

Fallanalyse als Form forschenden Lernens

Christian Barthel

(erschienen 2010, in: Barthel, Christian/Lorei, Clemens (Hrsg.) Empirische Forschungsmethoden – Eine praxisorientierte Einführung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Polizei, S. 231-265)

Dieser Beitrag will deutlich machen, dass selbst erlebte Fälle, also herausgehobene kritische Situationen aus der eigenen beruflichen Praxis, im besonderen Maße für Qualifikationsarbeiten im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiums geeignet sind. Dies in doppelter Hinsicht: Einerseits erlaubt die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Fall die Erzeugung wissenschaftlicher Aussagen zu typischen Strukturmerkmalen des beruflichen Handlungsfeldes; andererseits wird auf diese Weise die eigene berufliche Praxis in ihrer objektiven und subjektiven Bedingtheit in einer Weise reflektiert, die für den weiteren beruflichen Entwicklungsprozess handlungsleitende Orientierungen und damit persönliche Professionalisierungschancen eröffnet.

Damit dieser doppelte Ertrag der Fallanalyse realisiert werden kann, bedarf es allerdings eines besonderen Lernarrangements, das die Fallanalyse in methodisch-analytischer Weise anleitet und den weiteren Reflexionsprozess bis hin zur endgültigen Erstellung der Qualifizierungsarbeit begleitet. Das „forschende Lernen“ als unerlässlicher methodisch-didaktischer Rahmen (der insbesondere auch die beruflichen Sozialisations- und Lernerfahrungen der Polizeikollegen berücksichtigen muss) wird damit zum Qualitätsgaranten für die wissenschaftliche Legitimationsfähigkeit der Qualifizierungsarbeit als auch ihren berufspädagogischen Ertrag.

In den folgenden Schritten soll die Fallanalyse als Form forschenden Lernens dargelegt werden:

- Im Kapitel 1 wird die Fallanalyse als Form des forschenden Lernens in ihrem grundlegenden Format vorgestellt
- Im Kapitel 2 wird ein Beispiel der Fallanalyse vorgestellt, das an der deutschen Hochschule der Polizei realisiert wurde und dabei der Nutzen für a) den Studenten an polizeilichen Ausbildungseinrichtungen, für b) den polizeilichen Berufsmenschen generell und c) für die Organisation der Polizei beschrieben.
- Im Kapitel 3 wird en Detail die curriculare Struktur der Fallanalyse als Form des forschenden Lernens beschrieben und die dabei eingesetzten Methoden dargestellt.
- Im Kapitel 4 werden die besonderen Anforderungen an die Studierenden im Prozess der Fallarbeit skizziert.
- Im Kapitel 5 werden die besonderen Anforderungen an den Dozenten bei der Durchführung dieses methodisch-didaktischen Formats beschrieben.

1) Zweck und Nutzen der Fallanalyse im Lernarrangement des forschenden Lernens – eine Begriffsklärung

Was ist ein „Fall“?

Unter Fall wird hier die Erzählung eines Akteurs verstanden, der aus seiner subjektiven Sicht heraus eine schwierige, konflikthafte bzw. komplexe Situation seiner beruflichen Praxis beschreibt. Motivierend für die Schilderung und die dann folgende analytische Bearbeitung des Falles ist also die „Verstörung“, die Irritation des Akteurs, der hier an die Grenzen seines Handlungswissens, seiner bis dahin aufgebauten Erfahrungsbestände und beruflichen Routinen gelangt ist. Der erzählte Fall verdeutlicht somit nicht nur das Fehlen oder Nicht-Greifen

von Wissen und Handlungskompetenzen, sondern markiert den persönlichen bzw. beruflichen Lernbedarf in einer eigentümlichen Schärfe: Wirklich ausschlaggebend für den Fall und seine Bearbeitung ist die persönliche Erfahrung der Verunsicherung, des Bedrohlichen, Ängstigen oder auch Peinlichen - die emotionale Qualität also, die das subjektive Klärungsinteresse vorantreiben (s.a. Argyris 1997, S.12f).

Die subjektive Motivation den eigenen Fall verstehen zu wollen wird aber nicht damit befriedigt, dass individualpsychologische Erklärungen für das eigene, ggfs. defizitäre Berufshandeln herausgedeutet werden, um so allenfalls eine bessere Anpassung an vermeintliche Unveränderbarkeiten anzustreben. Entscheidend ist vielmehr, dass der subjektive Lernbedarf gewissermaßen als Sprungbrett hin zum Verständnis der objektiven Rahmenbedingungen des Falles und seines Kontextes genutzt werden kann. Das heißt: die Besonderheit des Falles lässt sich nur verstehen, wenn die ihm zugrunde liegenden allgemeinen Strukturgesetzmäßigkeiten, das heißt die Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge des beruflichen, organisatorischen und institutionellen Handlungsfeldes aufgeschlossen werden. Nur so ist das eigene Handeln unter den realen Bedingungen des beruflichen und institutionellen Feldes zu verstehen, das heißt analytisch zu durchdringen und professionspraktisch weiter zu entwickeln.

In diesem Sinne werden in der Rekonstruktion der selbst erlebten Fälle die folgenden Ebenen reflektiert und als rahmende Bedingungen bzw. Wirkfaktoren systematisch reflektiert (s.a. Ludwig, 2007, S.5):

- Die beteiligten Akteure, ihre „Beiträge“ und Einflussnahmen auf die Initiierung und Verlaufskurve des Falles: hierzu zählen zum Beispiel markante biografische, rollenspezifische oder auch organisationskulturell typische Deutungs- und Handlungsmuster, die konkurrierende, konträre Deutungen und Lesarten des Falles darstellen.
- Die sozialen Beziehungen zwischen den in der Fallsituation handelnden Akteure, d.h. die praktizierten Formen der Kommunikation, ggfs. der zirkulären Kommunikationsmuster und Eskalationsstufen.
- Die mikropolitischen (Macht-) Spiele, die über die unmittelbaren Interaktionen hinausgreifend den Rahmen und die Regeln für Interaktionen im konkreten Kontext der jeweiligen Organisation definieren.
- Die organisatorischen Rahmungen und Spezifika, das heißt die formellen und informellen, historisch gewachsenen Strukturen und Regeln einer Organisation, inklusive ihre aufbau- und ablauforganisatorischen Festlegungen.
- Gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen und Rahmenbedingungen, die in das berufliche Handlungsfeld, die jeweilige Organisation bis hinein in die mikropolitischen Spiele der Alltagsorganisation ihre Wirkung entfalten können.

Der Fall stellt in dieser rekonstruktionslogischen Absicht gewissermaßen das Brennglas dar, durch das die Wirkungsweise grundlegender sozialer Prozesse und Strukturen beobachtet und verstanden werden können.

Was heißt „Fallanalyse“?

Generell erhebt die soziologische Fallanalyse den Anspruch (s.o.), über eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion nicht nur die Komplexität des Falles zu erfassen und zu dokumentieren, sondern zu den konstitutiven Prinzipien (Strukturen, Mechanismen, Gesetzmäßigkeiten) vorzudringen, die den Fall als eine spezifische Variation allgemeiner bzw. grundlegender Prozesse der sozialen Praxis ausweist (s. Bude 2003, S. 60f). In diesem Sinne lässt sich eine Fallanalyse nicht als Illustration und Belegexemplar für vorgängige Theorien und Erklärungsmodelle verstehen – etwa in dem Sinne, dass das empirische Datenmaterial/der Fall von außen an bereits vorgefertigte Begriffe und Kategorien herangetragen und diesen dann lediglich subsumiert wird. Der Forschungs- und Erkenntnisweg verläuft genau anders herum: Der Fall ist der einzig möglich Zugang zur sozialen Wirklichkeit und deren Gesetzmäßigkeiten, die schließlich als Ergebnis der Analyse bzw. Rekonstruktion erschlossen werden.

Fallanalysen bzw. -rekonstruktionen stellen somit ein zentrales Forschungsobjekt qualitativer Sozialforschung dar. Das Ziel der unterschiedlichen soziologischen Rekonstruktionsverfahren und Methoden-¹„Schulen“ ist die Erzeugung grundlegender theoretischer Erkenntnisse und damit die wissenschaftliche Wissensproduktion. An den Forschungsprozess und damit auch an den Studenten eines polizeilichen Ausbildungsganges, der eine dieser Methoden im Rahmen seiner Qualifizierungsarbeit nutzen will, werden strenge methodische Anforderungen (und damit einhergehend: ein vergleichsweise großes Arbeitspensum) gestellt.

Der vorliegende Beitrag möchte gegenüber den klassischen Analyse- und Interpretationsverfahren eine Form der Fallanalyse vorstellen, die ebenfalls zur wissenschaftlichen Wissensproduktion beitragen kann, die darüber hinaus aber auch für den forschenden Studenten in der Polizei einen unmittelbar berufspraktischen Mehrwert erzeugt.

Die Form der Fallanalyse, wie sie im Folgenden diskutiert werden soll, ist in grundlegender Weise dem Konzept der Aktionsforschung verpflichtet, wie sie ursprünglich von dem Sozialpsychologen Kurt Lewin entwickelt wurde. Zentrale Merkmale der Aktionsforschung sind (s. Altrichter/Posch (1994):

- Die Betroffenen beforschen ihre eigene (berufliche) Praxis. Forschung wird dabei nicht per se als streng methodisch programmiertes Datengenerieren verstanden. In der Aktionsforschung ist sie vielmehr eine Form kontinuierlicher, systematischer Reflexion, die unmittelbar erlebte Erfahrung, angesammeltes Erfahrungswissen sowie „sekundäres Wissen“ (also wissenschaftliches Wissen) problembezogen aktiviert.
- Forschungs- und Erkenntnisinteresse werden aus der eigenen Praxis, ihren typischen Problemlagen, Widersprüchlichkeiten und Konflikten gewonnen. Im Vordergrund stehen also nicht Modethemen, die den aktuellen Diskurs der jeweiligen Berufsgruppe kennzeichnen, sondern die Eigenwilligkeit einer irritierenden Situation und ihres Kontextes.
- Erzeugen einer „praktischen Theorie“, d.h. im Vordergrund stehen nicht die Forschungsmethoden und ihre Verfahrensimperative, sondern die Erzeugung von handlungsorientierendem Wissen. Entscheidend in der Aktionsforschung ist die kontinuierliche Beobachtung, Beschreibung und Analyse der Praxis, um hieraus eine praktische bzw. brauchbare Theorie zu generieren; dies in der grundlegenden Überzeugung, dass erst die Praxis die „Richtigkeit“ bzw. Brauchbarkeit der Theorie verifizieren kann. Anders als bei den strengeren Forschungsmethoden wird die Wissensproduktion nicht systematisch von der Wissensanwendung im Praxisfeld getrennt. Die Aktionsforschung legt also weniger Wert auf Wahrheit und finale Erkenntnis als vielmehr
 - auf Praxisreflexion,
 - die Anreicherung des Erfahrungswissens mit situativ brauchbarem wissenschaftlichem Wissen,
 - und damit ein Professionsideal, das durch Wissen und kontinuierliches Lernen zur Meisterschaft gelangen kann.
- Die Erzeugung und Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven auf den Fall ist eine wesentliche Reflexionsmethode, um eine möglichst umfassende Situationsbeschreibung und Deutung zu ermöglichen. Differente Sichtweisen spannen dabei den Sinnhorizont auf, indem die „praktische Theorie“ entwickelt werden kann.
- Die Erzeugung differenter Sichtweisen bedarf also grundsätzlich einer forschenden Gemeinschaft, einer kollegialen Gruppe, die in kritisch-freundlicher Zusammenarbeit Fälle beschreibt, analysiert und brauchbare Theorien generiert.

