
„Sie können schon noch ein bisschen bestimmter sein!“

*Die Vermittlung erfahrungsbasierten Wissens in
Trainingsszenarien während der Polizeiausbildung*

David Czudnochowski

Anhand ethnographischen Datenmaterials wird die These diskutiert, dass Trainingsszenarien während der Ausbildung einer Praxislogik folgen, die implizit ein dominant technisches Agieren fördert. Das Erfahrungswissen von Ausbilder:innen übernimmt dabei die Funktion, Lösungsstrategien des Polizeialltags als Ergänzung des standardisierten Ausbildungswissens einzubinden.

1. Einleitung

Zu Beginn meiner Forschung hatte ich die Gelegenheit zwei Polizist:innen bei ihrer Schicht im Wach- und Wechseldienst zu begleiten. Trotz einiger theoretischer Vorbereitung, war ich erstaunt über den unspektakulären Arbeitsalltag, den ich miterlebte. Am Ende meines ersten Tages auf Streife zählte ich vier Ordnungswidrigkeiten, eine unglaublich lange Zeit einsatzloser Streifenfahrten und Stunden von Schreibarbeit. In einer Nachtschicht unterstützte die von mir begleitete Streife dann initiativ bei einem laufenden Einsatz einer gemeldeten Ruhestörung in einer städtischen Parkanlage. Als die beiden Polizist:innen am Einsatzort eintrafen und auf die Parkanlage zgingen, schilderte mir ein Polizist während er sich seine Einsatzhandschuhe anzog: „Das ist Erfahrung, da kannst du dir sicher sein, dass das hier Eskalationspotential hat. Das sind die üblichen Agenten, das lernt man nicht in der Schule.“ Drei Streifenbesatzungen, d.h. sechs Polizist:innen und ich standen drei, von mir als migrantisch gelesenen Männern gegenüber. Letztlich endete die Maßnahme ohne größere Eskalation und mit drei Platzverweisen.

Diese Anekdote zeigt zunächst etwas Selbstverständliches. Nämlich, dass theoretisches Wissen sich erst durch Praxiserfahrung erschließt. Eine Erfahrung, die Ethnograph:innen wohl mit Polizeianwärter:innen in ihren ersten Praktika teilen. Für den zitierten Polizisten ist Erfahrungswissen etwas, das fast schon gegensätzlich zum Wissen der Ausbildung steht. Dieses Wissen scheint sich auf Örtlichkeiten und Personengruppen zu beziehen und Auswirkungen auf das Handeln zu haben -das selbstverständlich wirkende Anziehen der Handschuhe wurde nur in dieser Situation beobachtet.

Ob und wie solches Erfahrungswissen Einzug in die Ausbildung hält, ist Thema dieses Beitrags. Anhand von ersten Zwischenergebnissen einer ethnographischen Studie wird der Frage nachgegangen, wie auf Erfahrung basierendes Wissen während der fachpraktischen Ausbildung in Trainingsszenarien an angehende Polizist:innen weitergegeben wird.

Dabei wird die These dargelegt, dass die Struktur sowie die anschließende Bewertung der beobachteten Trainingsszenarien von einer technisch effizienten Einsatzbewältigung bestimmt werden. Implizit wird dadurch ein Blick auf die polizeiliche Umwelt vermittelt, der bereits während der Ausbildung vom Ziel der erfolgreichen Einsatzbewältigung dominiert wird und eine Distanz zur Umwelt sozialisiert. Die Einbindung einschlägiger Berufserfahrung wird dabei in einer trainingstypischen Praxislogik verortet. Durch Erzählungen von Ausbilder:innenseite

über den beruflichen Alltag, werden dabei explizite Lehrinhalte ergänzt und manchmal konterkariert.

Daran schließt sich die zweite These an: Diese implizite Wissensvermittlung trägt zur Sozialisation in die Polizist:innenkultur bei, indem ein polizeitypischer Habitus herausgebildet und eingefordert wird.

Abschließend wird argumentiert, inwiefern eine solche Praxislogik der Trainings die Implementierung neuer Ausbildungsinhalte, wie beispielsweise interkulturelle Kompetenztrainings, erschweren kann.

