Polizeidienstkunde, durch Gruppenführer, Schreibmaschine bei einer Bürokauffrau und Deutsch bei einem pensionierten Lehrer. Die Zeiten haben sich geändert. In vielen Ländern kommt man heute ohne kasernierte Unterbringung der Anwärterinnen und Anwärter aus – und die Polizei existiert noch. Auch viele andere Rituale der geschlossenen Männerbünde sind aufgebrochen, was nicht nur für ein befreites Aufatmen gesorgt, sondern bei vielen auch Skepsis hervorgebracht hat: Verzicht auf Formalausbildung, Frauen in der Schutzpolizei, Transformation der Bereitschaftspolizei, Fachhochschulausbildung – alle heute selbstverständlichen Veränderungen der Polizei waren von Geburtswehen begleitet. Ich würde jedoch in vielerlei Hinsicht nicht von einer radikalen Kulturveränderung der Polizei sprechen, sondern von einem Formenwandel, also einer Art Anpassung an veränderte Umwelten, die aber noch keine grundsätzliche Ablösung von den »hergebrachten Grundsätzen« der Polizei bedeutet. Sicher werden heute viele junge Leute gleich an einer Fachhochschule ausgebildet, es gibt dort keine Gruppenführer und keine Weihnachtsfeiern mit Uniform und weißem Hemd mehr. Sie lernen in einer Umgebung, in der sicher mehr Heterogenität stattfindet als vor 30 Jahren. Doch fangen auch sie unten an und kommen spätestens im Praktikum mit dem *second code* bzw. dem sog. *hidden curriculum* (geheimer Lehrplan) der Polizei in Verbindung. Denn nicht nur die Polizei hat sich weiter entwickelt, sondern die sie umgebende Gesellschaft auch. Diese wahrscheinlich sogar schneller als es vielen Polizisten lieb ist. Deshalb nehmen sie veränderte Umgangsformen als zunehmenden Sittenverfall und zunehmende Gewalt wahr, was statistisch nicht stimmt, aber gefühlt schon. Diesen sehr fragmentierten gesellschaftlichen Modernisierungsprozess begleitet die Polizei oft mit Skepsis, oft mit Verzögerung – immer aber mit eigener Veränderung. Das sichert ihr letztlich auch die hohe gesellschaftliche Wertschätzung. Doch diese bekommt man eben nicht geschenkt, und man besitzt sie nicht für ewig. Man muss sie sich jederzeit wieder verdienen und sich um sie bemühen.

### Strukturlogik der Ausbildung des gehobenen Polizeidienstes

»Man soll Denken lehren, nicht Gedachtes« hat der Kunsthistoriker Cornelius Gurlitt (1850–1938) einmal zum Verhältnis von Kunst zu Kunstrezeption gesagt. Ich fand diesen Ausspruch auch sehr zutreffend für die Bildungsideale der Hochschulen für öffentliche Verwaltung, namentlich der Polizei. Davon ist aber in der Realität nicht viel zu bemerken. Vielmehr scheint das vorherrschende Prinzip der Berufsvorbereitung nach wie vor darin zu bestehen, junge Menschen so schnell wie möglich in die Lage zu versetzen, den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden. Jedoch ist die Praxis selten innovativ, sie verzichtet häufig auf eine Meta-Ebene (d. h. die »Warum«-Fragen bleiben in der Regel zugunsten der »Wie«-Fragen auf der Strecke). Aus der Praxis heraus sind also wenige Impulse für ein »neues Denken« zu erwarten. Und auch in der Phase der Berufsvorbereitung gerät die einem Bildungsanspruch immanente Infragestellung des Vorfindbaren häufig in den Hintergrund, und zwar zugunsten eines Erlernens von Fertigkeiten zur Bewältigung des beruflichen Alltags. Das nenne ich mimetische Berufsvorbereitung, in der die Frage nach der »prozeduralen Rationalität« im Vordergrund steht und die vielen Fragen hinsichtlich einer »intentionalen Rationalität« auf ein legitimatorisches Min-

destmaß (Rechtskonformität) zurückgeschraubt werden (vgl. dazu Behr 2006, S. 44, insb. Fußnote 25). Durchgängig ist dieses Prinzip in der Ausbildung zum früher sog. »mittleren Dienst« zu konstatieren, in der in vielen Bundesländern noch das »Lehrgangleiterprinzip« gilt, was z. B. für Hamburg heißt, dass ein verdienter Hauptkommissar eine Klasse mit Polizeischülern übernimmt und in allen polizeirelevanten Fächern unterrichtet, lediglich in den allgemeinbildenden Fächern und u. U. in Kriminalistik o.ä. stehen ihm andere Fachleute zur Seite (ergänzt wird er durch einen weiteren Kollegen, der die Klasse mit betreut). In den übrigen Bundesländern gilt zwar eher das Fachlehrerprinzip, bei dem ebenfalls Polizeibeamte bestimmte Fächerkombinationen (z. B. Strafrecht/Strafprozessrecht, Polizeirecht/Eingriffsrecht, Polizeidienstkunde etc.) in verschiedenen Klassen unterrichten. Ich habe keinen Zweifel an der Lauterkeit und der Fachlichkeit der Lehrenden, doch können sie in dieser Struktur der Ausbildung aus dem Kreislauf der selbstreferenziellen Wissensvermittlung gar nicht ausbrechen, weil auch sie nie andere Lebenswelten und Logiken als die der Polizei kennengelernt haben.

Etwas anders sieht es bei der Ausbildung zum früher sog. »gehobenen Dienst« aus. Hier gibt es eine gewisse Spannweite: Von der Akademielösung in Niedersachsen und bald auch in Hamburg bis hin zur völligen Externalisierung des Studiengangs in Berlin. Die meisten Bundesländer haben sich für eine Mischform aus regulärer Hochschule und Polizeischule entschieden. Externes Lehrpersonal ist nicht mehr nur für die »Orchideenfächer« Psychologie, Soziologie und Politik zugelassen, sondern bringt sich substantiell auch in die Rechtsdisziplinen und in die Gesellschaftswissenschaften sowie teilweise in die Kriminologie ein. Doch nach wie vor liegen die »Kern«-Studienfächer (Einsatzlehre, Führungslehre und Kriminalistik) fest in der Hand der Polizei, die auch sonst die Atmosphäre und die Struktur des Polizeistudiums dominiert. Oft sind die Studienorte eingebettet in die Architektur der polizeilichen Funktionslogik, und auch dort, wo die Theorie nicht in Polizeigebäuden selbst stattfindet, ist die Praxis omnipräsent (wie gesagt, davon gibt es Ausnahmen, Berlin habe ich genannt, auch Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Hessen halte ich für einigermaßen vom Polizeialltag emanzipiert). Leitungsebenen (Leitung der Hochschule bzw. Fachbereichsleitung) werden überwiegend mit (ehemaligen) Polizeibeamten besetzt, für die eine, etwa durch akademische Zertifikate, Publikationen etc., zum Ausdruck gebrachte wissenschaftliche Qualifikation nicht Berufungsvoraussetzung ist (so in Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, FH Bund/Bundespolizei und BKA, Deutschen Hochschule der Polizei, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, bis vor kurzem auch Hamburg, doch ist diese Position gerade vakant und wird vertreten<sup>2</sup>). Es scheint so, als vertrauten die politisch Verantwortlichen auch auf dem Bildungssektor der Polizei mehr der Eignung für den höheren Polizeidienst (3. Fachprüfung) als einer Promotion. In nicht wenigen Ländern wird ausschließlich in der

1 Eine trennscharfe Abgrenzung (z. B. zwischen »Strafprozessrecht« und »Eingriffsrecht«) kann hier nicht vorgenommen werden, da diese Inhalte curricular oft unterschiedlich benannt werden.

2 Diese Information habe ich der offiziellen Homepage der Rektoren und Fachbereichsleiter der Polizeihochschulen des Bundes und der Länder entnommen, vgl. [http://www.fbk-bund-land.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=11](http://www.fbk-bund-land.de/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=11) (18. 4. 2012).

A-Besoldung gelehrt (mindestens in Bayern, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern). Doch auch dort, wo das Lehrpersonal nach der C- oder W-Besoldung alimentiert wird, gibt es Grenzen der professoralen Doppelfunktion von Lehre und Forschung. Mit einem Stundendeputat von in der Regel 18 Wochenstunden (oft mehr), mit einer z. T. berufsschulisch organisierten Seminarplanung fühlt man sich – ob Professor, Regierungsrat oder Wiss. Angestellter – am Nachmittag oft wie durch den Fleischwolf gedreht, wenn man in drei Seminargruppen hintereinander eine Einführung in die Kriminologie hinter sich hat. Fürs Forschen ist oft wenig Platz, schon weil die Hochschule in der Regel zu klein ist, was auch für Reflexivität gilt.

Reflexivität ist für Professionen bzw. Semi-Professionen eine Form der *Transzendenz von Praxis* (Opp 1998, Staub-Bernasconi 1995). Während in diesen Berufen die Qualität der Praxis durch Reflexion erhöht wird, fehlt diese Form der beruflichen Sinnstiftung in bürokratischen Berufen fast vollständig. Sie verfügen zwar über eigene Sinnsysteme, die aber gesamtgesellschaftlich nicht anerkannt bzw. umstritten sind, und die manchmal sehr deutlich ihren Anachronismus hervortreten lassen: Weder die Orientierung an Sekundärtugenden noch eine gefühlsabwehrende Maskulinität («das muss man als Polizist eben wegstecken können») können heute noch als die adäquaten Verarbeitungsformen gelten, und so ist derzeit ein Vakuum zu spüren, in dem sich die Angehörigen der öffentlichen Verwaltung befinden, wenn es um die Themen Psychohygiene und Reflexion der Arbeit geht.

Dass sich Reflexivität gerade in den sog. Semi-Professionen, vornehmlich in der Sozialen Arbeit und in Pflegeberufen entwickelt und etabliert hat, ist kein Zufall. Diese Handlungsfelder kommen in Berührung mit existenziellen menschlichen Fragen (Krankheit, Leiden, Sterben, Armut, Schuld, Soziale Degradierung und Isolation, Verlust der Autonomie etc.), ohne dafür eine »höhersymbolische Sinnwelt« zu besitzen (Schütze 1984, 309), wie es die klassischen (oder auch: hehren) Professionen (Medizin, Theologie) für sich beanspruchen. Aus diesen beruflichen Konfrontationen ergeben sich für die darin Tätigen zahlreiche individuelle, aber auch institutionelle Konflikte (z. B. um die Auseinandersetzung zwischen Nähe – Distanz, Macht – Ohnmacht, Hilfe – Kontrolle, Verstrickung – Abwehr, Schock – Flucht, Insuffizienz – Omnipotenz, Erfolg – Scheitern etc.).

In der bewussten Auseinandersetzung mit diesen existenziellen Fragen (die auch immer wieder das eigene Scheitern beinhalten, vgl. Jaspers 1948) hat Bildungsarbeit ihre genuine Berechtigung. Denn auf existenzielle Fragen gibt es keine bürokratischen Antworten. Reflexion bzw. Reflexivität hilft dabei als eine Form der Auseinandersetzung mit nicht normativ entscheidbaren Fragen, sie ersetzt gleichwohl nicht die Suche nach Wahrheit, nach Kausalität und/oder Zielen.

Insofern sich bürokratische Organisationen mit den Lebenswelten und Schicksalen ihrer Klienten und deren sozialer Determination nur am Rande oder gar nicht beschäftigen, benötigen sie auch keine Reflexion des Berufshandelns. Das traditionelle Selbstverständnis des *sine ira et studio* steht einer parteilichen Haltung ja geradezu entgegen. Dies verändert sich erst, wenn sich auch die Rolle der Institution und damit die Selbstzuschreibungen in Organisationen ändert: Wenn an Stelle der distanzierten Gerechtigkeitsüberwachung nun eine engagierte Fürsorge tritt (wie es in der Polizei z. B. sehr dezidiert im Handlungsfeld »Beziehungsgewalt« deutlich wird, vgl. Behr 2006, 109–114), dann verändern sich notwendigerweise auch die Kommunikationen, die Bedürfnisse und die

Erklärungshorizonte der Organisationsmitglieder. Hier setzen der Bedarf und die Notwendigkeit von Reflexionsarbeit ein. Ich will damit sagen: Bildungsarbeit an den Hochschulen der öffentlichen Verwaltung hat sehr viel mehr mit der Herstellung der Bedingungen zum Ermöglichen von Reflexivität zu tun als mit Wissenschaftsvermittlung oder mit eigener Forschung. Beides ist auch wichtig, ebenso wie es wichtig ist, bestimmte Grundfertigkeiten zu lehren – aber sie stehen nicht im Zentrum des Bildungsauftrags.

### Dominanz der Polizeipraxis

Die »Bildungsexpansion« in der Polizei, die etwa gegen Ende der 1970er Jahre einsetzte, hatte zur Folge, dass der gehobene Polizeidienst bundesweit nunmehr an »internen«<sup>3</sup> Fachhochschulen ausgebildet wurde, womit gleichzeitig eine Forderung der GRÜNEN und der Gewerkschaft der Polizei erfüllt wurde (zu den Hintergründen vgl. Behr 2006, 30). Spätestens seit dieser Zeit (ich vermute aber, dass der im Folgenden zu skizzierende Konflikt sich schon immer in der Polizei abgespielt hat) gibt es einen »Dauerstreit« zwischen den Praktikern und den so von ihnen attribuierten »Theoretikern«, zwischen Bildung und Erfahrung, zwischen Verwissenschaftlichung und Einsatzorientierung, zwischen den »Akademikern« und den »Polizisten von der Pieke auf«, zwischen Intellektualität und Pragmatismus etc. Das gegenseitige Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis hat in der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung einen strukturellen Ort gefunden. Dort, so vermutet »die Praxis«, werden »Schutzleute« zu Wissenschaftlern umfunktioniert, die handlungsunfähig zurückkommen. Für die sog. »Direkteinsteigerinnen und -einsteiger« gilt dies mutatis mutandis: sie werden, so der Verdacht, von der Hochschule nicht ausreichend auf die Praxis vorbereitet und dann ahnungslos in diese entlassen, wo sie erst einmal »nachsozialisiert« werden müssen. Von der Praxis werden immer wieder aufs Neue Defizite der Studierenden im Bereich der Fertigkeiten und Fähigkeiten des Polizeidienstes kritisiert, und die Notwendigkeit eines Studiums wird latent oder manifest bezweifelt. Mittlerweile weicht die kategorische Infragestellung den eher subtilen Zweifeln, ob im Studium die »richtigen« Inhalte für die Polizeipraxis vermittelt werden, weshalb man sich von Seiten der Polizei auf das Heftigste in die Erstellung der Curricula einmischt. Das Aufblühen der Fachhochschulen für Polizei bzw. der *Fachbereiche Polizei* an den allgemeinen Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst wurde relativ schnell gestoppt und wir befinden uns dort seit einigen Jahren in einem Prozess des intellektuellen Niedergangs. Es ist in keiner der Bildungseinrichtungen für den gehobenen Polizeidienst gelungen (vielleicht bis auf Berlin), sich aus dem Klammergriff der Dienst- und Fachaufsicht des Innenressorts zu lösen. Aus den meisten Bildungseinrichtungen wurden Ausbildungsstätten für ein schnelles Funktionieren in der Praxis. Es ist schon lange kein Unwort mehr zu sagen, dass die Hochschulen/Fachbereiche Dienstleister seien, und dass der Adressat der Dienstleistung die Polizeipraxis sei. So oft dies auch gesagt wird, so wenig stimmt es. Die Polizeipraxis ist in der Tat

