

Ruhr-Universität Bochum
Juristische Fakultät
Masterstudiengang: Kriminologie und Polizeiwissenschaft

Masterarbeit

Professionalisierung durch Akademisierung?
Eine professionstheoretische Betrachtung der polizeispezifischen Studiengänge

bei
Prof. Dr. Heike Matthias



vorgelegt von
Andrea Lamping
Haarenufer 13
26122 Oldenburg

5. Fachsemester
Matr.-Nr.: 108108202244

Oldenburg 15.01.2011

Inhalt

1	Einführung.....	1
1.1	Professionstheoretischer Diskurs in Bezug auf die Polizei.....	1
1.2	Ziel der Masterarbeit.....	2
1.2.1	Forschungsstand.....	3
1.2.2	Methode.....	4
1.3	Aufbau der Arbeit	4
2	Professionstheoretische Grundlagen.....	6
2.1	Klassische Professionssoziologie.....	6
2.1.1	Arbeit – Beruf – Profession	6
2.1.2	Grundlagentheoretische Ansätze.....	7
2.1.3	Der indikatorisch-merkmalstheoretische Ansatz	9
2.1.3.1	Zentralwertorientierung	10
2.1.3.2	Autonomie.....	11
2.1.3.3	Sozialprestige	13
2.1.3.4	Abgegrenzte Domäne	14
2.1.3.5	Akademisierung	15
2.1.3.6	Nutzung wissenschaftlichen Wissens	16
2.1.3.7	Beruflicher Ethos.....	17
2.1.3.8	Berufsverband.....	19
2.1.3.9	Resümee	20
2.2	Handlungsorientierte professionstheoretische Ansätze	21
2.2.1	Strukturtheoretischer Ansatz von Ulrich Oevermann	21
2.2.2	Interaktionstheoretische Professionstheorie von Fritz Schütze	25
2.3	Theorie des professionellen Handelns.....	28
2.3.1	Strukturlogische Bezugspunkte der handlungsorientierten Ansätze ...	29
2.3.2	Professionalität	30
2.3.3	Professionelles Handeln	34
3	Professionalisierung im Kontext der Akademisierung.....	35
3.1	Diplom-Studiengang.....	37
3.1.1	Aufbau des polizeispezifischen Diplom-Studiengangs.....	37
3.1.1.1	Struktur	37
3.1.1.2	Inhalt.....	39
3.1.1.3	Lehrende und Lernende.....	41
3.1.2	Kritik am Diplom-Studiengang.....	42
3.1.3	Professionelles Handeln im Kontext des Diplom-Studiengangs.....	44
3.2	Bachelor-Studiengang	46
3.2.1	Der Bologna-Prozess	47
3.2.2	Aufbau des polizeispezifischen Bachelor-Studiengangs	51
3.2.2.1	Vorgaben der Innenministerkonferenz	52
3.2.2.2	Vorgaben der Rektorenkonferenz der FHöD	54
3.2.2.3	Empfehlungen der Fachbereichsleiterkonferenz der Polizei	56
3.2.3	Chancen des Bachelor-Formats	57

4	Professionsfördernde Aspekte des Bachelor-Studiengangs	58
4.1	Verzahnung von Theorie und Praxis.....	58
4.1.1	Zum Verhältnis von Theorie und Praxis	59
4.1.2	Kooperationen der wissenschaftlich und praktisch Tätigen.....	60
4.1.3	Implementierung von berufspraktischen Kontexten	62
4.1.4	Professionelles Handeln im Kontext der Theorie-Praxis-Verzahnung.	65
4.2	Kompetenzorientierung	66
4.2.1	Kompetenzen.....	66
4.2.1.1	Handlungskompetenz	68
4.2.1.2	Kompetenzermittlung durch Anforderungsprofile	69
4.2.1.3	Kompetenzintegration	72
4.2.2	Didaktische-methodische Umsetzung der Kompetenzorientierung	73
4.2.3	Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden	75
4.2.4	Professionelles Handeln im Kontext der Kompetenzorientierung	77
5	Zusammenfassung und Ausblick.....	79
	Literatur	V

Abkürzungen

Abs.	Absatz
a.D.	außer Dienst
AK	Arbeitskreis
AR	Akkreditierungsrat
Art.	Artikel
B.A.	Bachelor of Arts
BDK	Bund Deutscher Kriminalbeamter
BKA	Bundeskriminalamt
BRRG	Beamtenrechtsrahmengesetz
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
Drs.	Drucksache
ECTS	European Creditpoint Transfer and Accumulation System
ebd.	ebenda
et al.	et alia (und andere)
etc.	et cetera (und die übrigen)
f.	folgende (Singular)
ff.	folgende (Plural)
FH	Fachhochschule
FHöD	Fachhochschule für den öffentlichen Dienst
FHöV	Fachhochschule für öffentliche Verwaltung
FHGöD	Fachhochschulgesetz für den öffentlichen Dienst
FHVD	Fachhochschule für Verwaltung und Dienstleistung
FHVR	Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege
geh. PVD	gehobener Polizeivollzugsdienst
gem.	gemäß
GdP	Gewerkschaft der Polizei
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls
HIS	Hochschul-Informationen-System GmbH
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HRG	Hochschulrahmengesetz
Hrsg.	Herausgeber
i.d.F.	in der Fassung
i.d.R.	in der Regel
i.G.	im Ganzen
i.G.z.	im Gegensatz zu
incl.	inklusive
IMK	Innenministerkonferenz
i.V.m.	in Verbindung mit
Kap.	Kapitel
KFN	Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen
KMK	Kultusministerkonferenz
max.	maximal
nds.	niedersächsisch
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
ö.R.	öffentliches Recht
PDV	Polizeidienstvorschrift
S.	Seite
sog.	sogenannte
StGB	Strafgesetzbuch
StPO	Strafprozessordnung

u.a.	unter anderen
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WR	Wissenschaftsrat
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

Hinweis:

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Text auch bei nicht geschlechtsneutralen Bezeichnungen die männliche Form verwendet – „generisches Maskulinum“. Die weibliche Form ist jeweils mit eingeschlossen.

1 Einführung

„Polizei – Job, Beruf oder Profession?“ lautete das Thema der 13. Tagung des Arbeitskreises Empirische Polizeiforschung¹. Ziel der Tagung war es, herauszuarbeiten, welchem der drei aufgeführten berufssoziologischen Begriffe das polizeiliche Handeln zuzuordnen ist. Dabei wurde die grundsätzliche Frage aufgeworfen, ob die Polizeiarbeit es für sich in Anspruch nehmen kann, als Profession zu gelten. Im Mittelpunkt standen Überlegungen zu den Bedingungen und Möglichkeiten der zunehmenden Professionalisierung der Polizei. „Der Polizeiberuf ist sicherlich mehr als ein Job“, so das Tagungsfazit von Christe-Zeyse. Sofern man den Polizeiberuf anhand der merkmals-theoretischen Professionskriterien dekliniere, ergäben sich durchaus Anknüpfungspunkte zum Konzept der Profession. Ob sich jedoch die Polizei im klassischen Sinne zu einer Profession entwickelt, konnte im Rahmen der Tagung nicht abschließend geklärt werden.²

1.1 Professionstheoretischer Diskurs in Bezug auf die Polizei

Diese Tagung schaltet sich damit in den seit Jahrzehnten geführten professionstheoretischen Diskurs ein, ob es sich bei dem Polizeiberuf um eine Profession handelt. Grundsätzlich wird die Professionalisierung des Polizeiberufes von Polizisten, Wissenschaftlern, Politikern und anderen Interessenvertretern gleichermaßen postuliert, wenngleich die Erwartungen an eine Professionalisierung der Polizei divergieren.

So erfolgt die Forderung nach einer Professionalisierung der Polizei aus Sicht Winters aus zwei Gründen. Zum einen sei dieses Postulat als „Indikator für den Wunsch nach gesellschaftlicher Aufwertung und Unabhängigkeit der Polizei“ (Winter 1998, 431) zu bewerten. Dabei wird die Professionalisierung insbesondere zur Durchsetzung berufspolitischer Interessen benutzt (vgl. ebd. 464). So standen für

¹ Die Tagung fand vom 01. bis 03.07.2010 an der Fachhochschule der Polizei in Oranienburg statt. Die Tagungsbeiträge werden 2011 in Buchform im Verlag für Polizeiwissenschaft in der Reihe „Schriften zur Empirischen Polizeiforschung“ veröffentlicht.

² Als professionsfördernd wurde die Identifikation mit dem Berufsbild, die zunehmende wissenschaftliche Begründung des zur Berufsausübung erforderlichen Wissens, die Zulassung und Ausbildung zu diesem Beruf sowie der Berufsethos erachtet. Dem entgegengehalten wurde die fehlende Autonomie und der fehlende Status (vgl. [http://www.internetwache.brandenburg.de/sixcms/detail.php?id=10297146&tem, \[07.08.2010\]](http://www.internetwache.brandenburg.de/sixcms/detail.php?id=10297146&tem, [07.08.2010])).

die polizeilichen Gewerkschaften im Rahmen der Einführung der akademischen Ausbildung und der zweigeteilten Laufbahn die Steigerung des sozialen Status und des Einkommens im Vordergrund. Die dringend erforderliche Verbesserung der polizeilichen Ausbildung auf den Weg zu bringen, war hingegen nur von sekundärem Interesse (vgl. Groß/Schmidt 2004, 257).

Demgegenüber stehen solche Professionsansätze, die „die angestrebte Bürger-nähe als Dienstleistungsunternehmen, die Orientierung an der Verfassung, die Bemühungen, nicht nur zu reagieren, sondern proaktiv einzugreifen“ (Winter 1998, 463) in den Vordergrund rücken. Auf Seiten der Sozialwissenschaftler folgt von Harrach im Rahmen ihrer Dissertation „Grenzen und Möglichkeiten der Professionalisierung der Polizeiarbeit“³ diesem Zugang, wenn sie in der zunehmenden Sozialorientierung der Polizei⁴ im Verlauf der 1970er Jahre einen Professionalisierungsschub erkennt (vgl. Harrach 1983, 125 ff.). Auf polizeilicher Seite können Gintzel und Möller als engagierte Verfechter dieser sozialorientierten Professionalisierungsdebatte betrachtet werden (vgl. Winter 1998, 431), indem sie sich in den 1980ern Jahren für eine professionelle Handlungskompetenz einsetzten, die die Internalisierung der Grundrechte sowie die Selbstreflexion des eigenen Handelns beinhaltete (vgl. ebd. 165).

Einen anderen Blickwinkel auf die Professionalisierungsdebatte wirft Behr, wenn er mit der Verortung der Polizei als bürokratische Organisation dieser sowohl den Status einer Profession als auch den einer Semiprofession abspricht (vgl. Behr 2008, 65). Lediglich in Bezug auf die Etablierung der „Deutschen Hochschule für Polizei“ sieht Behr eine etwaige Professionalisierungschance, die es jedoch abzuwarten gelte (vgl. ebd.).

1.2 Ziel der Masterarbeit

Die vorliegende Arbeit setzt innerhalb des vorstehenden, skizzierten Diskurses an und stellt diesen in Kontext zur akademischen Ausbildung, die als notwendige Voraussetzung für die Etablierung einer Profession angesehen wird (vgl. Hammer-

³ Von Harrach beschäftigt sich in ihrer Dissertation unter berufssoziologischen Aspekten mit der Professionalisierungsdebatte in der Polizei von 1960 bis 1983 (vgl. Harrach 1983).

⁴ Ausgangspunkt dieser neuen Sozialorientierung war der Umgang mit dem bundesweiten Demonstrationsgeschehen im Zuge der „68er“-Bewegung, der die Legitimität polizeilichen Handelns und deren militärische Ausprägung hinterfragte und zu einem Perspektivwechsel von der Staats- zur Bürgerpolizei führte (vgl. Schulte 2006, 276).

schmidt/Sagebiel 2010, 18). Dabei geht es im Kern um die Frage, inwieweit die zunehmende Akademisierung der polizeilichen Ausbildung zur Professionalisierung der Polizei beiträgt und ob zentrale Impulse für die Professionalisierung aus der Akademisierung gewonnen werden können. Unter dem Gesichtspunkt, dass die polizeiliche Ausbildung aufgrund des Bologna-Prozesses gegenwärtig einen Umbruch erfährt und sich neu ausrichtet, gewinnt die Bachelorisierung eine zentrale Bedeutung für die nachfolgende Betrachtung, da sich aus diesem Umstrukturierungsprozess Gestaltungsmöglichkeiten für die Professionalisierung entfalten können. Unter Berücksichtigung professionstheoretischer und polizeiwissenschaftlicher Perspektiven schaltet sich diese Arbeit somit in den Umstrukturierungsprozess der polizeilichen Ausbildung ein, um die gegenwärtigen Entwicklungen auf dem polizeilichen Ausbildungssektor in Verbindung mit professionsrelevanten Faktoren aufzuzeigen und die Fort- oder Rückschritte auf dem Weg zur Professionalisierung zu benennen.

1.2.1 Forschungsstand

Während in anderen Disziplinen – bspw. in der Sozialen Arbeit und der Pflegewissenschaft – das Professionspotenzial für den eigenen Berufsstand unter Einbeziehung empirischer Überprüfungen seit Jahren kontrovers diskutiert wird, steckt der professionstheoretische Diskurs im polizeilichen Kontext noch in seinen Anfängen. Nur vereinzelt finden sich in der Literatur – wie oben bereits angeführt – theoretische Ansätze, in denen die genannte Thematik vertieft wird – jedoch jeweils ohne den Anspruch zu erheben, die Professionalisierung der Polizei umfassend zur Disposition zu stellen. Soweit ersichtlich, kann bisher als einzige vertiefende Abhandlung zu diesem Thema die Dissertation der Sozialwissenschaftlerin von Harrach gelten. Angesichts des Mangels an wissenschaftlichen Quellen entsteht der Eindruck, dass die Professions- und Professionalitäts-Rhetorik innerhalb der Polizei beliebig und nicht zuletzt auch verhältnismäßig „unbekümmert“ eingesetzt wird. Die Polizei scheint sich im Zuge der Modernisierung mit den Professionstermini zu schmücken, ohne jedoch zu hinterfragen, ob und inwieweit sie eine Profession ist bzw. welchen Grad an Professionalisierung sie erreicht hat. Basis für diesen Umgang scheint die Annahme zu sein, dass mit der Akademisierung automatisch auch die Professionalisierung einhergeht und dass sich professionelles Handeln bereits in der Realität des polizeilichen Alltagshandelns durchgesetzt hat.

Die wenigen professionstheoretischen Bestimmungsversuche, die in der Vergangenheit in Bezug auf die Polizei vorgenommen wurden, bezogen sich bislang zudem ausschließlich auf die klassischen Professionstheorien. Neuere Ansätze, die sich insbesondere ab den 1990er Jahren in anderen Disziplinen etablierten und die auch für die Polizei Möglichkeiten der Neupositionierung beinhalten, sind in die professionstheoretische Betrachtung der Polizei – soweit bekannt – bisher nicht eingeflossen.

Um sich dem Gegenstand der Profession zu nähern, wurde daher auf die einschlägige berufspolitische und professionstheoretische Fachliteratur zurückgegriffen. In Ermangelung polizeiwissenschaftlicher Konzeptionen wurden weiterhin professionstheoretische Konzepte aus anderen Disziplinen hinzugezogen, um diese in Bezug zur polizeilichen Tätigkeit zu setzen und Anregungen für Professionalisierungsoptionen der Polizei abzuleiten.

1.2.2 Methode

Die anschließende Erörterung benötigt als Ausgangspunkt ein gesichertes und systematisches Wissen sowohl über den professionstheoretischen Diskurs als auch über die akademische Ausbildung der Polizei. Nur auf Basis dieses wissenschaftlichen Fundus können eigenständig Begriffe entwickelt und eine abschließende Einschätzung zu Stand, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Entwicklung von Professionalität im Kontext der polizeilichen Ausbildung gegeben werden. Ein solches Wissen wurde mittels der Textanalyse rekuriert und der Arbeit zugrunde gelegt. Hierfür wurden unter der primär inhaltlich ausgerichteten Textanalyse die einschlägigen Dokumente, die den genannten Gegenstand betreffen, erhoben und ausgewertet (vgl. Diekmann 2009, 576).

1.3 Aufbau der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die für den Diskurs notwendigen Facetten des Professionsbegriffes zu erschließen und diese in Beziehung zur polizeilichen Bildungsarbeit zu setzen. Um einen Bezugsrahmen für die nachfolgenden professionstheoretischen Erörterungen zu schaffen, werden im 2. Kapitel zunächst die Professionstermini definiert sowie die professionstheoretischen Grundlagen zusammengefasst. Als theoretische Konzepte werden einleitend zunächst die klassischen Professionstheorien kurz erläutert. Aufgrund seiner vorherrschenden Stel-

lung im professionstheoretischen Diskurs schließt ein Abschnitt zum merkmals-theoretischen Ansatz an. Dieser wird in Bezug zur polizeilichen Tätigkeit gesetzt und erlaubt in der Folge eine erste grobe Einordnung, ob und inwieweit die Polizei den Status einer Profession einnimmt (Kapitel 2.1.3).

