

Fallbearbeitung – Schlüsselmethode für eine polizeiliche Handlungslehre

Christian Barthel/Guido Kissmann

erschienen in: Enke, T./Kirchhof, S. (Hrsg.) (2012) Theorie und Praxis polizeilichen Handelns. Wieviel Wissenschaft braucht die Polizei?, Frankfurt, Verlag für Polizeiwissenschaft, 113-141

Einleitung:

Dieser Beitrag möchte den Begriff der polizeilichen Handlungslehre als notwendige Form der Ausbildung an den Hochschulen der Polizei darlegen. Die polizeiliche Handlungslehre wird dabei nicht nur als Fach- und Themenkanon verstanden, sondern im Wortsinne ernst genommen – als Handlungs-LEHRE, also eine didaktische Form, die dem beruflichen Handeln der Polizisten gerecht wird bzw. Auszubildende in angemessener Form auf die komplexen Anforderungen in ihren unterschiedlichen Aufgabenfeldern vorbereitet. Paradigmatischer Kern dieser Handlungslehre – so die Grundthese – ist die Fallbearbeitung, d.h. die Beschreibung, Analyse und die Erzeugung von Problemlösungsvarianten für exemplarische Situationen polizeilichen Handelns. Die Reflexion, die mehrperspektivische Analyse und der Test möglicher Problemlösungen bei einem sog. „Lebenssachverhalt“ ermöglicht a) den notwendigen interdisziplinären Blick auf das polizeiliche Tun und b) die Anschlussfähigkeit an die wissenschaftliche Vertiefung einzelner Aspekte des analysierten Sachverhaltes. Damit kann die Fallbearbeitung im Sinne einer problemorientierten Lehre das Interesse und die Freude am gewählten Beruf intensivieren und zugleich die Beschäftigung mit brauchbarer Fachliteratur und wissenschaftlichen Texten plausibilisieren. Der Sinn des Lernens an der (Fach-) Hochschule wird für die Studierenden damit unmittelbar einsichtig.

Folgendermaßen wird vorgegangen:

Kapitel 1 – Einleitung:

Hier wird die Kultur des defensiven Lernens an den Hochschulen der Polizei dargelegt und damit der Kontrasthorizont für eine Kultur des expansiven Lernens für eine professionelle Berufstätigkeit gewonnen.

Kapitel 2 – polizeiliche Handlungslehre und professionelle Handlungsfähigkeit

In diesem Kapitel wird deutlich gemacht, dass professionelles Handeln in komplexen Lagen gelehrt und gelernt werden kann und nicht das mehr oder weniger zufällige Ergebnis eines individuellen und impliziten Lernprozesses sein muss.

Kapitel 3 – ein einfaches Modell für die Fallbearbeitung

Hier wird eine didaktische Vorgehensweise präsentiert, die in unterschiedlichen Fächern, z.B. in der Einsatzlehre aber auch in den Sozialwissenschaften, der Soziologie eingesetzt werden kann.

Kapitel 4 – didaktische Varianten

In diesem Kapitel wird deutlich gemacht, dass die Grundidee der Fallbearbeitung in unterschiedlichen didaktischen Formaten nutzbar gemacht werden kann.

Kapitel 5 – organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen für eine polizeiliche Handlungslehre

Hier werden die Chancen für die Verankerung einer polizeilichen Handlungslehre in den Ausbildungsorganisationen der Polizei ausgelotet.

Einleitung

Die Ausbildung an den (Fach-) Hochschulen der Polizei ist in der Regel stark verschult. Im Folgenden soll dies in einer zugespitzten, idealtypisch vereinfachten Form darlegt werden.¹

- Es wird Wissen vor allem vermittelt, das heißt die Aneignungs- und Verarbeitungsformen seitens der Studierenden stehen nicht im Zentrum der didaktischen Bemühungen. Im Vordergrund steht vielmehr das Wissen der Lehrperson, die exklusiv über den relevanten Wissenshorizont verfügt. Die aktive und gestaltende Rolle hat der Dozent inne, der Studierende ist das zu beschulende, passive Objekt, das mittels Vortrag, Lektüre, Stoffreproduktion und Klausuren in den Stand fachlicher Kenntnis gehoben werden muss. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist durch ein asymmetrisches Machtgefälle gekennzeichnet. In den Ausbildungsorganisationen der Polizei handelt es sich dabei nicht nur um die implizite Logik eines verschulerten Lehrbetriebs (der ja durchaus auch in anderen Hochschulen nicht unüblich ist), sondern – gewissermaßen verschärfend – um eine explizite, formal-hierarchisch verankerte Beziehungsform: der Lehrer an den Fachhochschulen der Polizei ist zugleich auch der Vorgesetzte der Studierenden. Das Studium ist damit nicht allein eine Vorbereitung auf den späteren Beruf, verstanden als ein Aufgabenfeld mit besonderen fachlichen Herausforderungen, die durch Fachwissen, eingeübte Methoden und Instrumente zu bewältigen sind. Das Studium in der Polizei wird institutionell zugleich auch als Erziehungs- und Prägevorgang für die Verwendbarkeit der Novizen in der hierarchischen Organisation und ihrer besonderen Kultur angelegt. Der studierende Polizist lernt also an der (Fach-) Hochschule - über den Fächerkanon hinaus - die Einordnung und den Umgang mit der Hierarchie in der Polizei generell.²
- Die didaktische Form des asymmetrisch-hierarchischen Lehr-Lernverhältnisses ist der Frontalunterricht, die sprichwörtliche „Belehrung“ und Unterweisung durch den Dozenten. Der final-fixierte Stoffkanon wird vorgetragen, abgelesen und damit vorgelesen. Dazu gehört dann ein Frage-Antwort-Spiel, indem der Lehrer vorausweisende Fragen zu Kontroll- und Bewertungszwecken stellt. (Holzkamp 2008, S.33) Entmutigt werden Fragen nach alternativen Bewertungen, fordernd-wissenssuchende Fragen, das Herstellen von Bezügen zu anderen Fächern, das dialogisch-reflektierende Einbetten des Fachwissens in den erst langsam sich bildenden polizeilichen Sachverstand. Mit den Klausuren und ihrem Bedrohungspotenzial wird diese Unterrichtspraxis zementiert: Der Studierende will schließlich nicht durchfallen. Wissen wird nicht ent-

¹ Wenn hier der Begriff des Idealtypus im Sinne Max Webers genutzt wird, dann um zugleich deutlich zu machen, dass in der Praxis vielfältige Varianten der Lehr- und Lernorganisation bzw. -kulturen zu finden sind und dass selbstverständlich an den Hochschulen der Polizei – s. die in diesem Band dokumentierten Beiträge - innovative Entwicklungen zu verzeichnen sind.

² An dieser Stelle wird ausdrücklich von „Einordnung und Umgang mit der Hierarchie“ und nicht von „Unterordnung“ gesprochen: dies um einer naiven Unterstellung vorzubeugen, die davon ausgeht, dass das Erleben von Hierarchie automatisch zu einer willen- und machtlosen Unterwerfung unter das Regime führe. Die Studierenden werden an den Fachhochschulen der Polizei nicht zu gehorsamen Verhaltensautomaten formiert, sondern lernen hier eher den mehr oder weniger kompetenten Umgang mit den Vorder- und Hinterbühnen der Hierarchie und der organisatorischen Machtrepräsentation. Das heißt aber auch: Der Ärger über schlechten Unterricht, über eine mangelnde Studienorganisation, über die Klausurenflut etwa im Zusammenhang mit der Bolognaform äußert sich dann nicht in offenem Protest, gar in der Beteiligung an den öffentlichen Protestformen, die von Studierenden anderer Ausbildungswege ausgetragen werden, sondern eher unauffällig – dem hierarchisch dominierten Machtfeld angepasst. Studierende der Polizei stimmen mit den Füßen ab, haben dann mäßiges Interesse am Unterricht, sind schwer zu begeistern, entziehen sich auf mikropolitisch raffinierte Weise einem hierarchischen Erziehungsverständnis. Das Hidden Curriculum an den (Fach-) Hochschulen der Polizei ist also für die Studierenden in jedem Fall eine wichtige, d.h. hintergründig-brauchbare Lektion für ihren beruflichen Werdegang im Alltag einer hierarchischen Organisation.

wickelt bzw. verknüpft und kontrolliert an eigenen beruflichen oder lebenspraktischen Erfahrungen. Es wird vielmehr als Bedrohungskulisse inszeniert, ggfs. verschärft durch ein mystifizierendes Verständnis von Wissenschaft, das den Studenten allenfalls als gelehrig-braven Novizen zulässt, kaum aber als verständigen Erwachsenen oder gar selbstgesteuert-interessierten Lerner. Wissen dient dann nicht nur der Sicherung eines fachlichen Kanons, sondern auch der kontinuierlichen Oberhandsicherung der Lehrperson, die sich in die Zitadelle unhinterfragbarer Besserwissens zurückziehen kann.