¹ Um nur einige zu nennen: Rekonstruktive Analysen nach Bohnsack – in diesem Band vertreten durch den Beitrag von Anja Mensching; Grounded Theory – in diesem Band vertreten durch den Beitrag von Kissmann/Barthel; Objektive Hermeneutik – in diesem Band vertreten durch Thomas Ley.

In der Tat ist dieses Forschen in einer kollegialen Gruppe, die in kritisch-freundlicher Kooperation schwierige Fälle bearbeitet, ein entscheidender Motivationsfaktor, insbesondere für Berufsgruppen, die ein reflexives und wissensgenerierendes Verhältnis gegenüber ihrer Profession gewinnen wollen. Der hier angestrebte Diskurs ist weniger durch Ehrerbietigkeit gegenüber einem hohen Ideal wissenschaftlicher Wahrheit gekennzeichnet, als durch den Spaß und die Freude, die sich beim dialogischen Verschränken unterschiedlicher Deutungsperspektiven und der gemeinsamen Suche nach „brauchbarer Theorie“ einstellt.

Diese implizite Respektlosigkeit der Aktionsforschung, die sich aus ihrer programmatischen Praxisorientierung ergibt, stößt in den akademischen Sozialwissenschaften auf Kritik. Die Vorwürfe lauten:

- Theoretische Unterausstattung
- Mangelhafte forschungsmethodische Strenge
- Latentes Verwischen des Unterschieds zwischen Wissenschaft und Ideologie – als Folge des unmittelbaren Praxisbezugs.

Diese Vorwürfe haben aus der Perspektive des Wissenschaftsideals durchaus ihre Berechtigung. Sie müssen aber nicht zwingend zu dem Schluss führen, dass wissenschaftliches Arbeiten im Sinne der Aktionsforschung per se „unwissenschaftlich“ bzw. ideologisch ist. Insbesondere dann nicht – und dies ist das entscheidende Anliegen meines Textes – wenn die o.g. „forschende Gemeinschaft“, die „kritisch-freundliche Zusammenarbeit“ durch ein methodisch strukturierendes Lernarrangement angeleitet wird, das ein rekonstruktionslogisches Aufschließen des jeweiligen Falles gewährleisten kann.

Was bedeutet „forschendes Lernen“²?

Das „Forschende Lernen“ ist der Titel für die o.g. methodisch-didaktische Struktur bzw. ein Lernarrangement, das eine rekonstruktionslogische Erschließung des jeweiligen Falles auf eine kontrollierte und damit auch wissenschaftlich legitimationsfähige Weise bewerkstelligen kann.

Die Ziele dieses Lernarrangements lauten:

- Entwicklung brauchbarer Theorien für die eigene berufliche Praxis – im Sinne handlungsleitender Thesen, die in den folgenden Praxisphasen überprüft, modifiziert bzw. reflektiert und weiter entwickelt werden müssen.
- Bereitstellung einer Begleitungsstruktur für die Produktion von wissenschaftlichem Wissen in der Form von Bachelor- und Masterarbeiten.
- Ermöglichen und systematisches Fördern der Lust auf Wissenschaft, die über die Verwertung einer berufspraktischen Theorie hinaus das Interesse an theoretischen Erkenntnissen, an weiterführender Fachliteratur und professioneller Bildung fördert.
- Gewährleistung einer professionellen Distanz gegenüber den Mythen und Ritualen des eigenen beruflichen Handlungsfeldes, inklusive der intellektuellen Freude diese zu identifizieren und kritisch zu hinterfragen.
- Kritische bzw. reflexive Distanz gegenüber den Rationalitätsbehauptungen und Modethemen, die die semantische Oberhand im jeweiligen professionellen Handlungsfeld reklamieren.

Die Struktur bzw. der Rahmen des forschenden Lernens besteht aus einer Gruppe von forschungsinteressierten Studierenden (5-8 Teilnehmer) mit einem gemeinsamen berufspraktischen Hintergrund (z.B. Polizei, Sozialpädagogen, Lehrer) sowie einem moderierenden und den Reflexionsprozess anreichernden Dozenten.

Der didaktische Prozess und die Abfolge der einzelnen Schritte sind:

² Zur Verallgemeinerung des „forschenden Lernens“ als hochschuldidaktisches Konzept s. Kapitel 5

1. Individuelle Erzeugung einer Fall Erzählung
2. Wiedergabe des Falles in der Forschungs- bzw. Lerngemeinschaft
 - a. Ergänzen der Fall Erzählung durch die Nachfragen der Zuhörer
 - b. Intuitives Sich-Hinein-Versetzen der Teilnehmer in die Rolle der relevanten Mit- und Gegenspieler, die in der Fallgeschichte aufgeführt wurden; dies um dem Fall Erzähler zusätzliche Perspektiven auf das von ihm präsentierte Problem zu eröffnen
 - c. Sammeln, Sortieren und Verdichten der generierten Daten durch ein spezifisches Methodenrepertoire (s. Kapitel 3)
 - d. Gemeinsames Herausarbeiten der Kernthemen, die das Besondere dieses Falles charakterisieren
 - e. Generieren theoretischer Perspektiven und fachspezifischer Suchfelder, die für die Analyse der Tiefenstruktur des Falles sinnvoller Weise heranzuziehen sind.
3. Einzelgespräche der Studenten mit dem Dozenten, um die Erschließung des Falles in der Perspektive der identifizierten Kernthemen und die dafür relevante Fachliteratur für die Bachelor- bzw. Masterarbeit zu spezifizieren.
4. Erzeugung der Qualifikationsarbeit (s. hierzu ausführlich Kap. 3)
5. Begleitende Kolloquien, in denen die Plausibilität der Fallanalyse und der Entwicklungsstand der Qualifikationsarbeit dokumentiert werden.

Die Struktur und Prozesslogik des forschenden Lernens eignet sich insbesondere für Wissenschaftsnovizen sowie für professionalisierungsbewusste Berufsmenschen. Die entscheidende Intention hierbei ist: Wissenschaft soll nicht als lernbehindernde Drohbildung und elitäres Zunftgeheimnis inszeniert werden; vielmehr soll Reflexion, Wissenserweiterung, das kontrollierte Pendeln zwischen eigener Erfahrung und Fachliteratur in einem animierenden und zugleich berufspraktisch nützlichen Lernprozess integriert werden.

Die Grundintuition für dieses Lernarrangement zur rekonstruktionslogischen Fallanalyse stammt von Kurt R. Müller (zusammenfassend 2008, S.127f) und Joachim Ludwig (2007). Ihr Konzept der „Fallarbeit“ wurde insbesondere für den Bereich der Erwachsenenbildung entwickelt und zwar als Alternative zu vermittlungsorientierten Fortbildungsveranstaltungen und klassischen Trainings³. Ludwig und Müller gehen davon aus, dass angesichts der massiven Modernisierungsprozesse in Betrieben und Verwaltungen Erwachsenenbildung nicht länger als Instruktion instrumentellen Wissens und allgemeingültiger Modelle bzw. Konzepte praktiziert werden könne; dies führe allenfalls zu einem defensiven Anpassungslernen, nicht aber zu den erforderlichen Kompetenzen, um in komplexen und unübersichtlichen Situationen wirksam handeln zu können. In diesem Sinne ist Fallbearbeitung „als ein systematisch angelegter Verstehensprozess von Bedeutungshorizonten in schwierig gewordenen Handlungssituationen im Rahmen eines kooperativen Lernverhältnisses konzipiert. Kompetenzentwicklung, d.h. der verstehende Zugang und die Angebote zur Erweiterung und Ausdifferenzierung von Bedeutungshorizonten werden in der Fallarbeit als empirisches Problem verstanden. Der Kompetenzentwicklungsprozess wird als Selbstverständigungsprozess des Lernenden entlang der Spurensuche im Fall in seinen gesellschaftlich-situationalen sowie personalen Möglichkeiten und Begrenzungen untersucht, anstatt Kompetenz nur (...) als personale Disposition zu normieren und konzeptionell einzufordern (Ludwig/Müller 2007, S.17).

In den folgenden Ausführungen soll gezeigt werden, dass dieses – insbesondere betrieblich orientierte – Erwachsenenbildungskonzept hervorragend geeignet ist, um den Studierenden in der Polizei (die ja im Gegensatz zu vielen anderen akademischen Ausbildungen immer schon

³ Es gliedert sich in die drei Hauptsequenzen: 1) Fall erzählen und Nachfragen, 2) Spuren suchen und Kernthemen finden, 3) Kernthemen bearbeiten

„Praktiker“ sind) den Zugang zu wissenschaftlichem Arbeiten und zugleich berufspraktisch brauchbaren Handlungsorientierungen zu ermöglichen⁴.