Im folgenden Abschnitt werden alternativ zwei wesentliche handlungsorientierte Ansätze vorgestellt. Es handelt sich hierbei um professionstheoretische Zugänge, die insbesondere in der Pflege, der Sozialen Arbeit und der Weiterbildung Anwendung gefunden haben, im polizeilichen Diskurs jedoch weitgehend unbeachtet blieben. Während im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes von Oevermann die stellvertretende Krisenbewältigung dargelegt und im Kontext zur polizeilichen Tätigkeit gebracht wird (Kapitel 2.2.1), werden beim interaktionstheoretischen Zugang Schützes die Paradoxien und Fehleranfälligkeiten professionellen Handelns auf das polizeiliche Alltagshandeln übertragen (Kapitel 2.2.2). Auf Basis dieser beiden Ansätze werden im folgenden Kapitel im ersten Schritt theorienübergreifende Dimensionen für professionelles Handeln herausgearbeitet. Darauf aufbauend werden in Ermangelung entsprechender Konzeptionen die Begriffe Professionalität und professionelles Handeln in eigene Definitionen überführt, welche den Ausgangspunkt für die weitere Betrachtung des Professionalisierungsprozesses innerhalb der Polizei bilden.

An diesem Punkt schließt im 3. Kapitel die Professionalisierung im Kontext der polizeilichen Akademisierung an. Nach einem Überblick über den herkömmlichen Diplom-Studiengang (Kap. 3.1), wird der Bachelor-Studiengang (Kap. 3.2) zunächst in seinen allgemeinen Grundzügen dargestellt (Kap. 3.2.1) sowie im Anschluss im Kontext der polizeiliche Bildungsarbeit betrachtet (Kap. 3.2.2).

Im Weiteren werden die professionsfördernden Aspekte des Bachelor-Formats herausgearbeitet (Kap. 4). Hierbei wird zum einen die geforderte stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis aufgegriffen (Kap. 4.1). Zum anderen werden die Kompetenzorientierung des Bologna-Prozesses und die damit verbundenen inhaltlichen, didaktisch-methodischen und lernorganisatorischen Konsequenzen aufgezeigt (Kap. 4.2).

Das 5. Kapitel schließt die Arbeit mit einer Zusammenfassung ab und gibt gleichzeitig einen Ausblick auf weitere Professionalisierungsbedingungen und -potenziale.

2 Professionstheoretische Grundlagen

Um die Basis für einen Diskurs über die Professionalisierung der Polizei zu schaffen, muss im ersten Schritt geklärt werden, was unter den verschiedenen Professionstermini zu verstehen ist. Die begriffliche Klärung ermöglicht eine Einordnung der Begriffe, ohne jedoch den Anspruch auf eine tiefergehende professionstheoretische oder berufssoziologische Auseinandersetzung erheben zu wollen. Dennoch verschafft sie einen Einblick in die Thematik, die schärfere Konturen erlaubt als die umgangssprachliche Verwendung der Begriffe. Erst auf einer solchen, soliden Begriffs-Grundlage kann geprüft werden, ob polizeiliches Handeln als professionalisierungsbedürftig einzustufen ist und mit dem Begriff Profession etikettiert werden kann.

Entsprechend der chronologischen Entwicklung in der Berufssoziologie stehen zunächst die klassischen Professionstheorien im Zentrum der Betrachtung. Diese markieren den Höhepunkt des berufstheoretischen Diskurses in den 1970er Jahren und stehen in enger Verbindung mit den Arbeiten von Hesse und Hartmann. Anschließend werden handlungsorientierte Professionsmodelle vorgestellt. Gemeinsam ist beiden Strömungen dabei die Relevanz einer akademischen Ausbildung und deren wissenschaftliche Fundierung (vgl. Hammerschmidt/Sagbiel 2010, 44).

2.1 Klassische Professionssoziologie

2.1.1 Arbeit – Beruf – Profession

Zur Differenzierung der verschiedenen Arbeitstätigkeiten haben die drei Begriffe Arbeit, Beruf und Profession Eingang in die Soziologie gefunden. Sie bauen mehr oder weniger aufeinander auf, indem mit zunehmender Höherqualifizierung eine weitere Stufe erlangt werden kann. Der Soziologe Hartmann geht von einem Kontinuum Arbeit – Beruf – Profession aus (vgl. Hartmann 1972). Professionen werden demzufolge im klassischen Sinne als Weiterentwicklung von Berufen betrachtet, die sich durch bestimmte Merkmale von anderen Berufen abheben und einen für die Gesellschaft relevanten Sonderstatus einnehmen.

Der Beruf⁵ hingegen erfasst die für die Erwerbsfähigkeit notwendigen Fähigkeiten, die im Rahmen einer Ausbildung durch systematisch erlerntes Wissen erlangt wurden (vgl. Kurtz 2002, 30 ff.). Damit grenzt sich der Begriff Beruf wiederum von der Arbeit ab, die als einfache Tätigkeit zur Finanzierung des Lebensunterhaltes definiert wird. Während der Übergang von der Arbeit zum Beruf ausgehend von Hartmann als **Verberuflichung** bezeichnet wird (vgl. Hartmann 1972, 42), wird mit zunehmendem Wissen und sozialer Orientierung die Höherstufung beruflicher Tätigkeit als **Professionalisierung** verstanden. Der Prozess der **Deprofessionalisierung**, der durch Etzioni (1969) geprägt wurde, erfasst hingegen „die Tendenz einer Profession, ihren einmal zugesprochenen Professionsstatus mangels erbrachter Leistungsqualität zu verlieren“ (Schwendenwein 1990, 366).

2.1.2 Grundlagentheoretische Ansätze

Kennzeichnend für Professionen sind nach allgemeinem Verständnis ein gesellschaftlicher Status, ein gewisser Grad an akademischer Ausbildung sowie ein großes Maß an Handlungsautonomie. Insbesondere aufgrund ihrer wissenschaftlichen und am Gemeinwohl orientierten Ausrichtung gelten die Tätigkeiten von Ärzten, Juristen und Theologen als klassische Professionen. Anhand welcher Kriterien und auf Basis welcher Voraussetzungen diese Berufe den Status einer Profession erlangt haben, ist Gegenstand der Professionssoziologie, die sich in den 1930er Jahren im angloamerikanischen Raum durch Carr-Saunders/Wilson (1933) und Parsons (1939) entwickelte und ab den 1970ern in Deutschland insbesondere durch die Soziologen Hartmann (1972), Hesse (1968) und Daheim (1967) vertreten wurde. Im zeitlichen Verlauf lassen sich zahlreiche unterschiedliche Ansätze ausmachen, die je nach Ausrichtung und theoretischer Fassung die Existenz der Profession unterschiedlich begründen. Wenngleich die Professionstheorie somit ein heterogenes Gebilde ist (vgl. Meuser 2005, 257), lassen sich innerhalb der klassischen Professionssoziologie dennoch drei grundsätzliche Ansätze erkennen, um die die Theorien letztlich kreisen (vgl. Miege 2010, 21; Kurtz 2002, 50).

⁵ Die Definition von Beruf ist ebenso heterogen geprägt wie der Begriff Profession. Die gängigste Definition geht auf Beck, Brater und Daheim zurück. Demnach bedeutet Beruf die „dauerhafte, standardisierte, auf einer Spezialisierung der Fähigkeiten beruhende Form der Bereitstellung von Arbeitsvermögen“ (Beck et. al. 1980, 25).

Der **machttheoretische Ansatz**, der u.a. von Freidson (1994), Larson (1977) und Johnson (1967) vertreten wurde, beschäftigt sich mit den herrschaftslegitimierenden Funktionen der Professionen und geht der Frage nach, wie Professionen ihre Monopolstellung erringen und sichern konnten. Neben dem Zuwachs von Macht und Ansehen, der aus der Monopolstellung resultiert, gewinnen die Professionen aus dieser Position heraus eine hohe Autonomie, aus der weitere Privilegien erwachsen und die es ihnen ermöglicht, andere Berufszweige von den Märkten und Ressourcen auszuschließen (vgl. Miege 2010, 22). Aufgrund des Umstands, dass die Gesellschaft auf professionelles Handeln angewiesen ist und sie sich dadurch in Abhängigkeit von Professionellen begibt, werden die Autonomie und die meist vom Staat zugesprochenen Privilegien nicht angetastet. Das Ziel der Professionalisierung besteht somit darin, Macht zu erlangen (vgl. Kurtz 2002, 54) und diese auszubauen.

Dagegen orientiert sich der **funktionalistische Ansatz**, der u.a. von Parsons (1968) und Goode (1957) begründet wurde, an der gesellschaftlichen Relevanz der Aufgaben, die die Professionellen vollbringen. Erst wenn deren Problemlösungen eine hohe Wertschätzung erfahren, erreicht der Berufsstand den Status einer Profession. Daraus ergibt sich eine besondere Beziehung zwischen den Professionellen und ihren Klienten, die auf der einen Seite geprägt ist von dem Expertenwissen, das dem Klienten zugetragen wird und auf der anderen Seite von dem Vertrauen, welches der Klient dem Professionellen entgegenbringt. Daneben erkennt diese Theorie in der Entfaltung der Autonomie in den Bereichen Ausbildung, Berufszugang und Berufszuschnitt einen relevanten Professionalisierungsfaktor (vgl. Krampe 2009, 67).

Eine noch weitaus größere Beachtung findet die Beziehung zwischen Professionellen und Klienten in der **Interaktionstheorie**, die insbesondere durch den amerikanischen Berufs- und Professionssoziologen Hughes (1965) geprägt wurde. Der Erwerb des Professionsstatus wird im Rahmen dieser Theorie nicht mehr aus den gesellschaftlichen Bedingungen abgeleitet, sondern an die Beziehung zwischen Professionellen und Klienten gekoppelt. Damit konzentriert sich dieser Ansatz auf die berufsinternen Prozesse der professionell Handelnden (vgl. ebd. 69). Im Unterschied zum Funktionalismus betrachtet die Interaktionstheorie die Professionen

nicht mehr als Einheit, sondern hebt die Differenzen innerhalb der Professionen hervor (vgl. Kurtz 2002, 52).

2.1.3 Der indikatorisch-merkmalstheoretische Ansatz

Der vorherrschende indikatorisch-merkmalstheoretische Ansatz begründet eine Profession anhand bestimmter Kriterien, die für den Erwerb des Professionsstatus erfüllt sein müssen. Welche Merkmale dies sind, wird unter Berufssoziologen anhaltend kontrovers diskutiert (vgl. Pfadenhauer 2003, 32). Je nachdem, welchen der drei aufgeführten Professionsansätze man folgt, ergeben sich für die einzelnen Attribute eine andere Gewichtung und werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Lässt man aber die einzelnen grundlagentheoretischen Strömungen außer Acht, kristallisieren sich bestimmte Kriterien heraus, die am häufigsten thematisiert werden und die aufgrund ihrer charakteristischen Rahmenbedingungen in der heutigen Diskussion nach wie vor eine Rolle spielen. Diese „Kernkriterien“ ermöglichen es, den Bereich potenzieller Professionen genauer zu bestimmen (vgl. Miege 2003, 15).

Demnach zeichnen sich Professionen in Anlehnung v.a. an Hartmann und Hesse durch folgende Attribute aus (vgl. Kurtz 2002, 49):

- Zentralwertorientierung
- Autonomie
- Sozialprestige
- abgegrenzte Domäne
- Akademisierung
- Nutzung wissenschaftlichen Wissens
- beruflicher Ethos
- Berufsverband

Die hier aufgeführten Kriterien lassen sich auf die polizeiliche Tätigkeit wie folgt übertragen:

2.1.3.1 Zentralwertorientierung

Die professionelle Arbeit ist nicht am Gewinn orientiert, sondern versteht sich im Sinne einer sozialen Orientierung als Dienst an der Allgemeinheit (vgl. Hartmann 1972, 46). Sie verpflichtet sich dabei zentralen gesellschaftsrelevanten Werten wie bspw. Gerechtigkeit, Unabhängigkeit, öffentliches Wohl etc. (vgl. Kurz 2002, 49) und dient gleichzeitig der Aufrechterhaltung dieser gesellschaftlichen Zentralwerte. Professionen tragen somit aufgrund der weitreichenden gesellschaftlichen Relevanz der professionellen Tätigkeit zur gesellschaftlichen Stabilität bei (vgl. Heiner 2004, 17).

Die Polizei hat zunächst die originären Aufgaben, Straftaten zu verfolgen und Gefahren für Kollektiv- und Individualrechtsgüter abzuwehren. Mit der Verfolgung von Straftaten wird das Gerechtigkeitspostulat erfüllt, während auf Ebene der Gefahrenabwehr insbesondere zentrale Werte geschützt und etwaige Grundrechtseinschränkungen verhindert werden. Neben diesen vordergründig originären Aufgaben umfasst die polizeiliche Arbeit darüber hinaus Konfliktschlichtungen und Kriseninterventionen jedweder Art, Hilfeleistungen in allen Lebenslagen, Service- bzw. Dienstleistungen und Unterstützungsdienste für andere Behörden (vgl. Haselow 2003, 231; Kniesel 1996, 81).⁶ Aufgrund der durch die 24-h-Tätigkeit bedingten Dauerpräsenz wird die Polizei darüber hinaus für andere Ordnungs- und Sicherheitsbehörden tätig und nimmt sozialorientierte Aufgaben (bspw. Fürsorge, Kindeswohlgefährdung) wahr, die außerhalb ihres Zuständigkeitsbereiches liegen. Die Polizei avanciert damit zur „sozialen Feuerwehr“ (Kniesel 1996, 82).

Angesichts dieser Handlungsfelder lässt sich festhalten, dass die Polizei gesellschaftsimmanente Aufgaben und wichtige sozialintegrative Funktionen übernimmt, deren Wahrnehmung sowohl für die Gesellschaft als auch für den Einzelnen von grundlegender Bedeutung ist, da sie zur Befriedigung der Gesellschaft beitragen (vgl. Dohr/Wiedemann 1996, 1111).

⁶ Ausgehend von einer Analyse von Notrufen und Funkstreifenwageneinsätzen (vgl. Feltes 1990) beträgt beim Streifendienst die Bearbeitung von Kriminalität teilweise weniger als 30 %, die Verkehrsüberwachung und die Verkehrsunfallaufnahme machen ca. 30-40 % der Einsatzzeit und Konfliktschlichtungen sowie Hilfeleistungen bis zu 30 % aus. Als Beispiele für Konflikt- und Hilfeleistungen sind in Anlehnung an Kniesel (Kniesel 1996, 81) und Haselow (Haselow 2003, 231) hier anzuführen: Familienstreitigkeiten, nachbarschaftlicher Streit, Ruhestörungen, häusliche Gewalt, Unterbringung betrunkenere oder hilfloser Personen sowie von Drogenabhängigen, die unter Entzugsproblemen leiden, die Suche und Rückführung entlaufener Kinder oder sonstiger vermisster Personen, Überbringung von Unfall- bzw. Todesnachrichten, Abschiebung von Ausländern bzw. abgelehnten Asylbewerbern, Zechstreitigkeiten, Personen- und Objektschutz, Präventionsleistungen auf unterschiedlichen Ebenen, z.B. durch die polizeiliche Präsenz an Schulwegen, durch Schulungsmaßnahmen (Verkehrsunterricht, Drogenaufklärung, Fußballfanprojekte usw.) etc..

2.1.3.2 Autonomie

Professionen zeichnen sich durch Handlungsautonomie und Selbstverantwortlichkeit aus. Handlungsautonomie bezeichnet dabei die Freiheit, das berufliche Handeln entlang eigener professioneller Maßstäbe in relativer Unabhängigkeit auszuführen (vgl. Peters 2004, 95). So haben Professionen bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit einen großen Entscheidungsspielraum und sind von fachfremden Weisungen unabhängig (vgl. Heiner 2004, 15). Diese Autonomie leitet sich aus dem Zentralwertbezug der professionellen Tätigkeit ab, die nicht nur für den einzelnen Nutzer, sondern für die ganze Gesellschaft eine große Bedeutung hat. Neben der berufsständischen Autonomie in Bezug auf die Ausübung entfaltet sich die professionelle Souveränität auch bei den Zugangsvoraussetzungen.

Polizeibeamte unterliegen dem Legalitätsprinzip nach § 152 StPO: Sie sind demnach als Erfüllungsgehilfe der Justiz verpflichtet, sofern Anhaltspunkte für eine Straftat vorliegen, einzuschreiten und alle erforderlichen Maßnahmen zu treffen. Ein Ermessensspielraum bei Straftaten bleibt nicht. Zudem ist die Polizei – nicht nur gegenüber der Staatsanwaltschaft als „Herrin des Ermittlungsverfahrens“ – weisungsgebunden. Sie wird in aller Regel als ausführendes Staatsorgan tätig, welches dem Staat gegenüber loyal agiert und sich der Gesetzgebung und damit in der Folge mehr oder weniger auch den politischen Vorgaben verpflichtet. Auch die Einbettung in eine hierarchisch-bürokratische Organisation beschneidet den einzelnen Beamten in seinem Tätigkeitsfeld und bevormundet diesen durch eine Dienst- und Fachaufsicht.

Es ist anzuzweifeln, ob sich im Rahmen eines solchen Gefüges, autonomes Handeln entwickeln kann. Die strukturellen Gegebenheiten des Polizeiberufes stehen einer Professionalisierung damit augenscheinlich entgegen.