- Die Grundannahme dieser Trichterpädagogik lässt sich mit Klaus Holzkamp (ebenda, S. 31) als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ bezeichnen. Gemeint ist damit die Unterstellung, dass die monologische Vermittlung von Lehrstoff zu einer verlustfreien Aneignung seitens des Lerners führt, der dieses Wissen auf Vorrat speichert, um es bei Bedarf zu aktualisieren und schließlich regelkonformes Handeln zu produzieren. Die instrumentalistische Grundannahme dieses unreflektierten didaktischen Handelns wird in der polizeilichen Ausbildung exemplarisch in der Rechtslehre zum Ausdruck gebracht. Zugespitzt formuliert: Das implizite Ziel einer derartigen Belehrung ist der polizeiliche Handlungsautomat, dessen Aktionsradius ausschließlich durch den Code Recht / Unrecht geprägt ist. Holzkamp charakterisiert den klassischen Lehrlernkurzschluss folgendermaßen: „... dass die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstungen den Lernprozess eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrigbleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt. 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. Lernerfolg zu demonstrieren bis vorzutäuschen (ebenda, S. 31-32). Der Lehrlernkurzschluss vermag sich gerade in der polizeilichen Ausbildung gegen die notwendige Einsicht in das technologische Defizit (s. Luhmann/Schorr 1988, S. 118f) jedweder pädagogischen Intervention zu erwehren: Vielleicht bedarf eine stark hierarchisch und rechtsförmig geprägte Organisation der Fiktion, dass auch das Lernen und die Ausbildung als Belehrung bzw. Weisung umstandslos auf die Sub-jekte durchgreifen kann? Das somit erzeugte, allenfalls defensive Lernen fördert allerdings weder die Freude und den Lernerfolg der Studierenden, noch die neugierige und interessierte Grundeinstellung des Professionellen in seinem Berufsalltag. Dabei gilt gerade für die Polizei: Es macht erst richtig Spaß, wenn man sich gut – z.B. in Rechtsfragen oder in besonderen Handlungsfeldern, Milieus, Ethnien usw. – auskennt, um dann in den immer wieder neuen Situationen angemessen agieren zu können.
- Die Bolognareform an den Hochschulen der Polizei verschärft die Logik des defensiven Lernens. Die Modularisierung des Lehrstoffs hat i.d.R. zu einem deutlichen Anwachsen des Lehrstoffs geführt. Die Folgen sind: Es gibt nun noch weniger Spielraum für das anregende und berufs-bildende Erschließen des Lehrstoffs – die Dozenten haben den Eindruck „wir müssen durchkommen“. Die Studierenden ihrerseits sind gehalten für die dicht auf dicht folgenden Klausuren zu pauken, um danach möglichst schnell ihre Wissensspeicher für den nächsten prüfungsrelevanten Unterrichtsstoff frei zu räumen: Wissensmast und Bulimielernen sind damit auch an den Hochschulen der Polizei zum Alltag geworden. Zugespitzt formuliert: Mit Bologna werden zentrale Intentionen des Bolognaprozesses zu Nichte gemacht. Auf der Agenda stand ursprünglich der sog. „Shift from teaching to Learning“, eine hochschuldidaktische Reform, die sich an der „Employability“ (s. Frevel in diesem Band), dem beruflichen Handlungs-

den selbstorganisierenden Lernprozessen der Studierenden, der Entwicklung beruflicher Kompetenzen (statt reflexartig repetierbarem Wissen), am lebenslangen Lernen usw. orientierte. Davon ist nun nicht bzw. kaum mehr die Rede (s. Kühl 2011). Die Module sind beschrieben, die Akkreditierung als Hochschule bewerkstelligt, der Stress aller Beteiligten hoch, sodass für die durchaus zudringlicheren Fragen nach der Qualität der Lehre und dem eigentlichen Ziel der Ausbildung kaum mehr Energien zur Verfügung stehen.

Die Effekte der hier idealtypisierend-zugespitzten Schilderung des hochschulischen Lehrbetriebs können sein:

Die Studierenden flüchten in die Praxis. Sie erleben die Hochschule nicht als relevanten Lern-Ort, der auf den Beruf angemessen vorbereitet, sondern als notwendiges Übel für die Erlangung des Zertifikats. Der schon immer schwierige Stand der hochschulischen Ausbildung in der Polizei gegenüber den gepflegten Mythen der Praxis wird unter den Bedingungen von Bologna ggfs. noch verschärft: Während es in der praktischen Ausbildung vor Ort und in den Trainings sprichwörtlich „zur Sache“ geht, erscheint die Hochschule als lästige Zumutung – und dies nicht, weil sie zu „theoretisch“ oder zu „wissenschaftlich“ ist, sondern weil das Lehr- und Lernformat nicht hinreichend interessant und fesselnd ist.

Die Hochschulen und ihr Personal stehen damit vor verschärften Anforderungen. Wollen sie a) ihrem Ausbildungsauftrag gerecht werden, b) die Akzeptanz und Bindung ihres Publikums/der Studenten gewährleisten und c) gegenüber der beruflichen Praxis deutlich machen, dass die professionelle Handlungsfähigkeit in der Polizei ohne hochschulische Lern- und Erkenntnisprozesse nicht auskommt, dann muss nun der zweite Teil der Bolognareform in Angriff genommen werden. Der „Shift from teaching to Learning“, ein aktivierendes, expansives Lernen (Holzkamp ebenda) muss zum Selbst- und Programmverständnis der Ausbildungseinrichtungen werden.

Andernfalls endet die Bolognareform genau so technokratisch verkürzt wie seinerzeit die Neue Steuerung in der Polizei. Dieser durchaus schmerzliche Lernprozess hat gezeigt: Es reicht nicht aus polizeiliche Aufgaben als Produkte zu beschreiben und mit einem Kennzahlensystem zu kontrollieren; genau so wenig reicht es aus Lehrinhalte als Module zu beschreiben und mit einer Arithmetik von Credit Points zu hinterlegen. Das mag rational, rechenhaft und „irgendwie“ nach Steuerung aussehen. Aber mit diesen – in jedem Falle notwendigen – Ordnungs- und Organisationsmaßnahmen, der Beschreibung des WAS, ist noch nicht über das WIE, also die konkrete Praxis, sei es einer Behörde, Dienststelle oder eben einer Ausbildungseinrichtung entschieden. Und erstaunlicher Weise entscheidet – trotz aller wuchtigen Programmsprachen – in der Regel das WIE, das heißt die konkrete Umsetzungsqualität im Organisations- oder Ausbildungsalltag über den Erfolg einer Reform.

Professionelle Handlungsfähigkeit und polizeiliche Handlungslehre

Die im vorangegangenen Kapitel geäußerte Kritik am defensiven Lernen, das entschiedene Votum für ein expansives Lernen, wird hier nicht von einem grundlegenden Standpunkt pädagogisch - wissenschaftlicher Theoriebildung abgeleitet (s. hierzu Ludwig 2008, S.40f, Faulstich ebenda, S. 68, Arnold ebenda, S. 232). Die hier eingenommene Perspektive ist eine ganz pragmatische – die des Lehrers an einer polizeilichen Ausbildungseinrichtung, der davon ausgehen muss, dass der klassisch-belehrende Frontalunterricht, das besserwissende Autoritätsgebaren des Dozenten und die allenfalls fachliche Expertise der Lehrperson für einen guten Unterricht zu wenig ist. „Expansives Lernen“ soll an dieser Stelle nicht mehr und nicht weniger bedeuten als die Notwendigkeit, einen interessanten, spannenden, zugleich intellektuell redlichen (das heißt an den wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähigen) und für die Praxis

brauchbaren Unterricht anzubieten. Aber schon mit dieser pragmatischen Einstellung geht eine grundlegende Entscheidung einher: Die Lehrperson muss sich entscheiden, ob sie das klassische Rollenspiel zwischen einem hierarchisch vorgesetzten Erzieher und einem subordinierten Schüler aufführt oder ob sie den Studierenden als lernendes Subjekt mit eigenem Bildungspotenzial ernst nimmt und dabei die eigene Rolle im Sinne einer unterstützenden, „dienenden“ Instanz modifiziert. Um dies nochmals mit Holzkamp zu formulieren: „Prinzipiell wäre dabei die Richtung der Ansprache, die heute bevorzugt von den Lehrenden ausgeht, umgekehrt, wären also die Lernenden als die aktive, „fordernde“ Instanz und die Lehrenden als die helfende bzw. „dienende“ Instanz akzentuiert (ebenda S.33)“. In diesem Sinne soll im Folgenden der Begriff der Polizeilichen Handlungslehre entfaltet werden.

Die polizeiliche Handlungslehre lässt sich in zwei Perspektiven charakterisieren:

- a) Die Inhalte – verdichtet zu handlungsfeld-spezifischen Theorien und Modellbildungen
- b) Die didaktische Form, die polizeiliche Handlungs-LEHRE

Zu a) Polizeiliche Handlungslehre

R. Behr macht bereits im Jahr 2000 (ebenda S. 78f) deutlich, dass eine relevante Theoriebildung für die Polizei – man mag das Polizeiwissenschaft nennen – nicht aus einem mehr oder weniger originellen Mix verschiedener Wissenschaftsdisziplinen entwickelt werden kann. Im Gegensatz zu einer solchen (von wem auch immer zu leistenden) rein innerwissenschaftlichen Entscheidung, welche Theoriekonstruktion gut für die Polizei sein soll, plädiert er für eine gegenstandsverankerte Theoriebildung. Diese ist an polizeilichen Praxisproblemen orientiert, sei es an Problemen der Einsatzbewältigung, der Führung, der Organisationskultur oder der Organisationsentwicklung. Eine solche Handlungslehre ist einerseits anschlussfähig an die Praxis, kann brauchbare Orientierung für professionelles Berufshandeln formulieren; sie ist zugleich wissenschaftlich anschlussfähig, da die Praxisprobleme mit wissenschaftlicher Methodik analysiert und auf ihre latenten Strukturen hinterfragt werden müssen. Ausgehend vom methodisch reflektierten Praxiswissen kann sich schließlich eine polizeiliche Handlungslehre aufschichten, die als Berufsfeld-spezifische Theorie („Polizeiwissenschaft“) ein eigenes Profil entwickeln kann.