2) Ein Beispiel: Fallanalysen als Gegenstand der Masterarbeiten an der Deutschen Hochschule der Polizei (DHPol)

Im Fachgebiet „Polizeiliche Führungslehre“ der DHPol werden als mögliches Thema für eine Masterarbeit die Analyse persönlich erlebter Fälle angeboten. Dies vor dem folgenden, insbesondere methodisch-didaktischen Hintergrund:

Der Führungslehreunterricht in den Ausbildungseinrichtungen der Polizei ist klassischerweise vermittlungsorientiert. Das heißt: Im Unterricht werden Führungskonzepte, Instrumente und vor allem das in der Polizei verbindliche „Kooperative Führungssystem“ vorgetragen, eingeübt, abgefragt und als zu speicherndes Wissen abgeprüft⁵. Führungslehre wird also wie der Lehrstoff im juristischen Bereich, der Einsatzlehre oder der Kriminalistik „gelehrt“. Der Lehrer ist in diesem Lernarrangement das eigentliche Subjekt des Lehr-Lernprozesses, der Student ist das unterstelltermaßen bereitwillige Objekt wohlmeinender Instruktion, der – bei entsprechend engagierter Lehrerleistung – gar nicht anders kann, als zu lernen. Die Grundannahme dabei lautet: Gut aufbereitetes Wissen lässt sich verlust- und friktionslos in die Köpfe der Lernenden transportieren und wird dort in Können bzw. Handlungskompetenz übersetzt. Es handelt sich hier also um klassischen „Lehr-Lern-Kurzschluss“, den der Bildungswissenschaftler Klaus Holzkamp folgendermaßen charakterisiert: „... die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstungen die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der gewünschten Art zu lernen“ ist eine Fiktion. „Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen, wobei – sofern es überhaupt zum Lernen kommt – dieses als ‚defensives Lernen‘ nicht auf das Eindringen in den Lerngegenstand, ein tieferes Verständnis der Lerninhalte etc. gerichtet ist, sondern lediglich darauf, die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen ‚zufrieden zu stellen‘, d.h. Lernerfolge zu demonstrieren bis vorzutäuschen.“ (Holzkamp 2008, S. 31f) Diese scharfe Kritik Holzkamps am klassischen Lehrbetrieb und vor allem an seinen Folgen – nämlich dem ‚defensiven‘ oder gar dem ‚inszenierten Lernen‘ – trifft insbesondere dann zu, wenn ein solches Lehrregime Studierenden in der Polizei zugemutet wird, die in ihrer bisherigen beruflichen Praxis nachhaltige Führungserfahrungen gemacht haben. Diese Studierende, handle es sich hierbei um Führungskräfte des gehobenen Dienstes oder um Anwärter für den höheren Dienst, reagieren des Öfteren in der Weise auf den Unterricht, wie es Holzkamp beschreibt. So gibt es etwa die fleißigen, angepassten, d.h. defensiven Lerner, die sich das vorgetragene Wissen ‚inpauken‘; es gibt die sich wehrenden, skeptischen Lerner, die das Lehrerwissen als ‚theoretisch‘, unspezifisch, zu allgemein, d.h. für unbrauchbar halten. Für die Klausuren, den Wissenstest wird das dargebotene Wissen dann kurzfristig aufgerüstet, um es danach möglichst schnell auszusortieren und zu vergessen; zugespitzt formuliert: Wissen wird für das Ritual der Prüfung inszeniert und damit auch für den (seitens der Organisation erwünschten und notwendigen Professionalisierungsprozess) unbrauchbar gemacht.

Die Polizeien der Länder und des Bundes haben auf diese strukturellen Grenzen des Lehrbetriebs reagiert und in vielen Fällen ergänzende Trainingsmodule aufgelegt; in Kommunikations- und Konfliktmanagementtrainings sollen die Führungsfertigkeiten angelegt werden, die der klassische Führungslehreunterricht nicht erzeugen kann. Gleichwohl bleibt auch mit die-

⁴ Auch bei Ludwig (2008) sowie bei Müller (2008) finden sich Hinweise dafür, dass sich die „Fallarbeit“ bzw. die Fallanalyse in dem hier dargelegten Sinne im universitären Kontext sinnvoll einsetzen lässt. Zugleich bleiben die operativen Hinweise hier vergleichsweise allgemein und eignen sich nach m.E. wenig für den hochschulischen Normalbetrieb im Rahmen der Betreuung von Bachelor- und Masterarbeiten.

⁵ S. exemplarisch Strietzel, O. (2010) Wissenstest polizeiliche Führungslehre; Lübeck, Lübecker Medien Verlag

sen ergänzenden Maßnahmen der Führungslehreunterricht bzw. das hier bereitstehende Wissen weitgehend unverbunden mit den tatsächlichen Führungserfahrungen der Studierenden. Das Potenzial dieses Wissens wird durch die Form seiner Vermittlung, durch das instruktivistische Lernarrangement nicht für die Praxis erschlossen.

Angesichts dieser grundlegenden Lehr-Lernproblematik hat das Fachgebiet „Polizeiliche Führungslehre“ an der DHPol eine wichtige konzeptionelle Erweiterung vorgenommen: Die ehemals klassisch, lehr-instruktivistisch programmierten Unterrichtseinheiten werden nun mit Planspielen, sogenannten „Szenarien“ unterlegt. Praktisch bedeutet dies: Die Themen, gewissermaßen die ‚akademischen‘ Kerninhalte, werden in Vorlesungen präsentiert; im Kontaktunterricht werden diese Inhalte dann an konkreten Fällen bearbeitet und vertieft. Die Grundlage bzw. der Rahmen für diese Fälle ist eine rechnergestützte virtuelle Dienststelle, eine Lernplattform, die alle die Information in systematischer Weise vorhält, die ein Absolvent der DHPol, eine junge Rätin oder Rat benötigt, um etwa eine Polizeiinspektion oder ein Kommissariat zu führen (s. Heidemann 2006, S. 127). Die virtuelle Dienststelle (mit den hier präsentierten Mitarbeitern, Führungskräften und den externen Kooperationspartnern im regionalen und sicherheitspolitischen Umfeld) ist gewissermaßen die Bühne für die Inszenierung der zu bearbeitenden Fälle. In diesem Sinne werden die ansonsten nur lehr-instruktivistisch vorgetragenen Inhalte, etwa zu den Themenkomplexen „Rolle der Führungskraft“, „Entwicklung des Führungsteams“, „Beurteilung“ usw., an dramaturgisch aufbereiteten Echtfällen aus dem Führungsalltag in der Polizei bearbeitet (s. Heidemann ebenda, S. 167f). Als Fallbearbeiter sind die Studenten dann nicht mehr Objekt akademischer Ausführungen, wissenschaftlicher oder normativer Setzungen des Dozenten, sondern sie werden zu Akteuren ihres eigenen Lernprozesses. In reflexiver Perspektivenverschränkung mobilisieren sie fall- bzw. problemorientiert ihr persönliches Erfahrungswissen sowie das akademische Wissen zu diesem Themenkomplexes. Das Erfahrungswissen, dessen implizite Grundannahmen wie auch das theoretische Wissen werden in diesem freundlich-kritischen Diskurs überprüfbar. So kann (im Sinne der Aktionsforschung) eine ‚brauchbare Theorie‘ zur Lösung des jeweiligen Falles erzeugt werden und darüber hinaus das zuvor angebotene akademische Wissen in seiner Relevanz und Deutungsmächtigkeit erschlossen werden. Es finden subjektiv-relevante Lernprozesse statt, die für den notwendigen Professionalisierungsprozess der zukünftigen Führungskräfte eine entscheidende Voraussetzung sind. Das ehemals defensive Lernen wird mit dem fall- bzw. szenario-basierten Lernen zum ‚expansiven Lernen‘ (s.a. Faulstich 2008, S.81f).

Diese Umstellung des Lehr-Lernkonzeptes im Fachgebiet „Polizeiliche Führungslehre“ an der DHPol war auch der Anlass dafür, die Erstellung der Masterarbeiten unter dem Gesichtspunkt subjektiv-relevanter bzw. expansiver Lernprozesse zu betrachten. In der Tat führt die Akademisierung der Ausbildung zum Höheren Dienst, das programmatische Einfordern von Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten nicht per se

- a) zu der abverlangten wissenschaftlichen Grundqualifikation
- b) zu professionellen, berufsfeldtauglichen Kompetenzen.

Im Gegenteil: ein forciertes und vor allem elitär-bedrohliches Wissenschaftsverständnis kann bei den Polizeistudenten zu einem anpassungsbereiten, defensiven Lernhabitus führen, der für die Produktion einer Masterarbeit ausreichen mag, nicht aber zu einem Lernprozess, der darüber hinaus das weitere berufliche Handeln leiten und inspirieren kann.

Das Ziel hinsichtlich der Masterarbeit lautet für das Fachgebiet ‚Polizeiliche Führungslehre‘ demnach: Entwicklung eines Lern- und Forschungsarrangements für die Fertigung von Qualifikationsarbeiten, die im Ergebnis nicht nur den wissenschaftlichen Standards einer akademisierten Polizeiausbildung gerecht werden, sondern zugleich einen wirklichen Mehrwert für die folgende Berufspraxis erzeugen können. Gefordert ist somit die Mobilisierung eines subjektiv-relevanten, expansiven Lernprozesses, der die Masterarbeit nicht zur Fron unter dem Dik-

tat einer wissenschaftlichen Drohkulisse macht, sondern zu einem interessanten und persönlichen Entwicklungsschritt⁶.

Wie in Kapitel 1 dargelegt, sind selbst erlebte Fälle, schwierige Situationen, in denen die Akteure an die Grenze ihrer Deutungs- und Handlungsfähigkeit gelangten, maßgebliche Motivationsanker für expansives Lernen. Im Rahmen der Masterarbeit haben die Studierenden nun die Möglichkeit, einen persönlichen Fall zu bearbeiten, der für sie einen besonderen Klärungsbedarf insbesondere hinsichtlich ihrer Rolle als Führungskraft aufwirft. Die Masterarbeit wird damit zur Möglichkeit, die eigene Berufspraxis intensiv zu beforschen – Erfahrungsbestände und Deutungsroutinen kritisch zu hinterfragen, alternative Lösungsansätze bzw. „brauchbare Theorien“ zu entwerfen und zugleich deren Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs zu überprüfen.

Zugleich soll diese Form der Masterarbeit dazu dienen, die analysierten Fälle für die o.g. Planspiele bzw. Szenarien zu didaktisieren, sodass im Rahmen der Lernplattform „virtuelle Dienststelle“ neues Material für die praxisnahe Gestaltung des Führungslehreunterrichts gewonnen werden kann.

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie die Fallanalysen im Rahmen des „Forschenden Lernens“ methodisch angeleitet werden.