Andererseits ist die Polizeiarbeit zu einem nicht unwesentlichen Teil von Ad-hoc-Entscheidungen geprägt, die ein zügiges und v.a. eigenständiges Handeln des eingesetzten Beamten erfordern, ohne dass im Vorfeld eine entsprechende Weisung eingeholt werden kann. Auf dieser Ebene bestimmt der Beamte trotz der hierarchisch bedingten und faktisch erlebten Abhängigkeit selbst das polizeiliche Tun. Weitere Entscheidungsspielräume, die sich nicht nur auf das Ermessen bei der Verfolgung von Ordnungswidrigkeiten beschränken, manifestieren sich in der frei-

en Gestaltung des alltäglichen Arbeitsablaufs (vgl. Harrach 1983, 248).⁷ Im alltäglichen polizeilichen Handeln wird davon insbesondere im Umgang mit dem Bürger Gebrauch gemacht und mündet in einer weitgehenden Handlungsautonomie. Dies gilt für den Streifenbeamten und den Sachbearbeiter gleichermaßen. Obgleich jeder Polizeibeamte verpflichtet ist, in bestimmten Situationen einzugreifen, obliegt es dem Streifenbeamten bspw. meist selbst, welches Fahrzeug er einer Kontrolle unterzieht oder welche einzelnen Maßnahmen in einer bestimmten Lage zu treffen sind. Auch im Rahmen der Sachbearbeitung ergeben sich auf Ebene der einfachen und mittleren Kriminalität Freiräume⁸, da hier die Polizei trotz des gesetzlichen Ermittlungsmonopols der Staatsanwaltschaft faktisch die dominante Verfolgungsbehörde ist, die selbstständig und ohne Einbindung der Staatsanwaltschaft ermittelt (vgl. Kniesel 1996, 82).

Die Autonomie betrifft auch die Regelung zentraler Fragen des Inhalts sowie des Aufbaus der Polizeiausbildung und deren Zugangsvoraussetzung. Da die Ausbildung anstelle des Kultusministeriums dem Innenministerium obliegt und dieses weitgehend die Rekrutierung des Personals sowie die Gestaltung der Ausbildung prägt (vgl. Kap. 3.1.1.), sind den eigenen Regulierungsmöglichkeiten in diesem Bereich Grenzen gesetzt. Infolge des Bologna-Prozesses aber haben sich die Voraussetzungen zum Teil gewandelt, indem bspw. die Praxisdienststellen stärker in die Ausbildungssequenzen einbezogen werden und Lehrkräfte aus der Polizeipraxis Einfluss auf die Durchführung der Ausbildung nehmen. In Bezug auf die Gestaltung der Ausbildung lässt sich durch die angestrebte stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis ansatzweise ein Autonomiezuwachs verzeichnen (vgl. Kap. 4.1.2).

Im Hinblick auf den bürokratisch-organisatorischen Kontext setzt sich im professionstheoretischen Diskurs zunehmend der Konsens durch, dass professionelles Handeln in solchen Strukturen durchaus möglich sei (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, 47) und dass diese ebenso gewisse Chancen böten, selbständiges Handeln zu entfalten (vgl. Cloos 2010, 30). Dieser Perspektivwechsel rührt u.a. daher, dass

⁷ Eine andere Auffassung hierzu hat Haselow, wenn er die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten aufgrund der Übersteuerung der Polizeiorganisation, der Vielfalt an gesetzlichen Bestimmungen, der internen Reglungsdichte und der faktischen Allzuständigkeit etc. eingeschränkt sieht (vgl. Haselow 2003, 234 f.).

⁸ Die Freiräume umfassen bspw. die Wahl der anzusetzenden strafprozessualen Maßnahmen, die Art und Weise der Durchführung, den Aktenaufbau etc.. Darüber hinaus werden Kriminaltechnik und Datenverarbeitung zum Zwecke der Strafverfolgung überwiegend bei der Polizei vorgehalten und führen zusammen mit der Dauerpräsenz zu einer gewissen Dominanz bei der Aufklärung von Straftaten (vgl. Kniesel 1996, 82).

auch die klassischen Professionen aufgrund struktureller und gesellschaftlicher Veränderungen in ihrer Autonomie eingeschränkt wurden und an Reglementierungen in ihrem Zuständigkeitsbereich gebunden sind.

Trotz der hier aufgeführten Beispiele, die dokumentieren, dass in der Gestaltung des beruflichen Alltags gewisse Potenziale zur Autonomieentfaltung bestehen, sollte der Autonomiegewinn nicht überbewertet werden. Aufgrund der enormen Bedeutung, die der Autonomie für die Erlangung einer Profession zugesprochen wird, sind – zumindest bei strenger Auslegung – der weitergehenden Professionalisierung der Polizei Grenzen gesetzt. Die Handlungsautonomie des Einzelnen kommt nur bedingt zum Tragen und endet in der verpflichtenden Beachtung des Legalitätsprinzips sowie in der Eingebundenheit in verwaltungstechnischen Abläufen und der staatlich regulierten Organisation.

2.1.3.3 Sozialprestige

Infolge ihrer Zentralwertorientierung erfahren Professionen eine große Wertschätzung innerhalb der Gesellschaft, die mit einem hohen Sozialprestige und Ansehen einhergeht. Wie hoch das gesellschaftliche Ansehen eines Berufes ist, kann u.a. in der Höhe des Einkommens zum Ausdruck kommen.

Wie verschiedene Untersuchungen⁹ zeigen, genießt die deutsche Polizei in der Bevölkerung großes Vertrauen sowie ein hohes Ansehen. Der Beruf „Polizist“ rangiert seit etlichen Jahren auf den vordersten Plätzen diverser Berufsprestigeskalen und erfährt damit eine kontinuierliche Wertschätzung.

Ein solch hohes Ansehen korrespondiert bei Professionen in der Regel mit einem entsprechenden „beruflichen Selbstbewusstsein“. Interessanterweise spiegelt sich diese Wertschätzung aber nicht unbedingt im Selbstbild und Selbstwertgefühl der Polizeibeamten wider (vgl. Richthofen 2007, 54; Feltes/Punch 2005, 37). Auch wenn Polizeibeamte mittlerweile das hohe Vertrauen der Bürger wahrnehmen (vgl. Ohlemacher 2002, 105)¹⁰, rangieren negativ besetzte Berufsbezeichnungen – wie bspw. Prügelknaben – im Selbstbild höher als beim wahrgenommen Fremdbild der

⁹ Neben Gabriel/Zmerli (vgl. Gabriel/Zmerli 2006, 9) sind hier u.a. anzuführen: die Studie der Ruhr-Universität Bochum 2000, die Forsa-Umfrage 2007 sowie die Allensbacher Berufsprestigeskala 2005, nach der 40 % der Bevölkerung dem Beruf des Polizisten ein ganz besonderes Ansehen attestieren.

¹⁰ Wie verschiedene Untersuchungen aus den 1990er Jahren belegen (vgl. Zusammenstellung bei Ohlemacher 2002, 13 ff.), fühlten sich Polizeibeamte weitestgehend von der Bevölkerung nicht akzeptiert und verkannten damit das tatsächlich in sie gesetzte Vertrauen (vgl. ebd. 14).

Bevölkerung (vgl. ebd. 107). Aufgrund dieser Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ist davon auszugehen, dass bei einem Großteil der Polizisten nach wie vor ein überzogen negatives berufliches Selbstbild besteht. Diese Selbsteinschätzung läuft einer weiteren Professionalisierung entgegen. Demzufolge sollte im Rahmen der Aus- und Fortbildung verstärkt darauf abgezielt werden, ein entsprechendes berufliches Selbstbewusstsein aufzubauen.

Hinsichtlich des Indikators „Einkommenshöhe“ erreichen die Polizeibeamten des gehobenen Dienstes nicht die Besoldungsgruppen, die für akademische Berufe mit Hochschulabschluss vorgesehen werden. Vielmehr sind die Einkommenschancen – insbesondere angesichts der hohen Verantwortung – verhältnismäßig niedrig, wenn man die Arbeitsplatzsicherung und die Zulagen nicht berücksichtigt. Lässt man die Indikatoren „berufliches Selbstbewusstsein“ und „hohes Einkommen“ außer Acht und zieht nur die Wertschätzung als Gradmesser der Professionalisierung heran, so lässt sich feststellen, dass die Polizei in diesem Bereich durchaus als professionalisiert zu bewerten ist. Bei einer Gesamtbetrachtung aller drei genannter Faktoren, ergibt sich hingegen ein ambivalentes Bild.

2.1.3.4 Abgegrenzte Domäne

Ein weiteres Merkmal einer Profession ist ihr eindeutig abgegrenzter Tätigkeits- und Aufgabenbereich sowie die Ausübung eines beruflichen Monopols.

Dadurch dass die Polizei die einzige Institution ist, die unter bestimmten rechtlichen Voraussetzungen den unmittelbaren Zwang anwenden darf, nimmt sie als Trägerin des Gewaltmonopols eine klare Alleinstellung ein. Diese wird auch durch den zunehmenden Einsatz privater Sicherheitskräfte nicht in Frage gestellt. Die Polizei ist damit für einen bestimmten Tätigkeitsbereich allein zuständig und kann diesen entsprechend ihrer Standards ausüben.

Auch wenn das Feld Innere Sicherheit nicht allein der Polizei zugeschrieben werden darf und Teilbereiche in der Folge auf andere Institutionen und Organisationen übertragen werden (vgl. Feltes 2007, 5), stellt polizeiliches Handeln aufgrund seiner gesetzlichen Befugnisse und Ermächtigungsgrundlagen eine abgegrenzte Domäne dar. Da sich die polizeiliche Arbeit jedoch nicht nur auf die Strafverfolgung beschränkt und insbesondere im Zuge der Gefahrenabwehr eine Vielzahl von weiteren Zielen verfolgt, ist sie mithin – auch aufgrund der subsidiären Zu-

ständigkeit – nicht so klar abzugrenzen, wie es bei anderen Professionen der Fall ist.

2.1.3.5 Akademisierung

Profession und Akademisierung sind gekoppelt (vgl. Mieg 2003, 16). Eine akademische Ausbildung garantiert die für die Ausübung der Profession notwendige Befähigung zur Selbstreflexion und die eigenständige Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden. Ohne eine akademische Wissensbasis kann eine Profession ihren spezifischen Tätigkeiten nicht nachgehen.

Seit 1994 ist die akademische Ausbildung für den gehobenen Polizeidienst verbindlich festgeschrieben (vgl. Kokoska/Murck 1996, 1325; Groß 2003, 143). Allerdings erfolgt diese Ausbildung an sog. internen Fachhochschulen, die aufgrund fehlender akademischer Standards seit Jahren in der Kritik des Wissenschaftsrates (WR) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) stehen (vgl. Kap. 3.1.2). Aufgrund der unterschiedlichen Konzepte in den einzelnen Bundesländern zur zwei- bzw. dreigeteilten Laufbahnregelung wird neben der akademischen Ausbildung der mittlere Dienst weiterhin auch in Polizeischulen und damit unterhalb eines hochschuladäquaten Niveaus ausgebildet. Nach Absolvierung bestimmter Prüfungen steht jedoch auch dem mittleren Dienst ein weiterführendes Studium offen. Die Ausbildung unterliegt zudem keinen festgelegten, einheitlichen und systematischen Konzepten, sondern divergiert in den einzelnen Bundesländern. Entsprechende Bemühungen, das Studium zu vereinheitlichen, scheiterten bisher an den verschiedenen Positionen der Länder und ließen sich auch im Zuge des Bologna-Prozesses nicht realisieren. Im Kontext des gegenwärtigen Bologna-Prozesses besteht jedoch die Hoffnung, dass vermehrt hochschulwissenschaftliche Standards und Elemente in die polizeilichen Ausbildungsstrukturen Eingang finden, die dem Prädikat „Akademisierung“ eher gerecht werden, als dies in der Vergangenheit der Fall war (vgl. Richthofen 2007, 186). Inwiefern dieses gelingen kann, ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit.

Angesichts der Tatsache, dass der interne Polizei-Studiengang in seiner jetzigen Ausprägung keine Anerkennung im allgemeinen Hochschulraum erfährt, kann man hinsichtlich der Frage, ob die polizeiliche Akademisierung und der interne Studiengang das Professionskriterium erfüllen, nur zu einer ambivalenten Einschätzung kommen.

2.1.3.6 Nutzung wissenschaftlichen Wissens

Wissenschaftlich fundiertes Wissen ist für eine Profession unverzichtbar (vgl. Miege 2003, 16), da es systematisches Theorien- und Problemlösungswissen bereithält. Es bietet zudem eine Orientierung und ermöglicht es so, sich über den konkreten Einzelfall ein Urteil zu bilden (vgl. Heiner 2007, 163). Ein solches Wissen wird in der akademischen Ausbildung erworben und durch reflexives Praxiswissen ergänzt, damit es im Weiteren im Rahmen von Handlungsplanungen angewendet werden kann.

Die wissenschaftliche Qualität und Ausrichtung des internen Polizei-Studiengangs wurde sowohl durch den Wissenschaftsrat (vgl. WR 1996) als auch durch die Hochschulrektorenkonferenz (vgl. HRK 2004) bemängelt. Insbesondere wurde das Fehlen einer Diplomarbeit moniert, die den abschließenden Nachweis für die Fähigkeit zur problemorientierten Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden liefert. Darüber hinaus wird an den internen Fachhochschulen nur unzureichend Forschung betrieben. Dies hat zur Folge, dass kein eigenes Wissen generiert wird (vgl. Feltes 2002a, 245; Lorei 2007, 61), so dass die polizeiliche Bildungsarbeit auf die Bezugsdisziplinen und deren Erkenntnisse angewiesen bleibt. Inwiefern eine eigenständige, abgrenzte wissenschaftliche Kompetenzdomäne für die Ausübung einer Profession erforderlich ist, ist dabei unter Professionstheoretikern umstritten.¹¹ Als eigenständige wissenschaftliche Disziplin bildet sich derzeit sukzessive die „Polizeiwissenschaft“ heraus, deren Entwicklung im Zuge des Bologna-Prozesses vorangetrieben wird. So hat die „Deutsche Hochschule der Polizei“ eine entsprechende Dozentenstelle eingerichtet und sich – ebenso wie interne Bachelor-Studiengänge¹² – der Etablierung einer Polizeiwissenschaft verpflichtet. Im Hinblick auf die wissenschaftlichen Standards ruhen die Hoffnungen mithin auf den Bachelor-Studiengang. Mit der Einführung der Bachelor-Arbeit und der Verpflichtung zur Forschung besteht die Chance, dass wissenschaftliche Standards und Methoden hier künftig einen höheren Stellenwert erlangen, als dies im herkömmlichen Studiengang der Fall war. Wie erfolgreich dieser Prozess verlaufen

¹¹ Oevermann spricht sich bspw. für eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin aus, während Schütze keine Notwendigkeit dafür sieht. Aus Sicht Schützes darf das wissenschaftliche Wissen vielmehr aus Bezugsdisziplinen für die eigene Profession gewonnen werden (vgl. Schütze 1996, 183). Dies betrifft gerade die Polizeiwissenschaft, die über interdisziplinäre Bezüge verfügt (vgl. Feltes 2007, 8).

¹² Vgl. bspw. Gesetz zur Neuordnung der Ausbildung für den gehobenen nichttechnischen Verwaltungsdienst in Niedersachsen vom 13.09.2007. Verfügbar unter: <http://polizeiakademie.niedersachsen.de/downloads/Akademiegesetz.pdf> [08.12.2010].

wird, hängt u.a. davon ab, inwieweit die zunehmende Verwissenschaftlichung Anerkennung in der Praxis erfährt. Bisher war Wissenschaft für die Polizei „terra incognita“ (Feldes/Punch 2005, 39) und der Polizeiberuf wird – insbesondere in den eigenen Reihen – nach wie vor als Anlernberuf betrachtet, in dem eine akademische Ausbildung entbehrlich erscheint (vgl. Kap. 4.1.1).

Was für die Akademisierung gilt, trifft somit auch für das wissenschaftliche Fachwissen zu: Auch hier lässt sich keine eindeutige Zuordnung vornehmen. Zwar haben wissenschaftliche Standards in die polizeiliche Bildungslandschaft Einzug gehalten, es bleibt aber fraglich, ob diese für die Professionalisierung ausreichend sind.

2.1.3.7 Beruflicher Ethos

Professionen unterliegen einem bestimmten kodifizierten beruflichen Ethos. Die Ausübung der beruflichen Handlungen orientiert sich demnach sowohl am Gemeinwohl als auch am Interesse der Gesellschaft und ist damit an bestimmte Verhaltensregeln gebunden. Diese ethische Bindung soll gewährleisten, dass der Inhaber der Profession seine Position sowie die Abhängigkeit des Klienten nicht ausnutzt und sein Handeln an höchsten Maßstäben ausrichtet (vgl. Heiner 2004, 18).

Laut Polizeidienstvorschrift (PDV) 100¹³ versteht sich die Polizei als Garant für die Innere Sicherheit, die gleichermaßen den Bestand des Staates und die Rechtsordnung schützt und an Recht und Gesetz gebunden ist (vgl. Art. 20 Abs. 3 GG). „Oberstes Gebot polizeilichen Handelns ist die Verpflichtung, die Würde des Menschen zu achten und zu schützen“ (PDV 100, 3). Normativer Bezugspunkt der polizeilichen Arbeit bildet demnach die Achtung und der Schutz der Menschenwürde. Wengleich dieses formulierte Selbstbild der Polizei idealtypische Ansprüche und Erwartungen an die Polizeiarbeit darstellt (vgl. Schulte 2008, 311), manifestiert sich in diesem dennoch eine berufsethische Wertorientierung, welche bundesweit Gültigkeit besitzt. Hierdurch wird gewährleistet, dass Differenzen zwischen Sein und Sollen aufgedeckt und in den Diskurs aufgenommen werden (vgl. ebd. 312).