2. Theoretische Einbettung und Forschungsstand

2.1. Erfahrungswissen und Polizeialltag

Soziologisch kann man implizites Erfahrungswissen als Wissen definieren, welches dazu befähigt, Situation und Probleme auf Basis spezifischer Erfahrung zu bewerkstelligen, ohne dass dieses Wissen immer verbalisiert werden kann (Polanyi 2016). Erfahrungswissen bezieht sich dabei auf das „Wahrnehmen, Beurteilen, Erwarten, Denken, Entscheiden und Handeln“ (Porschen 2008, S. 57). Dieses Wissen wird demnach durch eine aktive Teilnahme an der Praxis sozialisiert (Nonaka und Takeuchi 1997, S. 75) und ist habitualisiert, d.h. in den Körper eingeschrieben. Gerade für das Arbeitshandeln in Organisationen wird Erfahrungswissen als eine Voraussetzung gesehen, um „Möglichkeiten und Grenzen sowie sozialbefriedigende Umgangsweisen- und Austauschbeziehungen“ zu bündeln (Porschen 2008, S. 82).

Fragt man nach dem Spezifischen des Polizeiberufs, so äußern sich Praktiker:innen, dass dieser ein Erfahrungsberuf sei. Was ist damit gemeint? Obwohl die Berufsausübung durch Gesetze und Dienstvorschriften geregelt, standardisiert und überprüfbar ist, ist der Berufsalltag und sind Einsatzsituationen nicht immer eindeutig. Rechtsanwendung aber auch standardisierte Vorgehensweisen müssen situativ angepasst und erprobt werden. Erfahrungswissen ist in einem solchen Zusammenhang notwendige Voraussetzung, um die polizeiliche Lebenswelt zu ordnen und eine Orientierungsfolie für das Handeln zu liefern (Hunold et al. 2020).

Übertragen auf die Polizei heißt das, dass Noviz:innen die Regeln der Praxis erlernen müssen, um im Arbeitsalltag der Polizei zurechtzukommen und im Sinne des Kolleg:innenkreises angemessen zu agieren. Man kann auch, wie Behr von

der Polizist:innenkultur sprechen, das heißt von subkulturell geteilten Handlungsmustern und Handlungserwartungen, die notwendig sind, um im Berufsalltag „überleben“ zu können (Behr 2000, S. 19). Dieses Erfahrungs- oder Handlungswissen steht in Wechselwirkung mit der beruflichen Umwelt. Durch den Habitus setzen Polizist:innen ihr Handeln in den sozialen Kontext des Feldes, in dem sie agieren (Chan 1996, S. 109 f.).

Die Bedeutung von Erfahrungswissen für das polizeiliche Handeln zeigt sich auch anhand des Forschungsfeldes Polizei und Umgang mit migrantisch gelesenen Bevölkerungsgruppen. Eine der prominentesten Thesen hierzu lautet, dass problematisch verlaufende Kontakte im Polizeialltag in Problemgebieten mit bestimmten Bevölkerungsgruppen sich als Erfahrungswissen festigen (Schweer und Strasser 2008). Dieses Wissen wird dafür verantwortlich gemacht, dass Vorurteile, und damit entsprechende Einstellungen, entstehen und selektive Praktiken gefördert werden (Schweer und Strasser 2003, S. 256). Neben der aktiven Teilnahme an der Alltagspraxis, scheinen Erzählungen und Narrative zur Institutionalisierung solcher Wissensbestände beizutragen (Hunold et al. 2020). Ob und wie solche erfahrungsbasierten Wissensbestände aber in institutionelle Lehr- und Lernarrangements hineingetragen werden, ist bis jetzt empirisch nicht umfassend geklärt.