3 Intern deshalb, weil über die Zulassung zum gehobenen Dienst und damit zum Studium alleine die Polizei entscheidet, nicht etwa die Hochschule. D.h., es können sich gar keine externen Bewerber einen Studienplatz sichern, und zwar schon deshalb nicht, weil die Polizei die einzige »Abnehmer-Organisation« der Absolventen und Absolventinnen ist. Die Studierenden beginnen das Studium also sowohl mit Jobgarantie als auch mit Gehalt.

die Abnehmerin der Studierenden. Aber Adressat ist immer die Gesellschaft, in der und für die die Polizei arbeitet. Doch gesellschaftliche Vielfalt ist in der Ausbildung wenig präsent. »Ambiguitätstoleranz« und »soziale Kompetenz« bleiben meistens genauso schlagworthaft wie der Slogan »die Polizei als Dienstleistungsunternehmen« und »der Bürger als Kunde«. Im Studium omnipräsent dagegen ist die Anforderung der Exekutive, Polizisten auszubilden, die sich möglichst schnell und erfolgreich in die Berufswelt des Polizeidienstes einfügen können. An die sog. Aufsteigerstudierenden (aus dem mittleren Dienst in den gehobenen Dienst) kommt man als Soziologe nur heran, wenn man jedes Thema mit einer polizeilichen Relevanz begründen kann. Die sog. Direktsteiger (Studierende ohne Praxiserfahrung, die oft direkt nach dem Abitur zur Hochschule kommen) haben etwas mehr Geduld für Allgemeinbildung, doch schränkt sich die Themenoffenheit nach dem ersten Praktikum schon radikal ein. Sie haben gleichzeitig noch größere Hürden zu überwinden, diesen Wunsch nach polizeilicher Handlungsfähigkeit zu erfüllen, weil sie beispielsweise auf dem Gebiet des Eingriffsrechts noch nicht genügend wissen, um im ersten Praktikum selbständig hoheitliche Maßnahmen zu treffen. Ich bin nach mehr als 20 Jahren Forschung und Arbeit über und in der Polizei heute mehr denn je der Überzeugung, dass sie zwar insgesamt einen Prestigegegewinn zu verzeichnen hat und sich auch in vielen Einzelpunkten positiv verändert hat, dass sie aber nach wie vor in zwei wesentlichen Hinsichten den Anschluss verloren hat: das betrifft zum einen die nach wie vor vorhandene Dominanz der Lagebewältigung (Praxis) und die Berufung auf Erfahrung in Abwehr der Theorie und es betrifft zweitens die Nichtvereinbarkeit von Lehre und (praxisbezogener) Forschung, was auch ein Ausdruck des mangelnden Verständnisses für Wissenschaft und der daraus resultierenden geringen Wertschätzung für sie ist.

### Organisationskulturelle Rahmenbedingungen von Forschung in der Polizei

Der oben angedeutete Prestigegegewinn der Polizei insgesamt hat für die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die ihr Wissen in der Polizei anwenden wollen, auch nicht intendierte Risiken und Nebenwirkungen. Heute haben selbst Sachbearbeiter, die Forschungsanfragen prüfen, das Selbstbewusstsein, mit dem Antragsteller über die wissenschaftliche Relevanz des Projekts – gern aufgegriffen werden die Methoden – zu diskutieren und im Zweifel auch das Projekt abzulehnen. Zwei Standardablehnungsgründe haben sich nach meiner Wahrnehmung etabliert: Erstens werden die Methoden als nicht repräsentativ kritisiert (was einem rein positivistischen Wissenschaftsverständnis folgt, aber das sei nur am Rande bemerkt) und zweitens wird angeführt, der positive Ertrag (oft auch »Mehrwert« genannt) für die Polizei sei nicht ersichtlich. Dabei gerät man als Anfragender in eine argumentative Zwickmühle: Der erste Zug besteht darin, dass ein beantragtes Forschungsvorhaben regelmäßig mit der Bemerkung geprüft wird, dass der allgemeine Dienstbetrieb nicht gestört werden darf und es zu keinen nennenswerten Personal- oder Sachkosten kommen darf. Daraufhin verringert man die Anzahl der Interviews, Diskussionsverfahren, Zeiten für teilnehmende Beobachtung etc. Oder man sagt von vorn herein, dass man nur fünf oder acht oder 30 Personen interviewen will. Doch dann kommt in der Regel der zweite Zug zur Geltung, bei dem die wissenschaftliche Tragweite der Aussagen in Zweifel gestellt wird, weil man »nur« so wenige Probanden hatte. In Hamburg standen wir bis vor

Kurzem vor der skurrilen Tatsache, dass Bachelorarbeiten, die von Polizistinnen und Polizisten zu polizeirelevanten Themen und unter Nutzung von polizeilichen Ressourcen (in der Regel: Experteninterviews oder teilnehmende Beobachtung) angefertigt werden sollten, vom Polizeipräsidenten persönlich genehmigt werden mussten, und er dies äußerst restriktiv tat. Der Prüfaufwand war derart hoch und die Erfolgchancen derart unbestimmbar, dass ich dazu übergegangen bin, den nachfragenden Studierenden von einer empirischen Arbeit über die Polizei abzuraten. Erst langsam zeigt sich eine gewisse Entspannung. Ich will den wissenschaftlichen Gehalt von Bachelorarbeiten nicht überbewerten. Aber hier findet in der Regel eine aus der Praxis entstehende Frage (z. B. über die Wirksamkeit des Streifefahrens oder über die Kennzeichnungspflicht von Polizeibeamten) eine kluge und engagierte Verarbeitung. Gerade die Aufstiegsbeamten mit einer etwa fünfjährigen Berufserfahrung bringen in dieser Phase denkwürdige Leistungen zustande. Die Bachelorarbeiten sind für sich alleine gesehen zunächst einmal Prüfschriften im System der Hochschule der Polizei, doch insgesamt münden viele dieser Fragestellungen und der Antworten in einer Erweiterung des Wissens über den Polizeialtag. Und statt dies als Chance zu begreifen und stolz darauf zu sein, dass nun »Polizisten über die Polizei forschen«, gibt man sich misstrauisch und sucht, in der Sorge, die Ergebnisse könnten sich gegen die Polizei verwenden lassen, eher nach Hinderungsgründen als Unterstützung anzubieten.

Was den Forschungszugang und die Forschungsambitionen der Lehrenden betrifft, so ist auch hier die Hochschullandschaft sehr heterogen. Das Hamburger Gesetz über die Hochschule der Polizei schreibt zwar Forschung fest, es stehen dafür aber keine Kapazitäten (Freisemester/Forschungssemester) zur Verfügung. Lediglich Praxishospitation wird genehmigt, auch über ein ganzes Semester, aber für eigene Forschung nutzen kann man diesen Freiraum nicht. Ein Schulterchluss zwischen Praxis und Wissenschaft oder wenigstens ein partnerschaftliches Verhältnis findet nicht statt. Als Lehrender ist man zwar Teil der Institution, als Forscher ist man aber genauso fremd, wie alle anderen auch, weil man eben nicht »Kollege« ist. Bislang wurde in Hamburg noch kein einziges kriminologisches oder polizeiwissenschaftliches Forschungsanliegen, dessen Ergebnis nicht schon von vornherein feststand, aus der Praxis selbst formuliert und an die Hochschule herangetragen, zumindest nicht in der Zeit, die ich überblicke. Interessanterweise werden in allen gesetzlichen Regelungen der polizeilichen Fachhochschulen Forschungsaktivitäten festgeschrieben, und zwar immer unter Verweis auf Artikel 5, Abs. 3 GG, was die Praxis aber nicht daran hindert, nach eigenem Gutdünken Forschungsanfragen zu unterstützen oder abzulehnen. Damit steht man oft mit seinem Recht ziemlich alleine da, denn das Recht auf Forschung verpflichtet offenbar die Polizeipraxis nicht, Forschung zuzulassen.

### Neue Lehre oder neue Leere?

Im Sinne des Eingangszitats stellt sich die Modularisierung bzw. die Umstellung auf Bachelorabschlüsse als Verlustgeschäft dar. Die meisten Hochschulen, die sich unter dem Druck von Bologna den Anforderungen der Akkreditierungsgesellschaften unterzogen, haben einfach den früheren Stundenplan in Module gepackt. Seminarzeiten von bis zu zehn Stunden am Tag sind für die Studierenden keine Seltenheit. Das pädagogische Argument, dass man in diesen Frequenzen zwar physisch anwesend sein, aber nichts mehr stu-

dieren kann, wird in der Regel mit dem Satz beiseite gewischt, dass es sich bei den Studierenden um alimentierte Beamtenanwärter und -anwärterinnen handelt, denen man eine gewisse Disziplin zumuten kann, und dass man im Übrigen in der Praxis auch acht Stunden und länger pro Tag arbeiten müsse. Ich glaube, was der Polizei zutiefst fremd und suspekt ist, ist Muße, d. h. Zeit, in der etwas reifen kann. Und richtig: da auch die Studierenden oft in dieser Logik aufgewachsen sind, nutzen einige tatsächlich das Studium zum Hausbau oder für anderweitige individuelle Interessen. Doch das sind die seltenen Ausnahmen, die aber immer wieder herhalten müssen, um den Disziplinarhammer herauszuholen. Die Modularisierung verhindert in der Regel, dass man an einem Thema längere Zeit arbeiten kann, denn man ist oft auf 8, 12 oder maximal 20 Stunden begrenzt (sofern man nicht Strafrecht oder andere »Kernfächer« lehrt) – was das ganze Modul eher zerhackt als vertieft.

Ein polizeispezifisches Problem kommt noch hinzu: An vielen Hochschulen müssen die Studierenden Uniform tragen, sofern sie zur Schutzpolizei gehören oder dorthin streben. Nicht, dass ich etwas gegen Uniformen hätte, auch das Studieren in Uniform kann gelingen. Aber die Gesamtheorieografie wird nun dem Verhalten in Uniform untergeordnet. Darüber wacht die Polizei scharf. In Uniform darf man sich nicht küssen, nicht im Gras liegen, sich nicht rumlummeln, nicht einschlafen, nicht herumalbern, aber auch nicht unauffällig mit den Händen in den Hosentaschen träumen oder gar »vergeistigt« wirken, z. B. durch demonstratives Nachdenken. Die jungen Leute werden von ihrer polizeilichen Umgebung als Polizisten gesehen, nicht als Studenten. Und an das Tragen der Uniform werden Erwartungen gerichtet, wie sie die Disziplinarordnung bzw. die Tradition vorgibt, nicht die Alma Mater.

### Mimetische Berufsvorbereitung statt Bildungsarbeit

Mein Eindruck vom intellektuellen Status quo an den Hochschulen für öffentliche Verwaltung/Polizeihochschulen/Fachbereichen Polizei in Deutschland ist, dass eine grundständige Beschäftigung mit Theorie nicht mehr gewünscht und nicht mehr möglich ist. Die Praxis pflanzt ihre Dominanz mitten in die Ausbildungssphäre hinein. Ich nenne das eine mimetische Berufsvorbereitung, die auf Nachahmung, auf Fortsetzung des bisher Praktizierten beruht. Hingegen hatte und hat Hochschulbildung immer auch den Auftrag der Infragestellung, der Irritation, der Neukonzeptionierung. Mimetische Berufsvorbereitung unterwirft sich der Dominanz der Tradition, der Praxis, der Routine. Ihr Gegensatz ist nicht unbedingt Theorie, sondern ein aus Reflexivität gewonnenes Neuverständnis des Berufs, eine Neudefinition, eine »kritische Fortentwicklung«, wenn man so will. Ich würde auch gern den Begriff »Wissenschaft« im Kontext des Auftrags der Hochschulen aus dem Zentrum nehmen. Vielmehr ist es eine grundständige Vorstellung von Bildung, an der es mangelt.

Viele Polizisten, gerade die sozial Wacheren, erkennen an, dass es möglich sein muss, den Blick über den Tellerand der eigenen Praxis zu erheben und seine eigene Arbeitstätigkeit auch einmal von einer anderen Warte aus zu sehen. Sie wollen Reflexion der Arbeit, sie wollen andere Verstehenszugänge. Doch wo soll eine Metaebene sein, wenn sie nicht durch »Theorie«, die man nur durch Bildung erwirbt, getragen wird? Selbst die Einordnung des eigenen Erlebens in den Erfahrungskontext anderer Berufe wäre schon Teil einer Abstraktion und damit Theoriearbeit.

Eine kontinuierliche Reflexion der Arbeit ist dringend erforderlich, aber der Begriff bleibt schal, wenn er nicht an eine Referenzkategorie gekoppelt wird (Reflexion auf was?). Und die Referenz scheint mir »Theoriearbeit« zu sein. Was kann ansonsten reflektiert werden und mit welchem Instrumentarium? Dazu muss ich etwas wissen von Sinnkonstruktionen, von Ambiguität, von Introspektions- und Extrapolationstechniken, auch von anderen Deutungsmöglichkeiten. Doch all das braucht Zeit, es ist Arbeit, man muss sich darum bemühen, man muss einen Text auch zwei-, dreimal lesen (mir werfen Studierende häufig vor, dass sie einen Text nicht gleich verstanden haben und begründen das mit der Abgehobenheit des Autors oder mit dem Alter des Textes). Die Studierenden werden darin nicht unterstützt, weil ihre sie umgebende Organisationskultur nicht darauf ausgerichtet ist zu tun, was der vor kurzem verstorbene Frankfurter Soziologe Heinz Steinert (1998) markant als das Zentrum jeder Form wissenschaftlicher Arbeit genannt hat: »genau hinschauen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen«. Genau dies müssen Bildungseinrichtungen immer wieder leisten und auch gegenüber der Praxis einfordern, es tun zu dürfen.

Mimetisch nenne ich eine Ausbildung, in der keine Inhalte mehr hinterfragt werden (also zum Beispiel das »Warum« einer polizeilichen Maßnahme), sondern mehr Wert auf das Prozedere (das »Wie« einer Handlung) gelegt wird. Hier wird die (bestehende) Form kopiert, nachgemacht, nachgeahmt, nicht aber der Inhalt in Frage gestellt. Dies kommt dem nahe, was ich die Unterscheidung in ein prozedurale und eine intentionale Logik genannt habe. Diese sinnfällige Parallele ist es, die mich schon lange als Frage beschäftigt: Ich stelle immer wieder fest, dass in der polizeilichen Problembewältigung der Prozess, das Verfahren, das »ordentliche Abarbeiten« im Vordergrund stehen (man hört oft den Spruch, dass man dies und das »sauber abgearbeitet« habe), also das »wie«, nicht aber das »warum«. Das »wie« wäre die Form, das »warum« der Inhalt. Stimmen Form und Inhalt nicht mehr überein, d. h. bezieht sich die Formfrage nicht mehr auf den Inhalt, sondern verselbständigt sie sich, dann kann man von Mimesis sprechen. Man betont, dass die Praxis stärker in die Ausbildung mit einfließen müsse als die Theorie. Mit Praxis ist aber Wiederholung des schon Vorhandenen gemeint und mit Theorie alles, was sich nicht auf das schon Vorgängige bzw. auf die (eigene) Erfahrung bezieht. Für viele »Praktiker« gehören auch das Recht zur Theorie oder alle Verwaltungsvorschriften oder die Anweisungen der Vorgesetzten.