3) Die Methode: Fallanalyse als Form des „Forschende Lernens“

Schritt 1: Start up-Einführungsveranstaltung zum Thema Fallanalyse

In der Einführungsveranstaltung wird den Studierenden die Methode der Fallanalyse vorgestellt. Zugleich wird ihnen deutlich gemacht, dass die Analyse schwieriger Fälle aus dem Führungsalltag nicht mit den Denk- und Deutungsschablonen durchgeführt werden kann, die die offizielle Führungslehre, etwa das Kooperative Führungssystem, bereitstellt. Der Tenor lautet dabei: Normative Aussagen zum „richtigen“, erwünschten oder „falschen“ Führungsverhalten erzeugen keine Erkenntnis bezüglich der zu rekonstruierenden Tiefenstrukturen, die in der Eigenart des Falles zum Ausdruck kommen. Sie heben vielmehr auf individuelles „Fehlverhalten“ der Führungskraft ab, monieren den Mangel oder den defizitären Einsatz vorgeblich universal wirkender Führungsinstrumente oder aber sie verleiten zum Psychologisieren, d.h. zum Unsichtbarmachen der grundlegenden sozialen Strukturen. Diese inhaltliche Einstimmung auf die Fallarbeit ist notwendig, weil die offizielle Führungsprogrammatik in der Polizei das Nachdenken und Reden über Führung in der Tat sehr stark prägt und im Rahmen ihrer normativen Aussagen ein unvoreingenommenes Ausdeuten des Falles eher erschwert. Auf diese Weise werden die Studierenden ermuntert ihre Fälle – ungefiltert durch die normativen Sichtblenden der offiziellen Führungsphilosophie - in der ihnen eigenen Verlaufsform und mitunter bizarren Dramatik vorzustellen.

Generell kann man sagen: Als Praktiker sind die Studierenden von der Fallanalyse fasziniert. Sie erleben, dass ihre Berufspraxis und insbesondere schwierige Erfahrungen nicht als persönliches Defizit, sondern als hochinteressante Aussagen über die soziale Realität des Berufsfeldes gewürdigt werden; die Fallanalyse verspricht ihnen eine lebendige, interessante und nützliche Reflexion jenseits eines normativ aufgerüsteten Konzepttalks und „abstrakter“, d.h. auf die eigenen Erfahrungen nicht beziehbarer Theorie.

Zugleich wird deutlich: Als akademische Novizen sind die Studierenden verunsichert. Sie stellen sich die Frage: Ist diese Vorgehensweise überhaupt „wissenschaftlich“? Als irritierend

⁶ Die Masterarbeit unterscheidet sich grundlegend vom üblichen Lehrbetrieb; dieser ist deutlich verschulter, zielt auf die Bewältigung großer Wissensmengen und vieler Klausuren, mithin das Akkumulieren der notwendigen Credits und möglichst guter Noten. Im Unterschied hierzu bietet die Masterarbeit potenziell den Raum für eigene Erkenntnisprozesse, selbstgesteuerte Entwicklungsvorhaben und einen nachhaltigen persönlichen Bildungsprozess. (s. Barthel 2010)

erleben sie den Umstand, dass keine Fragebogen entwickelt werden, statistisches Zählen und Berechnen keine Rolle spielt, keine Experteninterviews durchgeführt werden usw., sondern die bloße Frage im Raum steht: „What’s goin’ on here?“

Wie also kann Erzählen und das dann folgende, mehrschrittige Analysieren zu angemessenen, d.h. die Tiefenstruktur des Falles freilegenden Ergebnissen führen?

Schritt 2: Fallanalysen als gemeinsame Deutungsarbeit

Jeder Teilnehmer am Arbeitszusammenhang „forschendes Lernen“ präsentiert in jeweils einer Sitzung seinen Fall. Dieser wird mit Hilfe der gesamten Gruppe analysiert. Der Dozent hat dabei die folgenden Funktionen:

- Er steuert die Abfolge der einzelnen Schritte im Prozess der Fallanalyse
- Er moderiert den Diskurs der Teilnehmer im Sinne eines kritisch-freundlichen bzw. kooperativen Reflexionsprozesses
- Er ist selbst Inhaltsexperte für die Ausdeutung des Falles und damit auch die Qualitätssicherungsinstanz für die Angemessenheit der gemeinsam erzeugten Deutungen.

Fallerzählen und Nachfragen:

- Der Fall wird erzählt.
- Nach Beendigung der „Story“ fragen die Teilnehmer nach: Sie holen weitere Informationen beim Fallgeber ein, stellen szenische Fragen zum Rahmen und zur Atmosphäre, in der der Fall sich ereignete, um sich ein möglichst plastisches Bild machen zu können. Auf diese Weise wird in ersten Konturen deutlich: Die in den Fall involvierten Personen sowie die Art und Weise ihres Handelns; die Interaktion und das Interdependenzgefüge zwischen diesen Akteuren; die Interessen, Ressourcen und Einflussmöglichkeiten der Akteure auf Grund ihrer Position in der Organisation und der speziellen Dynamik des Falles; die formalen Rahmungen durch die Organisation und die (Vor-) Geschichte des Falles.

Erzeugen alternativer Perspektiven auf den Fall:

Im vorhergegangenen Schritt schildert der Fallgeber seine Sicht der Dinge. Es handelt sich hier um seine Konstruktion der Wirklichkeit, seine Deutung und Zuschreibungen, seine wie auch immer bewussten oder unbewussten Interessen und Anliegen innerhalb dieser schwierigen Situation. Deren Komplexität wird aber nur deutlich, wenn die Perspektiven der involvierten Anderen erkennbar werden und damit die Dynamik, Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit, die die irritierende Charakteristik dieses Falles ausmachen. Zwei Vorgehensweisen bieten sich hier an:

- Die Teilnehmer schlüpfen in die Rollen der involvierten Anderen; aus dieser Perspektive schildern sie nun ihr Erleben des Falles, insbesondere auch das Agieren des Fallgebers, aber auch ihr Verhältnis zu den anderen Akteuren. Sie werden dabei nicht vom Fallgeber instruiert „wie es in Wirklichkeit war“, sondern erproben auf der Grundlage ihres bisherigen Verständnisses mögliche und ggfs. divergierende Lesarten des Falles.
- Um diesen Effekt der systematischen Erzeugung unterschiedlicher Lesarten und ggfs. konfliktärer Perspektiven dramaturgisch zu unterstützen, bietet es sich an, eine sogenannte „Aufstellung“ zu initiieren. Aufstellungen oder auch das Arbeiten mit sog. „Skulpturen“ wurden ursprünglich im Rahmen der Familientherapie entwickelt (Schlippe/Schweitzer 2000, S.164f). Sie sind mittlerweile eine etablierte Methode im Bereich der Organisationsberatung und des Coachings⁷. In der Aufstellung werden die Mitglieder eines Problemzusammenhangs, eines Systems (Familie, Abteilung, Organi-

⁷ Einen Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Herkünfte und Anwendungsfelder gibt Rosner (2006); ein gut lesbarer Überblick zu methodischen Varianten bei Horn/Brick (2006)

sationseinheit) aufgefordert, ihre Beziehungen zueinander durch die Einnahme von Positionen und szenisch typische Haltung im Raum darzustellen. Die methodische Grundintention ist dabei: Jenseits vorschneller Verallgemeinerungen und rationalisierender Erklärungen wird auf eine erlebnisintensive Weise ein ganzheitlicher Zugang zum Zustand des Interaktionsfeldes bzw. System hergestellt. Die symbolische Repräsentation des Problemkontextes bringt in direkter und gut erlebbarer Weise, die Gefühle, Befindlichkeiten, Interessen und Wünsche zum Ausdruck, die in den jeweiligen Positionen erlebt werden. Zugleich werden für die Darsteller wie für die Beobachter die Gleichzeitigkeit, die Verschränkung und damit die gegenseitige Bedingtheit der unterschiedlichen Teilprozesse im Problemkontext sichtbar. So kann – angeleitet durch die Hilfestellung des Beraters – das Problem/der Fall als Ausdruck der Interaktionskonfiguration verstanden werden und muss nicht auf das per se abweichende oder gar pathologische Verhalten eines designierten Individuums reduziert werden. Die wesentlichen Gestaltungselemente der Aufstellung sind: „Räumlicher Abstand als Symbol für emotionale Nähe: Wer steht wem wie nah, wie fern? Oben/unten als Symbol der hierarchischen Strukturierung ... Mimik und Gestik als Ausdruck“ (s. Schlippe/Schwitzer, ebenda, S.165) der Interaktionsstruktur und ihrer internen Dynamik. Aufstellungen lassen sich aber nicht nur in therapeutischer oder organisationsberaterischer Absicht einsetzen; sie sind auch ein nützliches Instrument für die weitere Exploration im Rahmen der Fallanalyse:

- Neben seiner Erzählung erhält der Fallgeber so die Möglichkeit, die Interaktionsproblematik des Falles szenisch-dramaturgisch für sich selbst aber auch seine „Deutungshelfer“ im Rahmen des forschenden Lernens nachvollziehbar zu machen. Er nutzt dann die Teilnehmer als Repräsentanten für die Akteure seiner Fallgeschichte und stellt diese so in Position und Haltung zueinander auf, wie es aus seiner Sicht stimmig erscheint.
- Eine andere Variante stellt die Simultan-Aufstellung dar; auch hier werden für die Akteure des zu analysierenden Falles Repräsentanten ausgewählt. Diese stellen sich aber nun selbst so im Raum auf, wie sie die Interaktionskonfiguration im Rahmen der Erzählung des Fallgebers verstanden haben.

Für beide Varianten gilt die Grundhypothese der Aufstellungsarbeit: Es entsteht ein „wissendes Feld“, das nicht nur dem Fallgeber, sondern auch den am Echtfall nicht beteiligten Repräsentanten ein Wissen über das System und seine Interaktionsdynamik gibt. Die Repräsentanten fungieren in ihren Positionen und Haltung als Resonanzkörper, die in gleicher oder ähnlicher Weise die Wirkungen des Systems erleben, wie seinerzeit die Akteure im Echtfall; sie sind wie diese im Stande das implizite Wissen des Feldes in seiner kommunikativen und leiblichen Dimension zu erleben und rückzumelden. In diesem Sinne führen die dann folgenden Fragen an die Repräsentanten in ihrer jeweiligen Position zu einer Erweiterung des bis dahin verfügbaren Wissens über den Fall. Diese Fragen lauten beispielsweise: Wie ist das Gefühl in dieser Position? Wie wird das Verhältnis zu den anderen Akteuren wahrgenommen? Welche Veränderungsrichtung drängt sich? usw. Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Aufstellungsarbeit ist ein geeignetes Mittel, um zusätzliches Fallwissen zu generieren, die impliziten Deutungsangebote des Fallgebers mit differenzierenden Perspektiven zu relativieren und darüber hinaus ein szenisch-atmosphärisches Verständnis des Falles zu ermöglichen.