B. Walter (ebenda 2010, S. 333-341) schließt an dieses Verständnis einer polizeilichen Handlungslehre an. Aus der Sicht des erfahrenen Praktikers macht er deutlich, dass entgegen aller Behauptungen vom schlicht-naiven „Handwerk“ des Polizisten dieser in der Regel unter den Bedingungen von Komplexität, Dynamik und Intransparenz (s. Dörner 1992, Vester 2002) handeln muss. Statt Regelritualismus, schlichter Konzeptgläubigkeit und konditioniertem Handeln nach dem „Wenn-Dann-Schema“ bedarf die polizeiliche Aufgabenstellung professioneller Diagnose- und Handlungskompetenz unter den Bedingungen von Unsicherheit und Unberechenbarkeit. Mit den Worten des Praktikers (ebenda, S.337): *„Polizeiliche Entscheidungen sind zumeist Prognoseentscheidungen. Hiefür gibt es in komplexen Einsatzsituationen und insbesondere bei Unsicherheit kein wissenschaftliches Methodenwissen im herkömmlichen Sinne, denn die Anzahl der zu berücksichtigenden Faktoren, Kausalzusammenhänge und Interdependenzen und deren Kausalzusammenhänge gehen gegen Unendlich. ... Wer also meint, dass jeder Entschluss auf einer „Analyse“ beruht, hat das Wesen der Beurteilung der Lage – insbesondere bei Sofortentscheidungen und bei unvollständiger Information – nicht begriffen. Nicht von ungefähr heißt der Problemlösungsvorgang „Beurteilung der Lage“ und nicht „Analyse der Lage“. ... Mit anderen Worten: Von Führungskräften ist Einsicht in die Kombination von Berechenbarem und Unberechenbarem zu fordern.“* In diesem Sinne plädiert Walter für einen ganzheitlich-vernetzten Denkansatz, der Flexibilität, Lernfähigkeit, Selbstregulierung und Selbstorganisation in den Vordergrund stellt (s. ebenda, S.336): *„Gemeint ist ein integrierendes, zusammenfügendes Denken, das auf einem breiteren Horizont beruht ... Es ist weniger isolierend und zerlegend als das übliche Vorgehen ... als dem analytischen*

Vorgehen des auf ein enges Fachgebiet beschränkten Spezialisten entspricht.“ (ebenda, S.336)

Walter macht in beredter Weise den professionellen Kern polizeilichen Handelns deutlich; er fordert in Augenhöhe mit den aktuellen Komplexitätswissenschaften (Kybernetik, Bionik, Synergetik, Systemik, Systemtheorie) den kompetenten Umgang mit Ungewissheit, Kontinenz und Nicht-Wissen (Buchinger 1998)). Dabei wird deutlich, dass Routinisierung, Standardisierung und Spezialisierung – sei es in alltagspraktischer, polizeifachlicher oder wissenschaftlicher Engführung – nicht als Orientierung ausreichen kann.³ Notwendig wird darüber hinaus eine Expertise bezüglich systemischer Problemlösungskompetenz und dem damit einhergehenden Aushalten von Widersprüchen, Ambivalenzen und dem Stress, den derartige Situationen erzeugen können.

Auch wenn Walter sich in seinen Beiträgen vor allem gegenüber einem naiv - besserwisserischen, die eigene Domäne inszenierendem Wissenschaftsverständnis positioniert – er stellt sich damit auch in Konfrontation zu einer in der Polizei üblichen Denkweise (s. Mensching 2011, S. 64). In der Tat lässt sich ja auch unter den Praktikern, insbesondere jenen, die sich vollmundig als solche bezeichnen, eine Mentalität erkennen, die diametral zu dem von Walter beschriebenen professionellen Denkmodus steht: Die mitunter oberflächlichen, nicht methodisch ausgewerteten Erfahrungen, werden gerne zu (Einsatz- oder Führungs-) Konzepten verdichtet und dann ihrerseits wie mosaikartige Gesetzentwürfe für sakrosankt erklärt. Mehr oder weniger brauchbare Heuristiken mutieren so zu Erlassen, finalen Vorgaben und fordern gewissermaßen Regelritualismus und hierarchiekonforme Reflexionsenthaltung.

Eine hiermit vergleichbare Reflexionsfeindlichkeit bezüglich der grundlegenden Komplexität polizeilichen Handelns findet sich auch in jenem kleinteiligen Spezialistenwissen, das gerne in der Aus- und Weiterbildung als letztgültige Weisheit inszeniert wird. Dies mit der Folge, dass die zu Belehrenden – seien es Studierende oder fortbildungsinteressierte Praktiker – im Trichtermodus beschult und schließlich entmutigt werden, sich in kritisch-dialogischer Auseinandersetzung ein Bild zu machen, wirklich zu lernen und professionell weiter zu entwickeln.

Zu b) Die polizeiliche Handlungs-LEHRE

Eine im beruflichen Praxisfeld verankerte polizeiliche Handlungslehre benötigt eine LEHRE, die ihrem Gegenstand angemessen ist. Wenn das professionelle Wissen der Polizei nicht subsumtionslogisch aus einem wie auch immer montierten Wissenschaftsgebäude abgeleitet werden kann, sondern aus der methodisch kontrollierten Reflexion der Praktiker entsteht, dann muss die Aus- und Weiterbildung genau für diesen professionellen Erkenntnisprozess befähigen. Ziel einer solchen Didaktik darf dann nicht der ängstlich angepasste, „Bulimie-lernende“ Pennäler und zukünftige „Organizational Man“ sein, sondern der neugierige, kritisch reflektierende, den Dialog und den gemeinsamen Problemlösungsprozess suchende Professionelle. Freudloser Frontalunterricht durch pädagogisch und methodisch handlungsunsichere Polizeipraktiker oder besserwissendes Kürlaufen von Akademikern, die – von fachlicher Konkurrenz befreit – glauben, dass sie an den polizeilichen Ausbildungseinrichtungen die „Wissenschaft schlechthin“ verkörpern, können kaum dem Anspruch einer polizeilichen Handlungslehre gerecht werden.

Die tatsächliche Komplexität, Dynamik und Intransparenz polizeilicher Handlungssituationen müssen im Lehr-Lerngeschehen erfahrbar werden. Dies mit dem Ziel, diagnostische Kompetenz zur Beurteilung der Lage (sei es in der Arbeit mit dem Publikum, mit dem Kollegenteam oder im Rahmen von Führungsaufgaben) zu entwickeln. Diagnostische Kompetenz heißt:

³ Selbstverständlich braucht es in der Polizei, wie in jedem anderen Berufsfeld auch, eine Grundlage abrufbarer Verhaltens- und Handlungsstandards, Regeln und Routinen (s. Luhmann's Diktum: „Vom Lob der Routine“). Aber diese Grundlage darf nicht zur alleinigen Handlungsorientierung erhoben werden, sondern muss der stabile Ausgangspunkt für den zweiten Handlungsmodus sein – nämlich die Bewältigung komplexer Probleme bzw. Lagen, die sich der Standardbearbeitung entziehen.

1. Beschreiben einer Situation – Erfassen und Identifizieren wesentlicher Faktoren statt reaktivem Etikettieren
2. Analysieren und Muster erkennen – statt einem vorschnellen Problemlösungsimpuls ohne Beurteilung der Lage Folge zu leisten
3. Problemlösungen und Handlungsentwürfe entwickeln – Alternativen erzeugen statt Routinen als den „einzig besten Weg“ zu verabsolutieren
4. Mögliche Folgen antizipieren und sich bewusst sein, dass jedes Handeln Nebenfolgen und ungeplante Wendungen erzeugen kann.

Genau für diese Form der Problemlösungskunst bedarf es die (Fach-) Hochschulen der Polizei. Dieser Lernorte stellt gewissermaßen den „Trockendock“ zur Verfügung, in dem eine solche Arbeitsweise – ohne den gnadenlosen Handlungsdruck der Praxis – eingeübt und zum professionellen Reflex verdichtet werden kann⁴. Um es noch einmal zu betonen: die Aufgabe der Komplexitätsbearbeitung ergibt sich nicht nur bei den unterschiedlichen Einsatzanlässen; sie stellt sich auch beim Führen von Mitarbeitern, bei der Zusammenarbeit im Team der Kollegen, bei den quasi sozialarbeiterischen Aufgaben der polizeilichen Prävention (s. Asmus 2011, s. Ley 1997), der polizeilichen Öffentlichkeitsarbeit oder eben einer professionell verstandenen Aus- und Fortbildung in der Polizei. Bei all diesen Aufgaben bedarf gute Polizeiarbeit einer methodisch geschulten Komplexitätssensitivität (Mensching ebenda) und nicht allein eines antrainierten Fach- und Rechtswissens⁵.