2.2. Implizites Lehren in der Ausbildung

Seit den sechziger Jahren erlebte das Theorem versteckter Lehrpläne im bildungswissenschaftlichen Diskurs eine breite Rezeption. Im Grundsatz besagt dieses Theorem, dass es in Bildungseinrichtungen neben offiziellen, d.h. niedergeschriebenen Lehrplänen auch so etwas wie einen versteckten Lehrplan gibt. Gemeint ist damit, dass Lehrer:innen im Unterricht implizit sozial bzw. organisational erwünschte Verhaltensstandards und Normensysteme vermitteln (Schmidt 2015). In diesem Zusammenhang spielen körperliche Trainings- und Disziplinierungsprozesse im Unterricht zur Ausbildung eines Habitus eine wichtige Rolle. So tragen z.B. Ermahnungen zu erwünschten Körperbewegungen während des Unterrichts zur „Einverleibung sozialer Dispositionen“ (Bourdieu 1987, S. 12) bei. Diese Disziplinierungsprozesse formen einen Habitus, der Teil des Körpers ist und gleichzeitig einen klassen-, bzw. subkulturspezifischen Blick auf die Umwelt und entsprechendes Handeln bewirkt. Diese Prozesse können in einem Lehrkontext auch als „Kultivierung von Wissen und Können“ definiert werden (Schmidt 2015, S. 116). Wichtig hierbei ist, dass dies über Praktiken geschieht und demnach dieses implizit gelehrt Wissen sich in diesen Praktiken verortet.

White (2006) zeigte in einer Studie zu Einsatztrainings in England und Wales auf, dass trotz einer neuen Leitorientierung einer bürger:innenorientierten Polizeiarbeit, die auf kooperative und situationsorientierte Handlungsweisen setzt, in Einsatztrainings oftmals eine mechanisch, technische Handlungsrationale vermittelt wird. White macht die Trainingspraxis dafür verantwortlich, dass die ethische Reflexion des Handelns erschwert wird und kulturelle Vorurteile verstärkt werden können.

Auch autoritäre Strukturen werden mitunter als implizit gelehrt Wissen genannt, die einen Antagonismus zur beruflichen Umwelt fördern:

“Where the formal curriculum incorporates community themes and emphasizes working coactively to solve problems, the informal lessons on authority relations revert back to categories and relations that separate officers from others.” (Chappell und Lanza-Kaduze 2010, S. 23)

Staller et al. (2019) weisen darauf hin, dass in Einsatztrainings der Polizei während der Ausbildung eine autoritäre Konfliktlösung, eine männliche Dominanz sowie eine Disziplinierung der Auszubildenden implizite Lehrstrategien sind. Garner (2005) zeigte, dass während der Ausbildung eine Konfrontation mit der gelebten Praxis der Ausbilder:innen einen negativen Einfluss auf die Bereitschaft der Auszubildenden, Vorschriften und Regeln einzuhalten, haben kann (ebd., S. 63 f.). Das Bestreben von Anwärter:innen ein akzeptierter Teil des Kollektivs zu werden, verleiht Ausbilder:innen sowie deren Wissensvermittlung eine übergeordnete Bedeutung (Vgl. Oliva & Compton 2010). Dabei gilt die Polizist:innenkultur als wesentlicher Einflussfaktor auf die implizite Wissensvermittlung (Chan 2001). Was die Einbindung einschlägiger Berufserfahrung angeht, gibt es Hinweise darauf, dass gerade Narrationen und „war stories“ eine bedeutende Rolle übernehmen (Chappell und Lanza-Kaduze 2010, S. 9). In ihnen bündelt sich eine subkulturspezifische Sicht auf die Umwelt (Ford 2003).

Trotz dieser Befunde internationaler Forschung fehlt es in der deutschsprachigen Forschung bisher an weitergehenden empirischen Untersuchungen implizit vermittelter Wissensbestände in Trainingssituationen während der Ausbildung. An diesem Punkt setzt die hier vorgestellte Studie an.

3. Empirisches Vorgehen

Die folgenden Zwischenergebnisse zur Frage, wie und welches Erfahrungswissen während Trainingsszenarien der Ausbildung vermittelt wird, sind Teil eines Dissertationsprojekts. Dieses geht der übergeordneten Frage nach, welche Auswirkungen die Berufserfahrung und Erfahrungswissen im Umgang mit als migrantisch gelesenen Bevölkerungsgruppen auf das alltägliche Handeln sowie auf das Wissen der Ausbildung nimmt.¹

Der erste Forschungsschwerpunkt, worauf die folgenden Ausführungen basieren, konzentriert sich auf die handlungspraktische Ausbildung für eine spätere Verwendung bei der Schutzpolizei und konkret auf Trainingsszenarien im ersten und nach Möglichkeit im letzten Ausbildungs- bzw. Studienjahr.