¹³ Es handelt sich hier um eine bundesweit grundlegende Dienstvorschrift über Führung und Einsatz der Polizei.

Darüber hinaus verlangen die Beamtengesetze die fortwährende Bereitschaft, für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzutreten. Bei der Vereidigung in den Staatsdienst bekräftigen die angehenden Polizeibeamten, „die übernommenen Verpflichtungen gewissenhaft zu erfüllen, insbesondere für den Bestand der Verfassung [...] einzutreten und die Gesetze zu befolgen“ (Franke 2004, 16).

Neben diesen ethischen Bindungen haben sich keine vergleichenden Konzepte durchgesetzt, die die Verpflichtung auf einen kodifizierten beruflichen Ethos festhalten. Die Forderung nach Schaffung einer grundlegenden Polizeiphilosophie, die über das Selbstverständnis, das Eigenbild und die Außendarstellung der Organisation hinaus die Position der Polizei in der Gesellschaft und ihr Verhältnis zur Bevölkerung bestimmt, lief trotz zahlreicher Bemühungen¹⁴ ins Leere (vgl. Liebl 2008, 17 f.). Als Versuch, eine Polizeiphilosophie ins Leben zu rufen, ist die Implementierung von Leitbildern¹⁵ in den 1990ern zu bewerten (vgl. ebd. 37). So wurden im Zusammenhang mit der Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungsmodelle in fast allen Bundesländern Leitbilder entwickelt (vgl. ebd. 28), die das polizeiliche Rollenverständnis im Außenverhältnis und in der Binnenstruktur definierten. Die Leitlinienidee, die sich zum Teil oberflächlicher und parolenhafter Rhetorik bediente und nicht auf die notwendige Akzeptanz innerhalb der Polizei stieß, vererbte im Verlauf der letzten Jahre. Ausgehend von einer Medienanalyse und infolge des Mangels an Evaluationsergebnissen kommt Liebl zu dem Schluss, dass sich diese Leitbilder weder durchgesetzt haben noch eine positive Wirkung oder praktische Bedeutung erzielen konnten (vgl. ebd. 34 ff.). Es erscheint damit zweifelhaft, ob zentral vorgegebene Leit- und Berufsbilder die geeigneten Mittel sind, das Selbstverständnis einer Organisation oder des einzelnen Beamten zu beeinflussen (vgl. Richthofen 2007, 60; Behr 2000, 238).

In Abgrenzung zu einer offiziellen Polizeikultur („Police Culture“) wirkt laut Behr vielmehr die sog. inoffizielle Polizistenkultur („Cop Culture“) auf das polizeiliche Handeln ein (vgl. Behr 2000, 186). Diese leitet sich aus dem Konzentrat des polizeilichen Alltagswissens ab (vgl. Behr 2006, 39) und setzt sich aus einem infor-

¹⁴ Als engagierte Verfechter einer Polizeiphilosophie sind Gintzel und Möller zu nennen (vgl. Behr 2006, 27; Winter 1998, 468).

¹⁵ Leitbilder sind Instrumente zur Steuerung des Verhaltens, die aus der Privatwirtschaft stammen und auf die Polizei übertragen wurden (vgl. Groß/Schmidt 2000, 52). Die Funktion von Leitbildern besteht darin, formale Handlungsvorgaben, Handlungsmotive und tatsächliches Handeln in Übereinstimmung zu bringen. Sie werden sowohl im Top-down-Verfahren als auch im Bottom-up-Verfahren erstellt. Letzteres wird insbesondere eingesetzt, um Akzeptanzprobleme bei den Organisationsmitgliedern zu vermeiden. Nichtsdestotrotz stellt die Leitlinienidee in ihrem Grundprinzip eine Top-down-Maßnahme dar (vgl. Liebl 2008, 41).

mellen Wertesystem zusammen, welches durch Männlichkeitsrituale und homogene Gruppenprozesse geprägt ist (vgl. ebd. 40 ff.). Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen erhält diese Subkultur durch die Einschwörung auf die Gefahrengemeinschaft ein stärkeres Gewicht und wird seit Generationen unabhängig von der bestehenden offiziellen Polizeikultur in der Berufspraxis weitergegeben (vgl. Behr 2000, 238).

Folgt man dem Verständnis Behrs, verfügen Polizeibeamte durchaus über gemeinsame Wertvorstellungen, die jedoch stärker in den informellen Systemen verankert sind und weniger in den öffentlich kommunizierten Leitbildern, Selbstbindungen und Grundsätzen zum Tragen kommen.

2.1.3.8 Berufsverband

Nach Hesse stellen Berufsverbände ein zentrales Element der Profession dar (vgl. Hesse 1972, 71), da sie die Interessen der Mitglieder vertreten und gestaltend auf den Beruf einwirken können. Die Gestaltung des Berufes beinhaltet u.a. die Sicherung der beruflichen Handlungsautonomie, die Prägung einer Berufsethik sowie die Einflussnahme auf die Ausbildung. Die parallele Existenz mehrerer Berufsverbände schwächt zwar die Geschlossenheit der Berufsgruppe, ist aber für eine Profession durchaus legitim.

Die deutsche Polizei wird berufsständisch u.a. durch die Gewerkschaft der Polizei (GdP) sowie den Bund Deutscher Kriminalbeamter (BDK) vertreten, die innerhalb des Polizeiberufes unterschiedliche Interessen und Positionen wahrnehmen. Während sich die GdP überwiegend für die Interessen der Streifenpolizei einsetzt, ist der BDK dem Kriminaldienst zuzuordnen. Die zum Teil divergierenden Interessen und politischen Strategien dieser Berufsverbände tragen dazu dabei, dass die Polizei nicht einheitlich vertreten wird und keine eindeutige Position bezieht (vgl. Harlach 1983, 103). Durch die bürokratisch-hierarchischen Strukturen werden die genannten Berufsverbände in ihrer Aufgabenwahrnehmung zusätzlich geschwächt. Im Vergleich zu anderen Berufen zeichnet sich so ein weniger stark ausgeprägtes Berufsverbandsgefüge ab. Aufgrund der bestehenden Differenzen der Hauptverbände ist die Polizei von einer erfolgreichen berufsständischen Organisation weit entfernt. Angesichts der Tatsache, dass in neueren Professionstheorien die Berufsverbände von nachrangiger Bedeutung sind (vgl. Pfadenhauer 2003, 32),

spielt dieses Kriterium im Professionsdiskurs zunehmend eine untergeordnete Rolle und kann entsprechend vernachlässigt werden.

2.1.3.9 Resümee

Vor dem Hintergrund dieser Kriterien zeichnet sich für die Polizei hinsichtlich der Professionalisierungsdebatte ein uneinheitliches Bild ab. Ob und inwieweit Polizei den einzelnen Merkmalen gerecht wird, scheint oftmals Auslegungssache zu sein. Bei entsprechend großzügiger Interpretation erfüllt die polizeiliche Tätigkeit mehrere Kriterien einer Profession, so z.B. die Zentralwertorientierung, das Sozialprestige und die abgegrenzte Domäne. Setzt man den Maßstab jedoch enger an und unterzieht die einzelnen Merkmale einer intensiveren Prüfung, erscheint es fraglich, ob die Polizei den Status der Profession bereits erreicht hat.

Für Berufszweige, die die Professionskriterien nur ansatzweise erfüllen, hat sich im professionstheoretischen Diskurs der Begriff der **Semiprofession**¹⁶ etabliert.

Der Begriff bezeichnet insbesondere Berufsfelder, die sich neben Professionen entwickeln, ohne jedoch über eine eigene Autonomie und Monopolstellung zu verfügen, und die zumeist ohne eine akademische Ausbildung auskommen. Da die als wesentlich erachteten Merkmale einer Profession nicht vorliegen, wird diesen Berufen trotz Übereinstimmung in den anderen Merkmalsausprägungen die Profession abgesprochen und lediglich das Etikett „Semiprofession“ zugebilligt. Definiert man Profession anhand der oben genannten Attribute und kommt – wie es bei der Polizei der Fall ist – zu einem ambivalenten Ergebnis, so könnte dies dahingehend bewertet werden, dass diese eher einer Semiprofession denn einer Vollprofession entspricht.

Anhand der formal definierten Merkmale aus der klassischen Professionssoziologie und deren Anwendung auf die Polizei kann man sich dem Thema offensichtlich nur unzureichend nähern. Diese Herangehensweise bietet keine abschließende Verortung und leistet insbesondere keinen entscheidenden Erklärungsbeitrag. Durch die Fokussierung auf die statusbezogenen Merkmale verkürzt sich die Perspektive zudem auf die Makroebene und die gesellschaftliche Relevanz. Dagegen

¹⁶ Der Begriff wurde von Etzioni (1969) im Kontext der Sozialen Arbeit entwickelt und durch Hesse in Deutschland etabliert.

wird die Mikroebene missachtet und das berufsinterne Handeln vernachlässigt. Infolge dieser Kritikpunkte haben sich neue Ansätze entwickelt, die das Handeln der Akteure in den Vordergrund stellen und die klassischen Modelle als obsolet erscheinen lassen. Solche handlungsorientierten professionstheoretischen Ansätze finden sich insbesondere in der Weiterbildung, der Sozialen Arbeit und in der Pflege wieder und stehen in enger Verbindung mit Oevermann und Schütze, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Es zeigt sich, dass man auf Grundlage der genannten Ansätze zu einer anderen Einschätzung des Professionalisierungsgrades eines Berufes gelangen kann (vgl. Heiner 2004, 16).

2.2 Handlungsorientierte professionstheoretische Ansätze

2.2.1 Strukturtheoretischer Ansatz von Ulrich Oevermann

In Anlehnung an die klassischen Professionstheorien (v.a. anknüpfend an Parsons) hält Oevermann an den Attributen Autonomie, Zentralwertorientierung und wissenschaftlichem Wissen als die zentralen Komponenten professionalisierter Tätigkeit fest. Er erweitert diese jedoch um eine handlungstheoretische Perspektive, indem er den Aspekt der Krisenbewältigung als Grundlage einer professionalisierten Tätigkeit einbezieht (vgl. Kurtz 2002, 55).

Die Professionalisierungsbedürftigkeit eines Berufes leitet sich mithin aus der Notwendigkeit ab, im Rahmen der beruflichen Tätigkeit Handlungsprobleme zu lösen und Krisen zu bewältigen (vgl. Oevermann 1996, 70). Erst aus dieser „eigen-gesetzlichen Handlungsproblematik“ (Pfadenhauer 2003, 40) lassen sich die genannten strukturfunktionalistischen Attribute begründen.

Oevermann ordnet professionalisierte Tätigkeit dabei drei verschiedenen Lebensbereichen zu, „die zugleich zentrale Wertbezüge des professionellen Handelns“ (Becker-Lenz/Müller 2009, 49) darstellen und aus denen historisch die ersten Professionen entstanden sind:

1. Der rechtspflegerische Komplex: die Jurisprudenz

Die „Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs“ (Oevermann 1996, 88).

2. Der therapeutische Komplex: die Medizin

Die „Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen [sic!] im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen“ (ebd.).

3. Der Komplex von Wissenschaft und Kunst: die Theologie

Die „*methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit*“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Aus jedem dieser Foci ergibt sich eine besondere Form des Klientenbezugs (vgl. Combe/Helsper 2002, 35), welches von Oevermann als Arbeitsbündnis bezeichnet wird (vgl. Oevermann 1996, 109). Professionelle Arbeit manifestiert sich hier also in einer Interaktionsbeziehung zwischen Klienten und Professionsinhaber, dessen wesentliche Funktion darin besteht, manifeste Probleme des Klienten zu lösen und so die Autonomie des Klienten wiederherzustellen. Aufgrund des Klientenbezugs erfolgt die Krisenbewältigung stellvertretend durch den professionell Handelnden. Das bedeutet, dass der professionell Tätige auf Basis von fallbezogenen Rekonstruktionen und Interpretationen „lebenspraktische Probleme bearbeitet, die der Klient nicht selbst zu lösen vermag“ (Dauner 2010, 85 f.). Die durch die Problembearbeitung gewonnenen Deutungs- und Lösungsangebote werden auf der Interaktionsebene unter Mitwirkung des Klienten anschließend umgesetzt. Bei der stellvertretenden Deutung kann der Professionelle auch eine Sichtweise der Probleme vermitteln, die der Klient aufgrund seiner Eingeschränktheit nicht einzunehmen vermag (vgl. Heiner 2007, 164). Abstrahiert betrachtet kann man die stellvertretende Deutung als ein Aushandeln von Situationsinterpretationen (vgl. Tietgens 1988, 59) verstehen. Das Gelingen einer Problemlösung setzt bei Oevermann im Rahmen des Arbeitsbündnisses voraus, dass ein gegenseitiges Vertrauen zwischen Klienten und Professionellem besteht.

Die Krisenbewältigung bzw. die Wiederherstellung der Lebenspraxis darf sich dabei nicht auf Zufälligkeiten und persönliches Geschick stützen, sondern muss auf methodisch erzeugtem, wissenschaftlich fundiertem Fachwissen sowie auf berufsbiographisch erworbenem, fallbezogenem Erfahrungswissen (vgl. Klimperle 2006,

22) beruhen. Somit sind nach Oevermann Professionen „strukturelle Orte der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Oevermann 1996, 80). Die Verknüpfung von generalisiertem Regelwissen und erworbenem Erfahrungswissen erfolgt dabei nicht in der wissenschaftlichen Wissensgenerierung, sondern in der Berufspraxis. Professionelles Handeln ist damit stets praktisches Handeln, „das aber zu Begründungszwecken wissenschaftliches Wissen auf den Einzelfall beziehen muss“ (Becker-Lenz/Müller 2009, 65). Die Professionalisierung verläuft nach Oevermann demnach in zwei Phasen. Während in der ersten Phase die „Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs“ (Oevermann 1996, 124) erfolgt, vollzieht sich in der zweiten Phase durch die Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisbasis auf die praktische Problemlösung die Aneignung eines Erfahrungswissens. Entsprechend dieser sog. doppelten Professionalisierung muss die Professions-Ausbildung darauf ausgerichtet sein, dass eine methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissens- und Methodenbasis habitualisiert wird (vgl. ebd.). Durch die Vermittlung von Theorie und Praxis im Kontext der Krisenbewältigung wird durch professionelles Handeln systematisch Neues erzeugt (vgl. ebd. 82). Damit erfahren Professionen gesellschaftliche Wandlungsprozesse und sind gleichzeitig an diesen beteiligt (vgl. Combe/Helsper 2002, 34). Gleichermaßen ist die Krisenbewältigung sowohl für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Entwicklung von existenzieller Bedeutung.

Die stellvertretende Krisenbewältigung zeichnet sich beim Arzt bspw. durch eine Operation und beim Rechtsanwalt durch das Stellen von Prozessanträgen ab. Mit dieser Tätigkeit bewältigen die Genannten eine Krise des Klienten, die hier in Form der Krankheit bzw. des Gerichtsprozesses zum Ausdruck kommt und durch den Klienten nicht selbst gemeistert werden kann. Auch in der polizeilichen Praxis besteht ein nicht geringer Anteil der täglichen Arbeit in der stellvertretenden Krisenbewältigung, da die Tätigkeit regelmäßig herausgehobene lebenspraktische Konflikte zum Gegenstand hat und die Problemlösung von Delinquenten, Opfern, Tätern oder den in ihren Rechten zu schützenden Personen nicht selbst realisiert werden kann. Insofern besteht kein Zweifel daran, dass aus Sicht Oevermanns der Beruf des Polizisten aufgrund seiner Klientenbeziehung und seiner personenbezogenen Dienstleistung als professionalisierungsbedürftig zu bestimmen ist.

Angesichts der Tatsache, dass der Beruf des Polizisten jedoch in Abhängigkeit staatlicher Administration steht und somit dem Kriterium Autonomie nicht gerecht wird, kann er nach Auffassung Oevermanns jedoch nicht den Status einer Profession erreichen. Ein weiteres Professionalisierungshindernis besteht darin, dass sich dieser Aufgabenbereich keinem der drei oben genannten Foci klar zuordnen lässt. Wenngleich die drei Lebensbereiche im Kontext zueinander stehen, bezieht sich laut Oevermann jede Profession konkret auf einen einzigen Lebensbereich. Für die Berufsausübung des Polizisten lässt sich jedoch eine Doppelstruktur ausmachen, die sowohl den Aspekt der Hilfe als auch den der Rechtspflege beinhaltet. Die Kontroll- und Sanktionsfunktionen im Zuge der hoheitsstaatlichen Verwaltungs- und Herrschaftsaufgaben einerseits und die Maßnahmen im Rahmen der Gefahrenabwehr andererseits stehen mithin dem Prädikat einer Profession entgegen. Hinzu kommt, dass Oevermann – auch wenn er das praktische Wissen in seinen Ansatz einbezieht – für eine Wissenschaft im Elfenbeinturm plädiert (vgl. Oevermann 1996, 106). Aus seiner Sicht können demzufolge Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten nicht dem wissenschaftlichen Anspruch einer Profession gerecht werden. Vielmehr sieht er in ihnen die Gefahr der Deprofessionalisierung der Wissenschaft (vgl. ebd. 109), insbesondere da sie der Forschung einen geringeren Stellenwert beimessen. Da Polizeibeamte überwiegend an internen Fachhochschulen ausgebildet werden, spricht er diesen aufgrund der fehlenden universitären Ausrichtung indirekt ab, die notwendigen wissenschaftlichen Standards zu beherrschen.