Die Polizei zwingt die Lehrenden an den Bildungseinrichtungen anzuerkennen, dass ihre genuine Tätigkeit, nämlich die Vermittlung von Bildung, und die Arbeit an einem Bildungsprozess, zur Disposition stehen. Bildung wird nicht mehr als selbständiger Wert betrachtet, sondern instrumentalisiert. Sie wird in Abhängigkeit zum Erfordernis der Praxis gesetzt, eine Entwicklung, die sich nicht nur auf die Polizei beschränkt. Marginalisierung von Bildung ist ein schleichernder Prozess, der die »Wissensgesellschaft« erodiert bzw. sie ad absurdum führt.

### Schluss

Wenn ich etwas zu sagen hätte, dann würde das eingangs erwähnte Zitat »Man muss Denken lehren, nicht Gedachtes« als Motto auf allen Briefköpfen unserer Hochschule stehen und über dem Eingangstor natürlich. Man muss das Denken, das ich jetzt einmal in einem Atemzug nenne mit Reflexivität,

mögen und wertschätzen, um es als Teil eines Selbstverständnisses auch nach außen zu tragen. Bildung ist immer eine Irritation der Alltagsroutinen, ähnlich wie Kunst und Kultur das vorfindbare Alltagswissen nicht kopieren bzw. real abbilden, sondern eine Metaebene dazu herstellen sollten. Den Hochschulen im öffentlichen Dienst muss mehr denn je daran gelegen sein, den Studierenden eine innere Haltung zu ihrem Beruf zu vermitteln. Es reicht jedenfalls nicht, Ihnen Techniken der beruflichen Alltagsbewältigung zu vermitteln. Neues denken, das müssen wir lehren, nicht schon Gedachtes kopieren, welch ein schönes Ziel!

#### Literatur

Behr, Rafael (2006): *Polizeikultur. Routinen – Rituale – Reflexionen. Bausteine zu einer Theorie der Praxis der Polizei*, Wiesbaden

Behr, Rafael (2012): *Bildung weicht Mimesis – eine Zustandsbeschreibung der Bildungseinrichtungen für die Polizei*, in: *Die Neue Hochschule (DNH)*, Heft 2/2012, S. 58–62

Behr, Rafael (2012): *Risiken und Nebenwirkungen von Gefahrengemeinschaften – ein Beitrag der Polizeikulturforschung zur Theorie der Praxis der Polizei*, in: Enke, Thomas/Steffen Kirchhof (Hrsg.): *Theorie und Praxis polizeilichen Handelns. Wie viel Wissenschaft braucht die Polizei?* Frankfurt/M., S. 87–112

Opp, H.-U. (1998): *Reflexive Professionalität*, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 4/98, S. 148–168

Prümm, Hans Paul/Denis Kirstein (Hrsg.) (2009): *Braucht die öffentliche Verwaltung eine eigene Ausbildung?* Berlin (Eigendruck HWR)

Staub-Bernasconi, Silvia (1995): *Das fachliche Selbstverständnis sozialer Arbeit – Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als Human Rights Profession*, in: Wendt, W. R. (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses – Beruf und Identität*, Lambertus, Freiburg; als Download unter <http://www.sw.fh-koeln.de/akjm/iks/dl/ssb.pdf>

Steinert, H. (1998 b) (Hrsg.): *Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs. Studententexte zur Sozialwissenschaft*, Frankfurt/M. (Eigendruck der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften)

#### Vita:

Rafael Behr, Dr. phil., Dipl.-Verw., Professor für Polizeiwissenschaften mit Schwerpunkt Kriminologie und Soziologie an der Hochschule der Polizei Hamburg.

#### Aktuelle Veröffentlichungen:

Die »Gewalt der Anderen« oder: Warum es in der aktuellen Gewaltdebatte nicht (nur) um Gewalt geht, in: Ohlemacher, Thomas/Jochen-Thomas Werner (Hrsg.): *Empirische Polizeiforschung XIV: Polizei und Gewalt*, Frankfurt am Main, S. 177–196, *Rechtserhaltende Gewalt als Zentrum polizeilicher Organisationskultur?* in: Meireis, Torsten (Hrsg.) (2012): *Gewalt und Gewalten. Zur Ausübung, Legitimität und Ambivalenz rechtserhaltender Gewalt*, Tübingen, S. 69–89.

#### Kontakt:

rafael.behr@hdp.hamburg.de oder rafael.behr@web.de

## Polizei und Wissenschaft an polizeilichen (Aus-)Bildungseinrichtungen: Eine schwierige Beziehung mit Perspektive

Thomas Ohlemacher

Eigentlich doch gar kein Problem: Polizei und Wissenschaft lassen sich ohne größere Umstände zu einem Begriff verbinden – Polizeiwissenschaft. Dies ist nicht nur institutionell gewollt, die Deutsche Hochschule der Polizei und die verschiedenen Ausbildungseinrichtungen der Polizei auf Bundes- und Länderebene für den gehobenen Dienst haben sich die Förderung eben derselben auf die Fahnen geschrieben, die Polizeiwissenschaft ist offenbar auch angekommen an den Universitäten (siehe den Lehrstuhl von Th. Feltes in Bochum) wie auch im Verlagswesen (in Form des Verlags für Polizeiwissenschaft von C. Lorei). Und doch ist es im Alltag an den Bildungseinrichtungen der Polizei(hoch)schulen, so meine These, nicht immer so einfach, wie es auf Begriffsebene scheint – und dies hat systematische Gründe (vgl. allgemein zu Polizei und Wissenschaft jüngst Enke/Kirchhof 2012 & Weisburd/Neyroud 2011).

Polizei und Wissenschaft<sup>4</sup> sind, dies soll im Folgenden deutlich werden, schwerlich miteinander vereinbar, im Kern weil sie unterschiedliche Ziele und Mittel kultiviert haben, die im

Alltag das »Auskommen« dieser beiden Welten schwierig, ja prekär werden lassen. Die Argumentationsrichtung dieses Beitrags ist jedoch nicht völlig pessimistisch, was die Perspektive des alltäglichen, praktischen Miteinanders angeht. Für ein konstruktives Kooperieren kommt es jedoch darauf an, sich dieser Verschiedenheit der beiden Welten bewusst zu werden, daraus die richtigen Schlüsse zu ziehen, nämlich – und das ist der Kern meines Beitrags – respektvoll mit dieser Verschiedenheit umzugehen. Methodisch werde ich mich in meiner Argumentation einiger Anleihen in der soziologischen Systemtheorie bedienen und pointierte, in Teilen provokante Thesen zu den Besonderheiten der beiden Systeme und ihrer Schnittstelle (den Ausbildungsstätten der Polizei) formulieren, um aus eben diesen Elementen der prekären Diversität ein würdevolles, produktives Miteinander zu erreichen (zum Bestehen unterschiedlicher Handlungsmuster in der Polizei grundlegend Behr 2000; zur innerpolizeilichen Integration heterogener Handlungslogiken vgl. Christe-Zeyse 2007 & Mensching 2008; zur Einbindung zuvor Polizeifremder, vgl. Bley-Sandmann 2008 & Hunold, 2008).

#### Polizei und Wissenschaft als gesellschaftliche Subsysteme

Polizei und Wissenschaft sind, in Anlehnung an Luhmann, zwei soziale Subsysteme, die vollkommen unterschiedlichen

<sup>4</sup> Der Beitrag argumentiert vor allem aus der Richtung der Geisteswissenschaften, in Teilen sogar im engeren Sinne der Sozialwissenschaften – nicht alle der präsentierten Argumente gelten für die Naturwissenschaften.

Logiken folgen – dies soll im Folgenden deutlich werden. Grundlegend für die Systemtheorie nach Luhmann ist die Abgrenzung von System und Umwelt – andere Systeme sind Umwelt aus Sicht der jeweiligen Systeme. Soziale Systeme bestehen dabei nicht aus Personen (auch diese gehören als »psychische Systeme« zur Umwelt), sondern aus Kommunikation. Luhmann hat als »Alleinstellungsmerkmal« eines gesellschaftlichen Systems herausgearbeitet, dass sich systembezogene Kommunikation einer so genannten Leitunterscheidung (»Code«) bedient – und damit klar macht, dass die Kommunikation zu einem bestimmten System gehört und durch die hierdurch hergestellte Anschlussfähigkeit die Selbstreproduktion des Systems gefördert wird: »Codes dienen der Orientierung der Kommunikation innerhalb der Teilsysteme« (Gerhards 2011: 164). Eingängige Beispiele dafür sind »zahlen/nicht-zahlen« im System »Wirtschaft« oder »Macht/keine Macht« im System »Politik« (vgl. zusammenfassend Luhmann 1984).

Wissenschaft bedient sich nach Luhmann des Codes »wahr/falsch«, an ihm sind alle Kommunikationen im Wissenschaftssystem orientiert. Alle Kommunikation im Wissenschaftssystem versucht auf Basis dieser Grundunterscheidung den Anschluss an zuvor als »wahr« akzeptierte Wissensbestandteile/Kommunikationen herzustellen. Das Rechtssystem hat als Leitunterscheidung »Recht/Unrecht«, für das System Polizei kann man den Code »strafbar/ nicht strafbar« als zentrale Unterscheidung identifizieren (in alternativer Interpretation, als ein das Gewaltmonopol repräsentierendes Vollzugsorgan, ein Subsystem der Politik, vgl. Gerhards 2001: 175). Das System »Erziehung/Ausbildung«, in dem sich die beiden Systeme (Wissenschaft / Polizei) auf der (die Systemtheorie reiner Lehre aber explizit nicht interessierenden) Handlungsebene vordergründig begegnen (etwa in Form der Polizeihochschulen), firmiert mit der Leitunterscheidung »Abschluss/ Bildungserfolg: ja/nein«.

Auf dieser vordergründigen Handlungsebene (den Polizeihochschulen) ergeben sich durchaus Synergien aus der forcierten Zusammenarbeit von Polizei und Wissenschaft – als Beispiel kann hier die quantitative Verbreiterung des gehobenen Dienstes innerhalb der Polizei, z. B. in Form der zweigeteilten Laufbahn, dienen: Der Anteil (und damit die schiere Zahl) von Wissenschaftlern/-innen am Lehrpersonal der (Aus-)Bildungsstätten muss(te) in der Regel gesteigert werden, um einer großen Zahl von Polizeibeamten den erwünschten (Fach-) Hochschulabschluss zu ermöglichen (Politik hat hier zudem das Argument der allgemeinen Bildungsexpansion gegenüber der Öffentlichkeit auf ihrer Seite: Die Erweiterung des bildungsbezogenen Abschlussniveaus ist ein Argument der siebziger Jahre, neu aufgelegt und dynamisiert in Zeiten der Bologna-/Bachelorreformen.). Der Wissenschaft ermöglichte die Ausweitung des Hochschulbereichs in der Polizei (neben der genannten Stellenexpansion) eine positive Bewertung der forcierten Beschäftigung mit dem Thema Polizei im Sinne einer Arbeit in und für die Polizei, da durch die verstärkte Ausbildung insbesondere für den gehobenen Dienst eine deutlich erweiterte politische Bildung betrieben werden kann und eine kritische Analyse des ansonsten für empirische Studien verschlossenen polizeilichen Bereichs möglich wurde (vgl. Ohlemacher 2010).

### Polizeiliche Bildungsinstitutionen als Organisationshybride

Wissenschaftler sind insbesondere in Forschungs- und Bildungseinrichtungen der Polizei tätig – dies sind beispielsweise

die (Fach-)Hochschulen, Akademien, (Fort-)Bildungsinstitute und Forschungsstellen der Hochschulen oder der LKÄ. Auf der systemtheoretischen Analyseebene handelt es sich bei den angesprochenen polizeilichen Bildungsinstitutionen (im weiteren verkürzt: Polizeihochschulen) um Systeme besonderer Art: Sie sind zunächst allgemein gesprochen natürlich *Organisationen* im Verständnis der Systemtheorie, differenziert betrachtet jedoch als Organisationen Hybride, eben weil sie die Systemrationalitäten von zwei grundverschiedenen sozialen Systemen zu verbinden suchen.<sup>5</sup> Die konkurrierenden Ansprüche verschiedener sozialer Systeme an diese speziellen Organisationen sind jedoch tatsächlich grundverschieden, denn sie sollen aus Sicht des jeweils anderen Systems (Polizei bzw. Wissenschaft) konträre Zwecke erfüllen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Erwartungen an polizeiliche Bildungsinstitutionen

Polizei	Wissenschaft
1. ausbilden	bilden
2. Komplexität reduzieren	Komplexität erhöhen
3. Homogenität	Heterogenität herstellen
4. Hierarchien einsozialisieren	Hierarchien irritieren

Polizeilich betrachtet sollen Bildungsorganisationen *ausbilden* – eben mit dem Zweck, einen Abschluss zu erlangen, eine bestimmte Laufbahngruppe zu erreichen und sicherzustellen, dass spezifische Kenntnisse in jedem Falle von allen Absolventen erwartet werden können (z. B. was ist strafbar, was nicht; wie handele ich in einer spezifischen Situation; was kann ich als Polizeibeamter oder -beamtin von meinem Kollegen, meiner Kollegin erwarten). Aus Sicht der Wissenschaft sollen Hochschulen (und damit auch polizeiliche) *bilden* – Wissen soll also beispielhaft erworben werden, um sich in Situationen des Umgangs mit Neu(artigem, nicht Erwarteten, nicht Erlerntem) entscheidungs- und handlungsfähig positionieren zu können (was den entscheidenden Unterschied von Ausbildung und Bildung markiert, vgl. hierzu Ohlemacher 2010).

Polizeilich gesehen, sollen Hochschulen vor allem Komplexität reduzieren (in den polizeilichen Einsatzsituationen A, B und C folgt Handlung 1, 2 und 3), während sie aus wissenschaftlicher Sicht Komplexität erhöhen sollen (etwa in folgendem Sinne: »eine Studie, die am Ende weniger offene Fragen hat als zuvor, ist eine schlechte Studie« – dies kann auch für ein Seminar im Rahmen der Aus- und Fortbildung gelten). Polizeiseitig soll Ausbildung Handlungssicherheit herstellen, während Bildung aus Sicht der Wissenschaft irritieren soll – um eben aus dieser Irritation (und dem Aushalten derselben) Entscheidungsfähigkeit in der Konfrontation mit Neuem herzustellen. Als Folge wird polizeiseitig eher Homogenität als Produkt einer Polizeihochschule erwartet, während für Wissenschaft Grundlage und Folge der Polizeihochschulen Heterogenität darstellt (dies bezieht sich inter-

5 Organisationen treten in der Systemtheorie als *dritte* (soziale) Systemart neben Interaktionen (definiert durch die gemeinsame Anwesenheit »psychischer Systeme«, wie Personen in der Systemtheorie genannt werden) und gesellschaftliche Funktionssysteme (z. B. Recht, Politik, Wissenschaft). Für Organisationen sind Mitgliedschaft und die systembedingte Fähigkeit zur »Entscheidung« konstitutiv, Organisationen haben zudem, anders als gesellschaftliche Teilsysteme, die Fähigkeit zur Kommunikation mit der Umwelt (vgl. Ohlemacher 2000: 39 f.).



essanterweise sowohl auf Personen, Handlungen und Kommunikationen).