Zusammentragen, Sortieren und Verdichten des Fallwissens:

Die Fallanalyse schreitet in einer rhythmischen Bewegung voran. Sie beginnt mit einer Erzählung - in der Sprache der Kommunikationspsychologie, in einem „digitalen“ Modus; der zweite Schritt, die Erzeugung weiterer Fallperspektiven mittels der Aufstellung, findet eher in

einem „analogen“ Modus statt (Watzlawick u.a. 1985, S 96f). Der dritte Schritt, das Zusammentragen, Sortieren und Verdichten des bis dahin erzeugten Fallwissens entspricht dann eher wieder dem digitalen Modus. Für diesen dritten Schritt bieten sich drei Instrumente oder Arbeitsweisen an, die in kleinen Arbeitsgruppen parallel bearbeitet werden:

- 1) Erzeugen einer Akteurslandkarte
- 2) Erzeugen einer Verlaufskurve des Falles mit seinen typischen Kulminations- bzw. Wendepunkten im Zeitverlauf
- 3) Identifizieren der Kernthemen des Falles

Die Ergebnisse dieser drei Arbeitsgruppen werden präsentiert und zusammengetragen. Der Fallgeber hat dann die Möglichkeit dieses erweiterte und systematisierte Wissen zu ratifizieren oder nochmals zu ergänzen. Im Folgenden werden die drei Instrumente zur Verdichtung des Fallwissens skizziert

Zu 1) Erzeugen einer Akteurslandkarte

Die Studierenden sortieren und verdichten das Wissen über die im Fall involvierten Akteure.

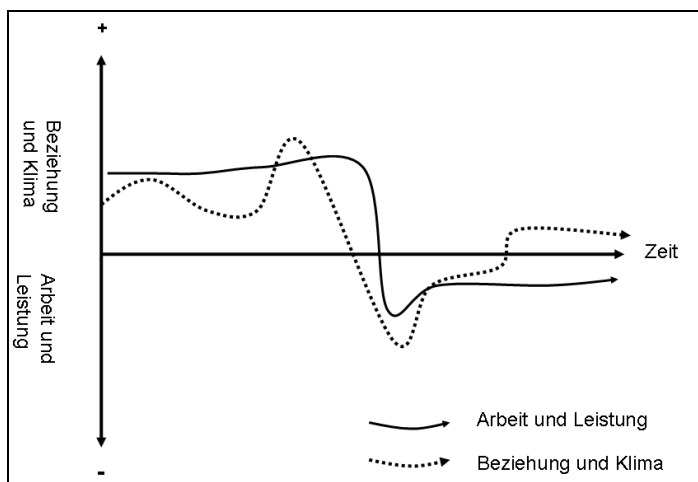
- Zum einen also das Wissen über die einzelnen Akteure: deren jeweilige Interessen und Ziele, deren Einflussmöglichkeiten und Ressourcen, die sie auf Grund ihrer formalen Position in der Organisation aber auch ihrer Rolle im akuten Fall mobilisieren können. Gefragt wird also nach Ressourcen und bis dahin erkennbaren mikropolitischen Einsätzen – etwa in der Form nützlicher Beziehungen, knapper bzw. wertvoller Informationen oder eines besonderen Expertenwissens, die bei der Durchsetzung der eigenen Interessen nützlich sein können. Relevant sind darüber hinaus die ggfs. erkennbaren rollen- und positionstypischen Deutungs- und Handlungsmuster der jeweiligen Akteure. Die Studierenden können dabei auf ihr eigenes Erfahrungswissen zurückgreifen, da sie ja selbst erfahrene Praktiker in diesem Feld sind. Sie werden zudem dazu angehalten, das zusammengetragene Wissen durch Pointierung und Zuspitzung so zu verdichten, dass die fallspezifische Typik des mikropolitischen Handelns deutlich wird. In der Präsentation vor dem Fallgeber können diese Zuspitzungen dann ratifiziert, zurückgenommen oder auch neu gewichtet werden.
- Mit dem Identifizieren akteurstypischer Strategien geht die Rekonstruktion der übergreifenden Akteurskonstellation einher. Die einzelnen Deutungs- und Handlungsmuster gewinnen ihr spezifisches Profil ja erst im Geflecht der gegenseitigen Bezugnahme. Der Fall stellt damit eine spezifische Konfiguration unterschiedlicher Interaktionsformen dar: Es finden sich hier Koalitionen, Kooperationen, interessierte Beobachterrollen, Konfrontations- und Konfliktkonstellationen usw. Diese Rekonstruktion der Akteurskonstellation macht auf intuitive Weise deutlich, dass der Fall – und generell Probleme, Konflikte, mithin jede Art sozialer Phänomene – das Produkt und handelnde Zusammenwirken aller beteiligter Akteure in einem spezifischen Handlungsfeld ist und nicht etwa das isolierbare Ergebnis des (Fehl-)Verhaltens eines Akteurs oder einer Person. Was bei der Aufstellung im vorhergehenden Arbeitsschritt intuitiv erfasst werden konnte, wird nun im Modus einer kognitiv-analytischen Bewertung reformulierbar.
- Ein weiterer Aspekt wird in der Akteurslandkarte erfasst: die für den jeweiligen Fall u.U. in Frage kommenden institutionellen Regeln und Normen. Führungsprobleme wie etwa ein Mobbingfall, Alkohol im Dienst, die konfliktreiche Durchführung einer Beurteilungsrunde, die Versetzung eines schwierigen Mitarbeiters usw. werden in der Organisation durch entsprechende Regularien (Vorschriften, Erlasse, Richtlinien) behandelt. Sie stellen gewissermaßen die kontextuellen Rahmenbedingungen dar, die bei der Bearbeitung des jeweiligen Falles mit zu berücksichtigen sind. Sie entfalten selbst keine unmittelbar steuernde und verfahrensautomatisierte Wirkung: die involvierten Akteure mit ihren eigenen Interessen handeln nicht einfach als willige bzw. gehorsame

Systemagenten. Gleichwohl sind institutionelle Regeln wichtige Handlungsorientierungen - nicht nur im Sinne organisatorisch vorgesteuerter Problemlösungen, sondern auch als mögliche Ressourcen und mikropolitisch mobilisierbare Machteinsätze für die einzelnen Akteure.

Die hier aufgeführten drei Dimensionen der Akteurslandkarte werden von den Studierenden sprichwörtlich „ins Bild gesetzt“; zur Verfügung stehen z.B. vorgefertigte Figuren aus Material, aus dem üblicherweise die Metaplan-Moderationskarten hergestellt werden. Diese können auf eine Moderations-Pinnwand geheftet/geklebt werden, um auf diese Weise die Akteurskonstellation, die Interessen und Ziele der Einzelakteure, aber auch die Relevanz der in Frage stehenden institutionellen Regeln zu markieren. Ziel ist es nicht, ein technisch korrektes Soziogramm herzustellen, sondern eine kognitive Landkarte (cognitive map – s. Wikipedia) zu erzeugen, die die soziale Dimension des Falles deutlich zum Ausdruck bringt. Die Erzeugung dieser cognitive map hat damit nicht nur eine wissens-repräsentierende, sondern zugleich eine verdichtende und deutende Funktion.⁸

Zu 2) Erzeugen einer Verlaufskurve des Falles

Eine zweite Variante der Verdichtung des Materials besteht in der prozessualen Darstellung des Falles, seiner krisenhaften Entwicklung in der Zeit. Die Teilnehmer im Lernarrangement „Forschendes Lernen“ werden aufgefordert die Fallerzählung in ihrer dramaturgischen Logik darzustellen: Der Start und Ausgangspunkt, die erkennbaren Wendepunkte, ggfs. der prominente Punkt der Eskalation und schließlich die Auflösung bzw. der „Spielstand“ am Ende der Erzählung. Bewährt hat sich hier der Einsatz so genannter „Lebenslinien“ (s. Moldaschl 2002, S. 295f) oder auch „Fieberkurven“, wie sie in der Organisationsberatung und Teamentwicklung eingesetzt werden. Ins Bild gesetzt:



Die hier abgebildete Fieberkurve wurde folgendermaßen erstellt: Auf der Abszisse wird der Zeitverlauf eines Falles abgetragen; auf der Ordinate werden zwei Aspekte dargestellt: a) die Beziehungsqualität zwischen zwei Akteuren (bzw. das Beziehungsklima in einer Gruppe oder auch zwischen mehreren Gruppen) und b) die Arbeit bzw. Arbeitsergebnisse mithin die Qualität der Leistung. Entscheidend: Um einen fiktiven Nullpunkt herum werden die positiven oder

⁸ Der theoretische Hintergrund für die Erstellung einer Akteurslandkarte ist die „Strategische Organisationsanalyse“ nach Crozier/Friedberg, der „Akteurzentrierte Institutionalismus“ nach Scharpf/Mayntz und generell eine akteurstheoretische Soziologie, wie sie Uwe Schimank vorgelegt hat. Die in der Akteurslandkarte zum Ausdruck kommende Grundintention der akteurstheoretischen Soziologie hilft den Studierenden dabei Vorsicht gegenüber polizeitypischen Denkmustern walten zu lassen: Vorsicht gegenüber einem naiven Führungsheroismus, gegenüber einer unterstellten Organisationsrationalität, die nach dem Muster einer bürokratisch-hierarchischen Maschine gestaltet ist (s. Kühl) und dem Glauben an die lückenlose Vorsteuerung polizeiinterner Interaktions- und Handlungsmuster durch (rechtliche) Regeln, Normen und Leitlinien.

auch negativen Ausprägungen von Beziehungs- und Leistungsqualität im Zeitverlauf dargestellt. Die markanten Auf- bzw. Abwärtsbewegungen der jeweiligen Kurve markieren die sogenannten Wendepunkte, Ereignisse also, die die charakteristische Dynamik des Falles zum Ausdruck bringen. So wie die Wendepunkte sind aber auch die vergleichsweise niveaustabilen Kurvenabschnitte zu klären; zur Frage steht dann: welche Aktivitäten, Akteure, mithin „Kräfte“ haben zu dem jeweilig Zeitabschnitt der Fallentwicklung geführt?

Selbstverständlich stellen derartige Lebenslinien/Fieberkurven eine subjektive Rekonstruktion des bis dahin diskutierten Fallverlaufs dar und nicht etwa eine „objektive Messung“. Gleichwohl: Ins Bild gesetzt werden auf diese Weise die Dynamik des Falles und insbesondere die kritischen Wendepunkte, die insgesamt betrachtet die spezifische Fallgesetzlichkeit (Oevermann 2002, S.13) darstellen.