Der methodisch-didaktische Rahmen für die o.g. diagnostische Kompetenz ist:

- Die Gewährleistung eines mehrperspektivischen Sehens bzw. Erleben, dass die zu bearbeitende Situation unterschiedliche Blickwinkel zulässt – pointiert formuliert: ein grundlegendes Verständnis dies geradezu erfordert
- Die gemeinsame Reflexion im Sinne eines partizipativen Lernens
- Die Nutzung unterschiedlicher Wissensformate für die zu erarbeitende Problemlösung – sei es die Alltagserfahrung, gelernter Stoff oder neu zu erschließendes wissenschaftliches Material
- Die Suspendierung von Bewertungen, Druck und Drohkulissen seitens eines besserwissenden Lehrers oder Fachmanns
- Ein Lehrpersonal, das ein solches Lernarrangement initiieren und moderieren kann und zugleich in der zu erarbeitenden Thematik sattelfest ist
- Zeit – da derartige Lernarrangements durchaus eingeübt werden müssen; die Studierenden sind zumeist selbst an rezeptförmigem und checklisten-artigem Wissen interessiert, nicht nur weil sich damit die Klausuren besser überstehen lassen, sondern weil

⁴ Reflexionsfähigkeit (nicht das Wiederkäuen von Wissen oder wissenschaftlichen Glossaren) ist das Spezifikum der (Fach-) Hochschule und das Differenzkriterium gegenüber den anderen Ausbildungsformen in der Polizei: Im Training werden Basisverhaltensweisen trainiert, hier sollen eher „Reflexe“ eingeübt als Reflexionen durchargumentiert werden; in der Ausbildung vor Ort sollen diese beiden – in Spannung zueinander stehenden - Tugenden (Reflexe und Reflexion) und die Balance zwischen ihnen immer wieder überprüft und erneut hergestellt werden. Ein prekäres und gerade dem Novizen nicht immer gelingendes Unterfangen. Die (Fach-) Hochschule sollte sich also nicht im Scheinkonflikt zwischen „Theorie“ und „Praxis“ zerreißen lassen, sondern das Reflektieren in und über die professionelle Praxis (s. Argyris(Schön 1996) als ihre Grundaufgabe verstehen – und ggfs. auch gegenüber einer reflexionsabstinenten Praxis behaupten.

⁵ Das hier formulierte Votum für eine komplexitätssensitive Diagnosekompetenz soll nicht heißen, dass die (Fach-) Hochschulen ausschließlich die Beurteilung von Lagen in den o.g. Handlungsfeldern üben sollten. Selbstverständlich muss nach wie vor Wissen vermittelt und auch schlicht „gepaukt“ werden. Zu jeder guten Ausbildung bzw. Arbeit gehört die immer wieder herzustellende Balance von einzuübenden Routinen und Befähigung zu Innovation bzw. Weiterentwicklung, von zu trainierenden Reflexen und selbstverständlicher Reflexion, von fraglosen Standards und neugierigem Fragen, von inkorporiertem Wissen und professionellem Umgang mit Nicht-Wissen, von Handwerk und unpräntiöser Anschlussfähigkeit an wissenschaftliches Wissen. Diese Polarität macht den Professionellen aus. Wird einer der Pole auf Kosten des anderen überbetont, dann besteht die Gefahr der Vereinseitigung oder wie Anja Mensching es formuliert: Polizeiliches Handeln wird zu kopflosem Handwerk oder verkopfter, handlungsunfähiger Profession (ebenda S. 59).

sie als Novizen in ungeübten Handlungskontexten so am ehesten eine Kompetenzillusion erzeugen können.

Der entscheidende Lerngegenstand einer solchen Lehre sind schwierige Situationen, Fälle, an denen in exemplarischer Weise Komplexität erschlossen und Probehandeln reflektiert werden kann.

Es kann sich hier um Fälle handeln, die die Lehrperson einbringt. Hier allerdings ist das entscheidende Erfolgskriterium die Dramaturgie der Fallpräsentation: Sie muss so plastisch und ansprechend komponiert sein, dass die Studierenden tatsächlich „in den Film kommen“.

Anekdoten und „Siegergeschichten“ verbieten sich, denn sie sind allenfalls das Dekor für einen lehrerzentrierten Unterricht. Fallpräsentation brauchen eine Geschichte mit nachvollziehbarem Handlungsbogen und durchgestaltetes Begleitmaterial, mit dem die Reflexion unterfüttert werden kann.

Fälle können auch von externen, erfahrenen Praktikern eingebracht werden. Aber auch hier ist dann nicht die sog. „Best Practice“ und die Inszenierung des „one best way“ interessant, sondern eine mit der verantwortlichen Lehrperson gemeinsam erarbeitete Dramaturgie, die das Fallverstehen sukzessive ermöglicht.

Wesentlich interessanter für die Fallanalyse sind eigene Erfahrungen der Studierenden, die sie in ihren Praktika gemacht haben. Was seit Jahrzehnten die Lehramtsstudenten im Sinne der Beforschung ihrer eigenen Praxis erprobt haben (für viele s. Altrichter 1994), nämlich die Reflexion von schwierigen Unterrichtsstunden, kann auch für die Studierenden der Polizei angewendet werden. Dass sie darauf vorbereitet werden müssen, dass sie in der Protokollierung von derartigen Fallmaterial unterrichtet werden müssen, versteht sich von selbst (s. hierzu Kap. 4).

In den folgenden Ausführungen wird eine methodische Vorgehensweise bei der Fallbearbeitung dargestellt sowie ein Vorschlag zur Diagnose und Beurteilung komplexer Lagen (nicht nur im Einsatzgeschehen) unterbreitet.

Ein einfaches Modell der Fallbearbeitung⁶

Die Lerngruppe muss angemessen auf die Fallbearbeitung eingestimmt werden. Sinnvoll ist es, wenn die Lehrperson den Unterschied zum klassischen Unterrichtsbetrieb explizit markiert, indem sie die Lerngruppe zur „Forschergemeinschaft“ (im Unterschied zu einem Aggregat aus „zu behrenden Pennälern“) erklärt. Dabei sind die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- Die üblichen Bewertungs-, Korrektur-, Dominanz- und vorgesetztenähnlichen Drohgebärden sind zurückzunehmen.
- Die Mitglieder der Forschergemeinschaft werden zu Diskurs und Dialog untereinander ermutigt. Das bedeutet zugleich, dass das Reflexionspotenzial der Gruppe erschlossen werden soll und zwar im spezifischen Spannungsbogen zwischen kritischer Argumentation und Gegenargumentation sowie einer grundlegenden Zugewandtheit der Diskursteilnehmer untereinander.
- Es wird deutlich gemacht, dass Fachwissen, polizeitypische Denkfiguren, wissenschaftliche Positionen nicht die einzig und allein zugelassenen Denkmodi sind, sondern auch der gesunde Menschenverstand, die Übernahme der Perspektiven aller am Fall beteiligten Akteure genau so erwünscht und relevant sind.

⁶ Die folgenden Ausführungen beziehen sich in modifizierender Weise auf Barthel, C. (2010) Fallanalyse als Form forschenden Lernens; in ders./Lorei, C. Empirische Forschungsmethoden – Eine praxisorientierte Einführung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Polizei, S. 231-265

- Damit wird die Neugierde geweckt, auch einmal durch die Brille nichtpolizeilicher Akteure zu schauen und in Erfahrung zu bringen, mit welchen grundlegenden Interessen, Motiven und Denkweisen Nichtpolizisten agieren und wie aus dieser Perspektivverschränkung das situationsspezifische Konfliktpotenzial entstehen kann.
- Sollte dies – insbesondere in der Phase der Einführung der Fallarbeit – für Studierende schwierig sein, kann dies durch die Etablierung einer ausdrücklich institutionalisierten Rolle, einem sog. *Advocatus diaboli* unterstützt werden. Dieser ist dann autorisiert die im Polizeidiskurs eher tabuisierten Themen einzubringen.
- Auf diese Weise kann schließlich gewährleistet werden, was U. Füllgrabe in Anlehnung an die US-amerikanische Polizeiausbildung als „streetwise“ bezeichnet: „... die Strafverfolgungsbehörden müssen so kreativ und organisiert sein wie die Kriminellen, deren Handlung sie unterbrechen wollen (Marlock 1992, zitiert bei Füllgrabe ebenda, S. 10f) ... also zu wissen, wie andere Menschen ... denken, fühlen und handeln, wie man sie anspricht und wie man sich ihnen gegenüber sachgerecht verhält.“⁷

Die Schritte der Fallbearbeitung im Einzelnen sind:

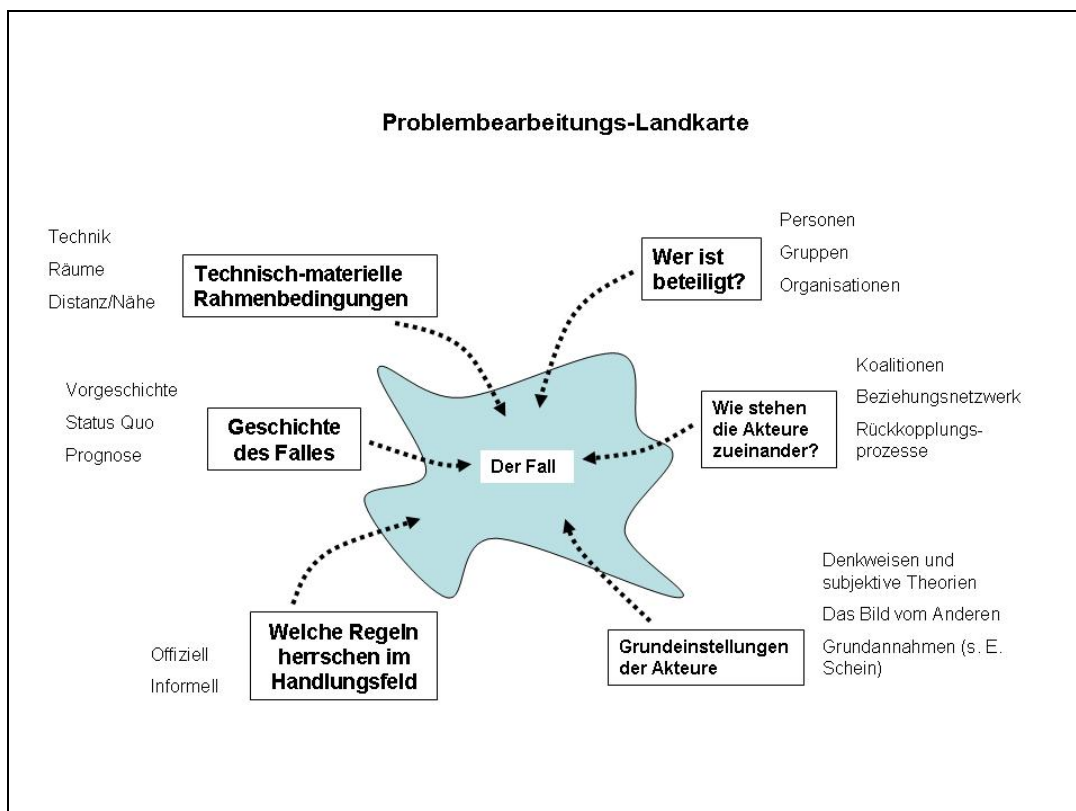
1. Der Studierende bzw. die Lehrperson generiert bzw. protokolliert einen selbst erlebten Fall aus dem Berufsalltag der Polizei.
2. Der Fallgeber stellt seinen Fall in der Lerngruppe, der „Forschungsgemeinschaft“ dar.
3. Die Zuhörer stellen Fragen zu noch unklaren, offenen Details der Fall erzählung
4. Die Zuhörer werden nun zu aktiven Teilnehmern. Sie versetzen sich in die Rollen der im Fall dargestellten Akteure. Diese Mit- und Gegenspieler werden mit ihren möglichen Interessen, Motiven, emotionalen Befindlichkeiten, kulturtypischen Denk- und Bewertungsmodi – auf der Ebene des Alltagsverständnisses der Teilnehmer genauer unter die Lupe genommen. Dadurch wird die Zentrierung der „Story“ aus dem Blickwinkel des Fallgebers gelockert und für alle erfahrbar, dass nicht nur der polizeiliche Blick Geltungsanspruch behaupten kann, sondern ebenso die Perspektiven der anderen Akteure - und dass exakt aus diesem Kampf um Geltung und Anerkennung das spezifische Konfliktpotenzial der Situation entsteht. Die Rolle der Lehrperson in dieser Phase ist es, die zu jedem Akteur sowie zur Situation insgesamt erzeugten Daten, Beschreibungen und Charakterisierungen sichtbar zu protokollieren und ihrerseits dafür zu sorgen, dass wichtige Spezifika der Situation im Erörterungsprozess nicht vergessen werden.
5. Nach dieser Phase der eher intuitiven Datengenerierung folgt nun eine Phase des Sammelns, Sortierens und Verdichtens der erzeugten Daten. Zur Unterstützung dient hierbei eine sog. „Problemvermessungs-Landkarte“ (genauere Erläuterung s. unten) Diese findet in Arbeitsgruppen statt. Die Sortier- und Verdichtungsarbeiten werden im Plenum der Forschergemeinschaft präsentiert.
6. Hierauf aufbauend werden die Kernthemen des Falles - unter besonderer Berücksichtigung polizeilicher Intervention - herausgearbeitet

⁷ Füllgrabe sei hier weiter zitiert: „Doch in welchen Bereichen der Ausbildung werden Polizeibeamte mit dem Denken, den Tricks und den spezifischen Verhaltensweisen von Gewaltbereiten und Straftätern vertraut gemacht? Zumeist hört man dort sehr viel über *Kriminalität*, aber kaum etwas über die psychologische (und man sollte ergänzen: soziologische; der Verf.) Seite von Straftätern. Irgendwie ist es erstaunlich, dass z.B. Firmen durch Marktforschung alles Wissenswerte über ihre potenziellen Kunden und Klienten in Erfahrung bringen wollen, während man gerade in einem durchaus gefährlichen Beruf wie dem des Polizeibeamten kaum etwas über eine wichtige Gruppe seiner beruflichen Interaktionspartner bei der Ausbildung erfährt.“ (Füllgrabe ebenda) Man kann Füllgrabe ergänzen, indem man an die nichtkriminellen Kunden und Interaktionspartner der Polizei erinnert: Das sind Familien, Väter, Frauen, Kinder (mit und ohne Migrationshintergrund), fremde Kulturen und Ethnien, andere Berufe (z.B. Sozialarbeiter) und Behörden (mit ihrem eigenen Arbeitsverständnis) usw. mit denen kooperiert werden muss.

7. Die Kernthemen liefern die Schwerpunkte für die Planung und Durchführung polizeilicher (oder führungspraktischer, team-interaktiver usw.) Interventionen. Die Güte der zu entwickelnden Vorschläge bemisst sich schließlich daran, wie umfangreich die relevanten Kontexte und Sinnstrukturen (Recht, lebensweltliche Logik des Opfers, taktische Vorgehensweise, zu berücksichtigende administrative Verfahren, Routinen der Polizistenkultur usw.) unter den gegebenen situativen Handlungsbedingungen (Zeit, Örtlichkeit, Handlungsdruck) berücksichtigt wurden.
8. Die Brauchbarkeit dieser Vorschläge kann mit Rollenspielen getestet und ggfs. optimiert werden.
9. Abschließend sollte die Lehrperson nicht nur den fallbezogenen Lernertrag resümieren, sondern deutlich machen, welche Fachliteratur, wissenschaftlichen Texte u.ä. für dieses Themenfeld unmittelbar relevant sind und die notwendige Lektüre zur Vertiefung des Erarbeiteten beauftragen.

Ziel der Fallbearbeitung ist es, dass sich die Teilnehmer sukzessive von der Oberflächenphänomenologie zum Verstehen der Tiefenstruktur und der latenten Logik der Situation vorzuarbeiten lernen. Das bedeutet: Es werden nicht Theorien und Modelle dem Fall übergestülpt, sodass dieser zum nachrangigen Dekor einer wissenschaftlichen Weltformel degradiert wird. Die Vorgehensweise ist vielmehr umgekehrt: Es geht um die Entdeckung einer im Gegenstand verankerten Theorie (s. Corbin/Glaser 1996) bzw. einem erklärungsmächtigen Modell, das professionelles Handeln in komplexen Lagen anleiten kann. In diesem Sinne ist also nicht der brave Wissensautomat gefragt, sondern zu allererst der umsichtige Beobachter, der zu sauberer Situationsbeschreibung fähig ist. Die möglichst breit zu erfassenden Daten werden im nächsten Schritt sortiert, verdichtet und damit eine erste Annäherung an die gegenstandsverankerte Theorie ermöglicht.

Es hat sich im Laufe vielfältiger Fallbearbeitungen gezeigt (s. Barthel 2010 ebenda), dass hierfür die „Problembearbeitungs-Landkarte“ im Sinne einer Situationsanalyse sehr unterstützend wirkt:



Der Fall – hier in amöbenartiger Form dargestellt (da komplexe Probleme sich eben nicht in der Analogie einfach-geometrischer oder algorithmischer Form verstehen lassen) – wird mittels sechs Sortierfächer bzw. Lagefelder (s.u.) bearbeitet. Diese müssen nicht immer alle und vollständig durchgearbeitet werden; sie dienen aber als wichtige Stütze für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem, in den ersten Schritten erzeugten Datenmaterial. Die hier aufgeführten sechs Lagefelder lehnen sich an eine systemtheoretisch inspirierte Diagnostik an, die in der Organisationsentwicklung, in der Familientherapie und der Organisationsberatung breite Verwendung gefunden hat (s. König/Volmer 2005, S.44f). Zu den Sortierfächern bzw. Lagefeldern im Einzelnen:

Die Akteure: Hier werden die in der Situation beteiligten Mitspieler – das können Einzelpersonen, aber auch Gruppen, Organisationseinheiten oder ganze Organisationen sein – ihre Handlungsweisen, erkennbaren Ziele, Interessen, Motive sowie Einfluss- und Machtpotenziale betrachtet.

Die Akteurskonstellation: Die Eigenart, das Spezifische der Situation ergibt sich nicht aus der Summe der Akteure und ihrer Interessen, sondern als übersummativer Effekt, gewissermaßen als eine hinter dem Rücken der Akteure und ihrer Interessen sich entwickelnde Interaktionsstruktur. Zu beachten sind dabei also Formen der Koalitionsbildung, Front- und Konfliktlinien zwischen Parteiungen, der situationspezifische Modus der Interaktion zwischen den Parteien bzw. Akteuren. Hierbei kann es sich etwa um eskalierende Konflikte in der Logik rekursiver Prozesse bzw. „Teufelskreise“ handeln, bei denen man schließlich sagen kann: Nicht die Akteure haben einen Konflikt, sondern der Konflikt hat die Akteure

Grundeinstellung der Akteure: Hiermit sind die Denkweisen, Mentalitäten, subjektiven oder gruppenspezifischen Theorien, man könnte auch sagen, das „regionale Weltbild“ einer Lebenswelt gemeint, sei es in der Organisation der Polizei selbst oder aber der Lebenswelt des polizeilich behandelten Publikums.