Aus Oevermanns Verständnis von professionellem Handeln lassen sich aber durchaus Erkenntnisse ableiten, die in der polizeilichen Praxis Anwendung finden. So hat bspw. Thomas Ley als Dozent für Soziologie im Fachbereich Polizei der Thüringer Fachhochschule für öffentliche Verwaltung das hermeneutische Fallverstehen und die daran anschließende stellvertretende Deutung aufgegriffen und in die dortige polizeiliche Ausbildung implementiert (vgl. Ley 2003). Dabei wird der Polizeinotruf fall exemplarisch als erste krisenhafte Kontaktaufnahme mit der Polizei in Form des Rollenspiels eingeübt.

Darüber hinaus fließt die objektive Hermeneutik als Suche nach Sinn- und Bedeutungsstrukturen menschlichen Handelns ebenso in die kriminalistische Praxis ein. Der Prozess einer strukturiert kritischen Reflexion des Tatbefundes – insbesonde-

re die Hypothesenbildung – beruht auf einer hermeneutischen Herangehensweise (vgl. Berthel 2009, 47).

Im Ergebnis lässt sich Oevermanns Modell – trotz gewisser Übereinstimmungen insbesondere in Bezug auf die Klientenbeziehung und die stellvertretende Krisenbewältigung – nicht direkt auf die polizeiliche Tätigkeit übertragen, sondern muss aufgrund der unzureichenden Erfüllung von Oevermanns Bedingungen modifiziert werden.

Im Folgenden wird daher der handlungsorientierte Ansatz von Schütze vorgestellt, der durchaus viele Parallelen zu Oevermanns Konzeption aufweist. Dadurch dass er jedoch nicht mehr den klassischen Professionstheorien verhaftet ist, ergeben sich aus der Perspektive Schützes nicht die von Oevermann benannten Professionshindernisse für bestimmte berufliche Tätigkeiten.

2.2.2 Interaktionstheoretische Professionstheorie von Fritz Schütze

Das in der Tradition der Chicago School¹⁷ stehende interaktionstheoretische Modell wird im deutschsprachigen Raum insbesondere durch die Arbeiten Fritz Schützes repräsentiert (vgl. Pfadenhauer 2003, 48). Aus der Bearbeitung lebenspraktischer Konfliktsituationen mittels „mächtiger Handlungs- und Interaktionsverfahren“ (Schütze 1996, 184) ergeben sich jedoch Störpotenziale, von denen jede Profession betroffen ist. Diese Störpotenziale beruhen auf dem spannungsreichen Verhältnis zwischen Klient und Professionsinhaber, welches durch ein unaufhebbares Wissens-, Könnens- und Machtgefälle geprägt ist (vgl. ebd. 193) und durch das die Professionellen und Klienten „in verschiedenen Welten mit unterschiedlichen Perspektiven und Orientierungsmustern“ (Pfadenhauer 2003, 48) angesiedelt sind. Aus dieser grundlegenden Unvereinbarkeit sozialer Prozesse, die mit diskrepanten Anforderungen einhergehen, erwachsen Paradoxien. Diese kommen bspw. in den „Spannungen zwischen emotionaler Nähe zum Klienten und professioneller Distanz, zwischen dem Wohl bzw. dem Interessen des Klienten und den der Allgemeinheit“ (ebd.) und dem Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis zum Ausdruck. Aber auch das Erstellen einer Prognose auf Grundlage einer unsicheren empirischen Basis ist kennzeichnend für die Figur der Paradoxie (vgl. Schütze 1996, 186).

¹⁷ Diese ist mit den Namen Everett Hughes, Anselm Strauss, Howard Becker und Eliot Freidson verbunden.

Aus der polizeilichen Tätigkeit ergeben sich ähnliche Dichotomien. Die Polizei agiert zwischen zahlreichen Spannungsfeldern wie Sicherheit vs. Freiheit, Gesellschaft vs. Individuum, Theorie vs. Praxis, Repression vs. Prävention und ist täglich mit Aushandlungsprozessen konfrontiert, wenn sie ihre Arbeit im Sinne von Schütze professionell ausführen will. Ein prägnantes Beispiel für die paradoxe Anforderungsstruktur im Rahmen eines Einsatzes bildet bspw. die häusliche Gewalt¹⁸. Ein Einsatz in diesem Kontext ist durchdrungen von sich widersprechenden Aufgaben in Bezug auf Gefahrenabwehr und Strafverfolgung. Während die hilfeschende Person in erster Linie eine Unterbindung der Gewalt sowie weiterreichende Beratung wünscht und an einer strafrechtlichen Verfolgung des Sachverhalts hingegen in aller Regel weniger interessiert ist, müssen die eingesetzten Beamten beide Aufgaben vermittelnd wahrnehmen. Ähnlich verhält es sich bei der Todesermittlung nach § 152 StGB. Sofern der zuständige Arzt eine Todesbescheinigung ausstellt, die bei dem Verstorbenen einen nicht natürlichen Tod attestiert, sind die Polizeikräfte verpflichtet, erste Maßnahmen einzuleiten, um auszuschließen, dass ein verbrecherischer Akt den Tod verursacht hat. Diese Todesermittlung erfolgt dabei häufig im absoluten Nahraum der Angehörigen. Die Angehörigen, die aufgrund des Todes unter Schock und tiefer Trauer stehen, empfinden die polizeiliche Ermittlungsarbeit beim Todesfall als störend, wenn nicht gar belastend. Die Unkenntnis darüber, aus welchen Gründen die polizeiliche Ermittlungsarbeit erfolgt, verstärkt das Leid der Angehörigen zumeist noch, da diese dem Irrglauben erliegen, aufgrund des polizeilichen Tätigwerdens selbst in Tatverdacht zu geraten bzw. für den Tod des Verstorbenen verantwortlich zu sein. In dieser Situation gilt es für die aufnehmenden Polizeibeamten, umfassendes Verständnis für die Trauernden aufzubringen, über die polizeilichen Schritte aufzuklären und über das weitere Verfahren zu informieren. Gleichzeitig müssen sie jedoch alle erforderlichen Maßnahmen¹⁹ treffen, um die Todesursache zu klären. Sofern hier der Schwerpunkt auf die reine Todesermittlung gelegt wird, bedeutet dies auf Seiten der Angehörigen, dass deren Trauerarbeit nachhaltig gestört wird. Auf Seiten der Polizei wird hingegen der weitere Zugang zu den betreffenden Personen für Befragungen etc. gestört. Lassen sich die Polizeibeamten in einem solchen Fall zu sehr auf die

¹⁸ Häusliche Gewalt kennzeichnet die Gewalt im sozialen Nahraum, von der überwiegend Frauen und Kinder betroffen sind. Diese Gewalt ist nicht situativ, sondern unterliegt einem Kreislauf, der von Wiederholungen sowie einer Steigerung der Gewaltintensität geprägt ist.

¹⁹ Befragungen, Lichtbilder fertigen, Spuren suchen und sichern, Leichenschau etc..

Angehörigen ein, besteht die Gefahr, dass sie ihre eigentliche Aufgabe vernachlässigen und entscheidende Fakten übersehen.

Aufgrund der bestehenden Paradoxien und der Diskrepanz der verschiedenen Handlungsanforderungen ist professionelles Handeln für Fehler anfällig (ebd. 194). Diese treten bspw. auf, wenn die widersprüchlichen Anforderungen nicht verbunden werden und einseitige Entscheidungen zur Folge haben.

Für einen fehlerfreien Umgang mit Paradoxien bedarf es daher grundsätzlich eines Balanceaktes zwischen den Gegensätzen in Form von Aushandlungsprozessen. Dies entspricht nach Schütze letztlich dem Kern der Professionalität, der durch einen umsichtigen Umgang mit Unvereinbarkeiten gekennzeichnet ist und Vereinseitigungen vermeidet (vgl. ebd. 187).

Um Paradoxien ausgleichen zu können, ist es erforderlich, dass der Akteur zunächst die paradoxe Anforderungsstruktur erkennt, akzeptiert und aushalten kann. Denn dies garantiert erst „die Kontrolle und Vermeidung naheliegender, aber inadäquater Umgangsformen, wie Verschleierungs- und Umgehungsstrategien sowie des Kardinalfehlers der einseitigen Radikallösung“ (Diemut 2006, 36). Sofern eine Entscheidung nur eine Seite des Gegensatzpaares berücksichtigt, greifen fehlerhafte Bearbeitungsstrategien und führen zu einer Verschärfung des Klientenproblems. Schütze postuliert daher, dass die widersprüchliche Handlungslogik der Paradoxien im Rahmen der Ausbildung vermittelt werden soll (vgl. Schütze 1996, 253). Sich der Widersprüche bewusst zu werden, diese zu ertragen und zu reflektieren, ermöglicht es, dass der Handelnde trotz der Unwägbarkeiten Begründungspflicht und Verantwortung übernimmt (vgl. Combe/Helsper 1996, 41).

Angesichts der strukturbedingten Fehleranfälligkeit professioneller Handlungspraxis ist eine Fehlersensibilität Voraussetzung dafür, dass Fehlerpotenziale rechtzeitig aufgedeckt und ausgeglichen werden, bevor diese eine unkontrollierte Eigendynamik entfalten (vgl. Schütze 1996, 187). Weiterhin ist es für einen ausbalancierten Umgang vonnöten, dass der Akteur sich sukzessive in die widersprechenden Anforderungen einfühlt, sich engagiert und zugleich zurücknimmt (vgl. Schütze 2000, 96). Zur professionellen Krisenbewältigung muss der Akteur deswegen nicht nur über ein entsprechendes Einfühlungsvermögen verfügen, sondern er muss im Umgang mit den verschiedenen unaufhebbaren Paradoxien auch mit der nötigen Reflexionskompetenz ausgestattet sein (vgl. Schütze 1996, 196). Im professionstheoretischen Kontext Schützes ist Reflexivität eine gekonnte Bearbei-

tungsform professioneller Handlungspraxis, da durch deren Anwendung Fehler nicht manifestiert werden und neue Lösungsansätze entwickelt werden können. Reflexionskultur als Bestandteil einer Profession beinhaltet nach Schütze insbesondere Selbstreflexions- und Selbstvergewisserungsverfahren wie Evaluation, Supervision und kollegiale Beratung (vgl. ebd. 253; Schütze 2000, 96). Die Paradoxien sollen dabei auf Ebene der Berufsethik, der Selbsterfahrung und der Handlungsvollzüge reflektiert werden.

Durch die Loslösung von den klassischen Professionstheorien geht Schütze einen Schritt weiter als Oevermann, indem er durch seine Theorie etwaige Professionshindernisse ausräumt. So erachtet Schütze im Gegensatz zu Oevermann die Autonomie nicht als zwingend erforderliche Voraussetzung für professionelles Handeln. Es genügt vielmehr, „wenn die Handlungsspielräume eine Berufsausübung nach eigenem Ermessen erlauben“ (Heiner 2004, 17). Auch die Einbettung in eine Organisation beeinträchtigt aus Sicht Schützes nicht das professionelle Handeln (vgl. Schütze 1996, 244). Stattdessen vermag das Agieren der Professionellen die Organisationsstruktur sogar weiterzuentwickeln. Die doppelte Loyalitätsbindung gegenüber dem Individuum einerseits und der Gesellschaft andererseits bewertet Schütze nicht wie Oevermann als Professionalisierungshemmnis, sondern als Spezifikum professioneller Praxis, welches es im Rahmen eines Balanceaktes zu relationieren gilt (vgl. ebd. 251). Dies impliziert für die Polizei, dass sie zwischen den Erwartungen der Gesellschaft und den Bedürfnissen der Individuen vermittelt. Aus einer vormals dichotomisierenden Sichtweise werden so Ausgleichspotenziale entwickelt, die es erlauben, die Polizei als vermittelnde Instanz zu betrachten, die gesellschaftliche Konflikte kompensiert, statt lediglich repressiv in das Handlungsgeschehen einzugreifen.

2.3 Theorie des professionellen Handelns

Die Ansätze von Oevermann und Schütze haben dazu beigetragen, dass der Arbeitsvollzug der Akteure und die Art und Weise des Handelns in den Mittelpunkt der Betrachtungen gelangen. Dabei wird professionelles Handeln nicht mehr im Sinne der klassischen Professionstheorien als Handeln von Professionellen verstanden und damit unter formalen Aspekten an den Professionsinhaber gebunden, sondern bezeichnet die Qualität des Handelns unabhängig vom Status des Beru-

fes (vgl. Pfadenhauer 2005, 9). Mit dieser Perspektivenverschiebung eröffnet sich auch für die Polizei eine Option, sich in der Professionsdebatte neu zu positionieren, indem die Fokussierung auf die Profession zugunsten einer Bestimmung von Professionalität aufgegeben wird. Sowohl in der professionstheoretischen Konzeption Oevermanns, als auch Schützes werden Ansprüche an professionelles Handeln erhoben, die für polizeiliches Handeln zutreffend sind. Die Ansätze erweisen sich damit als geeignete, sich ergänzende Zugänge zu einem theoretischen Bezugsrahmen eines Professionalitätsbegriffs, der sich eng an die handlungsorientierten Professionstheorien anlehnt und als Ausgangspunkt für die weitere Betrachtung dient. Im Folgenden werden zunächst in einem theorieintegrativen Schritt die strukturlogischen Bezugspunkte der hier dargestellten professionstheoretischen Perspektiven herausgearbeitet, um daran anschließend eine eigene Definition für professionelles Handeln und Professionalität abzuleiten.

2.3.1 Strukturlogische Bezugspunkte der handlungsorientierten Ansätze

Eine grundlegende Gemeinsamkeit beider Theorien ist der Aspekt der fallbezogenen Krisenbewältigung und die daraus konstituierende interaktionale Gestaltung der Professionellen-Klienten-Beziehung. Während Oevermann für diese reziproke Interaktion den Begriff des Arbeitsbündnisses wählt (vgl. Oevermann 1996, 109), spricht Schütze von einem Arbeitskontrakt (vgl. Schütze 1996, 184).

Gemein ist beiden Perspektiven zudem der von Stichweh abgeleitete Umgang mit der Ungewissheit als wesentlichem Moment der Problemsituation (vgl. Stichweh 1994). Die Aufgabenstruktur von Professionen beinhaltet demzufolge Probleme, die sich in der Regel heterogen und komplex gestalten und die in der Folge mit einer Ungewissheit einhergehen (vgl. Heiner 2004, 25). Meist ist in der konkreten Situation weder eine klare Aufgabenstellung ersichtlich, noch die Problemlage eindeutig definierbar. Trotz Unkenntnis und Unsicherheit in Bezug auf die Situation, die zu wählende Handlungsstrategie und des Ausgangs der Krisenbewältigung, muss der Professionelle kompetent handeln, situationsangemessen reagieren und handlungsfähig bleiben. Kennzeichnend für die professionelle Handlungspraxis ist ferner, dass sie strukturbedingt antinomisch geprägt ist. Schütze bezeichnet die sich aus der Vermittlungsfunktion ergebenden konstitutiven Spannungen als Paradoxien (vgl. Schütze 1996, 187), Oevermann verwendet für diese dis-

krepanzen Handlungsanforderungen den Begriff der widersprüchlichen Einheit (vgl. Oevermann 1996, 123).

Die Funktion der stellvertretenden Deutung wird beziehungsweise auf Oevermann auch bei Schütze als Bearbeitungs- und Reflexionsverfahren aufgegriffen (vgl. Schütze 1996, 184), nimmt aber nicht den gleichen Schwerpunkt wie bei Oevermann ein. Schütze konzentriert sich in seinen Arbeiten vielmehr auf die paradoxenbedingte Fehleranfälligkeit professionellen Handelns und die Notwendigkeit der Relation und Reflexivität als den zentralen Bestandteilen für Professionalität. Die Voraussetzung von wissenschaftlich fundiertem Wissen für eine gelingende Krisenbewältigung wird von beiden Soziologen als zentral erachtet. Oevermann spricht dabei von der Wissenschaft oder wissenschaftlichen Basis (vgl. Oevermann 1996, 95), Schütze indessen von der höhersymbolischen Sinnwelt, die er zu einem Kernelement von Profession erhebt (vgl. Schütze 1996, 190).

Professionstheoretischer Konsens besteht auch darin, dass der Professionsinhaber ergänzend eine erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisbasis benötigt, um das generalisierte Regelwissen in eine Handlung umzusetzen (vgl. Oevermann 1996, 124). Während bei Oevermann das professionelle Handeln seinen Ausdruck in der Vermittlung von Theorie und Praxis erfährt (vgl. ebd. 80), verfügt bei Schütze der professionell Handelnde zur Analyse und Problembearbeitung sowohl über Wissen als auch Können (vgl. Schütze 1996, 191) und wendet Verfahren der Fallanalyse an (vgl. ebd. 184). Erst die Kombination dieser unterschiedlichen Wissensbestände, die Relation von technologischen und nicht-technologischen Komponenten, macht bei beiden Ansätzen professionelles Handeln aus.

2.3.2 Professionalität

Ausgehend von diesen theoretischen Ansätzen werden in einem theorienübergreifenden Schritt diejenigen Dimensionen herausgearbeitet, in denen sich aus professionstheoretischer Sicht Professionalität und professionelles Handeln konstituiert.