Da auf Grund der sich zuspitzenden Pandemiesituation die Zugangswege zum Feld erschwert und teilweise unmöglich waren, konnten von insgesamt vier geplanten Erhebungen während der Ausbildung nur zwei teilnehmende, offene Beobachtungen in zwei Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Bundesländer durchgeführt werden. Konkret wurden dabei Themengebiete wie die Ahndung von Ordnungswidrigkeiten und komplexere Trainingsszenarien mit der Anwendung unmittelbaren Zwangs beobachtet. Insgesamt wurden knapp 35 Trainingsdurchläufe begleitet und in der Summe knapp 120 Stunden Feldbeobachtungen durchgeführt.

Theoretisch folgt dieser Forschungsansatz einer praxeologisch wissenssoziologischen Perspektive (Bohnsack 2017, S. 20). Dabei wird von einem atheoretischen Wissen ausgegangen, das sich in der situativen Praxis einer Gruppe, oder aber in ihren Erzählungen über diese Praxis niederschreibt und dadurch analysierbar wird (Bohnsack 2014, S. 64). Methodisch wurde eine Kombination aus einem ethnographischen sowie dokumentarischen Ansatz gewählt (Neumann 2019, S. 64).

Der ethnographische Ansatz orientiert sich in Grundzügen an der lebensweltlichen Ethnographie (Honer 1994). Diese legt den Beobachtungsfokus auf das konkrete Handeln in der Alltagswelt und fragt danach, welche Bedeutung unterschiedliche Wissensformen und Praktiken aus der Perspektive der Akteur:innen haben. Aus diesem Grund steht hier die Vermittlung und Bedeutung von Erfahrung im praktischen Handlungsvollzug im Zentrum. Als Haupterhebungsinstru-

¹ Das Dissertationsprojekt ist Teil des Forschungsprojekts „ZuRecht – Die Polizei in der offenen Gesellschaft“, gefördert durch die Stiftung Mercator; siehe: www.projekt-zurecht.de.

ment dient dabei die teilnehmende Beobachtung, die durch ethnographische Interviews sowie Dokumentenanalysen von Lehrplänen ergänzt werden. Für die folgenden Ausführungen dienten Beobachtungsprotokolle und Gesprächsnotizen als Datenmaterial. Ausgewertet wurden diese in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014), deren Kern im Wesentlichen darin besteht, implizite Orientierungen und atheoretisches Wissen in Interaktionssituationen sichtbar zu machen.

4. Ergebnisse

4.1. Vermittlung eines polizeispezifischen Habitus

Neben den Trainingsszenarien konnten die Auszubildenden ganztägig in ihrem Ausbildungsalltag begleitet werden. Dies bezog sowohl theoretische Unterrichtseinheiten als auch den normalen Ablauf eines Ausbildungstages, wie das Antreten der Ausbildungsklassen oder sportliche Aktivitäten mit ein. Dabei bestätigte sich, dass der Ausbildungsalltag implizit zur Vermittlung eines polizeitypischen Habitus beitragen kann.

So dienen kollektive Praktiken dazu, Normen und Werte wie Pünktlichkeit, ein angemessenes körperliches Auftreten, eine gruppenbezogene Solidarität und eine Identifikation mit der Rolle als Repräsentant:in des Staates einzufordern und zu vermitteln. Deutlich wird dies beispielsweise beim Antreten der Ausbildungsklassen während des morgendlichen Appells oder zu Beginn von Trainingsdurchläufen:

Ein junger Mann steht bereits im Gang. Nach und nach kommen weitere Personen hinzu und reihen sich ein. Die verantwortliche Ausbilderin richtet ihren Blick immer wieder auf die Uhr. Um 12:30 Uhr reiht sich ein weiterer Anwärter ein. Die Ausbilderin wendet sich direkt an ihn. „Sie wissen was das heißt?“ „Antreten war doch um halb oder?“ „12:25 Uhr haben Sie hier zu sein.“ Ohne weitere Ansage begeben sich die Auszubildenden auf den Boden und beginnen mit Liegestützen. Zwei männliche Auszubildende beginnen laut zu zählen. Mir wird zugetragen, dass das Minimum 20 Liegestützen seien. Die Gruppe macht weiter bis 25. (Beobachtungsprotokoll ² TB1)

² Wird im Folgenden mit „BP“ abgekürzt

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass sich im Verlauf des Trainingsalltags Normen etablieren. Das kollektive Ableisten von Liegestützen, bzw. andere körperlicher Übungen konnte auch bei fehlenden Ausrüstungsgegenständen beobachtet werden. Normverletzungen werden kollektiv sanktioniert und ermahnend an das Kollektiv der Ausbildungsklasse gerichtet. Diese erzieherischen und disziplinierenden Praktiken verlangen durch Wiederholung implizit von den Auszubildenden eine Einordnung in das hierarchische und kollektive Gefüge der Organisation.