Formelle und informelle Regeln: Hier werden die in der Situation aktualisierten, reklamierten oder implizit mitlaufenden Regeln und Normen identifiziert. Dabei kann es sich um die für das polizeiliche Handeln relevanten Normen handeln (Rechtsnormen, Verfahrensregeln usw.) aber auch die impliziten Regeln der „Cop Culture“ oder auch der „Top Culture“ in der Polizei sowie die ggfs. weniger offen zu Tage liegenden Regeln und Selbstverständlichkeiten, die der Lebenswelt des jeweiligen Publikums zu Grunde liegen.

Zeit und Entwicklungsphasen des Falles: Jeder Fall hat eine Vorgeschichte und kann erst dann verstanden werden, wenn er nicht als punktuelles Ereignis etikettiert, sondern als Kulminationspunkt einer wie auch immer unscheinbar sich entwickelnden Fallgeschichte verstanden wird. Es bietet sich an, die Fallgeschichte im Sinne einer sog. „Fieberkurve“ auch graphisch darzustellen und dabei insbesondere die charakteristischen Wendepunkte zu markieren.

Räumlicher, technischer Rahmen der Situation: Jeder Fall findet im Raum und einer gegenständlichen Umwelt statt. In diesem Lagefeld wird herausgearbeitet, welche Wirkungen die Anordnung, Gliederung bzw. Topographie der Umwelt auf die Interaktion hat. Umgekehrt gilt aber auch: Wie formiert die Logik der Interaktion und Situation die Ordnung des Raumes? Ein Beispiel: Der Konflikt in einer Dienstgruppe – ausgetragen vor allem zwischen zwei etikettierten Außenseitern und zwei, ebenfalls als „Paar“ auftretenden informellen Führern – drückte sich in der Besetzung der Diensträume aus. So waren die beiden Außenseiter deutlich an der Peripherie der zentralen Örtlichkeiten (s. die Verteilung der Dienstzimmer, die Sitzordnung im Sozialraum u.ä.) angesiedelt, die im Dienstilltag von der Arbeitsgruppe frequentiert werden.

Diese sechs Sortierfächer halten die Teilnehmer der Fallbearbeitung dazu an, probeweise die Perspektiven aller relevanten Akteure zu übernehmen – und nicht etwa ausschließlich aus dem polizeilichen Blickwinkel oder Standpunkt der Führung den Fall zu vereinsamen. Im Prozess der Perspektivenübernahme entstehen erste Hypothesen und weiter zu vertiefende

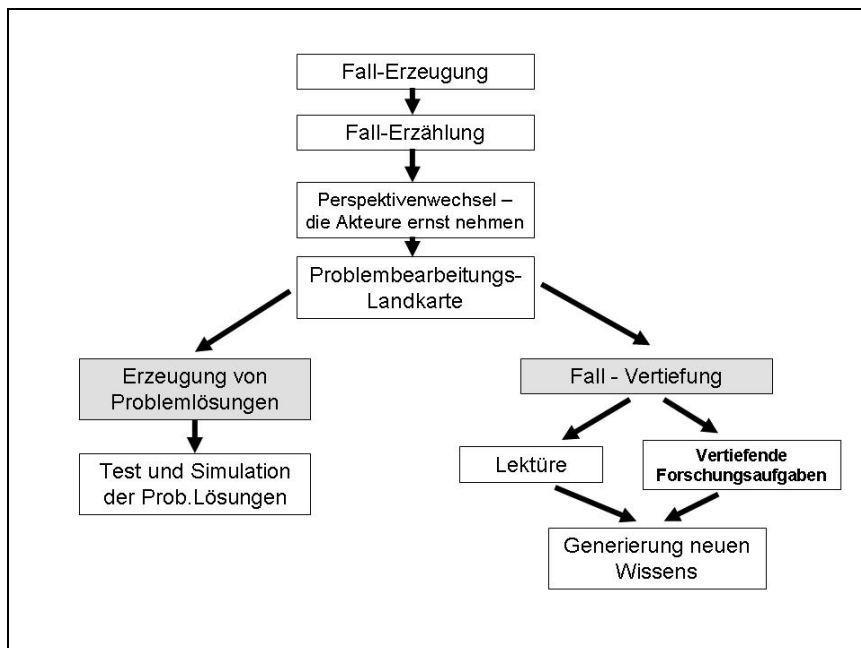
Suchfelder, die durchargumentiert, in Frage gestellt und zunehmend plausibilisiert werden können. Die Teilnehmer greifen dabei auf offen zu Tage liegende Erklärungsansätze zurück, können sich aber durchaus auch auf angeeignetes Fachwissen und wissenschaftliche Aussagen berufen.

Die Funktion des moderierenden Dozenten ist hierbei die einer Qualitätssicherungs-Instanz: Er hat dafür Sorge zu tragen, dass die entwickelten Hypothesen nicht durch einen übereifrigen, polizeifachlichen Blick verengt, sondern alle Akteursperspektiven möglichst vorurteilsfrei hinterfragt und exploriert werden.

Der besondere Charme dieser Vorgehensweise zeichnet sich dadurch aus, dass den Studierenden auf überzeugende Weise deutlich gemacht werden kann, dass es sich bei dieser Methode der Fallbearbeitung nicht etwa um eine esoterisch-sozialwissenschaftliche Spezialität handelt, sondern um den Kern polizeilichen Handelns⁸. In dem Maße wie die oben dargestellten Sortierfächer ausdrücklich als „Lagefelder“ akzentuiert werden, wird unmissverständlich klar, dass der polizeiliche Blick und der sozialwissenschaftlich-soziologische Blick im hohen Maße miteinander verwandt sind. Verunsicherte, mürrische oder reflexionsabstinente Studierende (ggfs. auch Lehrende), die eine Fallbearbeitung jenseits der Einsatzlehre oder der Kriminalistik als „Theorie“ abweisen⁹, können mit dem Verweis auf die polizeilichen Kernfächer und der hier geforderten diagnostischen Kompetenz, entkräftet werden.

Nach dem Sortieren und Durcharbeiten des erzeugten Fallmaterials mit Hilfe der Problembearbeitungs-Landkarte sind prinzipiell zwei Wege möglich: a) die unmittelbare Erzeugung von Problemlösungen, ihre Überprüfung beispielsweise durch Rollenspiele oder andere Simulationsformen, bei denen mögliche Neben- und Folgewirkungen der propagierten Lösungsansätze deutlich werden können; b) die Vertiefung der bislang in den einzelnen Lagefeldern und im Lagebild insgesamt gewonnenen Erkenntnisse – sei es durch weiterführende Literatur oder durch kleinere, handhabbare Forschungsaufgaben, die zu einer noch besseren Beurteilung des Falles bzw. der Lage führen können.

Im Gesamtzusammenhang ergibt sich das folgende Bild der Fallbearbeitung:



⁸ So formuliert Astrid Jacobsen (2001, S.83): „Der Fall fungiert ... ebenso wie die Lage als Instrument polizeilicher Relevanzsetzung. Er stellt die Grundeinheit polizeilicher Arbeit als bürokratische Organisation dar. Ohne Fälle ist Polizeiarbeit nicht denkbar ... Wenn die Lage also die polizeiliche Wissenseinheit festlegt und darstellt, so ist der Fall die polizeiliche Arbeitseinheit.“

⁹ Z.B. in der Führungslehre oder in sozialwissenschaftlichen Fächern, wo es z.B. um Konflikte in Gruppen geht

Es sollte deutlich geworden sein:

- Die Bearbeitung von Fällen eignet sich in nahezu jedem Fachgebiet polizeilicher Ausbildung.
- Ausgehend von praktischen Handlungsproblemen des Alltags kann man das für polizeilich-professionelles Handeln erforderliche Wissen erschließen, die Anschlussfähigkeit an die akademische Wissensproduktion in der Form brauchbarer Forschungsvorhaben gewährleisten sowie die praktische Beurteilungs- und Diagnosekompetenz schulen.
- Es wird darüber hinaus deutlich, dass – jenseits des gepflegten Mythos der Unvereinbarkeit von „Theorie“ und „Praxis“ – Reflexionskompetenz, Neugierde und die Kreativität im Vernetzen unterschiedlicher Wissensformate die eigentliche Zielorientierung für eine (fach-)hochschulische Ausbildung sind.

Zugleich wird deutlich, dass der polizeiliche und der soziologische Blick sowie die Art ihrer Wissensproduktion „seelenverwandt“ sind. Um es mit A. Jacobsen zu formulieren: „So gesehen ist Polizisten die Suche nach neuem Wissen vertraut. Das Sammeln von Informationen und Dokumenten, das Befragen von Informanten, das Beobachten von Personen – ohne von vorneherein zu wissen, was man eigentlich sucht – all das ist wesentlicher Bestandteil polizeilicher Wissenssuche. Was also Polizisten und Soziologen gemeinsam haben, ist eine systematische professionelle Neugier.“ (Jacobsen 2006, S. 63) Und genau in diesem Sinne ergänzen sich die polizeiliche Handlungslehre und die soziologische Fallorientierung vortrefflich.