Begleit- bzw. Nebeneffekt aus polizeilicher Sicht ist somit im Rahmen der Organisation Polizeihochschule das Einsozialisieren von Hierarchien – eben weil Hierarchien Komplexität radikal reduzieren und vordergründig stabile (horizontale und vertikale) Homogenitäten herstellen. Wissenschaftsseitig ist hierbei eben nicht die (stabile) Homogenität das Ziel, sondern die Irritation vermeintlich sicheren Wissens – mit dem Ziel der erweiterten Heterogenität und dem souveränen Umgang mit dieser Diversität.

### Systemspezifische Simulationen

Um diese Ziele erreichen zu können, bedienen sich beide Systeme spezifischer Simulationen, soll heißen: Wider besseres Wissen bleiben bestimmte Annahmen unwidersprochen, um dadurch die Anschlussfähigkeit spezifischer Kommunikationen innerhalb der jeweiligen Systeme (mit der Leitunterscheidung wahr/unwahr bzw. strafbar/ nicht strafbar) nicht zu gefährden. Man handelt so »als ob«, obgleich man um den Fiktions- oder Simulationsgehalt der Grundlage des Handelns weiß (vgl. Mensching 2008: 253, mit Bezug auf Ortman 2004). Für die Wissenschaft (vgl. Abbildung 2) sind dies das Konstrukt Wahrheit, die Annahme einer besonderen Würde von Wissenschaft sowie des Nexus von Freiheit und Wahrheit, hergestellt durch den (mutmaßlich herrschaftsfreien) Diskurs.

#### Abbildung 2: Simulationen in der Wissenschaft

1. Es gibt Wahrheit.
2. Wir folgen alle einer Ethik der Aufrichtigkeit – und sind von daher Träger einer besonderen Würde.
3. Freiheit erzeugt Wahrheit.
4. Wahrheit setzt sich im Diskurs durch die Kraft des besseren Arguments durch.

Dies bedeutet im Einzelnen: Alleine die Behauptung, dass es ein wahr/falsch überhaupt gibt, ist höchst voraussetzungs-voll. So genügt es eigentlich schon, mit Blick auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen, die Konstruktion einer wissenschaftlichen Wahrheit in Frage zu stellen. Dies führt aber nicht dazu, wissenschaftliche Kommunikation aufgrund des ihr zugrunde liegenden Relativismus einfach einzustellen. Wissenschaft macht weiter, simuliert die Möglichkeit der Wahrheit – sie tut so, »als ob« es Wahrheit gäbe. Der Habitus, der Handlungsstil, den Wissenschaft hiermit verbindet, ist der einer besonderen Würde, kombiniert mit einer spezifischen Handlungsethik, dem Rest einer »ex cathedra«-Verkündigung und (zumindest der Möglichkeit zu) einem exklusiven, wenig kontrollierbaren Arbeitsstil, der viele Wissenschaftler mit einer Selbstgewissheit handeln lässt, die sich habituell auch als Arroganz deuten lässt. Zu den Abgrenzungen, die Wissenschaftler gegenüber den Infragestellungen durch Teile der Gesellschaft vornehmen, gehört u. a. die Behauptung, dass Freiheit die notwendige Voraussetzung sei, um Wahrheit zu erzeugen: Dies erzeuge zwar Regellosigkeiten, Redundanzen und »Rauschen«, all dies sei jedoch wichtig und richtig, um Wahrheit zu erzeugen. Das Verfahren, dass hierzu geeignet sei, ist der herrschaftsfreie Diskurs, in welchem alleine die Kraft des Arguments zähle – und beispielweise nicht der Sprachstil, geschweige denn der Status, die Hierarchieposition des Absenders. All dies sind Simula-

tionen, die man durch einen Besuch einer universitären Diskussionsveranstaltung als solche (er)kennen und fürchten lernen kann.

Das System Polizei pflegt ebenfalls seine systembezogenen Simulationen. Es sind dies grundlegend die Herstellbarkeit von öffentlicher und privater Sicherheit durch polizeiliches Handeln, die mutmaßliche Rationalität und Professionalität des eigenen Handelns, verbunden mit der ausgeblendeten Ignoranz gegenüber eigenen Fehlern, dem Hierarchieprinzip als sinnvollem und wirksamen »last resort« sowie die Kultivierung einer Position der Vernachlässigung durch andere gesellschaftliche Akteure (vgl. Abbildung 3).

Die grundlegende Simulation der polizeilichen Rolle in modernen Gesellschaften ist der Art, dass Sicherheit im vom Bürger bzw. dem Gesetzgeber gewünschten Maße hergestellt werden kann – obgleich polizeiintern die Zweifel hierüber mindestens deutlich sind (soll heißen: es also fast jedem klar ist, dass es nicht möglich, eine Kommunikation darüber jedoch schwerlich machbar ist). Ausdruck dieses doppelten Bewusstseins (vgl. hierzu Schöne 2011: 158 f.) ist der Glaube an den »Spielraum Polizei« mit Blick auf die Sicherheitsproduktion einerseits und das ernüchterte Wissen um die Begrenztheit polizeilichen Handelns andererseits:

*»In diesem Kontext gilt die begrenzte Reichweite des Feldes Polizei, gilt der Mythos Sicherheit als offizielle Wahrheit feldintern als tabu, darf gegenüber der Bürgerschaft nicht formuliert oder offenbar werden, ist ein von allen polizeilichen Akteuren – die als Gemeinschaft aus Eingeweihten wissen, dass die Rollen resp. Fassaden intern nicht aufrechtzuerhalten sind – sorgsam gehütetes Geheimnis. Dies Geheimnis wird mit ausgeprägten Strategien und Inszenierungen verschleiert, weil es die polizeiliche Inszenierung erheblich stört, d. h. konkret, weil das Feld Polizei hinsichtlich seines symbolischen Kapitals und damit seiner Funktionsfähigkeit essentiell abhängig vom Glauben der Bevölkerung in seine Leistungsfähigkeit ist.« (Schöne 2011: 159)*

Dies korrespondiert mit der, kriminologisch gesehen, klassisch zu nennenden Idee von Popitz zur Präventivwirkung des Nichtwissens. Interessant ist die weiter führende Frage nach gesellschaftlichen Konsequenzen dieses Gedankens (Schöne lässt es offen: er spricht von guten Gründen, an den aufzuklärenden mündigen Bürger zu glauben, aber auch von guten Gründen, bei einer offensiven Offenlegung des Mythos von einer »destruktiven Veränderung des Feldes Polizei und der Gesellschaft« auszugehen).

Eng verbunden mit diesem »so Tun als ob« ist die polizeiliche Selbstinszenierung als Professionelle, die keine Fehler machen – und falls es doch der Fall ist, eben nicht darüber reden (vgl. hierzu Ohlemacher et al. 2003: 200). Noch immer fehlt es an einer professionellen Fehlerkultur innerhalb der Polizei, mutmaßlich weil die (selbstbilderodierenden) Kosten einer solchen höher sind als die eines Beschweigens *struktureller* Probleme und die der radikalen Individualisierung der Ursachen von problematischen Handlungen (in Form der sog. »Schwarze Schafe«-Theorie). Des Weiteren wird nach außen an der Wirksamkeit des Hierarchieprinzips festgehalten, obgleich es intern im polizeilichen Alltag durch vielerlei Erosionsprozesse unterminiert wird (vgl. Mensching 2008, Feltes 2009). Scheinbar im Widerspruch zu dieser Selbstdarstellung als professionelle, fast fehlerlose, dem Hierarchieprinzip verpflichtete Organisation steht das so bezeichnete »Jammern« von polizeilichen Interessenvertretern, was die mangelnde Unterstützung durch die Öffentlichkeit

im Allgemeinen und die Politik im Speziellen angeht (dies mit Blick auf Respekt, Personalstärke, Ausstattung mit FEM etc.); Polizei fühlt sich nicht »geliebt« (teilweise sogar als Opfer), obgleich sie dieser Form der radikal Ambivalenz reduzierenden Zuneigung besonders bedarf (vgl. Reemtsma 2002: 7, 22, sowie die Debatte, entfacht von R. Behr, betrieben von Vertretern der hamburgischen Polizeigewerkschaften im Sommer des Jahres 2011).

#### Abbildung 3: Simulationen in der Polizei

1. Wir können Sicherheit gewähren/herstellen.
2. Wir wissen, was wir tun. Wir sind Profis.
3. Wir machen keine Fehler.
4. »Ober sticht Unter« ist ein letztlich gutes Prinzip.
5. »Wir werden nicht geliebt!«: Wir sind Opfer von Politik, Medien und Bürgern.

#### Nicht-Anschlussfähigkeit, strukturelle Kopplung, Reibung und Reaktion

Aus dem zuvor Gesagten ergibt sich m. E., dass beide Systeme sich nicht verstehen, sich nicht verstehen können – insbesondere die durch die Simulationen erzeugten blinden Stellen in der systeminternen Kommunikation führen zur »Nicht-Anschlussfähigkeit«. In den auf die Anschlussfähigkeit angewiesenen Hybrid-Organisationen, die zwischen den sozialen Systemen angesiedelt sind (die Systemtheorie spricht in diesem Fall von einer »strukturellen Koppelung« von Systemen; vgl. Ohlemacher 2000: 37) führt dies zu Reibung/Konflikt/Stress, auch jenseits der Reaktion der »psychischen Systeme«. Die spezifischen Reaktionen der Systeme erfolgen in Form besonderer Kommunikationen: Polizei reagiert mit einem »Ober-sticht-Unter«-Rigorismus und dem eingeforderten Primat der Praxis (vgl. den Beitrag von Behr in diesem Heft), während Wissenschaft mit einer Art »Freiheitspathos« die Wissenschaftsfreiheit herausstellt – und hierfür die jeweiligen »Kooperationspartner« im politischen System entsprechend mobilisiert werden (Innenministerien/-senatsbehörden, Wissenschaftsministerien/-behörden, Oppositionsfraktionen etc.). Vordergründig führt dies zu mehr Kommunikation über die Systemgrenzen hinaus, insgesamt zementiert es jedoch die interne Reproduktion der jeweiligen Systeme.

#### Perspektive: Dosierte Diversität zulassen und taktvollen Umgang pflegen

Die positive Perspektive, die (gleichzeitig in Kenntnis wie auch unter Vernachlässigung der hier präsentierten Erkenntnisse der Systemtheorie) zu entwickeln wäre, ist die eines Aktionsbündnisses unter taktvoller Wahrung der Verschiedenartigkeit von Polizei und Wissenschaft – einer dosierten Diversität besonderer Art. Dies basiert auf Respekt vor der Andersartigkeit, weil man einsieht, dass das je spezifisch Anderssein aus gegebenem Anlass einer (Aus-)Bildungsrichtung notwendig ist. Das bedeutet: Aus Sicht der Wissenschaft sind bestimmte polizeiliche Simulationen (z. B. Fehlerfreiheit, Möglichkeit zur Sicherheitsherstellung) und ein spezifischer Habitus im Feld Polizei zu akzeptieren, bestimmte Fragestellungen sind mit großer Umsicht zu lancieren (vgl. hierzu Hunold et al. 2010: 111, 123); aus Sicht der Polizei ist das Freiheitspathos der Wissenschaft zu akzeptieren sowie auf Instrumentalisierungsversuche bzw. ein »Ober sticht Unter« gegenüber der Wissenschaft tunlichst zu verzichten. Dies soll führen zu einem grundlegenden Verständnis von Polizei-

hochschulen als Orten von Ausbildung *und* Bildung: Systematische Orte der *Ausbildung* sind bspw. Praxistrainings – sie dienen der Versicherung der Studierenden (im Sinne einer Komplexitätsreduktion); *Bildung* bedeutet in eher wissenschaftlich orientierten Lehrveranstaltungen den Umgang mit Neuem zu erlernen – dies dient dazu, Verunsicherung auszuhalten, um das Wissen und die erlernte Haltung später (auch in der Praxis) auf bzw. in neue(n) Situationen anwenden zu können. Polizeihochschulen werden damit potenziell zu Orten der Reibung und Reifung für Studierende durch Umgang mit Irritation, Abweichung und Konflikt. Aus der Funktion der Polizeihochschulen einer strukturellen Kopplung der beiden Systeme erwächst die Chance, systeminterne und -übergreifende Irritationen zu »kanalisieren« und konstruktiv zu wenden (vgl. Ohlemacher 2000: 38).

Polizei und Wissenschaft sind konstitutive Bestandteile der Gesellschaft, sie stehen in Organisationen wie den polizeilichen Ausbildungs- und Bildungsstätten selbstverständlich im Konflikt miteinander. Polizeihochschule muss dies aushalten, weil Bezugspunkt der Polizei und der Wissenschaft systemtheoretisch das soziale System der Gesellschaft als Ganzes ist – was wiederum Konflikt und Auseinandersetzung bedeutet. Es geht gesamtgesellschaftlich, wissenschaftlich und polizeilich gesehen, um das Aushalten, den Umgang mit Heterogenität, nicht um die Herstellung von Homogenität.

#### Literatur

- Behr, R. (2000), Cop Culture – Der Alltag des Gewaltmonopols. Männlichkeit, Handlungsmuster und Kultur in der Polizei. Opladen: Leske und Budrich.
- Bley-Sandmann, R. (2008), Pionierinnen in der Polizei: Empirische Untersuchung zur Situation der Frauen in der Schutzpolizei Niedersachsens. Ein Beitrag zur geschlechtsspezifischen Polizeiforschung. Masterarbeit im Studiengang Kriminologie und Polizeiwissenschaft: RUB Bochum (auch elektronisch verfügbar unter [http://www.felix-verlag.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=177&Itemid=66&lang=de](http://www.felix-verlag.de/index.php?option=com_content&view=article&id=177&Itemid=66&lang=de), [15. 01. 2013]).
- Christe-Zeyse, J. (2007), Von Profis, Bürokraten und Managern – Überlegungen zu einer Theorie innerorganisationalen Widerstandsverhaltens in der Polizei, S. 175–202 in: Th. Ohlemacher, A. Mensching und J.-Th. Werner (Hrsg.), Polizei im Wandel? Organisationskultur(en) und Organisationsreform (Schriften zur empirischen Polizeiforschung, Band 6). Frankfurt/Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Enke, Th., Kirchhof, St. (Hrsg.) (2012), Wie viel Wissenschaft braucht die Polizei? Frankfurt/Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Feltes, Th. (2009), Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir »Polizeiwissenschaft«? Vortrag am 2. November 2009 an der Polizeiakademie Niedersachsen in Nienburg, elektronisch verfügbar unter [http://www.thomasfeltes.de/pdf/vortraege/2009\\_VortragFeltesNienburg.pdf](http://www.thomasfeltes.de/pdf/vortraege/2009_VortragFeltesNienburg.pdf) [15. 01. 2013]
- Gerhards, Jürgen (2001), Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland. Zeitschrift für Soziologie, 30. Jg.: 163–184.
- Hunold, D. (2008), Migranten in der Polizei: Zwischen politischer Pragmatik und Organisationswirklichkeit. Frankfurt/Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Hunold, D., Klimke, D., Behr, R., Lautmann, R. (2010): Fremde als Ordnungshüter? Die Polizei in der Zuwanderungsgesellschaft Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, N. (1984), Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997), Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Mensching, A. (2008), Gelebte Hierarchien: Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ohlemacher, Th. (2000), Abweichung von der Norm. Netzwerkanalytische und systemtheoretische Perspektiven auf Kriminalität und Protest. Baden-Baden: Nomos.