Professionalität setzt zum einen ganz im Sinne von Oevermann die Fähigkeit voraus, „wissenschaftliches Wissen zu relativieren, zu präzisieren und fallspezifisch zu ergänzen“ (Heiner 2004, 25) und damit Wissen und Können in einen gemeinsamen Bezug zu setzen. Zum anderen bedarf es nach Schütze aufgrund der be-

stehenden Ambivalenzen und Spannungen, die professionelles Handeln ausmachen und damit die Profession erst legitimieren, gleichzeitig eines reflexiven Handlungstyps, der die Bedingungen, den Verlauf und die Folgen des beruflichen Handelns sowie die prinzipielle Unbestimmtheit und Widersprüchlichkeit von Handlungssituationen und deren Fehlerpotenziale wissenschaftlich reflektiert. Die Überlegungen zu einer Definition des Begriffes Professionalität münden daher theorieübergreifend in einer Konzeption, in der wissenschaftliches Wissen, praktisches Können und Reflexion als eigenständige Dimensionen professioneller Kompetenz verstanden werden, welche in einem unauflösbaren Kontext zueinander stehen.

Die Dimensionen, aus denen sich Professionalität zusammensetzt, werden im Folgenden begrifflich konturiert, um darauf aufbauend Professionalität und professionelles Handeln zu definieren.

Wissenschaftliches Wissen rekuriert sich aus systematischen Erkenntnis- und Forschungsprozessen, ist auf Basis bestimmter, nachvollziehbarer Regeln in methodisch gesicherter Weise erworben, orientiert sich an überprüfbarer Richtigkeit und ist belegbar (vgl. Peters 2004, 142). Dem wissenschaftlichen Wissen wird damit das Geltungskriterium „Wahrheit“ beigemessen und erfüllt nach Peters folgende Funktionen:

- „Analyse von Sachverhalten, Verhaltens-, Denk-, Empfindungsweisen und Ereignissen
- Erklärungen und Interpretationen derselben
- Herstellung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Sachverhalten, Verhaltensweisen und Ereignissen und umfassenderen Geschehnissen, Strukturen usw. – und umgekehrt,
- Begründung und Legitimation von Entscheidungen,
- Orientierung und Kritik des partikularen Handelns und Verhaltens nach Maßgabe allgemeiner Erkenntnisse, Einsichten usw.“ (ebd. f.).

Praktisches Können wird im Rahmen der Arbeit als eigenständige Handlungsressource verstanden sowie als „Fähigkeit zur Ausführung bestimmter Handlungen und als die Verfügung über bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen“ (ebd. 198 f.) definiert. Können wird u.a. durch Erfahrungswissen und berufliches Wissen bestimmt, welches sich aus den kognitiven, normativen und interaktiven Grundlagen der Berufsausübung generiert. Im Gegensatz zum wissenschaftlichen

Wissen wird den praktischen Elementen das Geltungskriterium „Angemessenheit“ bzw. „Brauchbarkeit“ zugeschrieben (vgl. ebd. 154; Kurtz 2002, 59).

Reflexivität wird hier im Sinne von Dehnbostel als die „bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis eigener Erfahrung und verfügbaren Wissens“ (Dehnbostel 2007, 42) definiert. „Dabei geht es gleichermaßen um eine auf die Umgebung gerichtete strukturelle Reflexivität als auch um eine auf das Subjekt gerichtete Selbstreflexivität“ (ebd.). Reflexivität im Kontext von Wissen und Können stellt mithin den Verbindungsaspekt dar, der die beiden Konstrukte miteinander in Beziehung setzt und so die praxisgerechte Nutzung wissenschaftlichen Wissens erst ermöglicht (vgl. Heiner 2004, 26). Gleichzeitig schließt Reflexivität aus, dass sich Fehler wiederholen und verfestigen.

Ausgehend von diesen Dimensionen lässt sich Professionalität begrifflich wie folgt bestimmen:

Professionalität zeichnet sich als besondere berufliche Handlungsqualität aus, die wissenschaftliches Wissen in der konkreten interaktionistischen Situation auf den Einzelfall angemessen und reflexiv anwendet und so die bestehenden Spannungen relationiert. Der Begriff Professionalität wird in diesem Sinne verstanden als Handlungsphänomen, welches sich im Handeln realisiert, aber nicht mit dem eigentlichen Handeln gleichzusetzen ist.

Anders ausgedrückt symbolisiert Professionalität „die Verknüpfung von Wahrheit und Angemessenheit über die reflektierte Handhabung von Differenzen als einen Weg vom Wissen zum professionellen Können über den Umweg der Reflexion“ (Kurtz 2002, 59). In diesem Kontext kann man den professionell Handelnden als „reflective practitioner“ (vgl. Schön 1983) bezeichnen.

In dieser Funktion überprüft der Professionelle zum einen die eigene Wahrnehmung, die Informationsqualität, die Bewertungsbasis, die Erklärungs- und Deutungsmuster sowie die Schlussfolgerungen. Zum anderen hinterfragt er die zentralen Interventionsmuster, indem er Handlungsalternativen entwickelt und abwägt (vgl. Heiner 2004, 44). Für den Polizeibeamten bedeutet dies, dass er sich in der

konkreten Situation eines Einsatzes mit folgenden Fragen im Hinblick auf die eigenen Deutungsmuster auseinandersetzt: Entspricht das aufgrund der eigenen Beobachtung und begrenzter externer Informationen Gegebene der tatsächlich vorgefundenen Situation? Wie ist die Situation erklär- und bewertbar? Welche weiteren Informationen und Erklärungsansätze werden benötigt, um die Situation ganzheitlich zu erfassen? Wie bewerten andere Personen (Gefährdeter, Zeugen, Kollegen etc.) die Situation? Werden von diesen Personen aus der konkreten Situation andere Konsequenzen gezogen? Welche Ziele verfolgen diese Personen? In Bezug auf die Interventionsmuster ergeben sich für den eingesetzten Polizeibeamten weitere nachfolgende Fragen: Welche kurz- und langfristigen Folgen und Auswirkungen haben die getroffenen Maßnahmen? Welche Maßnahme ist für welche Person zielführend? Wie wirken sich die Maßnahmen auf das Verhalten der involvierten Personen aus? Zu welchem Zweck erfolgt die Maßnahme? Welche anderen Vorgehensweisen könnten alternativ getroffen werden? Entspricht die getroffene Maßnahme den Erwartungen der beteiligten Personen? Werden mit den getroffenen Maßnahmen alle Zwecke und Ziele abgedeckt oder sind andere Maßnahmen erforderlich? Welche Kosten bzw. Nebenfolgen können aus der favorisierten Lösung entstehen? Welche eigenen Motive und Interessen werden mit der Durchsetzung der Maßnahme verfolgt?

Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es in der konkreten Situation eines regelgeleiteten, auf wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn basierenden Wissens, welches auf Grundlage eines standardisierten Methodenrepertoires Fähigkeiten und Fertigkeiten bereit hält, um das Handlungsgeschehen zu attribuieren und prognostizieren. Dies ermöglicht, dass die komplexe Situation vollständig erfasst wird und eine angemessene Reaktion darauf erfolgt. Der Professionelle ist damit der Wissenschaft und der Praxis in der spezifischen Konstellation verpflichtet, so dass „die Entscheidungen auf der Grundlage von Wahrheit reflektiert und auf ihre Angemessenheit überprüft werden können“ (Kurtz 2002, 59).

Die Ausbildung von Professionalität erfolgt erst im beruflichen Handeln. Professionalität unterliegt damit einem Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum – weit über die Berufsausbildung hinaus – entwickelt. Eine akademische Ausbildung kann zwar auf Professionalität vorbereiten, sie allerdings nicht erzeugen. Grundvoraussetzung für Professionalität ist professionelles Handeln.

2.3.3 Professionelles Handeln

In Ermangelung einer polizeiwissenschaftlichen Konzeption wird in Anlehnung an die handlungsorientierten Professionstheorien professionelles Handeln als eine hervorgehobene Form beruflicher Praxis wie folgt definiert:

Professionelles Handeln bezeichnet den gekonnten Umgang mit einem Problem. Gekonnt meint, dass systematisch erlernte Kenntnisse und Fähigkeiten nicht schematisch, sondern einzelfallbezogen, reflexiv und angemessen zur Lösung des Problems angewendet werden. Die professionelle Tätigkeit ist dabei personengebunden bzw. der Handlungsgegenstand ist auf eine personale Intervention ausgerichtet (vgl. Peters 2004, 101).

In diesem Kontext bezeichnet der Begriff **Professionalisierung** die Entwicklung einer professionalisierungsbedürftigen beruflichen Tätigkeit zu professionellem Handeln (vgl. ebd. 99). Professionelles Handeln hat seine Fundierung zunächst im wissenschaftlichen Wissen. Ein solches Wissen, welches im Praxiskontext Erklärungs-, Orientierungs- und Entscheidungshilfe leisten kann, indem es Hilfsmittel wie Raster, Strukturen und Muster liefert, wird im Rahmen einer akademischen Ausbildung konstituiert. Allerdings setzt die Verfügung über wissenschaftliches Wissen aufgrund des unauflösbaren Zusammenhangs von Wissen und Können nicht zwangsläufig Können voraus. Erst im praktischen Vollzug des Wissens entsteht Können. Demzufolge muss eine Hochschulausbildung, die das Ziel verfolgt, professionelles Handeln zu formen, gewährleisten, dass neben wissenschaftlichem Wissen auch berufliches Wissen und Können vermittelt wird. Wenngleich letzteres nur „ansatzweise, exemplarisch und vorwiegend simulativ“ (ebd. 145) in die akademische Ausbildung einfließen kann, können bspw. ausbildungsintegrierte Praktika, das Zusammenspiel von wissensreflektierenden Seminaren und wissensanwendenden Übungen zur Aneignung von beruflichen Wissen und Können führen. Indem das vermittelte Wissen praxisfähig umgesetzt wird und praxisorientierte Übungen in die akademische Lehre einfließen, ist es möglich, Wissen in Handeln zu transformieren (vgl. Dewe et al. 1992, 30) und professionelles Handeln einzuüben. Inwieweit dies für die polizeispezifischen Polizeistudiengänge zutrifft, wird in den nächsten Kapiteln dargelegt.

3 Professionalisierung im Kontext der Akademisierung

Die polizeiliche Tätigkeit ist aus verschiedenen Gründen als professionalisierungsbedürftig einzustufen: Zum ersten ist die Notwendigkeit zur Professionalisierung der Tatsache geschuldet, dass polizeiliches Handeln sowohl personen- als auch gesellschaftsbezogen ist. Zum anderen liegt ein großer Anteil der polizeilichen Arbeit in der Konfliktbewältigung. Nicht zuletzt agiert die Polizei in zum Teil divergierenden Spannungsfeldern und ist Unwägbarkeiten ausgesetzt.

Eine praxisorientierte akademische Ausbildung kann zu professionellem Handeln befähigen und im Verlauf der späteren Berufsausübung Professionalität schaffen. Inwiefern die polizeiliche Ausbildung an den internen Fachhochschulen dazu beiträgt, professionelles Handeln zu fördern und die dafür erforderlichen Kompetenzen zu formen, ist Gegenstand der nachfolgenden Betrachtung. Hierfür wird zunächst der Diplom-Studiengang an den polizeiinternen Fachhochschulen beleuchtet (vgl. Kap. 3.1). Im Anschluss daran folgt eine Darstellung des Bachelor-Studiengangs (vgl. Kap. 3.2), der das herkömmliche Studienformat weitestgehend abgelöst hat.²⁰

Dem föderalen Prinzip entsprechend obliegt die Zuständigkeit für die Polizeiausbildung den Bundesländern. Folge dieser heterogenen Struktur ist, dass sich in Deutschland kein einheitliches Ausbildungssystem entfaltet hat (vgl. Kokoska/Murck 1996, 1314). Bemühungen, eine einheitliche Polizeiausbildung in den Bundesländern einzuführen²¹, scheiterten an den Vorgaben und dem politischen Willen der Länder (vgl. Feltes 2002, 20). Auch im Zuge des Bologna-Prozesses wurde die Chance vertan, zumindest einheitliche Grundlagen und Rahmenkonzepte zu schaffen.

Ziel der folgenden Darstellung des Ausbildungssystems für den gehobenen Polizeivollzugsdienst ist es, einen allgemeinen Überblick über die akademische Ausbildungssituation zu geben. Länderspezifische Komponenten finden dabei aus Gründen der Übersichtlichkeit nur bedingt Berücksichtigung, weshalb der Überblick nicht auf alle polizeispezifischen Fachhochschulen in gleichem Maße zutrifft.

²⁰ Zum Wintersemester 2010 haben nunmehr alle Bundesländer bis auf Bayern und Saarland den Bachelor-Studiengang für den regulären gehobenen Polizeivollzugsdienst eingeführt. In Bayern und im Saarland gibt es derzeit keine Bestrebungen, den Diplom-Studiengang in ein Bachelor-Format zu transformieren.

²¹ 1994 erging bspw. ein Auftrag des AK II der IMK an eine Arbeitsgruppe, Vorschläge zur Harmonisierung der FH-Ausbildung der Polizei zu entwickeln (vgl. Kokoska/Murck 1996, 1311).

Als Basis für die späteren Betrachtungen folgt im Weiteren vorab zunächst ein allgemeiner Einblick in die polizeiliche Akademisierung.

Bis in die 1990er Jahre gestaltete sich die polizeiliche Ausbildung in den Bundesländern entlang der Einheitslaufbahn²² weitestgehend konform (vgl. Frevel/Liebl 2007, 7). Die dreigeteilte Laufbahn des mittleren, gehobenen und höheren Dienstes war in allen Bundesländern etabliert und zumindest konzeptionell gleich ausgerichtet. Üblicherweise erfolgte der Eingang in den Polizeiberuf über den mittleren Dienst. Als Einstiegsvoraussetzung bedurfte es hierfür eines Realschulabschlusses oder eines Hauptschulabschlusses mit abgeschlossener Berufsausbildung. Die Ausbildung des mittleren Dienstes orientierte sich dabei an einer militärnahen Sozialisation, konzentrierte sich auf praktische Lerneinheiten und wurde intern organisiert. Zunächst über Lehrgänge und seit den 1970er²³ mit der Einrichtung von Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst (FHöD)²⁴ bestand die Möglichkeit, in den gehobenen Dienst aufzusteigen. Ein Direkteinstieg in den gehobenen Dienst wurde bis in die 1990er Jahren i.d.R. verwehrt.²⁵ Der gehobene Dienst galt damit als Weiterqualifikation zur beruflichen Spezialisierung.

Im Bestreben, den Personalanteil im gehobenen Dienst zu vergrößern²⁶ und das Anforderungsprofil des Polizeivollzugsbeamten den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen, wurde die bisherige Einheitslaufbahn modifiziert. Als eine der zentralen Änderungen wurde in diesem Kontext der Direkteinstieg in die gehobene Laufbahn ermöglicht. In der Folge entwickelte sich aus dem weiterführenden allmählich ein grundbildendes Studium.

²² Einheitslaufbahn bedeutet, dass bei entsprechender Qualifizierung der Aufstieg vom mittleren bis in den höheren Dienst möglich ist (vgl. Kokoska/Murck 1996, 1315).

²³ Nachdem die Ausbildung für die Laufbahnen des gehobenen technischen Dienstes zu Beginn der 1970er Jahre in den Hochschulsektor verlagert wurde, wurde daran anschließend 1976 per Gesetz die Ausbildung für den gehobenen nichttechnischen Dienst an Fachhochschulen vorgeschrieben (vgl. WR 1996, 5). Im Programm für die Innere Sicherheit von 1974 strebte man zunächst für die Polizei eine berufspraktische Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage an. Erst 1994 in der Fortschreibung dieses Programms wurde die Fachhochschulausbildung für die Polizei verbindlich festgeschrieben (vgl. Kokoska/Murck 1996, 1325; Groß 2003, 143). Die Fachhochschulausbildung wurde mit der ständigen Zunahme und Komplizierung der Aufgaben und dem damit notwendigerweise verbundenen Funktionswandel des gehobenen Dienstes begründet.

²⁴ Wahlweise in der konkreten Ausführung als Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Polizei oder als Fachhochschulen Polizei. Aufgrund des Sonderstatus, den FHöD im Vergleich zu den allgemeinen Hochschulen einnehmen, werden diese Einrichtungen auch als interne Fachhochschulen bezeichnet.

²⁵ Nur für das BKA und zeitweise in einzelnen Bundesländern gab es für die Schutz- und Kriminalpolizei die Möglichkeit des sog. Direkteinstiegs (vgl. Rothschuh-Wanner 1993, 50).

²⁶ Im Mai 1992 beschloss die IMK, den Stellenanteil des gehobenen Dienstes bis zum Jahre 2000 auf ca. 40 % zu erhöhen (vgl. Kokoska/Murck 1996, 1326).

Im Zuge dieses Prozesses wurde ab Mitte der 1990er Jahren in einigen Bundesländern sukzessive der mittlere Dienst gänzlich abgeschafft²⁷ und die zweigeteilte Laufbahn²⁸ eingeführt. Die Einführung der zweigeteilten Laufbahn wurde in vielen Bundesländern zum Anlass genommen, eine Ausbildungsreform zu initiieren (vgl. Richthofen 2007, 62). Unterschiedliche Reformbemühungen und Umsetzungen der Empfehlungen des Wissenschaftsrates trugen in den späten 1990er Jahren und in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends zu einer verstärkten Heterogenität der Polizeiausbildung bei (vgl. Schümchen 2006, 79). Es entwickelten sich länderspezifische Komponenten „hinsichtlich ihrer Zuordnung zu einem Ressort, ihrer rechtlichen Stellung, ihrer Struktur, ihrer Größe und in ihrem Ausbildungsspektrum“ (WR 1996, 10).