Dies geht damit einher, dass aus Sicht der Ausbilder:innen die Auszubildenden sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit an den späteren Arbeitskontext öffnen und anpassen sollen. Anhand der folgenden Aussage eines Ausbilders wird deutlich, wie die Vermittlung berufsspezifischer Erfahrung im Sinne einer Habitualisierung zu verstehen ist:

„Man muss mit den Leuten sprechen können. Das merkt man ganz oft, dass die Anwärter:innen das so erstmal nicht gewohnt sind. Die kommen, ich sag mal hoffentlich, aus einem anderen Elternhaus und sind nicht gewohnt, wie man auf der Straße teilweise spricht und da muss man sie dann erstmal auch ran bringen an das Selbstbewusstsein.“ (BP_TB2)

Diese Habitualisierung korrespondiert mit einer immanenten Bewertung durch Ausbilder:innen während des Trainingsalltags. So schilderte ein Ausbilder während eines Trainingsdurchlaufs:

„Das Gute ist, die werden also in jedem Szenario bewertet. Die Trainer haben dann einen ganz guten Blick, was bei den Leuten so Sache ist, wo Defizite sind und wo man nachsteuern muss. Das melden wir in Gesprächen dann auch zurück. [...] Wir können jeden individuell einschätzen. Nur dann bekommt er oder sie das Okay später ins Praktikum gehen zu können.“ (BP_TB2)

Bemerkenswert ist dabei, dass die disziplinierenden Maßnahmen und damit auch das hierarchische Gefälle zwischen Ausbilder:innen und Auszubildenden jeweils vom Grad der Öffentlichkeit sowie der Kollektivität von Praktiken abzuhängen scheinen. Einerseits konnte ein vertikal hierarchisches Verhältnis zu den Auszubildenden meist dann beobachtet werden, wenn die Ausbildungsklassen geschlossen im öffentlichen Raum, d.h. in Sichtweite anderer Organisationseinheiten auftraten. Andererseits gestaltete sich das Verhältnis in informellen Bereichen oder auch in kleinen Trainingsgruppen nahezu egalitär, was von Ausbilder:innenseite selbst damit beschrieben wurde, rund um die Uhr für Fragen der Auszubildenden zu Verfügung zu stehen.

4.2. Dominant technisches Agieren und die Einbindung von Erfahrungswissem

In den Trainings zeigte sich, dass die Struktur der Trainingsdurchläufe sowie deren Zielsetzung implizit ein dominant technisches Arbeitsvorgehen vermitteln. Über eine Routinisierung polizeilicher Arbeitsabläufe werden in Trainingsszenarien hauptsächlich Situationswahrnehmungen im Sinne einer effizienten Einsatzbewältigung geschult. Hierdurch kann die Wahrnehmung situationstypischer Einflussfaktoren außerhalb polizeilicher Handlungsabläufe erschwert werden. Dabei übernimmt der Rückgriff auf die Berufserfahrung der Ausbilder:innen die Funktion, Lösungsstrategien der Alltagspraxis zu vermitteln.

Die Ausbilder:innen selbst sehen das Ziel der Trainings gerade im Anfangsstadium der Ausbildung darin, notwendige Routinen zu verinnerlichen. Selbst einfache Trainingsszenarien, wie die Ahndung von Ordnungswidrigkeiten, sind umfassend und komplex. Anwärter:innen müssen sich beispielsweise mit dem bzw. der Streifenpartner:in abstimmen, Funkdisziplin einhalten, am Einsatzort relevante Informationen erfassen, kommunizieren, den Sachverhalt rechtssicher bewerten und gleichzeitig eigensicherungsrelevante Aspekte beachten. In den Handlungsskripten, die den Szenarien zu Grunde liegen, werden solche erwünschten Handlungsabläufe eingeschrieben. Dies lässt sich auch in den Bewertungsbögen für die Trainingsdurchläufe wiederfinden, die eine Art Checkliste relevanter technischer Vorgehensweisen darstellen, die im Vergleich zu kommunikativen Aspekten dominieren. So zeigte sich, dass diese von den Ausbilder:innen entweder abgehakt wurden oder bei Nichteinhaltung im Feedback darauf hingewiesen wurden.