Ohlemacher, Th. (2010), Empirische Polizeiforschung 1999–2009: Einfach klasse, schlicht Masse oder marginal erfolgreich? Zugleich eine Laudatio auf den Polizeiforscher Hans-Joachim Asmus, S. 1–14 in: H. Groß, M. Bornwasser, B. Frevel, K. Liebl, Th. Ohlemacher, P. Schmidt (Hrsg.): Polizei – Polizist – Polizieren. Überlegungen zur Polizeiforschung, Festschrift für Hans-Joachim Asmus. Frankfurt am Main. Verlag für Polizeiwissenschaft.

Ohlemacher, Th., Rüger, A., Schacht, G., Feldkötter, U. (2003), Gewalt gegen Polizeibeamtinnen und -beamte 1985–2000, Eine kriminologische Analyse. Baden-Baden: Nomos.

Ortmann, G. (2004), Als Ob. Fiktionen und Organisationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Reemtsma, J.P. (2002), Organisationen mit Gewaltlizenz – ein zivilisatorisches Grundproblem: S. 7–23 in: M. Herrnkind, S. Scheerer (Hrsg.), Die Polizei als Organisation mit Gewaltlizenz, Möglichkeiten und Grenzen der Kontrolle (Hamburger Studien zur Kriminologie und Kriminalpolitik, Bd. 31). Münster et al.: Lit-Verlag.

Schöne, M. (2011), Pierre Bourdieu und das Feld Polizei – Ein besonderer Fall des Möglichen (Schriften zur Empirischen

Polizeiforschung, Band 13). Frankfurt/Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.

Weisburd, D., Neyroud, P. (2011), Police Science: Toward a New Paradigm, Harvard University John F Kennedy School of Government, Program in Criminal Justice Policy Management (24 Seiten), elektronisch verfügbar unter <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/228922.pdf> [20. 01. 2013]

#### Vita:

Thomas Ohlemacher, Dr. phil., Professor für Kriminologie an der Polizeiakademie Niedersachsen, Privatdozent an der Universität Hildesheim (Institut für Sozialwissenschaften/Soziologie); zuvor Tätigkeiten am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), dem Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN, Hannover) und der Nds. Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege, Fakultät Polizei, Hildesheim.

#### Aktuelle Veröffentlichungen:

Polizei und Gewalt, Interdisziplinäre Analysen zu Gewalt gegen und durch Polizeibeamte (Schriften zur Empirischen Polizeiforschung, Band 15), Verlag für Polizeiwissenschaft: Frankfurt/Main 2012 (Hrsg., gemeinsam mit Jochen-Thomas Werner); Gewalt gegen Polizeibeamte in der Bundesrepublik Deutschland, 1985–2000: Entstehungskontexte, Reaktionen, Paradoxien, S. 187–202, in: A. Lüdtkke, H. Reinke, M. Sturm (Hrsg.) (2011) Polizei, Gewalt und Staat im 20. Jahrhundert (Reihe »Studien zur Inneren Sicherheit«), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

#### Kontakt:

[thomas.ohlemacher@polizei.niedersachsen.de](mailto:thomas.ohlemacher@polizei.niedersachsen.de)

## Forschung und forschende Lehre an Polizei-Hochschulen

Bernhard Frevel

Bereits seit Mitte der 1970er Jahre wird der gehobene Polizeivollzugsdienst an so genannten »internen« Hochschulen der Bundesländer ausgebildet und auch der höhere Dienst studiert – in der Nachfolge zur Polizei-Führungsakademie – nun an der Deutschen Hochschule der Polizei. Lange wurde der Hochschul-Charakter eher durch eine (mehr oder minder) wissenschaftsbasierte Lehre betont, während die Forschung eine nachrangige Bedeutung hatte oder häufig auch noch hat. Ohne Zweifel hat die Lehre, die sich auf wissenschaftliche Erkenntnis stützt, ihren Ort an der Hochschule. Doch wird nicht auch in der »normalen« Schule, in Akademien oder »Colleges« auf der Grundlage wissenschaftlich gesicherter Befunde gelehrt? Was macht also das spezifisch hochschulische aus? Der zentrale Unterschied liegt darin, dass hier Wissenschaft nicht nur als Quelle dient, sondern Wissenschaft selbst betrieben wird. Das heißt: Wissenschaft braucht Forschung. Und weiterhin: hochschulisches Lernen enthält auch Formen forschenden Lernens und Lehrens. Lehre und Forschung bilden – schon nach den Idealen des preußischen Bildungsreformers Wilhelm von Humboldt – eine notwendige Einheit.

Es ist aber nicht nur der grundlegende Aspekt der wissenschaftlichen Ausbildung, die eine Einbeziehung von Elementen der Forschung in den Polizei-Hochschulen notwendig

macht. Vielmehr besteht ein objektiver Bedarf an wissenschaftlicher Analyse, forschender Entwicklung und akademischer Reflexion *über, in* und *für* die Polizei. Die sich beschleunigt entwickelnde Wissensgesellschaft erfordert von allen sozialen Subsystemen, sich mit sich selbst und ihrer Umwelt, gestützt auf Wissen, Daten, Theorien und Modellen, auseinanderzusetzen. Dies geht über die in den letzten Jahrzehnten bedeutsame, technisch ausgerichtete Wissenschaftsorientierung der Polizei hinaus (Waffentechnik, Kommunikationstechnik, Fahrzeugtechnik) und betrifft nicht mehr ausschließlich die Einsatzbewältigung, sondern richtet sich auch auf die *basics* der Polizeiorganisation und des Polizierens. Die verstärkte Betrachtung dieser Aspekte wird unter anderem deutlich in den (primär sozialwissenschaftlich geprägten) Beiträgen zur Polizeiforschung, aber auch in dem gesetzlichen Auftrag an die DHPol, die Polizeiwissenschaft zu entwickeln und zu pflegen. Hier zeigen sich in Deutschland seit Ende der 1990er Jahre erhebliche Fortschritte, doch eine Etablierung und Selbstverständlichkeit von Polizeiwissenschaft und Polizeiforschung, wie sie z. B. in den USA, in Großbritannien oder den Niederlanden vorfindbar ist, konnte bislang nicht erreicht werden. Noch sind sie zu sehr auf den engeren Kreis der Polizei konzentriert und finden kaum Widerhall in der *scientific community*.

Mit den folgenden Thesen wird dargelegt, welche Aspekte bei dem Thema »Forschung und forschende Lehre an Polizei-Hochschulen« zu beachten sind, bevor in einer Zusammenfassung pointiert die Anforderungen an die Polizei ausbildenden Hochschulen beschrieben werden.

### **Thesen zur Forschung und forschenden Lehre an Polizei-Hochschulen**

#### *Forschung und Hochschule*

Forschung ist ein konstitutives Element von Hochschulen. Ohne diesen Teil der wissenschaftlichen Arbeit wären sie eher der Schule zuzurechnen. In klassischer Deduktion lässt sich argumentieren, dass der Unterschied der Schule zur Hochschule darin liegt, dass Schulen (mehr oder minder) gesichertes Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, während Hochschulen wissenschaftsbasiert bzw. wissenschaftlich arbeiten. Hier steht auch die Methodik der Wissensproduktion mit im Blick, wird im Sinne des Kritischen Rationalismus vorhandenes Wissen immer wieder hinterfragt, falsifiziert und weiter entwickelt. So betrachtet, ist dann auch Forschung Voraussetzung für die Wissenschaft und elementarer Bestandteil, ist sie doch der Weg, neues Wissen zu erschließen, Anwendungen zu ermöglichen und Fehler zu entdecken und zu vermeiden.

Forschung ist aber nicht nur konstitutives Element von Hochschule, sondern zudem ein selbstverständliches Qualitätsmerkmal. Hieraus ergibt sich der Auftrag an die Hochschule, Forschung zu ermöglichen und zu fördern. Hierzu gehören die Bereitstellung einer wissenschaftsgeeigneten Infrastruktur, die ideelle und materielle Befähigung des Hochschulpersonals zu forschen, die Ermöglichung des hochschulübergreifenden Wissenschaftsdiskurses sowie die Verteidigung der wissenschaftlichen Freiheit gegenüber Erwartungen und Zwängen von außen.

#### *Forschung und Lehrende*

Neben etwaigen wissenschaftlichen Hilfskräften und Mitarbeitenden sind vor allem die Hochschullehrer die Träger der Forschung. Ihrer Neugier und Kritikfähigkeit, ihrem Hinterfragen des Status quo, ihrem Streben nach Veränderung und Verbesserung sind Forschungsvorhaben und wissenschaftliche Erkenntnisse zu verdanken. Dank der eigenen Forschungsaktivitäten und des hochschulinternen und -übergreifenden wissenschaftlichen Diskurses, der Diskussion von Forschungsergebnissen und der kollegialen Kritik an eigenen Erkenntnissen behalten die Lehrenden Anschluss an aktuelle Entwicklungen und Problemstellungen. Forschung ist deshalb nicht lediglich eine akademische »Zugabe« zu den Lehrverpflichtungen, sondern wird zur Grundlage wissenschaftsorientierter Lehre. Eine Vernachlässigung der Forschung durch die Lehrenden und/oder die Hochschule verändert diese deutlich in Richtung Schule und koppelt sie von dem wissenschaftsbasierten Fortschritt ab.

#### *Forschung und Lehre*

Wenn es Ziel sein soll, eine moderne Polizeiausbildung zu leisten, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis, Methoden und Perspektiven die angehenden Polizistinnen und Polizisten für eine reflektierte und verantwortliche Tätigkeit vorbereitet, so ist die Einbindung von Forschungsergebnissen notwendig, um die Aktualität der Lehre zu gewährleisten. Der Erkenntnisfortschritt durch Forschung ist aber nicht nur als Faktum an die Studierenden weiterzugeben, vielmehr ist der Weg zu den Forschungsergebnissen

auch selbst Bestandteil der Lehre und gilt es, die Relevanz der Untersuchungsergebnisse kritisch zu prüfen. Wenn möglich, ist forschendes Lehren, z. B. in Seminaren und Projekten, anzustreben, um die Urteilsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu fördern.

Die beständige Prüfung der Lehrinhalte hinsichtlich ihrer Aktualität, Reichweite und Validität muss auf der Grundlage der Forschung erfolgen, um die Relevanz der Lehrinhalte festzustellen.

#### *Forschung und Studierende*

Für die Studierenden ist neben der Rezeption von Forschungsergebnissen vor allem die Teilhabe und Teilnahme an Forschungsprozessen bedeutsam. Insbesondere durch die aktive Einbindung in die Forschung und die eigene wissenschaftliche Arbeit wird die fachliche und methodische Kompetenz gefördert. In der kritischen Auseinandersetzung mit vorhandenem Wissen, durch die reflektierte Nutzung von theoriegeleiteten Modellen und die Begegnung mit verschiedenen Wirklichkeiten durch empirische Untersuchungen erweitert sich die Weltwahrnehmung, werden die Denk- und Abstraktionsfähigkeit gefördert und die Analysekompetenz gestärkt. Dies kann einerseits durch die Beteiligung von Studierenden an Forschungsarbeiten der Lehrenden geschehen oder in eigenen Lehrveranstaltungsformen und vor allem bei der Erstellung der wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeit, also der Bachelor- oder Masterthesis.

So führt die Forschungsbeteiligung nicht nur zum Erkenntnisgewinn, sondern dient zur Persönlichkeitsbildung und zur Förderung des autonomen Individuums. Die Studierenden lernen über die Rezeption von Forschungsergebnissen und noch besser durch ihre eigene Beteiligung im Forschungsprozess strukturiertes Denken, sie werden geschult im Erkennen und Deuten von Situationen und Veränderungen von Bedingungen. Sie trainieren zügiges Verstehen und das Einordnen von neuen Informationen. Sie lernen das vermeintlich Offensichtliche und Selbstverständliche zu hinterfragen und kritisch zu betrachten. Und schließlich werden sie befähigt, nachvollziehbare Analysen, logische Darlegungen und strukturierte Darstellungen zu verfassen. Und genau um diese Kompetenzen geht es – nicht darum, sie zu wissenschaftlern auszubilden.

#### *Polizei braucht Forschung*

Nicht nur die rapide steigenden Anforderungen der Wissensgesellschaft im Allgemeinen fordern von der Institution Polizei eine wissenschaftsbasierte Positionierung, vielmehr führen die sich verändernden Rahmenbedingungen (Stichworte sind z. B. Europäisierung/ Internationalisierung, demografischer Wandel, Finanzkrise der öffentlichen Hand/Schuldenbremse) dazu, dass sich die Polizei einer analysegestützten Aufgabenkritik stellen muss, sie für ihre Aktivitäten und deren Priorisierung nachvollziehbare, also informationsgestützte Rechenschaft geben kann und sie sich auf neue Herausforderungen angemessen einstellen soll. Dies kann nicht ohne eine auf die Polizei und ihr Handeln ausgerichtete Forschung geschehen. Die Gewinnung von belastbaren Datengrundlagen, die Aufbereitung von Informationen, die Evaluation des Handelns, die Verknüpfung von Wissen über gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wandel mit den theoretisch durchdrungenen Erfahrungen zur Klärung deren Bedeutung für polizeiliches Handeln ermöglichen eine gleichermaßen den bürgerschaftlichen und staatlichen Bedürfnissen und Bedarfen genügende und effiziente Polizeiarbeit.

### *Sicherheitsforschung braucht Polizeiforschung*

Seit 2007 besteht ein vom BMBF gefördertes Programm »Forschung für die zivile Sicherheit«, das vielfältige Fragen zum Schutz kritischer Infrastrukturen, Schutz und Rettung von Menschen, zu gesellschaftlichen Dimensionen der Sicherheit, zur urbanen Sicherheit und vielem anderen mehr stellt und von der Wissenschaft in der forschenden Zusammenarbeit mit Endnutzern, wozu ganz sicher auch die Polizei zählt, Antworten erbittet. Da die Polizei ein bedeutender Akteur der Sicherheitsproduktion ist, sollte sie nicht nur Interesse daran haben, sich an solchen Projekten zu beteiligen, sondern sich dazu verpflichtet fühlen. Durch die in den letzten zwei Jahrzehnten entwickelte Polizeiforschung und Polizeiwissenschaft bestehen vielfältige Anknüpfungspunkte und erhebliche Potentiale, die zu nutzen nicht nur der eigenen Institution, sondern der Sicherheit im Land dient.