Die Erstellung der Fieberkurve gelingt in der Regel besonders anschaulich, wenn der Fallgeber in dieser Teilarbeitsgruppe mitarbeitet und gewissermaßen seinen „Text“, seinen „Roman“ in der Diskussion mit den „Deutungshelfern“ ins Bild setzt.

Zu 3) Identifizieren der Kernthemen des Falles

Die dritte Teilarbeitsgruppe beschäftigt sich mit den Kernthemen, die im präsentierten Fall angesprochen werden. Es geht hier also um eine weitere Vorgehensweise, um das Fallmaterial zu strukturieren und zu analysieren; wird bei der Akteursanalyse die soziale (Akteurs-) Logik herausgearbeitet, mit der Lebenslinie/Fieberkurve die Entwicklung des Falles in der Zeit, so werden nun zentrale Inhalte der „Story“ identifiziert. Der Teilarbeitsgruppe liegt mit der Fall-erzählung gewissermaßen ein Text vor, der jetzt auf markante Inhalte und verborgene Themen hin untersucht wird. In einer methodisch weniger strengen Form, aber dennoch den Deutungsmethoden der qualitativen Sozialforschung (etwa der Grounded Theory – in diesem Band, siehe Kissmann/Barthel) verpflichtet, werden die erkennbaren Themen gesammelt, sortiert und auf ihren systematischen Stellenwert im Fall hin untersucht. Es handelt sich hier also um einen ersten Extrahierungsprozess, die Vorarbeit für die Entwicklung der fallspezifischen Kategorien und Gesetzmäßigkeiten, die im dann folgenden Arbeitsschritt herausgearbeitet werden.

Vergleichbar handwerklich wie in den beiden parallel laufenden Arbeitsgruppen, haben die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe den folgenden Auftrag:

- „Erstellen Sie eine Liste der charakteristischen Kernthemen, die in diesem Fall zum Ausdruck kommen!“
- „Ordnen sie diesen Kernthemen die entsprechenden Sequenzen, ggfs. O-Töne aus der Fallerzählung zu!“
- „Finden Sie ein plastisches Motto, das die Eigentümlichkeit des Falles prägnant zum Ausdruck bringt!“⁹

Die Präsentation der Diskussionsergebnisse dieser Teilarbeitsgruppe kann in verdichteter Form folgendermaßen aussehen.

Motto des Falles	
Kernthema 1	Fallsequenz x, Teilthema y, O-Ton z
Kernthema 2	Fallsequenz x, Teilthema y, O-Ton z
Kernthema 3	Fallsequenz x, Teilthema y, O-Ton z
Kernthema 4	Fallsequenz x, Teilthema y, O-Ton z

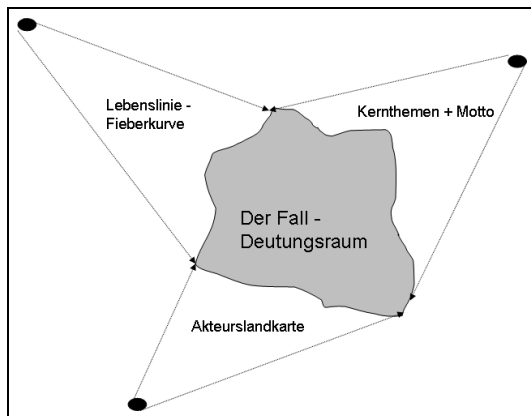
⁹ Um die Studierenden zu einem prägnanten Motto zu ermutigen und den Diskussionsprozess interessant zu gestalten, werden sie vom Dozenten dazu aufgefordert, dieses Motto z.B. im Stil einer BILD-Zeitungs-Schlagzeile zu formulieren. Verhindert wird auf diese Weise ein angepasst-schülerhafter Deutungsstil, der sich ängstlich etwa an Unterrichtsinhalten orientiert, statt zu versuchen, die eigenen Erfahrungen aus der beruflichen Praxis auf den Begriff zu bringen.

Selbstverständlich handelt es sich bei diesem Sortiervorschlag nicht um die elaborierte Deutungssystematik der Grounded Theory oder einer anderen qualitativen Forschungsmethode; dennoch: Die Formulierung eines Mottos, das die benannten Kernthemen auf prägnante Weise zum Ausdruck bringt, hat – systematisch betrachtet – den Stellenwert einer fallspezifischen Zentralkategorie, die in der nun folgenden Diskussion von der Gesamtgruppe auf ihre Plausibilität hin überprüft und angepasst werden kann.

Erzeugung eines Entwurfs für eine fallspezifischen Theorie auf der Grundlage des verdichteten Fallmaterials

Die Ergebnisse der drei Teilarbeitsgruppen werden nun im Plenum präsentiert. Als Abfolge empfiehlt es sich dabei mit der Präsentation der Akteurslandkarte oder Lebenslinie bzw. Fieberkurve zu beginnen. Erst danach sollten die Kernthemen und das Motto des Falles präsentiert werden; diese haben den Charakter eines ersten Vorschlages, um in der Gesamtgruppe den Diskussionsprozess hinsichtlich der zentralen Themen (bzw. der Grundfrage: „Um was geht es hier eigentlich!“) zu initiieren.

Die Präsentation des nun verdichteten und im ersten Schritt durchgearbeiteten Materials (in der bewusst „handwerklich“ gestalteten Weise) eröffnet einen gemeinsamen Deutungsraum.



- Die Teilnehmer im Lernarrangement forschendes Lernen sind nun gut mit dem Fall vertraut – sie verfügen nicht nur über Informationen, sondern haben erste analytisch-deutende Arbeitsschritte absolviert, die vor übereilten Schlussfolgerungen (man könnte auch sagen: antrainierten, kognitiven Reaktionsmustern) schützen.
- Die unterschiedlichen Deutungsperspektiven (Akteure, Zeit, Themen) spannen einen Deutungsraum auf, der gleichermaßen differenzierte und differierende Argumentationen erzeugt. Die Mehrperspektivität ist die entscheidende Voraussetzung Informations- und Deutungsreichtum¹⁰.
- Zugleich ist die Mehrperspektivität die notwendige Voraussetzung, um die getroffenen Aussagen der Teilarbeitsgruppen zu überprüfen, zu validieren und neue Deutungsentwürfe zu generieren.
- Der Fallgeber selbst hat die Möglichkeit seine Falldarstellung zu präzisieren, ggfs. zusätzliche oder korrigierende Informationen nachzureichen, vor allem aber eine reflexi-

¹⁰ Die erarbeiteten Präsentationen dienen in diesem Diskussionsprozess nicht nur als Materialspeicher und Datengrundlage, sondern haben zugleich eine Protokollfunktion für die sich vertiefende Exploration. In die Akteurslandkarte, die Lebenslinie oder auch den Themenspeicher können weitere, bisher nicht entdeckte Erkenntnisse und Zusammenhänge eingetragen werden. Entsprechend der von der Grounded Theory propagierten Forschungshaltung: „Stop and Memo!“ entsteht somit eine reichhaltige Dokumentation des Diskussions- und Forschungsprozesses, die für den Fallgeber bzw. Verfasser einer Bachelor- oder Masterarbeit eine wichtige Grundlage für seine weiteren Forschungsbemühungen ist.

ve und forschungsinteressierte Haltung gegenüber seiner eigenen Erfahrung einzunehmen.

Auf der Grundlage des sortierten und verdichteten Fallmaterials kann sich jetzt eine Diskussion entfalten, die im kritisch-freundschaftlichen Hin und Her die Fallspezifika und die ihr zugrunde liegenden Strukturgesetzmäßigkeiten herausarbeitet.

Die qualitätssichernde Funktion hat hierbei der Dozent inne (grundlegend zur Rolle und Funktion des Dozenten im anschließenden Kapitel). Einerseits moderiert er den Diskussionsprozess, andererseits bringt er sich selbst als Deutungsexperte ein.

In der Tat kommt dem Dozenten nicht nur die Moderationsfunktion zu, etwa in der naiven Unterstellung, dass die Studierenden aufgrund des ambitionierten Lernarrangements nun automatisch zu rekonstruktionslogisch-reichhaltigen Analyseschritten im Stande wären. Tatsächlich lässt sich feststellen, dass die Ideenproduktion der Studierenden mit der Einübung in die Fallanalyse und das forschende Lernen immer lockerer, selbstbewusster und kreativer in ihren Deutungsbemühungen werden. Dennoch: Der fehlende Vorlauf hinsichtlich der theoretischen und praktischen Einübung in sozialwissenschaftliche Methodologie macht es zwingend erforderlich, dass der verantwortliche Dozent auch als Inhalts- und Deutungsexperte seine Rolle wahrnimmt. Er beteiligt sich an der Diskussion - nicht als disziplinierender Oberlehrer, der die Argumente der „Laien“ besserwisserisch verwirft - sondern als seinerseits lern- und deutungsinteressierter Profi. Im Verlauf der bis dahin vorangeschrittenen Fallerschließung hat er sich selbst mit der Logik des Falles nachhaltig vertraut gemacht; zugleich kann er die wie auch immer kreativen oder oberflächlichen Deutungsbemühungen der Studierenden nutzen, um sein Fallverstehen und die hierfür notwendigen Analyseschritte zu präzisieren und dann auch gewissermaßen „vorzuführen“. Müller bringt dieses Rollenverständnis auf den Begriff: „d.h. ich bearbeite als Forscher die Fallgeschichte und lasse die Studierenden an meinen Erkenntnisbemühungen teilhaben. Dies umfasst die Begründung meiner thematischen Interessen an der Fallgeschichte, meine theoretischen und kategorialen Heuristiken (...), mein empathisches Sinnverstehen, meinen verstehenden Aufschluss der verschiedenen thematischen Seiten der Fallgeschichte, meine Erklärungen zur Fallentstehung und den fallinternen Zusammenhängen, sowie meine Überlegungen, welche Relevanz die so gewonnenen Erkenntnisse für das praktische (...) Handeln haben.“ (Müller, 2008, S.138)

Aufgrund der intensiven Vorarbeit und Auseinandersetzung mit dem Fall sind die Studierenden dann aber im Stande die rekonstruktionslogischen Deutungen des Dozenten gut nachzuvollziehen und mit den eigenen Deutungsbemühungen zu verknüpfen. Der Dozent ist seinerseits dazu verpflichtet diese Verknüpfungsleistung der Studierenden zu unterstützen, das heißt deren Argumente im Lichte seiner Schlüsse zu reflektieren, die dahinter liegenden Denkfiguren zu thematisieren und ggfs. für plausiblere Deutungsansätze zu öffnen.