Im Verlauf der Trainings antizipierten die Auszubildenden nach und nach diese Erwartungsperspektive und brachten erlernte Abläufe, anfangs ungeachtet der Situation oder Reaktion des Gegenübers, zur Anwendung:

Nach einem Trainingsdurchlauf wendet sich der Ausbilder an das Streifenteam: „Einer hätte bereits den Zeugen abfrühstücken können und der andere schaut, dass er den Pkw hier wegbekommt. Und zum Thema Eigensicherung – Hier gab es jetzt nicht viel. Der Zeuge ist nur ein besorgter Bürger, der Ihnen nichts will, da müssen Sie nicht viel sichern und können gleich die Daten auswerten, dann schicken Sie den weg, damit Sie Ihre Arbeit machen können.“ (BP_TB2)

Die Trainings zeigten aber auch, dass die trainierten Handlungsabläufe zunächst ausbildungstypische Wissensbestände zu sein scheinen. Dieses standardisierte Wissen wird gerade in den Feedbackgesprächen nach einem Szenario durch das

Erfahrungswissen der Ausbilder:innen ergänzt und manchmal auch konterkariert. Man kann dieses Wissen als praxiserprobtes Rezeptwissen beschreiben. Dabei wird das theoretische Wissen der Ausbildung im Sinne der Zweckmäßigkeit für den späteren Alltag angepasst. Inhaltlich bezog sich dieses Wissen meist darauf, Handlungsfähigkeit und Rechtssicherheit zu erhalten:

Nachdem ein Auszubildender einschlägige Vorstrafen über Funk mitgeteilt bekommt, spricht er mit Verweis auf die Eintragung einen Platzverweis aus. Daraufhin meldet der Trainer zurück: „Vielleicht noch wie man das draußen macht, um selber nicht in die Falle zu tappen die Datenabfrage als Begründung zu verwenden: Ich lasse es mir vom Gegenüber erzählen. [...] Viele geben es dann zu, dann haben Sie was in der Hand und können sagen, er hat es selber so benannt.“ (BP_TB2)

Das Beispiel zeigt, dass Szenarien einen Blick auf Situationen schulen, der hauptsächlich von einer effizienten Arbeitsbewältigung bestimmt ist. Auch wenn involvierte Statist:innen in den Feedbackrunden nach ihren Erfahrungen als Betroffene befragt wurden, so richteten diese ihr Feedback wiederum auf arbeitstechnische Abläufe. Von Ausbilder:innenseite wird das dominant technische Vorgehen selbst problematisiert:

„Die sind so in ihrem Tunnel am Anfang, das muss man trainieren, dass die ihren Blick erweitern. Manchmal liegt recht offen ein Messer da und das sehen die erstmal gar nicht. Das ist wie bei Profi-Fußballern, die sind auch keine Allrounder mehr, die sehen nur ihr Quadrat und nicht was drum herum passiert. Das versuchen wir im Verlauf der Ausbildung zu erweitern. Sozusagen das Sichtbarkeitsfeld weiter zu machen.“ (BP_TB2)

Dieses „Sichtbarkeitsfeld“ richtet sich aber hauptsächlich auf eine ganzheitliche Wahrnehmung der Situation aus der eigenen Arbeitsperspektive. Diese Dynamiken können einen Erklärungsansatz dafür bieten, dass eine immanente Distanz zum Gegenüber sowie zu möglichen sozialen Einflussfaktoren außerhalb des polizeilichen Blickfeldes entsteht.

4.3. Autoritätsherstellung und Distanzierung

In der Mehrzahl der Trainings plädierten Trainer:innen meist für eine kooperative Polizeiarbeit. Die Auszubildenden wählten dementsprechend eine kooperative und freundliche kommunikative Ansprache in Szenarien. So wurde immer wieder auf das Prinzip der Verhältnismäßigkeit und eine ehrliche Kommunikation hinge-

wiesen. Auffallend war jedoch, dass diese kooperative Orientierung von der Rollenbeschreibung des „Störers“, situativen Dynamiken und einer damit assoziierten Gefährdung abhing.