Der mit dem Bologna-Prozess einsetzende umfassende Umstrukturierungsprozess der deutschen Hochschulen hat nunmehr auch die internen Fachhochschulen erfasst. In allen Bundesländern – mit Ausnahme Bayerns und des Saarlands – wurden die polizeispezifischen Diplom-Formate bis 2010 auf modularisierte Bachelor-Studiengänge umgestellt. Die in den einzelnen Bundesländern parallel zu den Bachelor-Modellen bestehenden Diplomstudiengänge laufen in den nächsten Jahren aus.

3.1 Diplom-Studiengang

3.1.1 Aufbau des polizeispezifischen Diplom-Studiengangs

3.1.1.1 Struktur

Die FHöD grenzen sich in ihrer Struktur, Organisation und rechtlichen Stellung zum Teil erheblich von den allgemeinen Hochschulen ab und nehmen in der Folge einen Sonderstatus im deutschen Hochschulsystem ein.

²⁷ Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland bilden keinen mittleren Dienst mehr aus.

²⁸ „Die zweigeteilte Laufbahn bezeichnet ein Organisationsmodell innerhalb der Polizei, bei dem auf den mittleren Dienst zugunsten des gehobenen und höheren Dienstes verzichtet wird“ (Groß/Schmidt 2000, 56). Als Grundlage für die Einführung der zweigeteilten Laufbahn diente das sog. Kienbaum-Gutachten von 1991, nach dem ein großer Teil der polizeilichen Tätigkeiten Merkmalen des geh. PVD zugewiesen wurde (vgl. Groß 2003, 146).

Dieser Sonderstatus wurde durch die Ausnahmeregelung der §§ 70 Abs. 1 und 73 Abs. 2 Hochschulrahmengesetz (HRG)²⁹ sowie durch die Novellierung besonderer Rechtskonstruktionen³⁰ ermöglicht (vgl. Schümchen 2006, 78). Nach § 73 Abs. 2 HRG kann durch Landesgesetz von den Vorschriften des HRG abgewichen werden, sofern die Struktur und Aufgabenstellung der internen Fachhochschulen eine abweichende Regelung als notwendig erachten lassen. Im Fall der FHöD wurde diese Notwendigkeit einer abweichenden Regelung zum HRG mit der Bedarfsteuerung, dem engen Berufsfeld und dem verstärkten Praxisbezug der internen Fachhochschulen begründet (vgl. Richthofen 2007, 23 f.).

Als Mindestanforderungen sind – beruhend auf § 70 Abs. 1 HRG – die Studienziele nach § 7 HRG³¹ einzuhalten. Darüber hinaus muss die Mitwirkung der Hochschulmitglieder an der Gestaltung des Studiums gewährleistet werden. Bereits mit der Einrichtung der internen Fachhochschulen kollidierte das Beamtenrecht – u.a. in Form des Beamtenrechtsrahmengesetzes (BRRG)³² – mit dem Hochschulrecht (vgl. Schümchen 2006, 78). Zugunsten der Belange der Dienstherrn wurde diesen mit der Ausnahmeregelung eine weitgehend freie Gestaltungsmöglichkeit der Studieninhalte eingeräumt.

Wenngleich der genannte Sonderstatus von den Gesetzgebern nur als Übergangslösung vorgesehen war, bis die rechtlichen und institutionellen Voraussetzungen geschaffen waren, um die Tätigkeitsbereiche des öffentlichen Dienstes in den allgemeinen Hochschulbereich zu überführen (vgl. WR 1996, 7; HRK 2004, 2), etablierte sich die Interimslösung jedoch im Laufe der Zeit und wurde letztlich zum Status quo. Dabei gelang es den Innenverwaltungen, sich über das Festhalten am internen Status die unmittelbare Kontrolle über die Ausbildung des gehobenen Dienstes zu sichern (vgl. Weidmann 1999, 55).

²⁹ Das HRG regelt als Rahmengesetz das Hochschulrecht. Um den Hochschulen mehr Freiheit und Autonomie zu gewähren, ist aktuell die Aufhebung des gesamten Regelungsbestandes HRG beabsichtigt.

³⁰ bspw. FHGöD in NRW.

³¹ „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ (§ 7 HRG).

³² Dieses Rahmengesetz wurde mit Wirkung des 01.04.2009 weitgehend durch das Beamtenstatusgesetz ersetzt. Wirksam bleiben lediglich Kapitel II (§§ 121–133 BRRG) sowie § 135 BRRG. Das Beamtenstatusgesetz regelt i.G.z. BRRG nur noch grundlegende beamtenrechtliche Angelegenheiten und räumt den Ländern mehr Kompetenzen ein.

Träger der verwaltungsinternen Fachhochschulen sind die Länder. Die Verantwortung unterliegt dabei nicht dem Kultus- bzw. Wissenschaftsministerium, sondern dem Innenministerium, welches neben der Rechts- i.d.R. auch die Fachaufsicht ausübt. Die Fachaufsicht wirkt sich dabei einschränkend „auf die Berufungsverfahren, die Zusammensetzung des Lehrkörpers, die Freiheit der Forschung und Forschungsmöglichkeit, die Freiheit der Lehre und des Studiums, Prüfungsverfahren und Wahlmöglichkeiten der Studierenden“ (Rothschuh-Wanner 1996, 47) aus.

Die Mehrzahl der FHöD sind keine Körperschaften des öffentlichen Rechts. Aufgrund der stärkeren Einbindung in die Staatsverwaltung verfügen diese in aller Regel nur über eingeschränkte Selbstverwaltungsrechte und -gremien (vgl. Richthofen 2007, 21). Der faktische Handlungsspielraum der internen Fachhochschulen ist entsprechend begrenzt.

Die internen Fachhochschulen sind auf die Bedürfnisse des öffentlichen Dienstes zugeschnitten und folgen u.a. einer „bedarfsorientierten Zulassungspraxis“ (WR 1996, 17). So wird die Zahl der Studienanfänger am Einstellungsbedarf des öffentlichen Dienstes ausgerichtet. Im Gegensatz zu den allgemeinen Hochschulen, die als Angebotshochschulen gelten, werden die FHöD entsprechend auch als Bedarfshochschulen bezeichnet.

3.1.1.2 Inhalt

Kennzeichnend für das dreijährige Studium an den verwaltungsinternen Fachhochschulen ist das duale System, bei dem sich fachtheoretische und fachpraktische Studienabschnitte abwechseln (vgl. Wagner 2006, 4). In den meisten Bundesländern gliedert sich dieses duale System in vier theoretische Semester an den Verwaltungsfachhochschulen und zwei praktische Semester in den Ausbildungsstätten bzw. Praxisdienststellen der Polizei.³³ Die Stundenanzahl wurde auf 2200 Stunden³⁴ festgelegt (vgl. IMK 1998, 3). Diese wird jedoch größtenteils deutlich überschritten, was in der Folge eine viel zu große Stofffülle mit sich bringt (vgl. Richthofen 2007, 11). Die starke Verschulung der Ausbildung äußert sich insbe-

³³ Gem. Bundesgesetzblatt I 1973, 2209 sollte der Anteil der Fachstudien an einer FH mindestens 18 Monate und der Anteil der berufspraktischen Studienzeite zwölf Monate umfassen (vgl. IMK 1998, 4). An den FHöD variiert der Theorie-Anteil zwischen 18-24 Monaten, der Praxis-Anteil zwischen 12-18 Monaten.

³⁴ Diese sog. Euro-Norm beruht auf einem Beschluss der IMK aus dem Jahre 1976 und folgt den Vorgaben der KMK für das Stundensoll einer europäischen FH-Ausbildung (vgl. Richthofen 2007, 39).

sondere in der Gestaltung des Unterrichts. Dieser erfolgt in Form von Frontalunterricht im festen Kursverband mit einem Umfang von ca. 30 Wochenstunden.

Das Diplom-Studium schließt mit einer staatlichen Laufbahnprüfung und der Ernennung zum Polizeikommissar ab. Beim Bestehen der Laufbahnprüfung wird das Hochschuldiplom „Diplom-Verwaltungswirt (FH)“ verliehen (vgl. WR 1996, 13). Während an allgemeinen Hochschulen die Diplomarbeit dazu dient, die Fähigkeit zur problemorientierten Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden nachzuweisen, setzt sich die Diplomarbeit an den polizeiinternen Fachhochschulen aus einem schriftlichen Teil – bestehend aus sechs bis acht Klausuren – sowie einem mündlichen Teil in drei bis fünf Fächern zusammen (vgl. Richthofen 2007, 13).³⁵ Die Ergebnisse der Diplomarbeit fließen zum Teil mit über 70 % in die Abschlussnote ein (vgl. Weidmann 2000, 73). Studienbegleitende Leistungskontrollen erfolgen in Form von Klausuren, von denen im Rahmen des Studiums durchschnittlich 30 vorgesehen sind (vgl. Richthofen 2007, 12).

Die Inhalte der Studienfächer umfassen die Fachgruppen Rechts-, Einsatz- und Kriminal- sowie Sozialwissenschaften³⁶ (vgl. Schümchen 2006, 81), wobei je nach Bundesland und Ausrichtung unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Allen Bundesländern ist der hohe Anteil an Rechtsfächern gemein, der auch nach dem Jahre 2000 über 50 % der Curricula ausmacht (vgl. Richthofen 2007, 12; Ohlemacher 2005, 23). Diese Gewichtung führt dazu, dass die Ausbildung stärker auf den „Vollzug von Recht und Ordnung“ (Rothschuh-Wanner 1993, 47) vorbereitet als auf den Umgang mit Konfliktsituationen, welcher spezifische Handlungskompetenzen erfordert (vgl. Feltes 1997, 118; Liebl 2000, 382; Neuhoff 2008, 204).

Die regelrechte Überfrachtung der Curricula mit juristischen Inhalten verhindert, dass neue Lehrinhalte und -formen die notwendige Beachtung finden und in die Ausbildung des gehobenen Dienstes einfließen (vgl. WR 1996, 48). Erschwerend kommt hinzu, dass Rechtsfächer meist in Form der reinen Wissensvermittlung ohne Praxisbezug gelehrt werden und den Frontalunterricht begünstigen (vgl. Ohlemacher 2005, 24).

³⁵ Ausgehend von den Empfehlungen des WR wurde bereits vor der Implementierung des Bachelor-Studiengangs in einigen Bundesländern Handlungsbedarf erkannt, so dass eine schriftliche Diplomarbeit eingeführt wurde. Deren Umfang deckt sich aber nicht mit den herkömmlichen Diplomarbeiten (vgl. Groß 2003, 151).

³⁶ Die sozialwissenschaftlichen Fächer wurden in einigen Bundesländern nahezu gar nicht in die Curricula einbezogen (vgl. Liebl 2000, 379).

Entgegen § 3 Abs. 4 HRG dürfen die Studenten i.d.R. weder die Lehrveranstaltungen, noch den Studienschwerpunkt selbstständig bestimmen (vgl. Neuhoff 2008, 182). Projekte, Seminare oder vergleichbare Lehrformen der allgemeinen Hochschulen werden dabei nur selten durchgeführt.

Infolge der unterschiedlichen Aufgabenstellungen von Schutz- und Kriminalpolizei wurde zunächst überwiegend eine differenzierte Ausbildung anvisiert, die aber zugunsten einer generalistischen Ausbildung aufgegeben wurde.³⁷ Um dennoch eine spartenspezifische Verwendung zu ermöglichen, setzen die Studenten in einigen Bundesländern zum Ende des Studiums mit der Belegung eines Wahlpflichtfaches einen Schwerpunkt, der eine gezielte, bedarfsorientierte Wissensvermittlung in dem gewählten Bereich gewährleistet.³⁸

3.1.1.3 Lehrende und Lernende

Die Studierenden stehen im Beamtenverhältnis und werden entsprechend alimentiert. Man differenziert i.d.R. zwischen Aufstiegsbeamten³⁹ und Laufbahnbewerbern⁴⁰. Sofern die Laufbahnbewerber die von ihnen im Rahmen des Studiums geforderten Leistungen nicht erbringen, werden sie aus dem Beamtenverhältnis auf Widerruf entlassen. Aus dem Beamtenverhältnis heraus besteht eine Teilnahmepflicht für alle Lehrveranstaltungen. Vorlesungsfreie Zeit erfolgt nur im Rahmen des beamtenrechtlichen Erholungsurlaubs. Raum für unterrichtsfreie Studienphasen ist nicht vorgesehen. Der Beamtenstatus kann sich ferner in der Pflicht manifestieren, die Uniform während des Unterrichts zu tragen (vgl. Groß 2003, 151).

Der Anteil der nebenamtlichen Lehrbeauftragten wurde auf max. 35 % festgelegt, wird jedoch oftmals deutlich überschritten (vgl. WR 1996, 19). In der Folge liegt der Anteil der hauptamtlich Lehrenden, die den hochschulrechtlichen Anforderungen an die wissenschaftliche Qualifikation erfüllen, zum Teil unter 50 %. In einigen Bundesländern wurde von der Ernennung von Professoren bis über das Jahr 2000 hinaus gänzlich abgesehen, so dass innerhalb eines geschlossenen Systems Po-

³⁷ Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein und Hessen haben als einzige Bundesländer eigene Fachrichtungen für die Schutz- bzw. Kriminalpolizei in den neuen Bachelor-Studiengang integriert.

³⁸ Eine solche Schwerpunktbildung ist bspw. in Bayern vorzufinden.

³⁹ „Als Aufstiegsbeamte werden hier jene Polizeivollzugsbeamten bezeichnet, die in der klassischen dreigeteilten Laufbahn aus dem mittleren Dienst über die Fachhochschulausbildung in den gehobenen Dienst aufzusteigen beabsichtigen“ (Berthel 2009, 25).

⁴⁰ Als Laufbahnbewerber werden hier jene Personen bezeichnet, die für den gehobenen Polizeivollzugsdienst vorgesehen sind und als Beamte auf Widerruf eine Ausbildung zum gehobenen Dienst absolvieren.

lizisten von Polizisten lernten (vgl. Rothschuh-Wanner 1993, 48; Schulte 2006, 297).

Die interne Ausrichtung des Studiums trägt dazu bei, dass der Anteil der Lehrenden aus den Reihen der Polizei rekurriert wird, die in aller Regel nur bedingt mit methodisch-didaktischen Konzeptionen vertraut sind. Demzufolge wird das Fachwissen i.d.R. additiv nach der Fachsystematik in Form von Frontalunterricht gelehrt. Konzepte, die ein ganzheitliches, fächerübergreifendes und handlungsbezogenes Lernen forcieren, fanden nur zögerlich Eingang in die polizeiliche Ausbildung und erfahren nunmehr infolge der Umstrukturierungsprozesse einen neuen Gestaltungsrahmen. Grundsätzlich ist die Mitwirkung der Lehrenden (bspw. in Fragen der Lehre und bei der Berufung von Dozenten) an den internen Fachhochschulen durch die begrenzten Selbstverwaltungsgremien eingeschränkt (vgl. WR 1996, 25).

3.1.2 Kritik am Diplom-Studiengang

Aus hochschulpolitischer Sicht wurden die verwaltungsinternen Fachhochschulen insbesondere von der Hochschulrektorenkonferenz⁴¹ und dem Wissenschaftsrat kritisiert.⁴² Der Wissenschaftsrat gelangte in seinen Empfehlungen von 1996 und 2002 zu der Einschätzung, dass die genannten Einrichtungen – trotz der als positiv zu bewertenden durchgeführten oder eingeleiteten Ausbildungsreformen⁴³ – nicht den strukturellen und qualitativen Anforderungen eines Fachhochschulstudiums gerecht werden.

Seitens des Wissenschaftsrates wurde insbesondere bemängelt, dass die verwaltungsinternen Fachhochschulen, die in der Empfehlung als „nachgeordnete Behörden“ (WR 2002, 99) und „monofachliche Spezialhochschulen“ (ebd. 100) bezeichnet wurden, weder über eine hochschuladäquate Personalstruktur noch über eine hochschulgemessene Rechtsform verfügen (vgl. ebd. 99).

⁴¹ Die HRK ist der Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland.

⁴² Kritik wurde weiterhin durch Feltes (2002a), Weidmann (2001), Liebl (2000), Groß (2003), Frevel (2004) etc. geäußert. Gleichzeitig wurde der Studiengang auch von den Studierenden hinterfragt. Neben dem Übergewicht an juristischen Fächern, der starken Verschulung sowie der fehlenden Möglichkeit, Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln (vgl. Weidmann 2001, 123 ff.), wurde von den Studierenden insbesondere moniert, dass das Studium keine Praxisrelevanz entfalte (vgl. Groß/Schmidt 2004, 253) bzw. dass das Studium nicht den Bedürfnissen der Praxis gerecht würde (vgl. Ohlemacher 2007, 96).

⁴³ Als Beispiel für ein qualitätssteigerndes Element nennt die WR-Empfehlung von 2002 die Einführung der Diplomarbeit in einigen Bundesländern.

Aus diesem rechtlichen Status als „nachgeordnete Behörde“ ist abzuleiten, dass die Entwicklungs- und Innovationsfreiheit und damit auch die Entwicklung eines hochschulgemäßen Selbstverständnisses der verwaltungsinternen Fachhochschulen durch „die Versagung der Hochschulautonomie und der curricularen Gestaltungskompetenz“ (WR 1996, 72) erheblich beeinträchtigt wird. Für die Personalstruktur gilt einerseits, dass die hauptamtlich Lehrenden nicht den Einstellungsanforderungen entsprechen, welche das Hochschulrecht an Professoren stellt. Andererseits ist innerhalb der Lehre die Dichte an überwiegend nebenberuflich tätigen Lehrbeauftragten derart hoch, dass sich dies nachteilig auf die Qualität und Organisation des Studiums auswirkt. Die Kritik betrifft darüber hinaus den unzureichenden Praxisbezug sowie die unsystematische Verzahnung von Theorie und Praxis, die aus der fehlenden Abstimmung der Lehrinhalte zwischen Hochschule und Verwaltung sowie aus dem fehlenden kritischen, wechselseitigen Bezug von Lehre und Praxis resultiert.