Im Rahmen dieses Diskurses und Validierungsprozesses entsteht schließlich eine neue bzw. verbesserte Liste der Kernthemen, ggfs. ein angepasstes Motto und damit gewissermaßen eine stimmigere Zentralkategorie für den weiter zu bearbeitenden Fall. Auf dieser Grundlage hat der Dozent nun die Aufgabe, dem Fallgeber bzw. dem Verfasser der Bachelor- oder Masterarbeit Hinweise für weiterführende Literatur, anschlussfähige Theorien und Konzepte zu empfehlen. Die Aufgabe, die sich für den Studierenden im weiteren Verlauf seiner Qualifikationsarbeit also stellt, ist die Reflexion seiner eigenen (und nun methodisch durchgearbeiteten) Fallerschließung im Lichte vertiefter und begründender Theorie.

Schritt 3: Coaching und Begleitung der Fallanalyse bzw. Masterarbeit

Nach der Erschließung des Falles in der Gruppe der „Fallbearbeitungs-Kollegen“, hat der Verfasser einer Qualifikationsarbeit nun die Aufgabe, die erzeugten Daten (die Kernthemen, das Motto im Sinne einer Protokategorie, theoretische Erklärungsansätze usw.) zu systematisieren. Empfohlen wird dazu die Erzeugung eines „Nukleustextes“, einer systematisierenden ersten Niederschrift, die den Fall in seinen wesentlichen Facetten und Klärungsnotwendigkei-

ten zusammenfasst. Eine weitere Möglichkeit ist die Erzeugung einer umfassenden Mindmap.¹¹ Zugleich erhalten die Studierenden den Auftrag die für die Bearbeitung der Kernthemen relevante Literatur zu recherchieren und sich einzulesen.

Mit den Ergebnissen dieser Vorarbeiten finden sie sich zu einem Einzelgespräch bei ihrem Dozenten ein. Hier erweist es sich i.d.R. als notwendig, nochmals die Kernthemen in ihrem fall-logischen Zusammenhang zu stellen sowie die Suchfelder für die relevante Literatur zu präzisieren. Ein weiterer Aspekt dieser individuellen Beratung ist die Erstellung einer ersten Gliederung für die Qualifizierungsarbeit; deren Struktur wird im Folgenden skizziert – auch um deutlich zu machen, dass die Fallanalyse als rekonstruktionslogische Vorgehensweise einer angemessenen Dramaturgie bzw. Textarchitektur bedarf:

Das Thema	Der Verfasser macht den Leser mit der Methode der Fallarbeit bekannt, stellt sich selbst als Fallgeber vor (d.h. als Führungskraft, die den zu bearbeitenden Fall selbst erlebt hat) und macht deutlich welches Erkenntnisinteresse in der Fallanalyse zum Ausdruck kommen soll.
Die Organisation	Die Organisation bzw. das konkrete Handlungsfeld der fallbearbeitenden und fallinvolvierten Führungskraft stellt gewissermaßen die Bühne dar, auf der der Fall „aufgeführt“ wird. Hier gibt es eine „Vorderbühne“ (formale Regeln, Funktionen, Rollen, Gremien usw.), eine „Hinterbühne“ (Machtspiele, Mikropolitik, Arenen) sowie betroffene, beteiligte und beobachtende Akteure, die unmittelbar oder mittelbar eingebunden sind. Die Studierenden haben die Aufgabe, diese Bühne so verständlich und plastisch darzustellen, dass sie auch einem polizeilichen Laien verständlich wird.
Der Fall	Hier wird der Fall, man könnte auch sagen die Struktur in Bewegung erzählt. Im Sinne der rekonstruktionslogischen Vorgehensweise ist der Fall der entscheidende Ausgangspunkt für alle folgenden und vorangestellten Ausführungen. Über den Fall wird auch die Organisation/die Bühne, das heißt die latente Strukturlogik der Organisation, also des Handlungsfeldes erschlossen.
Das Problem	Vergleichbar den Verdichtungs- und Analyseschritten in der kollegialen Fallanalyse werden hier die beteiligten Akteure, ihre Interdependenz, die entscheidenden Wendepunkte im Fallgeschehen sowie die Kernthemen entwickelt.
Die Kernthemen	Die Kernthemen werden hier im Licht der relevanten Literatur durchgearbeitet.
Fazit	Die Ergebnisse der Fallanalyse werden mit typischen Aussagen aus verwandten Themenfeldern kontrastiert. Handelt es sich beispielsweise um einen Fall von Alkoholmissbrauch im Dienst, dann besteht hier die Möglichkeit, das fallanalytische Vorgehen und seine Ergebnisse gegenüber den organisationsüblichen Verarbeitungsweisen des Alkoholmissbrauchs zu kontrastieren.

Die weitere Betreuung der Qualifizierungsarbeit ist durch eine vergleichsweise hohe Dichte der Gespräche zwischen Student und Dozent gekennzeichnet; der ausdrückliche Coachingvertrag beinhaltet die folgenden Unterstützungsleistungen:

¹¹ Die Studierenden werden dazu angehalten, möglichst frühzeitig mit dem Schreiben zu beginnen. Dabei kann ein elektronisch unterstütztes Mindmap-Tool (z.B. „Mindjet“) eine große Hilfe sein: Hier besteht die Möglichkeit, an die thematischen Verzweigungen Worddateien anzuhängen und somit jede Idee, jeden Gedankengang oder Exzerpt in Form eines Fließtextes zu speichern.

- Der Student kann jederzeit den Kontakt per mail und Telephon für eine ausführliche Konsultation herstellen
- Weitere persönliche Einzelbesprechungen zu theoretischen und textgestaltungs-technischen Fragestellungen können abgefragt werden
- Die Teilnehmer an der Forschungsgruppe „forschendes Lernen“ treffen sich regelmäßig zu verabredeten Kolloquien.

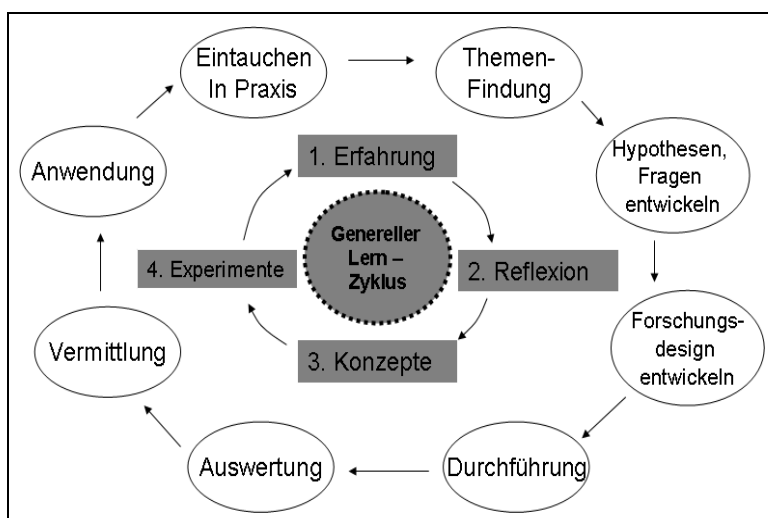
Diese dichte Begleitungsstruktur ist unerlässlich: Die Studierenden liefern mit ihrer Fallanalyse nicht nur eine für sie bis dahin nicht geübte Reflexionsarbeit und intellektuelle Leistung; sie sollen diese Phase ihres Studiums zugleich auch als Entwicklungschance für ihr professionelles Handeln im zukünftigen Berufsfeld (den Höheren Polizeivollzugsdienst) nutzen können. Im Unterschied zum eher klassischen Verständnis („Mit der Qualifizierungsarbeit soll der Kandidat mal zeigen, was er bisher gelernt hat und wie fleißig er ist!“) soll im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Tutor 2007) Rollenreflexivität, intellektuelle Neugierde und berufliche Handlungskompetenz gefördert werden.

4) Forschendes Lernen als Ermöglichungsdidaktik

Die hier vorgestellte Form des Forschenden Lernens stellt ein Lernarrangement dar, das sich ausdrücklich darum bemüht, den Studierenden die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens näher zu bringen und zugleich die berufliche Handlungskompetenz für ihre zukünftige Verwendung weiter zu entwickeln. Beide Zielfelder stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern werden im Lernarrangement integriert:

- Thematisch – durch die Analyse eines Falles, der exemplarisch die Struktur des Handlungsfeldes zum Ausdruck bringt
- Methodisch – durch die Instrumente und analytischen Schritte, z.B. mittels der Akteurslandkarte, der Lebenslinie, die Aufstellungsarbeit, den Diskurs in der Forschergruppe

Es handelt sich hier also um die hochschuldidaktische Synchronisation eines gewissermaßen „natürlichen Lernens“ (wie es alltäglich im beruflichen Handlungsfeld stattfindet) und eines methodisch angeleiteten Lernens (das für die Teilnahme im wissenschaftlichen Handlungsfeld - selbstverständlich im Status des Novizen - befähigt). Diese Synchronisation von natürlichem Lernen und wissenschaftlichem Arbeiten lässt sich folgendermaßen ins Bild setzen:



Diese von Wildt (2009) entlehnte Darstellung der hochschuldidaktischen Integration des „natürlichen“ bzw. „generellen Lernzyklus“ mit dem Forschungsprozess macht deutlich, dass das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens nicht prinzipiell von Lernprozessen in anderen Le-

bensvollzügen, etwa im beruflichen Kontext, unterschieden werden muss. Im Gegenteil: das hier vorgestellte „Forschende Lernen“ vollzieht die allgemeine Logik des Lernens nach und ist deshalb – so meine These – ganz besonders dazu geeignet auch in die berufliche Praxis transferiert werden zu können. Die Schritte dieses zugleich generellen und wissenschaftlichen Lernprozesses sollen hier noch einmal nachgezeichnet werden:

1. Erfahrung – Themenfindung: Die Studierenden beforschen ihre Berufspraxis im Rahmen selbst erlebter Fälle
2. Reflexion - Forschungsfragen und Forschungsdesign entwickeln: Die Studierenden analysieren ihre Fälle als Forschungsgemeinschaft in gemeinsamer Deutungsarbeit (s. Kapitel 3, Abschnitt 2)
3. Konzepte – Durchführung/Auswertung und Vermittlung: Die Studierenden generieren ihre Qualifikationsarbeit auf der Grundlage der zuvor methodisch erschlossenen Fallanalyse sowie fallspezifisch relevanter Literatur.
4. Experimente – Anwendung und Eintauchen in die Praxis: Die Studierenden sind durch die Instrumente der Fallanalyse sowie durch die methodische Erzeugung von Wissen im Stande, ihren Lernprozess im Rahmen der Bachelor- oder Masterarbeit in das Berufsfeld zu transferieren: Die Akteursaufstellung, die Akteurslandkarte, die Rekonstruktion eines Falles in der Form der „Lebenslinie“, die Herausarbeitung von Kernthemen können in der nachfolgenden Führungspraxis verwendet werden¹². Das via Fallanalyse erzeugte Wissen über das Berufsfeld (die latenten Strukturen in Organisationen der Polizei, dilemmatische Rollenzuschnitte usw.) liefert ein wertvolles Grundverständnis für das Führungsgeschäft: diese Absolventen sind gegen die Versprechungen normativer Führungsideologien oder den unreflektierten Vollzug von Hierarchie und Amtsautorität gewappnet.