### **Polizei- und Sicherheitsforschung an Polizei-Hochschulen**

Falls die Thesen stimmen, dass Polizei Forschung braucht und die Sicherheitsforschung auch Polizeiforschung umfasst, stellt sich doch trotzdem die Frage, ob die hierfür benötigte Grundlagen- und Anwendungsforschung als Auftrags- oder Drittmittelforschung auch tatsächlich an den Polizei-Hochschulen stattfinden sollte. Wären nicht Universitäten oder spezialisierte Forschungsinstitute besser geeignet? Wird betrachtet, wen Innenministerien bisher für Polizeiforschungen beauftragen, so wird deutlich, dass die landeseigenen Polizei-Hochschulen wohl nicht mit oberster Priorität eingebunden werden. So hat z. B. das nordrhein-westfälische Ministerium für Inneres und Kommunales Aufträge an die FH Köln (Interkulturelle Qualifizierung und Förderung kultureller Diversität in der Polizei NRW), die Uni Kiel (Gewalt gegen Polizeibeamte; Prozess- und Wirkungsevaluation polizeilicher Konzepte zum Umgang mit jungen Mehrfach-/Intensivtätern) oder die Uni Bochum und die FernUni Hagen (Personalentwicklung in der Polizei) vergeben, ohne dass die dem MIK zugehörige Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW überhaupt angefragt wurde. Hier wird deutlich, dass die Polizei-Hochschule mehr als Lehrbetrieb, denn als Forschungsinstitution gesehen wird.

Gleichwohl bestehen doch erhebliche Potenziale an den eigenen Hochschulen. Von besonderer Bedeutung in der Potenzialanalyse sind die an den Polizei-Hochschulen versammelte Praxisnähe und die gelebte Interdisziplinarität. Die dort als Wissenschaftler/-innen bzw. Polizeipraktiker Lehrenden orientieren sich in ihrer Lehrarbeit an der Situation der Praxis, pflegen Kontakte über die Disziplinengrenzen hinweg und leben in den modularisierten Bachelor-Studiengängen die Verschränkung von Theorie und Praxis als Tagesgeschäft. Gerade die Polizeiforschung baut auf diesem Fundament der Praxisnähe und der rechts-, sozial-, wirtschafts- und polizeiwissenschaftlichen Kooperation. In Verbindung mit dem (prinzipiell) privilegierten Feldzugang zur Polizei aufgrund der täglichen Zusammenarbeit böten die Polizei-Hochschulen exzellente Voraussetzungen für die Übernahme von Forschungsaktivitäten.

In ersten Ansätzen verdeutlichen die Hochschulen ihre Bereitschaft und Fähigkeit, neben dem forschenden Lehren und Lernen auch die genuine Forschungsarbeit zu leisten und mit der Gründung von Forschungsgruppen oder Forschungszentren diese zu institutionalisieren. In nur wenigen Jahren wurden verschiedene Gründungen vollzogen, so z. B.

- InaS – Institut für angewandte Sicherheitsforschung an der FH Polizei Brandenburg (in Trägerschaft des Fördervereins der FH),
- IPoS – Institut für Polizei- und Sicherheitsforschung an der Hochschule für öffentliche Verwaltung Bremen,
- IPK – Institut für Polizei- und Kriminalwissenschaften an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW,
- FoKuS – Forschungsstelle Kultur und Sicherheit an der Hochschule der Polizei Hamburg,
- Forschungsstelle der Hessischen Hochschule für Polizei und Verwaltung sowie ebendort das Zentrum für Verwaltungsbefragungen.

Mit diesen Ansätzen der Institutionalisierung wird sowohl verwaltungsintern als auch für die *scientific community* die Forschung an den Polizei-Hochschulen besser sichtbar, werden Kooperationen ermöglicht und sowohl die Angebots- und Nachfragesituation für die polizeiwissenschaftliche Forschung verbessert. Einige der Hochschulen sind auch bereits in Auftrags- und Drittmittelforschungen, z. B. im Kontext des genannten BMBF-Programms oder auch EU-Förderungen, beteiligt.

Obleich Potentiale bestehen und viele Wissenschaftler/-innen auch eine Aufbruchsstimmung zu mehr Forschungsaktivität zeigen, ist doch noch eine gewisse Hemmung auszumachen, die unter anderem auf folgenden Gründen beruht: (1) Die haushaltsrechtlichen und organisationalen Voraussetzungen für die Forschung sind an internen Hochschulen nicht überall gegeben, so dass zwar ein Wille zur Forschung besteht, aber die Möglichkeiten nicht. (2) Mitunter sehen die Hochschulleitungen und -verwaltungen, aber auch viele Lehrende die Forschung als Kür, während die Lehre als Pflicht verstanden wird. Dies mündet in implizite, teils neidische Vorwürfe an die forschenden Wissenschaftler, dass sie sich mit der Pflege ihres Steckenpferdes der angeblich lästigen Kärrnerarbeit mit Studierenden entziehen wollen. Hier liegt es also an der defizitären Wissenschaftskultur. (3) Einige der Polizei-Hochschulen sind sehr kleine Institute, denen es aufgrund der knappen personalen Bedingungen kaum möglich ist, kleinere (und erst recht nicht größere) Freistellungen von Lehrenden für Forschungszwecke zu bewältigen. (4) Die für die Polizei zuständigen Innenministerien erkennen die Polizei-Hochschulen nicht als »echte« Hochschulen mit einem Auftrag für Lehre und Forschung und beziehen sie deshalb auch nicht in ihre forschungsbezogenen Überlegungen ein. Sie werden schlicht ignoriert.

### **Conclusio**

In Übertragung von Humboldts Ideal der Universität als Verknüpfung von Lehre und Forschung, die zur Herausbildung autonomer Persönlichkeiten führen soll, die dem Frieden und der Gerechtigkeit, dem Austausch der Kulturen und einer guten Beziehung zur Natur verpflichtet sind, wäre zu wünschen, dass auch die Polizei-Hochschule sich aktiv zur Wissenschaft mit der Einheit von Lehre und Forschung bekennt. Mit ihrer wissenschaftsbasierten Lehre und forschendem Lernen trägt sie dazu bei, dass Polizistinnen und Polizisten ausgebildet werden, die sich den wandelnden Herausforderungen auf der Grundlage von Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz stellen können. Sie leisten Grundlagen- und Anwendungsforschung, um einerseits die Lehre zu qualifizieren, andererseits jedoch mit Forschung *für, in* und *über* die Polizei deren weitere Entwicklung und deren Handeln im Sinne der an Frieden, Freiheit und Demokratie orientierten Arbeit zu fördern.

Die Polizei-Hochschulen sind für eine Polizeiforschung dank ihrer Interdisziplinarität und Feldnähe prädestiniert, stoßen jedoch aufgrund organisationaler Hemmnisse und noch unzureichend ausgebauter Wissenschaftskultur sowie mangelnder Akzeptanz durch die Polizeiorganisationen an spürbare Grenzen.

Angesichts des Bedarfs an *knowledge-based* und *intelligence-led-policing*, an einer kritischen Analyse der Organisation im Wandel und den sich schnell ändernden Anforderungen an die Polizei ist Polizeiforschung unverzichtbar. Die Polizei-Hochschulen sollten sich selbst in die Lage versetzen, die notwendige Forschungsarbeit zu leisten – und die Innenministerien sollten dies nicht behindern, sondern massiv fördern. Ein Blick über die Staatsgrenzen z. B. in die Niederlande, nach England und Wales oder auch zu den skandinavischen Nachbarn zeigt, dass dies machbar ist, auch ohne dass die Befürchtung wahr wird, dass statt handlungsfähigen Polizisten nun theoretisierende »Polizeiprofessoren« ausgebildet werden und ohne dass die Polizei nicht mehr zum Polizieren kommt, da jeder Polizist gerade von Wissenschaftlern beobachtet oder interviewt wird.

#### Literatur:

Behr, Rafael/Bernhard Frevel, Astrid Jacobsen und 96 Unterzeichner (2012): Resolution: Polizei braucht Forschung. URL: <http://www.empirische-polizeiforschung.de/resolution.php>

Frevel, Bernhard (2012): Gilt Humboldts Ideal der Einheit von Forschung und Lehre? Ein essayistisches Plädoyer für die Forschung an Polizeihochschulen. In: Thomas Enke/Steffen Kirchhoff (Hg.): Theorie und Praxis polizeilichen Handelns. Wie viel Wissenschaft braucht die Polizei? Frankfurt am Main, S. 29–41

Frevel, Bernhard (2012): Forschung an Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung. In: Die Neue Hochschule, Heft 2–3, Jg. 2012, Themenschwerpunkt Öffentliche Verwaltung, S. 74–76

Frevel, Bernhard (2010): Polizei als Beruf. Ein Essay in Anlehnung an Max Weber. In: Hermann Groß u. a. (Hg.): Polizei – Polizist – Polizieren. Überlegungen zur Polizeiforschung. Festschrift für Hans-Joachim Asmus. Frankfurt am Main, S. 43–57

Frevel, Bernhard (2004): Immanuel Kant, die Wissenschaft und die Polizei. Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Liebl, Karlhans (Hg.): Fehler und Lernkultur in der Polizei. Dokumentation der Fachtagung Empirische Polizeiforschung V. Frankfurt/M., S. 193–207

#### Vita:

Bernhard Frevel, Dr. rer. soc., studierte Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Politikwissenschaft in Siegen, Köln und Hagen. Heute Professor für Sozialwissenschaften an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW und Privatdozent am Institut für Politikwissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

#### Aktuelle Veröffentlichungen:

(Hrsg. mit Hermann Groß) Empirische Polizeiforschung XV: Konzepte polizeilichen Handelns. Frankfurt am Main 2013: Verlag für Polizeiwissenschaft. (Hrsg.) Handlungsfelder lokaler Sicherheitspolitik. Netzwerke, Politikgestaltung und Perspektiven. Frankfurt am Main 2012.

#### Kontakt:

bernhard.frevel@fhoev.nrw.de

Steffen Kirchhoff

## Wissen ist nicht Können: Erfahrungsorientierung als Brücke zur Generierung professioneller Handlungskompetenz. Didaktische Impulse zur Weiterentwicklung einer kompetenzorientierten Hochschullehre an Fachhochschulen der Polizei

Mit der Akkreditierung von Bachelorstudiengängen an den Fachhochschulen der Polizei ist der Kompetenzbegriff im Format beruflicher Handlungskompetenz zum Leitbild der Studiengangsentwicklung geworden. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurde an zahlreichen polizeilichen Fachhochschulen mit hochschuldidaktischen Schulungen für die Lehrenden versucht, den Prozess eines Wandels und Paradigmenwechsels von einem auf Wissensvermittlung orientierten Selbstverständnis der Lehre hin zu einer neuen aneignungs- und handlungsorientierten Lernkultur Kompetenzentwicklung zu (be-)fördern. Zweifelsohne wurde damit ein eigener, sehr herausfordernder Lernweg für die Hochschulen angestoßen, der keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden kann. Im Gegenteil, es scheint, dass sich der Ansatz des klassischen Frontalunterrichts mit dem Anspruch umfassender Wissensvermittlung vielerorts so hartnäckig hält, dass im Lichte der Kompetenzorientierung, den Hochschulen eine große Beharrungskompetenz attestiert werden kann. Augen-

scheinlich fällt der Institution Hochschule der Wissenstransfer von der Theorie zur Praxis ebenso schwer, wie Studierenden, die mitunter vor erheblichen Theorie-Praxis Divergenzen stehen. Für beide Seiten, Hochschule und Studierende kann für die Schwierigkeit ihres jeweiligen Kompetenzerwerbs ein und dasselbe Problem vermutet werden, nämlich dass es wohl gleichermaßen an Erfahrung mit dem Neuen mangelt und damit unzureichender Attraktivität für Veränderung und Routinebildung. Das alte Modell hat gemäß bildungspolitischen Reformvorstellungen (die sich nicht jeder zu Eigen machen mag) ausgedient, das neue ist nicht vertraut und nicht im Gespür. Weder die Schule hat ihre Absolventen auf den Anspruch selbstverantwortlicher Aneignung von Handlungskompetenzen ausreichend vorbereitet, noch gehört die individuelle Förderung kompetenzorientierter Lernprozesse zum Repertoire einer teilweise über Jahrhunderte tradierten Hochschullehre. Es scheint, als sitze man in einer Art Erfahrungsfalle fest, in der eine mangelnde Vorstellungs-

kraft für das Neue und damit einhergehende Unsicherheit existiert und an alten Überzeugungen und Haltungen festgehalten wird. Der dauerhafte Appell, den Rubikon nun endlich zu übertreten, hilft wenig, wenn keine neue Erfahrung, kein wirkliches Bild, darüber vorhanden ist, wie es auf der anderen Seite aussieht. Zu groß und damit kaum einzugehen erscheint das Risiko, sicher geglaubten Boden unter den Füßen zu verlieren.

Dass jedoch, entgegen aller hier aufgebauten Behauptungen von Beharrungstendenzen, die Praxis an Hochschulen der Polizei bereits über mehr Ressourcen zur Bildungsreform verfügt als ihr vielleicht selbst bewusst ist und dieser Prozess über den Umgang mit Erfahrung als bedeutsames Element von Kompetenz unterstützt werden kann, wurde mir zunächst in verschiedenen Hospitationen von Lehrheiten deutlich. So beeindruckte mich beispielsweise, wie es ein langjährig erfahrener Polizist in seiner Lehrerrolle schaffte, ein staubtrockenes theoretisches Thema so lebendig zu entfalten, dass trotz ausgesprochen hoher Lehrgelenktheit des Seminars eine gespannte Aufmerksamkeit, Neugier und hohe Beteiligung gegeben war. Er erreichte dies mit nicht mehr und weniger als seiner Berufserfahrung, die er mit dem thematischen Gegenstand geschickt zu verbinden wusste und im übertragenen Sinne des Wortes »gewürzt« mit authentischen Erlebnisgeschichten anreicherte. »Der weiß, wovon er spricht«, war die knapste Form der Anerkennung von Studierenden, die sich ihrerseits angeregt und motiviert sahen, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen und dazu interessierte Fragen stellten.

Was hier Erfolg versprechend aufscheint, wird durch ein anderes Erleben polizeilichen Unterrichts, wohlgermerkt an einer Fachhochschule, nahezu konterkariert. Gezeigt wurde ein Videomittschnitt einer Demonstration. Im Anschluss daran wurden notwendige Verhaltensmerkmale der Polizei im Umgang mit störenden Demonstranten erläutert, um nicht zu sagen, diktiert. Eine Diskussion des Filmes fand ebenso wenig statt, wie eine Reflexion der Rolle der Polizei oder gar möglichen Spannungsfeldern zwischen persönlicher Betroffenheit und/oder Sympathie für das Anliegen der Demonstranten einerseits und der beruflichen Aufgabe als Polizist/-in. Auf mein Hinterfragen hin wurde mir seitens der Dozentin mitgeteilt, dass eine persönliche Reflexion nicht nötig bzw. unangemessen sei, da der Beamte bzw. die Beamtin die Aufgabe der Polizei zu vollziehen hätte und individuelle Befindlichkeiten dabei keine Rolle spielten. So klar, so wahr und auch eine Erfahrung: Informationsvermittlung und Anpassung an eine gegebene Praxis bereits im Hochschulstudium, ohne dass die individuelle Persönlichkeit einbezogen wird.