In Szenarien, in denen die Rolle des Gegenübers beispielsweise Uneinsichtigkeit gegenüber den polizeilichen Maßnahmen zeigte, konnten Strategien zur Autoritätsherstellung und Distanzierung beobachtet werden. Dies bezog sich auf einen strategischen Umgang mit dem Ermessenspielraum, der verbalen Durchsetzung von Folgebereitschaft und körperliche Strategien zur Distanzwahrung, wie das Tragen von Einsatzhandschuhen. Gerahmt wurde dies mit Aspekten der Eigensicherung und einer immanenten Gefährdung im Arbeitsalltag. Die Ausbilder:innen brachten dabei die gezeigten Handlungen der Auszubildenden in den Kontext der eigenen Praxiserfahrung:

Während eines Szenarios nennt eine Person die falschen Personalien. Das Streifenteam spricht einen Platzverweis aus. Daraufhin der Trainer: „Den Kerl würde ich auch wegschicken, wer weiß, was das für einer ist. Sammeln Sie die Daten, die Datenbanken sind ihre Lebensversicherungen. Sie müssen immer mitbedenken, dass sie nicht wissen, was das eigentlich für einer ist.“ (BP_TB2)

Bemerkenswert ist, dass die Strategien der Autoritätsherstellung und Distanzierung sich oftmals in Vergleichen über die tatsächliche Praxis außerhalb der Ausbildung wiederfanden und eine potentielle Eigengefährdung mit bestimmten Personengruppen in Verbindung gebracht wurden:

Nach einem Platzverweis a.G. einer Belästigung im öffentlichen Raum spricht das Streifenteam eine mündliche Verwarnung aus. Daraufhin der Trainer: „Sie haben ihre Handschuhe angezogen, das ist gut. Ich persönlich hätte ihn draußen damit jetzt nicht durchkommen lassen. Wenn das ein Junkie ist, der immer wieder auftaucht, dann müssen sie da schon mehr Zwang anbringen. Aber das ist Ihre Sache, Sie haben da ja einen Ermessenspielraum.“ (BP_TB2)

Auffallend ist, dass das implizite Lehren einen eher appellativen Charakter aufweist. Dieses Wissen wird durch die Relevanz der Praxis, sprich durch Erfahrung, legitimiert und erhält eine besondere Bedeutung. In gewisser Weise geraten dadurch (sub-)kulturell geprägte Ordnungs- und Deutungsangebote der polizeilichen Alltagswelt in die Ausbildung. Ungeachtet der Fragen, ob und wie solche gruppenbezogenen Gefahrenzuschreibungen wirklich im beruflichen Alltag relevant sind, vermitteln sie eben nicht nur sprachlich, sondern körperlich-praktisch eine Distanz zum Gegenüber und bieten einen Ordnungsrahmen für die polizeiliche Umwelt.

5. Fazit und Diskussion der Ergebnisse

Notwendigerweise festigen die Trainings arbeits- und sicherheitsrelevante Routinen und Abläufe. Damit wird aber auch das Erkennen sozialer Einflussfaktoren auf eine Einsatzsituation erschwert. Die notwendige Einbindung individuellen Erfahrungswissens durch Trainer:innen trägt Wissensbestände in die Ausbildung hinein und festigt sozusagen praxiserprobte Handlungsstrategien und Sichtweisen auf die polizeiliche Umwelt. Auch nicht-reflektierte Lösungsstrategien der polizeilichen Alltagswelt können dadurch in die Ausbildung gelangen.

Auffallend ist dabei ein möglicher Zusammenhang dieser Effekte mit der Charakterisierung des Gegenübers. Bestimmte, auf Personengruppen bezogene Problem- und Gefahrenzuschreibungen der Alltagspraxis werden narrativ in die Trainings eingebettet und trainiert. Es liegt die Vermutung nahe, dass dieses Wissen beim Eintritt in den späteren Arbeitskontext zumindest einen Orientierungsrahmen für das Handeln und die Wahrnehmung der Umwelt liefern kann.