Ganz im Sinne der Aktionsforschung (s. Kap. 1) stellt die Fallanalyse/Masterarbeit also „Tools“ und Wissen für die Erzeugung „brauchbarer Theorien“ in der beruflichen Praxis bereit. Auf diese Weise wird ein selbstgesteuerter Lernprozess ermöglicht, der die Widersprüchlichkeiten, Ambiguitäten und Kontingenzen der Führungsrolle des Höheren Polizeivollzugsdienstes als professionelle Herausforderung annehmen und bearbeiten kann. Intelligentes Management (Baecker) und Führung – statt Hierarchieglaube und normative Ordnungsphantasien – werden möglich.

Zugleich aber stellt die Fallanalyse/Masterarbeit auch eine Initiation in das wissenschaftliche Feld dar. Grundsätzlich muss dabei berücksichtigt werden, dass die Studierenden der Polizei (und dies gilt auch für den Masterstudiengang) hier nicht per se hervorragende Voraussetzungen mitbringen. Typische Probleme (s. Barthel 2010, S.4) sind:

- 1) Wenig Leseerfahrungen – das heißt die Fähigkeiten ...
 - relevantes Wissen in einem definierten Suchraum bzw. Diskursfeld systematisch aufzuspüren
 - diese Informationen (forschungs-) zielorientiert aufzunehmen, angemessen zu elaborieren bzw. zu verstehen
 - mit eigenen Erfahrungsbeständen abzugleichen
 - um sie dergestalt mit dem eigenen Wissenssystem zu vernetzen.
- 2) Geringe Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben – ein Problem das jede Hochschule kennt und auch an der Deutschen Hochschule der Polizei (DHPol) kaum dadurch gemildert wird, dass es sich bei den Studierenden um erwachsene Berufsmen-

¹² Selbstverständlich müssen diese Instrumente für die alltägliche Führungspraxis angepasst werden: Eine Führungskraft des hD wird keine Organisationsaufstellung mit nachgeordneten oder ebenengleichen Führungskräften durchführen; aber für die Logik des Kräfte- und Akteursfeldes ist sie hinreichend sensibilisiert und wird im Laufe ihrer Berufserfahrung einen elaborierten Blick im Sinne der Akteurslandkarte oder strategischen Organisationsanalyse entwickeln.

schen handelt. Der handwerklich kompetente und gestalterische Umgang mit der eigenen Textproduktion verunsichert eher, als dass er Anlass für Freude und Kreativität ist.

- 3) Wenig Erfahrungen im Verfertigen langer Texte bzw. eigener Forschungsvorhaben¹³, sowie der hierzu notwendigen Fertigkeiten: Formulierung eines Erkenntnisinteresses, sinnlogische Gliederung des Projektes und des Argumentationsganges, Einbettung der eigenen Fragestellung und der entwickelten Ergebnisse in den relevanten Fachdiskurs usw.

Es handelt sich hier also um die typischen Probleme, mit denen heute Studierende und Hochschulen konfrontiert sind. Für die Studierenden an der DHPol kommt erschwerend hinzu, dass sich hier erwachsene Menschen mit einem hochschultypischen Lernarrangement konfrontiert sehen, das mit ihrem fortgeschrittenen biografischen Entwicklungsprozess und ihrem berufspraktischen Lernmodus habituell kollidiert. Zugespitzt wird dies durch die Studierenden selbst auf die Formel gebracht: „Wir sind doch keine Kinder mehr!“ Diese Aussage verweist dabei weniger auf die inhaltliche oder didaktische Eigenart des Curriculums selbst als vielmehr auf die Tatsache, dass erwachsene Lerner von (hoch-) schultypischen Wissensdarbietungen lange entwöhnt sind und dass es ihnen schwer fällt, ihren berufsbiografisch erworbenen Lernmodus an den klassischen Betrieb der Wissensvermittlung anzupassen.

Diese Anpassungsleistung fällt umso schwerer, wie der Polizeiberuf selbst dezidiert als „Praxisberuf“ verstanden wird. Die Metapher des „Praxisberufs“ gewinnt ihre eigentümliche Prägnanz und professionskulturelle Schärfe in der Frontstellung zur so genannten „Theorie“: „theoretisch“ ist demnach potenziell alles, was dem habitualisierten Modus berufsbiografischer und impliziter Lernprozesse nicht entspricht. Gerade in der Polizei steht das (berufs-) praktische Wissen¹⁴ in einem besonderen Spannungsverhältnis zu diskursiven Wissensformen und damit auch zu einer explizierenden bzw. reflektierenden Wissensproduktion, die leicht als berufsständisch provozierende Zumutung – eben als (bloße, unbrauchbare) „Theorie“ - erlebt werden kann.

Das dargelegte Lernarrangement „Forschendes Lernen“ fokussiert ausdrücklich die Lernbarrieren, die den selbstverständlichen Umgang mit wissenschaftlichem Arbeiten und Wissen erschweren:

- Die Studierenden werden nach der Analyse ihres Falles nicht einfach sich selbst überlassen, um die relevante Literatur bzw. das theoretische Suchfeld zu erschließen. Da sie über die theoretische Vorqualifizierung nicht verfügen (können), hat der Dozent die Aufgabe, dieses Wissen, seine Brauchbarkeit für den Fall darzulegen und die entsprechende Lektüre zu empfehlen.
- Die Studierenden verfügen auch nicht über die notwendige Geübtheit einer systematischen Gliederung und Strukturierung bei längeren Texten. Deshalb entwickelt der Dozent im Gespräch mit dem Studenten eine fall-logisch angemessene Struktur.
- Das Gespräch mit dem Dozenten, der intensive Austausch der Studierenden in der Lern- und Forschungsgemeinschaft ist der entscheidende Katalysator für einen vergleichsweise angstfreien Umgang mit dem wissenschaftlichen Arbeiten. Nur auf diese Weise kann ein über die Qualifizierungsarbeit hinausreichender Lernimpuls für die folgende berufliche Aufgabe vermittelt werden.

In diesem Sinne also muss man beim „Forschenden Lernen“ von einer Ermöglichungspädagogik sprechen, einem hochschuldidaktischen Lernarrangement, das man auch als „Startrampestrategie“ (Bönsch 2002) bezeichnen kann. Das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Erstellen der Masterarbeit braucht - angesichts der objektiven Unerfahrenheit im wissenschaftlichen Feld – die Bereitstellung von Methoden, Wissen, Diskursgemeinschaft, unmittel-

¹³ oder weniger akademisch formuliert: eigener Arbeits-, Lern und Erkenntnisprojekte; (s. Knowles 2007, S. 240f)

¹⁴ Zur Unterscheidung von praktischem und diskursivem Wissen s. Giddens 1992, S.91f

barer schreibtechnische Unterstützung bei Blockaden¹⁵ usw. Die Paradoxie „Ermöglichung der Selbststeuerung durch die kontextuelle Steuerung“ wird durch das Lernarrangement entwicklungsförderlich bearbeitet.

Abschließend soll die Rolle des verantwortlichen Dozenten nochmals thematisiert werden. Er ist gleichermaßen „Lehrer“ und „Forscher“; als Lehrer didaktisiert er die Schrittfolge der Fallanalyse, er fungiert als Moderator und in der Einzelbetreuung als Coach; als Forscher beteiligt er sich unmittelbar am Prozess der jeweiligen Fallanalyse und gewährleistet hier die wissenschaftliche Qualitätssicherung der Interpretations- und Deutungsergebnisse. Zwischen beiden Polen besteht ein eigentümliches Spannungsverhältnis: als Lehrer ist der Dozent eher rezeptiv, die Prozesslogik des gemeinsamen oder individuellen Lernens genau beobachtend und gewissermaßen aus der zweiten Reihe fördernd und zwar so, dass die Studierenden ein Höchstmaß an Selbstständigkeit ihrer Lernschritte erfahren. Als Forscher ist der Dozent aktiv und dies durchaus in besonders engagierter Weise: „Was ich ihnen allerdings zumute ist meine Lust, durch einen verstehenden Zugang zu den Fallskizzen und durch vertiefte Theoriearbeit über einzelne, ausgewählte Problemstellungen der Fallsituation mehr über die (...) relevante Welt, in welche die Fallgeschichten eingebettet sind, zu erkennen!“ (Müller 2008, ebenda, S. 139) Diese Spannung zwischen den beiden Teilrollen muss in ein dynamisches Gleichgewicht gebracht werden: inhaltliches Engagement und das Begeistern für den Prozess sozialwissenschaftlichen Arbeitens darf nicht auf Kosten der Coachingfunktion überstrapaziert werden und umgekehrt. Es handelt sich hier also um eine professionelle Paradoxie, die gleichermaßen Begeisterung und Zurückhaltung im Prozess des Forschenden Lernens erfordert. Das Austarieren dieser Paradoxie kann nur gelingen, wenn der Dozent diese als professionelle Herausforderung annimmt – praktisch formuliert: sich selbst als Lernender begreift. Er agiert also nicht - zugespitzt formuliert – in der besserwisserischen Attitude des geübten Forschers oder der souveränen Geste des abstands-bewussten Hochschullehrers, sondern in selbstreflexiven Annäherung an den akuten Fall des Lehr-Lerngeschehens. Er übt sich also kontinuierlich in dem Deutungsprozess, den die Studierenden mit ihren Fallanalysen erlernen wollen.

¹⁵ Konrad (2003 – zitiert bei Arnold 2007, S.131) schreibt in diesem Zusammenhang: „Es geht um eine begründete Vereinbarkeit instruktionaler Anleitung und Unterstützung mit dem Ziel eines aktiv-konstruktiven Lernens.“