Erfahrungen, so wird aus den bisherigen Darlegungen deutlich, können positiv inspirierend oder negativ abwehrend sein und eine Brücke zwischen dem lernenden Subjekt in seinem persönlichen Berührtsein und der Theorie ermöglichen oder auch verhindern. Dort, wo sich der alte Graben zwischen Theorie und Praxis auftut, ist reflektierte Erfahrung in der Lage, eine individuelle Anschlussfähigkeit herzustellen. Dies macht Erfahrung zu einem Begriff mit didaktisch anregendem und persönlich dichtem Potenzial. Gemessen an der langen Geschichte von Polizeiarbeit, ist davon auszugehen, dass sich innerhalb der polizeilichen Hochschulen sehr viel Erfahrungen im Gedächtnis der Institution bewahrt haben, möglicherweise mehr sogar, als eigenes Wissen empirisch generiert werden konnte. Diesen kollektiven Erfahrungsschatz u. a. in Lehr- und Lernprozessen zugänglich zu

machen und sich im Interesse kompetenzentwickelnder Auseinandersetzung reflexiv anzuschauen und zu bearbeiten, stellt eine vielversprechende Grundlage für den beruflichen Professionalisierungsprozess dar. Aber reicht Erfahrung als Grundlage für professionelles Handeln aus und wie verhält es sich mit (neuem) Wissen? Warum verdient Erfahrung eine besondere Aufmerksamkeit in pädagogisch-didaktischen Prozessen? Diesen Fragen nachgehend, wird anknüpfend an Ergebnisse der Expertiseforschung (Gruber 1999) im Folgenden herausgearbeitet, wie Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns interpretiert und gezielt gefördert werden kann sowie welche Voraussetzungen an Wissen und Wissenserwerb daran gebunden sind.

### Ausgangspunkt: Der Erfahrungsbegriff und seine didaktisch zentralen Merkmale

Geht man bei aller Breite des Erfahrungsbegriffes sozusagen im ersten Zugriff einer etymologischen Spur nach, dann steht das deutsche Wort »erfahren« für »reisen, durchfahren, durchziehen, erreichen«, aber auch für »erforschen, kennen lernen, durchmachen« (Duden 2007, S. 160). Hier verweist bereits der Kern der Begriffsbeschreibung, nämlich das individuelle Unterwegssein und das Entdecken, auf besondere Formen von Erleben und Aufmerksamkeit und erklärt, warum »erfahren Sein« für bewandert und klug gilt. So hält sich im gesellschaftlich umgangssprachlichen Verständnis bis heute eine positive Konnotation. Menschen, die über Erfahrung verfügen, erachtet man gemeinhin als kompetent sowie professionell, und zwar deshalb, weil sie in der Lage sind, komplexe Situationen durch gezielte Selektionen von Informationen ganzheitlich wahrzunehmen und zu beurteilen (vgl. Hascher 2005, S. 40). Das Besondere an Erfahrung ist also die Art der Informationsaufnahme, die Wissensstrukturen mit affektiven Einschätzungen verknüpft und das Handeln steuert. Dies geschieht nicht notwendigerweise bewusst. Echterhoff (1992) beschreibt diesen Zusammenhang von Erfahrungsbildung und Handlung in einer pädagogisch-psychologischen Perspektive:

*»Erfahrungsbildung ist die Aufnahme, Verarbeitung und Verknüpfung von Wahrnehmungsinhalten im Kontext motivationaler Bedingungen (Emotionen, Intentionen), einschließlich damit verbundener kognitiver Lernprozesse. Sie führt zur Erfahrung, d. h. zu veränderten Erlebensweisen und Handlungsbereitschaften. Erfahrungsbildung stellt einen Prozess mit Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten dar und ist zu verstehen als ein Aspekt bei der Betrachtung lebenslanger psychischer Entwicklung eines Menschen. Sie findet auch dann statt, wenn lediglich die Intensität einer Erlebensweise oder Handlungsbereitschaft verändert wird« (ebd. S. 89 f.)*

Zusammenfassend zeigt sich hiernach, mit Blick auf eine didaktische Perspektive, dass

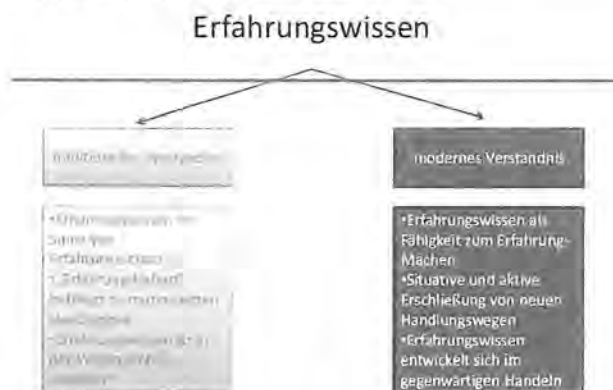
- Erfahrungen im Lebensvollzug auf individueller Ebene unabhängig von einer Lehr- und/oder Lernabsicht geschehen, ohne dass es zwingend einer Intention bedarf;
- Erfahrungen mit dem Erleben von Situationen zu tun hat;
- Erfahrungen mit Emotionen, Motivationen und Haltungen verknüpft werden;
- Erfahrungen in der persönlichen Interpretation sowohl bewusst als auch unbewusst stattfinden.

Deutlich wird zudem der besondere Wechselwirkungscharakter von Erfahrung als individuelle Verarbeitung zwischen Außen- und persönlicher Innenwelt, eine Dynamik, die unter

Bezug auf den Philosophen Hegel als eine spannungsreiche Bewegung zwischen dem Ich und dem Gegenstand verstanden werden kann. Dies weist bereits darauf hin, dass der Prozess des Erfahrungssammelns nicht immer widerspruchsfrei und harmonisch verläuft. Im Gegenteil, es sind häufig die Brüche, die Grenzen des eigenen Verstehens, die Krisen und Widerstände, die sich dem eigenen Denken, den persönlichen Überzeugungen und Routinen entgegenstellen. Lernen als Veränderung geschieht gerade da, wo das Bisherige in Frage steht, wo Bereiche des Wissens und Nicht-Wissens in streitbare Auseinandersetzungen münden und damit neue Formen des Wissens und Verhaltens generieren.

Aus einem solchermaßen dargelegten Verständnis von Erfahrung lassen sich bereits wichtige Grundlagen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lehr- und Lernprozesse ableiten. So wird unmissverständlich klar, welche Rolle einer Lernkultur zukommt, die für Studierende zu einer Herausforderung wird, an der sie sich inhaltlich und persönlich reiben können. Entwicklung entsteht nicht da, wo Wissen isoliert von der empfangenden Person abstrakt vermittelt wird, sondern insbesondere dort, wo sich in der Konfrontation zwischen Person und der Anforderung des Gegenstands eine irritierende Auseinandersetzung abspielt. Die Entwicklung einer eigenen Frage ist dazu bereits der erste Ausgangspunkt des sich Öffnens und Einlassens, die Problemlösung im Denken, Wahrnehmen und Handeln der produktive Schritt zur Erkenntnis und Generierung von Erfahrungswissen.

Abb. 1: Traditionelles vs. Modernes Verständnis von Erfahrung (Sevsay-Tegethoff 2007, S. 60)



Den Weg der Erfahrung resümierend, ist eine weitere für pädagogische Prozesse im Hochschulstudium relevante Schlussfolgerung zu treffen. So kommen keine Studierende ohne Erfahrung an die Hochschule und in die Lehrveranstaltungen. Immer bringen sie bereits erworbene Erfahrungen mit. Und es sind diese Erfahrungen, die, wie Combe (2006) unterstreicht, den zu Wissen und Routinen gewonnenen Hintergrund darstellen, der dafür verantwortlich ist, wie die Bezugnahme zum Gegenstand ist. Mit anderen Worten: Es ist die persönliche Erfahrung, die als Hintergrundfolie die Welt zu verstehen dient. Mit Blick auf Kompetenzentwicklung bedarf es also hier der Herausforderung, den bisherigen Zugang in Frage zu stellen und an neuen Perspektiven zu arbeiten. Dies ist kein einfacher Prozess und braucht den geschützten Raum des Erfahrung-machen-Könnens und Dürfens. Hierzu gehört eine Kultur, in der Fehler als hilfreich verstanden werden, in der die persönliche Reflexion und das Erzählen über sich und den eigenen Erfahrungshintergrund anerkannt und

wertgeschätzt wird und in der die Fähigkeit, sich stets auf eine neue Erfahrungen einzulassen, gelernt und gefördert wird. Böhle (2004) und Sevsay-Tegethoff (2007) bieten hierzu – wie in der nachfolgenden Grafik dargelegt – eine interessante Differenzierung an, die im Verständnis von Erfahrungswissen einen Wandel von einem traditionellen Verständnis von »Erfahrung haben« zu »Erfahrung machen« betont.

Diese vorliegende Argumentation hat zum Ziel, nicht allein die Ansammlung und Bewahrung von Erfahrungswissen hervorstustellen. Notwendig ist die Fähigkeit, sich mit (selbst-) reflexivem Umgang auf neue Situationen einlassen zu können, eigene blinde Flecken zu entdecken, Situationen in neuem Licht zu betrachten und Unbekanntes situativ lernend bewältigen zu können. Dieser Fähigkeit kommt eine für die Kompetenzentwicklung bedeutsame Relevanz zu und ist insbesondere dort als wichtig zu erachten, wo es in situativer Wahrnehmung, in Denken und Handeln zur Fixierung an alten Erfahrungen kommt und damit eine andere Perspektive und Veränderung erschwert wird.

Inwieweit aber nun steht generiertes Erfahrungswissen in Beziehung zur Kompetenz und wie lässt sich der Weg der Kompetenzentwicklung erklären? Hierzu weist die Expertiseforschung ziemlich einheitliche Befunde aus, die sowohl auf Wissen und Erfahrung abstellen, aber auch subjektive Faktoren wie die der Motivation betonen.

#### Entstehungsbedingungen kompetenten Handelns – Ergebnisse der Expertiseforschung

Während bis in die 60er Jahre hinein davon ausgegangen wurde, dass für das Entwickeln kompetenter Leistungen vor allem Begabung vorausgesetzt wird, hat sich Gruber (1999) folgend ein Verständnis durchgesetzt, das die Genese kompetenten Handelns auf der Expertenebene vor allem durch eine zeitintensive Auseinandersetzung und Durchdringung der fachlichen Domäne gefördert wird. Hierbei kommt dem Erwerb umfangreichen fachtheoretischen Wissens aus dem Gegenstandsbereich wie gleichermaßen der Erfahrung eine notwendige Bedingung zu.

Die Expertiseforschung unterscheidet heute u. a. unter Bezug auf die Gebrüder Dreyfuss (1987) in der Kompetenzentwicklung den Experten von dem Novizen. Als Experte gilt ein Mensch, der in seinem Bereich dauerhaft, und das heißt nicht zufällig oder singulär, eine sehr überzeugende Leistung bringt, hingegen der Novize die kompetente Leistung nicht erbringt, weil ihm Wissen, Praxis und Übung fehlen. Dazwischen liegt ein spiral angelegter Entwicklungsprozess unterschiedlicher Fähigkeitsstufen, die mit zunehmender Übung an immer mehr verantwortungsvollen und herausfordernden Aufgaben kompetentes Handeln unterstützen.

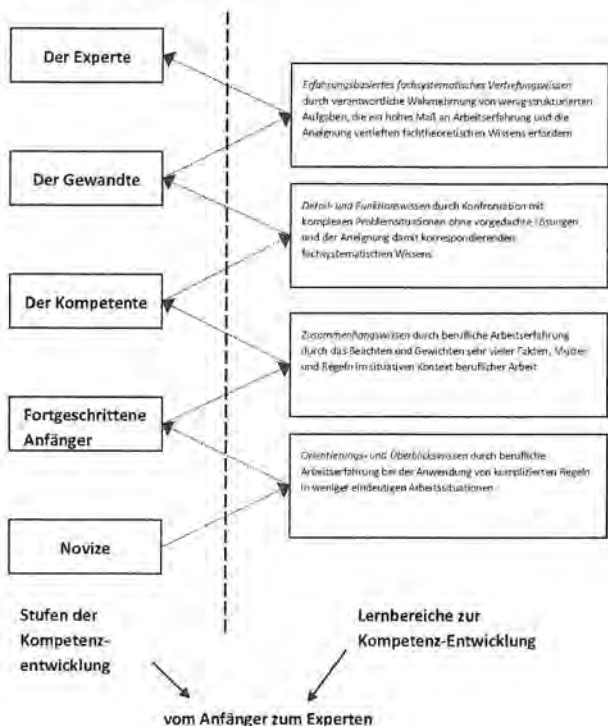
Experten, so macht Gruber (1999, S. 22 f.) deutlich, »entwickeln die Fähigkeit, große, bedeutungsvolle Muster wahrzunehmen und zu erinnern. Solche Muster tauchen in ihren alltäglichen Handlungen auf; sie wahrzunehmen und wiederzuerkennen, läuft so schnell ab, dass es oft den Anschein erweckt, die Informationsverarbeitung von Expertenleistung sei intuitiv. Im Gegensatz zur Expertenleistung sind die Muster, die Novizen erkennen und erinnern, kleiner, weniger elaboriert, eher wörtlich bzw. oberflächlich und weniger mit Inferenzen und abstrahierten Prinzipien verknüpft. Die ungewöhnliche Fähigkeit von Experten, Muster zu erkennen und zu erinnern, hat mit der Art und Organisation des Wissens zu tun, das bereits im Gedächtnis gespeichert ist« (ebd.)

Fähigkeiten dieser Art haben Gruber zufolge ihren Hintergrund darin, dass Experten über einen langen und intensiven



Durchdringungsprozess von Wissen und reflektierter Erfahrung gelernt haben, mentale Schemata für ein Anwendungswissen zu entwickeln, welche in einem hohen Maße zielorientiert sind. So ist gut nachvollziehbar, dass sich diese Expertise in dem Maße entwickelt, in dem Erfahrung mit Wissen in einer Domäne angesammelt wird und sich dies durch Arbeitssituationen und -bedingungen, denen das Individuum begegnet, bewährt. Darüber hinaus dürfen motivationale Komponenten, wie z. B. sich über mehrere Jahre hinweg intensiv mit einem Gegenstandsbereich auseinanderzusetzen, nicht übersehen werden.

Abb. 2: Kompetenzentwicklung vom Novizen und Experten (Dreyfuss & Dreyfuss 1987)



Der Wissenserwerb und seine Erfahrung in der Durchdringung von Verstehen und Anwenden sind demnach in gleicher Weise an der Expertiseentwicklung für kompetentes Handeln beteiligt. Diesen Zusammenhang besonders zu betonen, erscheint mir auch deshalb wichtig, weil in der aktuellen Debatte um Kompetenzorientierung gerne der Eindruck erweckt wird, als verschieben sich die zielgebenden Koordinaten der Bildungsprozesse von Wissen hin zu Können. Dies ist jedoch sehr verkürzt, denn selbst wenn dem Kompetenzbegriff der Anspruch des Problem-lösen-könnens definitorisch inhärent ist, so ist Wissen dafür die Grundlage und damit ein zentraler Anspruch in der Förderung von Kompetenzentwicklung. Keinesfalls darf daher eine Wissensorientierung zu Gunsten einer reinen Handlungsorientierung ausgespielt werden. Wohl aber stellt sich die Frage, wie Wissen strukturiert sein muss, um in Handlung und Problemlösung transferiert werden zu können. Hierzu sei nachfolgend unter dem Anspruch des Bildungsauftrages einer Fachhochschule explizit auf wissenschaftliches Wissen Bezug genommen.