4) Didaktische Einsatzformen und Varianten der Fallbearbeitung

Die Fallbearbeitung kann auf unterschiedliche Weise im Lehrplan der (Fach-) Hochschulen Verwendung finden. Im Folgenden werden einige Varianten aufgezählt (allerdings nicht ausführlich dargestellt). Für ihren praktischen Einsatz muss der Hochschullehrer immer eine zielgruppen-angemessene Vorgehensweise in detail entwickeln. Es soll mit dieser Aufzählung nochmals deutlich werden, dass der belehrende Frontalunterricht, die damit einhergehende Wissensmast und das Bulimielernen durch eine polizeiliche Handlungs-LEHRE zu einem interessanten Lehr-Lerngeschehen abgeändert werden kann.

- Die Fallbearbeitung kann zur Eröffnung einer Unterrichtseinheit in einem Fachgebiet genutzt werden. Hierbei geht es um das Erschließen möglicher Themenfelder, die im folgenden Unterricht dann zu vertiefen sind. Der Fachlehrer hat hier eine besonders starke Lenkungsfunction, da er mit dem ausgewählten Fall ja die von ihm bereits eingeplanten Schwerpunkte in den Aufmerksamkeitsfocus der Teilnehmer rücken will.
- Die Fallbearbeitung kann zum Abschließen einer Unterrichtseinheit genutzt werden, insbesondere um das erarbeitete Wissen am konkreten Gegenstand sich bewähren zu lassen.
- Die Fallbearbeitung kann als fächerübergreifende Übung – z.B. im Rahmen eines Projekttagess oder einer Projektwoche eingeplant werden. Sie hat dann den Charakter des sog. Problemorientierten Lernens, einer im aktuellen hochschuldidaktischen Diskurs besonders empfohlenen Methode. Neben dem Einüben von Diagnosefähigkeit werden hierbei auch die folgenden Aspekte trainiert: Wissensserzeugung in der Gruppe, das Generieren von Hypothesen, Literaturrecherche, Organisation und Planung von Wissensprodukten, Konzipieren, Schreiben usw. Eine solche fallbasierte Projektarbeit kann gut als praktische Vorübung auch für die Erstellung von Bachelor- und Masterarbeiten genutzt werden.
- Die Fallbearbeitung kann zur Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen genutzt werden. Hierfür müssen die Studenten allerdings systematisch vorbereitet werden. Vor allem müssen sie – man könnte sagen – „fallsensibilisiert“ werden. Wer für „Fälle“ sen-

sibilisiert ist, der hat eine beobachtende, gewissermaßen präreflexive Einstellung zu der ihn umgebenden Wirklichkeit. Er baut Distanz zum Geschehen auf, denn erst so kann er „sehen“, d.h. die Dinge, die sich im Gewand der „Normalität“ vor ihm abspielen als interessante, eigentümliche, eigensinnige und damit erklärens-werte Vor-Fälle identifizieren. Ausgestattet mit einem solchen Blick sind Auszubildende dann nicht mehr nur die dummen Novizen. Vielmehr können sie gerade ihren Novizenstatus dazu nutzen, die Dinge des Polizeialltags aus ihrer vorgeblichen Selbstverständlichkeit herauszuheben. Die „Dummheit“ des Novizenstatus¹⁰ kann also als Ressource für aufmerksames Beobachten, Fragen stellen und Festhalten wichtiger Felddaten genutzt werden. In diesem Sinne kann man die Studierenden a) mit einem stabilisierenden Rollenbewußtsein und b) zugleich mit einer aktiven Reflexionshaltung ausstatten, die sich gegen den dienstlichen Routinebetrieb und den Ritualismus der Normalität wappnet. Der sich gegen Reflexion immunisierende Dienstalltag wird für den Studierenden damit – potenziell – zur Fundgrube wichtiger Fragestellungen und Lernchancen. Fallsensibilität kann man üben: durch systematisches Beobachten und Zuhören, Aufschreiben, vor einer Zuhörerschaft wiedergeben, den Stoff in eine Geschichte einkleiden und weiterspinnen usw. Für die Polizeistudenten ist es außerdem wichtig, ihnen die unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen des Praktikums-Alltags als exemplarische Lernstationen zu verdeutlichen - also die Zusammenarbeit mit dem „Bärenführer“, die Kommunikation / Kooperation im Team der Kollegen, die eigene Position und Stellung im Team, die Führungspraxis des direkten Vorgesetzten, die Arbeitserfahrung im Einsatz usw. All diese Erfahrungsdimensionen sind für Fallbeschreibungen und Beobachtungsprotokolle interessant. Das Ziel sollte es sein, dass nach einer Praxisphase zumindest ein solcher Fall von jedem Studenten vorgelegt werden kann, der dann – im jeweils dazu passenden Fachgebiet - bearbeitet und vertieft wird.

- Eine besonders praktische Form der Vertiefung einer Fallbearbeitung kann im Rahmen der Zertifizierungsarbeiten stattfinden. Die Suche nach einem angemessenen Thema für die Bachelor- und Masterarbeit führt dann nicht zu den oft skurrilen, sowohl dem Studierenden als auch der Polizei wenig dienlichen Themenauswahl, sondern zur Generierung berufsrelevanten Wissens. Die tiefere Durchdringung eines selbsterlebten Falles, die Diskussion der eigenen Erfahrung vor dem Horizont gegenstands-angemessener Fachliteratur verknüpft dann auch die beiden Lernorte – Hochschule und Berufsfeld – im Sinne der Bologna-Philosophie: „Shift from Teaching to Learning“
- Eine weitere Anwendung der Fallbearbeitung und insbesondere der Problembearbeitungs-Landkarte: Die Interpretation und Ausdeutung von Filmen, z.B. über die Polizei, um hier etwas über Polizistenkultur, Cop Culture oder die Themen Führung, Gewalt von und gegen Polizisten usw. zu lernen. Filme und Literatur bieten hervorragende Möglichkeiten zur Fallsensibilisierung und –analyse.

Die Aufzählung dieser Verwendungsmöglichkeiten der Fallbearbeitung und die Andeutung der notwendigen didaktischen Rahmung machen deutlich, dass die polizeiliche Handlungs-LEHRE ein entsprechendes institutionelles und organisationskulturelles Umfeld braucht. Diesen Dimensionen werden im letzten Kapitel beschrieben.

5) Organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen für eine polizeiliche Handlungslehre

¹⁰ S.a. Hitzler 2001, S. 158f, der von der künstlichen Dummheit als der notwendigen Grund- bzw. Erkenntnishaltung spricht

Das didaktische Format der polizeilichen Handlungslehre stellt sich nicht von selbst ein. Es ist keine Selbstverständlichkeit und Automatismus, dass Lehrkräfte – gleichgültig mit welchem berufsbiographischen Hintergrund – ihr studentisches Publikum zu aktivem, fallorientierten, am konkreten beruflichen Gegenstand orientiertes Lernen befähigen. Wie bereits einleitend dargelegt, steht die übliche Lehre an den polizeilichen (Fach-) Hochschulen im diametralen Gegensatz zur polizeilichen Handlungs-LEHRE: Frontalunterricht und Wissensmast sowie defensives bzw. Bulimielernen kennzeichnet die übliche Unterrichtswirklichkeit.

Der nachhaltige „Shift from Teaching to Learning“ ist nur durch den systematisch betriebenen institutionellen und organisationskulturellen Wandel an der jeweiligen (Fach-) Hochschule zu bewerkstelligen. Vorgaben, Regelungen und Richtlinien der Länder mögen hierbei als rahmenden Verlautbarungen unterstützend wirken – die konkrete Lehrpraxis aber ist nur vor Ort analysierbar, reflektierbar und in einem sicher nicht konfliktfreien Lernprozess transformierbar. Es geht hierbei ja nicht um das technische Auswechseln von Lehrmethoden, Planungsvorgängen, didaktischen Instrumenten usw. Vielmehr geht es um die Reflexion und Veränderung tief verankerter Haltungen, Rollenverständnisse und mikropolitischen Nischen, die sich in der bisherigen (Fach-) Hochschule über lange Zeit etabliert, habitualisiert und als „richtige“ (mitunter auch „rechtmäßige“) Praxis verselbständigt haben.

Dieser Organisationsentwicklungsprozess kann auch nur punktuell durch die mittlerweile breiter gestreuten hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote unterstützt werden. Selbst in den hochschulischen Einrichtungen vor Ort ist i.d.R. nicht klar, wer an diesen Veranstaltungen überhaupt teilnimmt. Zumeist sind es die Dozenten, die sich schon immer um eine interessante Lehre bemüht haben. Um den sicher nicht unbeträchtlichen Teil des klassisch unterrichtenden Lehrpersonals zu erreichen und die polizeiliche Handlungs-LEHRE als berufsgruppenspezifische Didaktik zu etablieren, braucht es eine neue Form der Verbindlichkeit, die über das wohlfeile Angebote von Qualifizierungsmaßnahmen und „hochschuldidaktischen Werkzeugkasten“ hinausgeht.