Was haben diese Befunde nun mit interkulturellen Kompetenztrainings zu tun und warum kann die beschriebene Praxislogik der Trainings für deren erfolgreiche Umsetzung hinderlich sein? Im Zuge des Forschungsprojekts konnte in einem Bundesland bei einem „IK-Training“ hospitiert werden, dessen Zielsetzung auf der Reflexion des eigenen Handelns lag. Im Nachgang des einwöchigen Trainings schilderte eine Auszubildende:

„Ich finde es gut, wenn wir hier lernen zu reflektieren, bloß wenn wir dann wieder unsere normalen Trainings haben, können wir ja jetzt nicht sagen, wir beginnen mal die komplette Situation zu hinterfragen.“ (BP_TB3)

Ein Wandel der Polizeiarbeit hängt nicht ausschließlich von neuen Curricula, sondern auch von einer kulturellen Veränderung der Alltagspraxis ab (Chan 2001). Was auf der Straße richtig erscheint, hält Einzug in die Ausbildung und damit haben Ausbilder:innen eine verantwortungsvolle Aufgabe. Durch die Vermittlung ihrer eigenen Perspektive auf die berufliche Umwelt schaffen sie einen Bezugspunkt, an dem später Erfahrungen der Auszubildenden im Arbeitsalltag anknüpfen und sich verstärken können.

6. Literatur

- Behr, R. (2000): *Cop Culture. Der Alltag des Gewaltmonopols. Männlichkeit, Handlungsmuster und Kultur in der Polizei*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chan, J. (1996): *Changing Police Culture*. In: *British Journal of Criminology* 36 (1), S. 109–134.
- Chan, J. (2001): *Negotiating the Field: New Observations on the Making of Police Officers*. In: *The Australian and Newzealand Journal of Criminology* 34 (2), S. 114-133.
- Chappell, A. T. & Lanza-Kaduce, L. (2010): *Police Academy Socialization: Understanding the Lessons Learned in a Paramilitary-Bureaucratic Organization*. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 39(2), S. 187–214.
- Ford, R. E. (2003): *Saying One Thing, Meaning Another: The Role Of Parables In Police Training*. In: *Police Quarterly* 6 (1), S. 84–110.
- Honer, A. (1994): *Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie: zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung*. In N. Schröer (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 85-106). Opladen: Westdt. Verl.
- Hunold, D.; Dangelmaier, T. & Brauer, E. (2020): *Soziale Ordnung und Raum – Aspekte polizeilicher Raumkonstruktion*. In: *Soziale Probleme* 2020.
- Neumann, S. (2019): *Ethnographie und Dokumentarische Methode*. In O, Dörner; P. Loos; B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.): *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 52–67). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens – Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/New York: Campus.

- Oliva, J. R. & Compton, M. T. (2010): What do police officers value in the classroom? In: *Policing* 33 (2), S. 321–338.
- Polanyi, M. (2016): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Porschen, S. (2008): *Austausch impliziten Erfahrungswissens*. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt, R. (2015): *Hidden Curriculum Revisited*. In T. Alkemeyer; H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Bildungspraxis* (S. 111–128). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schweer, T. & Strasser, H. (2008): *Einblick: Cop Culture und Polizeikultur*. In T. Schweer; H. Strasser & S. Zdun (Hrsg.): "Das da draußen ist ein Zoo, und wir sind die Dompteure" (S. 11-38). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schweer, T. & Strasser, H. (2003): „*Die Polizei – dein Freund und Helfer?!*“. *Duisburger Polizisten im Konflikt mit ethnischen Minderheiten und sozialen Randgruppen*. In A. Groenemeyer & J. Mansel (Hrsg.): *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten* (S. 229–260). Opladen: Leske+Budrich.
- Staller, M. S.; Körner, S.; Heil, V. & Kecke, A. (2019): *Mehr gelernt als geplant? Versteckte Lehrpläne im Einsatztraining*. In B. Frevel & P. Schmidt (Hrsg.). *Empirische Polizeiforschung XXII Demokratie und Menschenrechte - Herausforderungen für und an die polizeiliche Bildungsarbeit* (S.132-149). Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- White, D. (2006): *A conceptual analysis of the hidden curriculum of police training in England and Wales*. In: *Policing and Society*, 16(4), S. 386–404.