### Anforderungen an wissenschaftliches Wissen und seiner Vermittlung

Es obliegt dem besonderen Bildungsauftrag einer Fachhochschule, ihre Studierenden auf der Basis wissenschaftlicher Grundlagen praxisorientiert auszubilden und zu selbständi-

ger Tätigkeit im Beruf zu befähigen (vgl. WR 2010, S. 17). Ein solcher Anspruch weist wissenschaftliches Wissen direkt der Übertragung in einen Anwendungsbezug zu und spricht – offensichtlich in Abgrenzung zur Generierung von Wissen als Kernaufgabe der Universitäten – dezidiert von einer Praxisorientierung auf der Basis wissenschaftlicher Grundlagen. Geht man davon aus, dass wissenschaftlich gewonnenes Wissen in seiner Struktur ein Höchstmaß an Komplexität und Abstraktion aufweist und in großer Distanz zur Praxis nur selten im Lichte praktischer Nützlichkeit und Anwendung zu verstehen ist, dann kann der Transformationsauftrag in Professions- und Handlungswissen an Fachhochschulen nicht hoch genug eingeschätzt werden. Der besondere Anspruch besteht bei der notwendigen didaktischen Reduktion vor allem darin, dass die Informationsfülle von wissenschaftlich gewonnen Aussagen erhalten bleibt. Hierbei spielt in der Vermittlung, wie Eimbirter-Stolbrink (2011, S. 40) m. E. zu Recht betont, die Klarheit in der Betrachtung des wissenschaftlichen Gegenstandes (das Problem, die Idee, die Frage) ebenso eine große Rolle, wie das Ordnungsgefüge der Logik und des sachlichen Aufbaus des wissenschaftlichen Gegenstandes. Nicht zuletzt ist mit Blick auf den grundsätzlichen Anspruch von Offenheit für Erweiterung, Veränderung und Revidierung wissenschaftlicher Theorie die Fähigkeit zur kritischen Reflexion als ein weiterer Standard für die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens zu nennen.

Mit einer Untersuchung von Eimbirter-Stolbrink (2011) liegen mittlerweile erste empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Vermittlungsansätzen für Lernprozesse mit wissenschaftlichem Wissen vor. Hier zeigt sich, dass logisch-kohärente Strukturen und die Vermittlung eines klaren und geordneten Gedankens für die Entwicklung eines Problembewusstseins und die Verarbeitung von theoretischen Texten die größte lernförderliche Wirkung hatte. Im Hinblick auf die Methode der Messung im Untersuchungsdesign, Texte in ihrer Problemstruktur wiederzugeben, bleibt jedoch die verhaltensorientierte, verändernde Auswirkung des Vermittlungsansatzes unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung offen.

### Resümee – Erfahrungslernen als notwendige didaktische Herausforderung

Weder Wissen noch Erfahrung führen für sich genommen zur Kompetenz. Beide Anteile gelten als zentrale, sich gegenseitig ergänzende Voraussetzungen für die Entwicklung kompetenten Handelns bis hin zur Expertise. Um wirksam zu werden, brauchen sie ihre spezifische Form von Durchdringung und Verarbeitung. In der Theorie lässt sich das nicht allein entwickeln.

Der Grundgedanke der Erfahrungsorientierung für Lehrveranstaltungen fokussiert die Verbindung des lernenden Subjekts mit seiner Person auf der Wahrnehmungs- und Einstellungsebene einerseits sowie dem fachlichen Gegenstand auf der theoretischen Wissenssebene andererseits. Genau an dieser Stelle erweist sich die besondere Wirksamkeit für die Kompetenzentwicklung. So können Kompetenzen hinsichtlich ihrer persönlichen Struktur von Motivationen, Einstellungen und Haltung nicht vermittelt, sondern allein gefördert werden. Erfahrungsorientierung wird hier zum individuellen Türöffner, so dass ein Kontakt zwischen dem Ich und dem thematischen Gegenstand hergestellt wird. Durch die damit verbundene Erfahrungsbewegung in der Irritation und Verarbeitung wird die persönliche Auseinandersetzung zu Lernprozessen angeregt. Man kann diesen Prozess didaktisch

auch als eine Art Inszenierung verstehen, in der ein fachliches Problem zunächst nicht direkt über Wissensvermittlung pur vermittelt wird, sondern Kontexte aufgespannt werden, in denen das fachliche Problem verborgen ist. Gerade über den Spielraum der Suche, des Entdeckens, der Interpretation und freien Assoziationen erfolgt im Sinne der Kompetenzebenen, jenseits von Wissen, eine ganzheitliche Auseinandersetzung, die neugierig auf den Gegenstand macht, Sinne öffnet und Interesse an der Auseinandersetzung weckt. Besonders geeignete »Andockmöglichkeiten« sind Filmsequenzen, Rollenspiele oder bildnerische Ausdrucksformen wie »Mind-Mapping« oder das Anfertigen einer Collage.

Während mit dieser Darstellung zunächst Phasen des Einstiegs in eine Lehrveranstaltung angesprochen sind, darf nicht übersehen werden, dass Erfahrungsorientierung auch für die Problembearbeitung erfolgversprechend einzusetzen ist. Methoden der Fallarbeit oder des problembasierten Lernens bieten hier ein vielversprechendes Potenzial, Erkenntniswege und Problemlösungen in sozialen Settings von Teamarbeit zu generieren und zu reflektieren. Dass hier Lernprozesse angestoßen werden, die kompetenzorientierte Anforderungen nicht allein auf der fachlichen Wissensebene, sondern ebenso methodisch und sozial abbilden und zudem – entgegen manch abgesehenem Seminar – noch Spaß machen können, liegt auf der Hand. Lehrveranstaltungen, die auf dieser Ebene für die Studierenden einen Erfahrungsraum ermöglichen, leisten im jedem Fall bereits im Studium einen Beitrag, von der Theorie in die Praxis zu kommen. Kompetenzentwicklungsprozesse werden so aktiv unterstützt.

Betrachtet man im Kontext des geschilderten Erfahrungslernens die Rolle der Lehrenden, dann liegt ihre Hauptaufgabe zunächst in der Vorbereitung. Hier müssen die Themen und Fälle auf ihren Gehalt von Problemen und Herausforderungen hinterfragt werden. Hierzu ist es hilfreich, sich selbst an die eigenen (Lern-)Schwierigkeiten in der Erschließung des Gegenstandes zu erinnern und von dort aus zu überlegen, was einem selbst in der Problemlösung geholfen hat. Eine weitere wichtige Aufgabe von Lehrenden besteht in der Hilfestellung gebenden Begleitung der Studierenden, aber auch in der Rückmeldung, dem Feed-Back zu ihren Leistungen, um die Selbsteinsicht in ihren Entwicklungsstand zu fördern.

## Resolution: Polizei und Forschung

»Polizei braucht Forschung« und »Polizeiausbildung bedarf Forschung« lauten die beiden Kernthesen dieser Resolution. Sie wird getragen von Polizeiwissenschaftlern und Polizeipraktikern, die mit Sorge beobachten, dass die Bedeutung der Polizeiforschung in den Polizeien und den Innenministerien nicht angemessen gewürdigt wird und dass die Möglichkeiten zur Forschung an den Polizei ausbildenden Hochschulen und Akademien deutlich verbesserungsfähig sind. Vor diesem Hintergrund fordern wir die Verantwortlichen in den Ministerien, den Landespolizeipräsidien sowie die Rektorate und Präsidien der Polizei ausbildenden Hochschulen und Akademien auf, angemessene Rahmenbedingungen für Polizeiforschung zu schaffen.

- Forschung gelingt nicht neben dem Alltagsgeschäft der Lehre und Selbstverwaltung an den Polizei-Hochschulen und Akademien, sondern benötigt eine angemessene Frei-

Was ist nun der Stoff, aus dem die Erfahrungen sind? Ich glaube, der Polizeiberuf gehört zu den erfahrungsintensivsten Berufen schlechthin. Wenn das kein Potenzial ist!? Schlussendlich frei nach dem Motto »Willst Du erkennen, lerne handeln« (Heinz v. Foerster).

### Literatur

- Böhle, F. et al. (2004): Der Gesellschaftliche Umgang mit Erfahrungswissen – von der Ausgrenzung zu neuen Grenzziehungen. Forschungsbericht im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 536 der Universität München »Reflexive Modernisierung«, Teilprojekt A ISF, München
- Gruber, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns, Bern
- Combe, A. (2006): Hatten die schon Schuhe? Zur Theorie des Erfahrungslernens. In: Pädagogik, Hft. 6, S. 32–36, Weinheim
- Dreyfuss, H.L./Dreyfuss, S. (1987): Künstliche Intelligenz. Von der Grenze der Denkmaschine und der Welt der Intuition, Hamburg
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für LehrerInnenbildung, Heft 1, S. 40–46, Innsbruck
- Eimbirter-Stolbrink, E. (2011): Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Heft 2, S. 35–44
- Sevsay-Tegethoff, N. (2007): Bildung und anderes Wissen. Zur Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung, Bern
- Wissenschaftsrat (WR) (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Wissenschaftssystem, Berlin

### Vita:

Steffen Kirchhof, Dr. phil., Erziehungswissenschaftler, Hochschullehrer für Erwachsenenbildung und Religionspädagogik sowie Leiter des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Flensburg. Langjährige Erfahrung in der Fortbildung für Hochschuldidaktik an verschiedenen Fachhochschulen der Polizei

### Kontakt

kirchhof@uni-flensburg.de

stellung (Deputatsanrechnung), Infrastruktur und finanzielle Förderung.

- Forschung braucht einen institutionellen Rahmen an den Polizei-Hochschulen und Akademien. Hierzu gehören entscheidungsfähige Forschungskommissionen und Beiräte, ein Forschungsbudget sowie administrative Unterstützung.
- Forschung soll praxisorientiert, aber autonom sein. Die ergebnisoffene Forschung ist ein Qualitätsmerkmal der Wissenschaft. Eine Zensur der forschungsbasierten Aussagen darf nicht stattfinden.

### Polizei braucht Forschung ...

- zur klaren Bestimmung der eigenen Aufträge,
- zur qualitätsorientierten und ressourcenbewussten Erfüllung der polizeilichen Aufträge,

- zum Verständnis von gesellschaftlichem Wandel und den damit verbundenen Sicherheitsproblemen und der Deutung polizeilicher Relevanz.

Von professioneller polizeilicher Praxis wird erwartet, dass sie sich situationsangemessen und zeitgemäß darstellt. Von Polizisten und Polizistinnen wird verlangt, dass sie ihre Maßnahmen planen, begründen und reflektieren können. Dazu ist es notwendig, dass sie die Bedingungen und Wirkungen polizeilichen Handelns sowie die Umwelt, in der sie agieren, verstehen und antizipieren können. Wissenschaft wird damit – neben professioneller Erfahrung, persönlichen Ressourcen und technischen Fertigkeiten – zu einer Ressource für die Handlungsfähigkeit der Polizei, und zwar so, wie es etwa im anglo-amerikanischen Raum als »evidence-based-policing« schon lange praktiziert wird. Dabei ist zwischen Auftragsforschung und Grundlagenforschung zu unterscheiden, die durchaus beide dem Anspruch genügen können, Praxisrelevanz aufzuweisen:

- **Auftragsforschung:**

Die in polizeilichen Kreisen meist favorisierte Auftragsforschung dient dem Zweck, in der Praxis aufgetretene Probleme oder Fragestellungen wissenschaftlich zu untersuchen und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Diese Herangehensweise übernimmt in der Formulierung der Forschungsfrage und damit in der Anlage des Forschungsprojektes die polizeiliche Perspektive und bemüht sich, wissenschaftlich fundierte Antworten zu entwickeln. Auftragsforschung darf jedoch nicht den Charakter der »dienstlichen Anweisung« bekommen. Sie bedarf einer gleichberechtigten Kommunikation darüber, ob der Auftrag im Sinne des Auftraggebers erfüllt werden kann oder ob er, im Sinne der Autonomie des Auftragnehmers, modifiziert werden muss. Der strukturelle Ort dieser Vermittlung kann z. B. ein Forschungsbeirat oder eine Forschungskommission sein.

- **Grundlagenforschung:**

Polizeiliche Grundlagenforschung dagegen agiert in der Formulierung der Forschungsfrage selbstständig. Ihr Interesse fokussiert sich weniger auf die von Praktikern empfundenen Wissenslücken, sondern vielmehr auf Rekonstruktion und das Verstehen von Phänomenen in und um polizeiliche Praxis, in Polizeiorganisationen und von (polizei-)relevanten gesellschaftlichen Phänomenen. Damit werden neue Erkenntnisse gewonnen, deren Nutzen aus polizeilicher Perspektive nicht vorhergesehen werden kann. Es können Bedingungen, Wirkungen und Folgen im Zusammenhang mit polizeilichem Handeln herausgearbeitet werden, die bislang nicht erkannte Probleme oder Potentiale identifizieren und damit verfügbar machen.

Nicht ausschließlich der Transfer eines polizeilichen Problems in eine wissenschaftliche Fragestellung, sondern der Polizeibezug beider Forschungstraditionen begründet die Praxisrelevanz.

#### Die akademische Ausbildung der Polizei braucht Forschung:

- Die akademische Ausbildung in der Polizei ist neben der Fortbildung das Instrument, die oben aufgeführten aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus den Auftrags- und Grundlagenforschungen an Polizistinnen und Polizisten zu vermitteln.
- Die Lehre soll erfahrungs- und wissenschaftsbasiert ausgerichtet sein. Das ist schon durch die Auswahl des Lehrpersonals angelegt: Während das polizeiliche Lehrperso-

nal ihre Lerninhalte mit polizeilichem Erfahrungswissen kombiniert (erfahrungsorientierte Lehre), kennzeichnet die von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen vermittelten Lerninhalte wissenschaftliche Kompetenzen, wozu auch methodische Kompetenzen gehören. Im Idealfall richten sich aber die in der Lehre vermittelten Inhalte wesentlich auch an eigenen Forschungsleistungen aus.

- Die Beteiligung von Studierenden an Forschungsprojekten im Rahmen von Lehrveranstaltungen (Projektarbeiten) sowie Bachelor- und Masterarbeiten dient der Förderung der fachlichen, aber auch der methodischen Kompetenzen sowie der kritischen Analysefähigkeiten. Dies ist Bestandteil der Persönlichkeitsbildung und der Förderung des autonomen, selbstständig agierenden Individuums. Auch der Polizeivollzug soll und kann von solchen Arbeiten profitieren, da die Studierenden einen besonderen »Feldzugang« haben, den kein externer Wissenschaftler bzw. keine Wissenschaftlerin je entwickeln kann (z. B. als Beobachter/in und Teilnehmer/in).
- Wissenschaftliches Arbeiten wird dabei nicht vorrangig mit dem Ziel vermittelt, Wissenschaft zu betreiben, sondern methodische und analytische Kenntnisse sowie wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bewältigung des polizeilichen Alltags zu nutzen und letztere von eigenen Erfahrungen sowie polizeilichem Erfahrungswissen kritisch zu differenzieren und sie zu reflektieren.

Villingen-Schwenningen, im September 2012

#### Die Unterzeichner:

Prof. Dr. Rafael Behr, Hochschule der Polizei Hamburg  
Prof. Dr. Bernhard Frevel, FH für öffentliche Verwaltung NRW

Prof. Dr. Astrid Jacobsen, Polizeiakademie Niedersachsen

sowie zahlreiche Mitunterzeichner und Unterzeichnerinnen, deren Namen sich auf der Homepage des Arbeitskreises Empirische Polizeiforschung unter <http://www.empirische-polizeiforschung.de/resolution.php> (Zugriff am 01. 03. 13) befinden.