Die Dimensionen dieses Organisationsentwicklungsprozesses können an dieser Stelle nur angedeutet werden:

- Es bedarf einer systematischen Personalauswahl. Kriterium darf hierbei nicht lediglich sein, ob ein Kandidat aus der „Praxis“ kommt oder ob er „Wissenschaftler“ ist, sondern ob er fähig und willens ist, sich auf das didaktische Konzept der polizeilichen Handlungslehre einzulassen. Neben einem entsprechenden Auswahlverfahren bedarf es hier zugleich verbindlicher Vertragsformulierungen, die die Erwartungen der Bildungseinrichtung gegenüber dem neuen Dozenten deutlich machen und den Prozess des Lernens für die Lehrkraft als konkrete Handlungsaufforderung darlegen. Dies wird ggfs. auch bedeuten, dass sich die (fach-) hochschulischen Einrichtungen gegen aufgezwungene Unterbringungsfälle seitens vorgesetzter Behörden zur Wehr setzen.
- Es bedarf einer systematischen Personalentwicklung an den (Fach-) Hochschulen, um die kontinuierliche Qualifikation für die erforderliche hochschuldidaktische Kompetenz zu gewährleisten. Wie in den anderen polizeilichen Dienststellen auch, bietet es sich an regelmäßige Mitarbeitergespräche zu führen, Ziele zu vereinbaren und insbesondere deren Erreichung zu kontrollieren. Mögliche Zielvereinbarungen könnten z.B. sein: der verbindliche Besuch hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen, die Erzeugung von Unterrichtskonzepten, die systematisch an der polizeilichen Handlungslehre orientiert sind, die Organisation fächerübergreifender Lehrveranstaltungen usw. Zugleich können Vereinbarungen getroffen werden, in welcher Form die Zielerreichung evaluiert wird: sei es durch Unterrichtsbesuche, Bewertungen der Studierenden, Formen der Selbstevaluation. Wie kann es sein, dass Lehramtsstudenten, die in der Regel für das Lehrgeschäft viel systematischer qualifiziert werden, sich beständig einer Rückmeldung durch qualifizierte Kollegen „ausgesetzt“ sehen, während dies für

Lehrkräfte an den polizeilichen Hochschulen oft als unerträgliche Kontrolle abgewehrt werden kann.

- Exkurs: In kaum einer anderen polizeilichen Einrichtung lassen sich Ziele so klar definieren und deren Erreichung durch die Lehrkräfte individuell zurechnen, wie in den Ausbildungsorganisationen. Der Nachweis von brauchbaren Unterrichtsdramaturgien, die Lernstandserhebung in einer konkreten Lerngruppe, eine Diagnose der lernförderlichen bzw. –hinderlichen Gruppendynamik und vieles mehr ... sind klare und individuell machbare Aufträge, die durch die Lehrperson realisiert werden können. Selbstverständlich bedarf es hierzu Vorgesetzte, die für die Leitung eines praktischen Ausbildungsbetriebs qualifiziert sind. Sie müssen im Stande sein, ihre Abteilung nicht einfach wie eine polizeiliche Dienststelle zu führen, sondern (dem Arbeitsgegenstand „Lehre“ angemessen) Verbindlichkeit und individuelle Entwicklung, Fordern und Fördern gleichermaßen praktizieren können. Es sei die These gewagt: Polizeiliche (Fach-) Hochschulen haben auf Grund ihrer strikteren Einordnung in die Polizei ihres Bundeslandes einen führungspraktischen Vorteil gegenüber den klassischen Hochschulen: Sie können Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen, Zielerreichungskontrollen eher durchsetzen als dies die Leitung einer „normalen“ Hochschule kann, da hier die Freiheit von Forschung und Lehre ein ganz anderes Widerstandspotenzial mobilisierbar macht, als dies in der Polizei möglich ist.
- Die Umsetzung einer verbindlichen Personalentwicklung für das Lehrpersonal, letztlich die Etablierung eines ernstzunehmenden Qualitätsmanagements in hochschuldidaktischer Hinsicht, bedarf ihrer institutionellen Absicherung durch eine legitimierte und durchsetzungsstarke Funktion. Die Hochschulleitung muss in operativer Hinsicht durch ein institutionalisiertes Qualitätsmanagement, einen Qualitätsmanager unterstützt werden. Selbstverständlich ist die Einrichtung einer solchen Stelle nicht per se Garantie für die Qualität der Lehre und die Akzeptanz einer verbindlichen Personalentwicklung. Diese gilt es ihrerseits in einem durchaus widerständigen Entwicklungsprozess zu erarbeiten, bis sie schließlich als „normale“ Funktion verankert ist¹¹. (s. Barthel 2004)

Diese wenigen Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass die Formel „Shift from Teaching to Learning“ eine ganz besondere Herausforderung darstellt – eine Herausforderung, die allemal konflikthafter und schwieriger zu bewältigen ist als der erste Schritt der Bolognaform: Die Konzipierung von Modulen. Das Umschreiben bisheriger Unterrichtsplanungen ins Format von Modulen ist vergleichsweise eine bürokratische Fleißarbeit. In jedem Falle geht sie nicht an die Substanz des didaktischen Kerngeschäfts, ermöglicht mitunter eine Reforminszenierung und Schutzrhetorik gegenüber den entscheidenderen Erfordernissen: die wirkliche Neuausrichtung des didaktischen Handelns. Der hier skizzierte Organisationsentwicklungsprozess wird also mehrere Jahre systematischer Umsetzungsarbeit beanspruchen. Die Kraft hierzu muss – wie in allen wirklichen, an den kulturellen Kern einer Organisation gehenden Veränderungsprozess – von der Leitung der (Fach-)Hochschule ausgehen. Führungskräfte, die vom Innenressort des jeweiligen Bundeslandes aus der Linie genommen und in dieser Funktion „geparkt“ werden, oder Führungskräfte, die sich „eigentlich als Polizisten“ verstehen, werden kaum die Ambition und das Durchhaltevermögen für diesen anforderungsvollen Entwicklungsprozess aufbringen können.

¹¹ Und man kann an den „normalen Hochschulen“ sich ein Bild davon machen, wie herausforderungsvoll bzw. konflikthaft die Funktion eines hochschuldidaktischen Qualitätsbeauftragten ist. Die Dozenten sind nicht per se davon zu begeistern, dass sie ihre bisher praktizierten Lehrrituale auf den Prüfstand stellen und Neues ausprobieren.

Literatur

Altrichter, H./Posch, P. (1994) Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die methode der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Argyris, C/Schön, D.A.(1996). Organizational Learning II, Addison-Wesley,

Arnold, R. (2008). Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen – Anmerkungen zur Udenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. In: Faulstich, P./Ludwig, J.(Hg.). Expansives Lernen, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 232-246

Asmus, H-J. (2011) Professionalisierung der Polizei. In: Groß, H./Schmidt, P (Hg). Empirische Polizeiforschung XIII: Polizei: Job, Beruf oder Profession? Frankfurt, Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 5-23

Barthel, C. (2002). Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung - in riskantes Unternehmen. In: Barthel/C./Harney, K. (Hg) Wissen und Arbeit zwischen öffentlicher Verwaltung und betrieblichem Management, Recklinghausen, FIAB, S. 53-95

Barthel, C. (2010) Fallanalyse als Form forschenden Lernens; in ders./Lorei, C. Empirische Forschungsmethoden – Eine praxisorientierte Einführung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Polizei, S. 231-265

Behr, R. (2000). Polizeiwissenschaft oder polizeiliche Handlungslehre. In: Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie, Münster, Druckhaus Schmidt-Römhild, S. 71-83

Buchinger, K. (1998). Supervision in Organisationen. Den Wandel begleiten, Carl Auer Systeme Verlag

Dörner, D. (1992). Die Logik des Misslingens – strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt

Faulstich, P. (2008). Lernen vermitteln. In: Faulstich, P./Ludwig, J.(Hg.). Expansives Lernen, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S.68-81

Füllgrabe, U. (1999). Theoretische und praktische Grundlagen einer Polizeiwissenschaft. In: Magazin für die Polizei, 30.Jg, Nr.281, 9/1999, S.13-18

Hitzler, R. (2001). Künstliche Dummheit: Zur Differenz von alltäglichem und soziologischem Wissen. In: Franz, H./Kogge, W./Möller, T./Wilholt. (Hg). Wissensgesellschaft. Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag, IWR-Paper 25, Universität Bielefeld

Holzcamp, K. (2008). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J.(Hg.). Expansives Lernen, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 29-40

Jacobsen, A. (2001). Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Polizei. Eine empirische Untersuchung zur Rationalität polizeilichen Handelns, Diss. Universität Bielefeld

Jacobsen, A. (2006). Neugier braucht Methode. Soziologie in der Polizeiausbildung – ein Plädoyer. I.: NEUE KRIMINALPOLITIK, 2/2006, S. 62-65

König, E./Volmer, G. (2008) Handbuch systemische Organisationsberatung, Beltz

Kühl, S. (2011). Der Sudoku-Effekt der Bolognaform. Workingpapers

Ley, Th. (1997). Die sozialarbeiterische Dimension polizeilichen Handelns. In: Janssen, H./Peters, F. (Hg). Kriminologie für soziale Arbeit, Münster, Votum Verlag, S. 266-284

Ludwig, J. (2008). Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J.(Hg.). Expansives Lernen, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 40-54

Luhmann, N./K.-E- Schorr (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt, Suhrkamp Verlag

Mensching, A. (2011). Polizeiliches Handeln – jenseits von kopflosem Handwerk und verkopfter Profession. Auf Spurensuche nach einem vermeintlichen Widerspruch. In: Groß, H./Schmidt, P (Hg). Empirische Polizeiforschung XIII: Polizei: Job, Beruf oder Profession? Frankfurt, Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 59-71

Strauss, A. L./Corbin, J. (1996). Grundlagen Qualitativer Sozialforschung

Vester, F. (2002). Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität, München, Deutsche Verlagsanstalt

Walter, B. (2010). Zwischen Cannae und Bologna – Plädoyer für eine polizeiliche Handlungslehre. In: DIE POLIZEI, 101 Jg., Heft 12, 12/2010, S. 333-341