Infolge der Tatsache, dass die internen Verwaltungshochschulen keine wesentlichen Veränderungen ihrer Grundstruktur erfahren haben, werden die Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1996, die die sukzessive Überführung der verwaltungsinternen Studiengänge in den allgemeinen Fachhochschulsektor⁴⁴ sowie in die Trägerschaft der Wissenschaftsministerien beinhalten, im Jahr 2002 bekräftigt (vgl. WR 2002, 101). Eine Anhebung des Qualitätsniveaus verspricht sich der Wissenschaftsrat u.a. von der Überführung der Diplom-Studiengänge in Bachelor- bzw. Masterstudiengänge, da diese die Instrumente der Akkreditierung und der Evaluation enthalten und fördern (vgl. ebd.). Gleichzeitig betont der Wissenschaftsrat ausdrücklich, dass zentrale Elemente der bisherigen Ausbildung, bspw. der duale Charakter, beizubehalten sind.

In Übereinstimmung mit dem Wissenschaftsrat stellt die Rektorenkonferenz der FHöD einen inhaltlichen und strukturellen Reformbedarf ihrer Bildungseinrichtungen fest (vgl. Rektorenkonferenz der FHöD 2002, 280 ff.). Hinsichtlich des Fachbereiches Polizei werden von der Rektorenkonferenz keine prinzipiellen Bedenken geäußert, die Polizeiausbildung in den allgemeinen Hochschulbereich überzuleiten (vgl. ebd. 284 f.).

⁴⁴ Die Forderung der Integration der Fachhochschulen für Polizei in den allgemeinen Hochschulbereich wird von Feltes (2002), Liebl (2000), Richthofen (2007), Weidmann (1999), Rothschuh-Wanner (1996) geteilt. Eine andere Auffassung hierzu haben u.a. Walter (2001) und Berthel (2010).

2004 nimmt die Hochschulrektorenkonferenz in einer Plenumsentschließung Stellung zu der Frage, unter welchen Voraussetzungen die FHöD in die Hochschulrektorenkonferenz aufgenommen werden können. Trotz bestehender Vorbehalte gegen die FHöD, die sich „nicht ausdrücklich auf die Qualität ihrer Lehre und Forschung, sondern auf die Qualität der Strukturen“ (HRK 2004, 2) beziehen, ist die Hochschulrektorenkonferenz grundsätzlich an einer Integration der FHöD interessiert. Für die Aufnahme müssen laut der Entschließung jedoch von den einzelnen FHöD folgende Kriterien erfüllt sein:

- „Rechtlicher Status mit gesicherter Entscheidungsautonomie (Körperschaft, Stiftung ö.R. oder vergleichbare Struktur)
- Selbstverwaltungsrecht, insbesondere Recht, die Leitung der Hochschule selbst zu wählen
- Beschränkung der staatlichen Aufsicht als einer Rechtsaufsicht
- Recht der Entscheidung über die Ergänzung des Lehrkörpers
- Professorenstatus als Regelstatus der hauptamtlich Lehrenden
- Offenheit für Studienbewerber ohne Anwärterstatus
- Entscheidungsbefugnis hinsichtlich der Studien- und Prüfungsordnungen
- In das Studium integrierte Diplom-Arbeit
- Recht zur Verteilung akademischer Grade“ (ebd. 5).

Neben diesen konstitutiven Parametern, die sich direkt an die FHöD richten, fordert die Hochschulrektorenkonferenz, dass die Ausnahmebestimmung des § 73 Abs. 2 HRG aufgehoben wird. Die eingeräumten Sonderregelungen sollen bis zur Aufhebung nur in zwingend erforderlichem Umfang genutzt werden. Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen hat mit der Eingliederung in die Hochschule für Wirtschaft und Recht nur die FHVR Berlin den Status einer allgemeinen Fachhochschule erreicht und ist in die Hochschulrektorenkonferenz aufgenommen worden.

3.1.3 Professionelles Handeln im Kontext des Diplom-Studiengangs

Wenngleich die polizeispezifische Fachhochschulausbildung zu einer besseren Qualifizierung für den gehobenen Polizeivollzugsdienst insgesamt geführt hat (vgl. Feltes 2002, 20), ist angesichts der dargelegten Kritikpunkte jedoch zweifelhaft, ob in einem solchen Gefüge die notwendigen Voraussetzungen für professionelles Handeln geschaffen werden können. Insbesondere die mangelnde wissenschaftli-

che Einbettung und die unzureichende Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards und Methoden stehen der Ausprägung professionellen Handelns, welches als Grundlage der wissenschaftlichen Fundierung bedarf, entgegen bzw. sind dieser mehr als abträglich. Zum Ausdruck kommt der wissenschaftliche Qualitätsmangel u.a. in der als nicht erforderlich erachteten Diplomarbeit, im Fehlen von Forschungsprojekten, Seminaren und eigenständigen Lernelementen, in der Einschränkung der Lehr- und Forschungsfreiheit durch die Fachaufsicht des Innenministeriums, den stark reglementierten Studien- und Prüfungssystemen etc.⁴⁵

Zudem mangelt es in eklatanter Weise am geforderten Praxisbezug: Die Chance, Probleme aus der Praxis auf Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden zu untersuchen und gemeinsam praktische Lösungswege zu entwickeln, bleibt ungenutzt (vgl. ebd. 21). Vielmehr lässt sich insgesamt eine Praxisferne konstatieren, die durch die große Stofffülle, die Vielzahl der kaum miteinander in Bezug stehenden Fächer und die große Bedeutung von Leistungskontrollen bedingt wird. Statt der beruflichen Praxis stehen beim Lernen die Prüfungen im Fokus (vgl. Richthofen 2007, 15). Gleichzeitig klaffen Theorie und Praxis in den internen Fachhochschulen weit auseinander und sind nur unzureichend in Bezug zueinander gesetzt. Dieser Mangel ist u.a. auf die fehlende Abstimmung von Hochschule und Polizeiverwaltung zurückzuführen, die in getrennte Verantwortungsbereiche fallen, und ihre Lehrinhalte autonom und ohne Rückbezug auf die vorherigen Lernorte umsetzen. Dadurch dass die FHöD keine Verantwortung für die praktische Berufsausübung übernimmt, kommen der wissenschaftliche Anspruch und die für das professionelle Handeln als notwendig erachtete Reflexionskompetenz zu kurz, welche bereits angesichts der vorherrschenden Struktur- und Organisationsformen nur unzureichend gefördert werden kann.

Darüber hinaus sind weder Frontalunterricht noch „Trichterpädagogik“⁴⁶, deren Lernziel auf Reproduktion und Reorganisation ausgerichtet ist, dazu angetan, die Studierenden auf Basis wissenschaftlich-methodischer Erkenntnisse praxis- und problemorientiert in das berufliche Handeln einzuführen. Gleichzeitig bremst die genannte Lehrform die Entwicklung von Eigenverantwortung. Angesichts dieser Unterrichtsstruktur und der bürokratischen Sozialisation bleibt weder Raum für die Reflexion des Lehrstoffes noch für ein Hinterfragen des eigenen Handelns. In der

⁴⁵ Eine grundlegende Aufzählung an wissensorientierten Faktoren findet sich bei Frevel (vgl. 2004, 202).

⁴⁶ Insbesondere Oevermann lehnt die Trichterpädagogik und das sog. mechanische Lernen ab und befürwortet eine mäeutische Pädagogik, die professionelles Handeln begünstigt (vgl. Oevermann 1996, 156 ff.).

Folge besteht die Gefahr, dass an den internen Fachhochschulen unkritische, konformistisch denkende und handelnde Beamte ausgebildet werden (vgl. ebd. 42).⁴⁷ Wie bereits ausgeführt sind die didaktischen Kompetenzen und die wissenschaftlich-methodischen Grundfertigkeiten bei den polizeiinternen Lehrbeauftragten, die die Mehrzahl der Lehrenden ausmachen, im Vergleich zu hauptamtlich Lehrenden, die eine wissenschaftliche Qualifikation gem. den hochschulrechtlichen Anforderungen aufweisen, unzureichend ausgeprägt und werden dem wissenschaftlichen Anspruch nicht gerecht (vgl. Quambusch 2007, 634 ff.).

Die strukturellen Vorgaben und Rahmenbedingungen des Diplom-Studiengangs beeinträchtigen die Wissenschaft damit erheblich und schränken die Möglichkeit ein, das theoretische Wissen in die Praxis zu transformieren und somit auf professionelles Handeln vorzubereiten (vgl. Neuhoff 2008, 184). Mit anderen Worten verharrt ein derart konzipiertes Studium im „vorprofessionellen Stadium“ (Löbbecke 2000, 139) und widerspricht „allen pädagogischen Erkenntnissen für eine qualifizierte Wissensvermittlung“ (Liebl 2000, 382).

3.2 Bachelor-Studiengang

Nachdem sich im Verlauf der letzten Jahre ein dringender Handlungsbedarf in der polizeilichen Hochschulausbildung abgezeichnet hat, besteht mit der Einführung des Bachelor-Studiengangs nunmehr die Chance, die Akademisierung der Polizei auf ein im deutschen Hochschulsystem anerkanntes Niveau zu heben und so gleichzeitig die Einübung von professionellem Handeln zu ermöglichen. Um zunächst ein allgemeines Verständnis zu gewinnen, welche Paradigmenwechsel der sog. Bologna-Prozess mit sich bringt, wird zunächst der Bachelor-Studiengang in seiner allgemeinen Ausprägung dargestellt (Kap. 3.2.1), bevor im Spezifischen auf den polizeilichen Umstrukturierungsprozess eingegangen wird (Kap. 3.2.2). Dabei wird auf eine dezidierte Beschreibung verzichtet, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen. Aufbauend auf die Betrachtung des Bachelor-Formats werden im vierten Kapitel professionsfördernde Faktoren im Kontext der Bachelorisierung aufgegriffen, die die Professionalisierung der Polizei vorantreiben können.

⁴⁷ Richthofen bezieht sich auf eine unveröffentlichte Studie „Zur Soziologie der Anpassung“, die von Taubert 1988 an der FHöV NRW durchgeführt wurde und diese Gefahr zum Fazit erhebt (vgl. Richthofen 2007, 42).

3.2.1 Der Bologna-Prozess

Mit der sog. Bologna-Erklärung vom 19.06.1999 haben 30 europäische Länder⁴⁸ beschlossen, bis 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, um so die Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort zu stärken. In den Folgekonferenzen⁴⁹ wurden Leitlinien bestimmt, an denen sich die Ziele und Maßnahmen der europäischen Hochschulreform zu orientieren haben:

- Die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse u.a. in Form des **Diploma-Supplements**⁵⁰ als Bestandteil jedes Abschlusszeugnisses, um Transparenz und Kompatibilität herzustellen.
- Die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen anstatt des bisherigen einstufigen Systems mit Diplomgraden, Magister- und Staatsexamen. Im **Bachelor/Mastersystem** führt die erste Stufe dabei zum Bachelor⁵¹ und die zweite Studienstufe zum Master⁵².
Das zweistufige System strebt eine Reduzierung der Studiendauer an, wobei die Gesamtstudiendauer nicht mehr als fünf Jahre betragen darf. Aus der Reduzierung der Studiendauer ergibt sich die Forderung nach lebenslanger Weiterbildung und damit einhergehend einer Inhaltsverlagerung von der Aus- in die Weiterbildung (vgl. Litzcke/Linssen 2005, 20). Die Bachelor- und Masterstudiengänge sind sehr viel stärker berufsfeldorientiert als herkömmliche Studiengänge und dadurch bedingt auf den Erwerb von Kompetenzen ausgelegt (vgl. Birkenstock 2006, 12).
- Die Einführung der **Modularisierung**⁵³ und eines Leistungspunktsystems **ECTS**⁵⁴ (European Creditpoint Transfer and Accumulation System), welches dazu dient, die Studienleistungen mittels Berechnungs- und Bewertungsvorgaben vergleichbar und transferierbar zu machen.
- Die Förderung der **Mobilität** im europäischen Hochschulraum z.B. durch die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen, durch die Einführung und Intensivierung von Hochschulkooperationen und Doppelbeschlüssen (Joint Degree).

⁴⁸ Die Zahl der sog. Bologna-Mitgliedsstaaten ist mittlerweile auf 46 angewachsen.

⁴⁹ Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und Leuven (2009).

⁵⁰ Als Zusatz zum Bachelor- und Masterabschluss in englischer Sprache konzipiert, enthält es vorgegebene Angaben über das absolvierte Studium und den Abschluss. Der Diplom-Zusatz dient damit der vergleichenden Beurteilung von Abschlüssen (vgl. Enke 2007, 12).

⁵¹ Der Bachelor ist der niedrigste akademische Grad und der erste berufsqualifizierende Abschluss eines mehrstufigen Studienmodells. Sowohl dieser Abschluss als auch der Master können an einer FH oder Universität erworben werden. Ein Bachelor ist dabei Voraussetzung zur Aufnahme des Master-Studiums. Der Bachelor-Studiengang ist i.d.R. auf sechs Semester angelegt und dient dem Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen (vgl. Bologna-Glossar 2006, 1).

⁵² Der Master-Abschluss ist der zweite berufsbefähigende Abschluss im Anschluss an den Bachelor-Abschluss oder nach einer Zeit der beruflichen Praxis. Das Master-Studium wird in zwei bis vier Semestern an einer FH oder Universität absolviert (vgl. Bologna-Glossar 2006, 6).

⁵³ Modularisierung bezeichnet den Prozess der Umstellung bisheriger Curricula auf eine Studienstruktur, die fächerübergreifend und interdisziplinär ausgerichtet ist und somit die an Fachdisziplinen orientierte Studienstruktur mit dem Ziel des Erwerbs der Berufsfähigkeit ablöst (vgl. Bologna-Glossar 2006, 7).

⁵⁴ Die Ausgangsbasis für die Berechnung eines Credits (Leistungspunkt) ist nicht mehr der zeitliche Aspekt einer Lehrveranstaltung, sondern der zeitliche Arbeitsaufwand eines durchschnittlich Studierenden pro Modul (Workload). Der Bachelor-Abschluss setzt mind. 180 ECTS-Punkte voraus (vgl. Litzcke/Linssen 2005, 35). I.d.R. werden pro Semester 30 ECTS-Punkte vergeben. Der Umfang der Bachelor-Arbeit beträgt für den Bachelor-Abschluss 6-12 ECTS-Punkte und für den Master-Abschluss 15-10 ECTS-Punkte.

- Die Förderung der europäischen Zusammenarbeit durch die **Qualitätssicherung** in Form von Mindeststandards für Forschung und Lehre und der Forcierung von Akkreditierung und Zertifizierung von Studiengängen.
- Die Förderung der **europäischen Dimension** der Hochschulausbildung.
- Die Förderung des **Lebenslangen Lernens** durch Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich oder durch Verfahren zur Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse.
- Enge Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden in den Prozess zur Entwicklung des europäischen Hochschulraumes. Stärkung der **sozialen Dimension** der Hochschulbildung durch mehr Chancengerechtigkeit.
- Steigerung der Attraktivität und **Wettbewerbsfähigkeit** des europäischen Hochschulraumes (einschließlich transnational education).

Durch die Kultusministerkonferenz (KMK) wurden diese Ziele und Aufgaben für den Studienstandort Deutschland als verbindlich erklärt. Grundlage für die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge bilden die auf den Leitlinien aufbauenden ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Hierin sind die Regelstudienzeiten, die Zugangsvoraussetzungen, die Studiengangprofile, die möglichen Abschlüsse sowie Rahmenvorgaben für die modularisierte Struktur des Curriculums und die Einführung von Leistungspunktsystemen festgelegt (vgl. KMK 2003). In diesem Rahmen wurde für das Studienprofil des Bachelor-Studiengangs bestimmt, dieser müsse dem Profil der Hochschule und des Studiengangs entsprechende wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenzen und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln, um so eine breite wissenschaftliche Qualifizierung zu gewährleisten (vgl. ebd. 5).

Als Studienziel des Bachelor-Studiengangs wird statt der Berufsfertigkeit die erhöhte Berufsfähigkeit (Employability)⁵⁵ angestrebt, die durch eine Orientierung am beruflichen Anforderungsprofil erreicht werden soll.

Damit einher geht eine Ausrichtung des Studiums an spezifischen, vom Anforderungsprofil abgeleiteten Kompetenzen, die von den Lehrenden zu vermitteln und von den Studierenden nachzuweisen sind.⁵⁶ Die Fokussierung auf Kompetenzen trägt dem Umstand Rechnung, dass angesichts der hohen Geschwindigkeit des

⁵⁵ Das Ziel der Berufsfähigkeit ist in Deutschland in § 2 Abs. 1 und § 7 HRG gesetzlich formiert und fließt sowohl in den verabschiedeten ländergemeinsamen Strukturvorgaben (vgl. KMK 2003, 2), als auch in den Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen ein (vgl. AR 2009, 10).

⁵⁶ Die Kompetenzorientierung wird für die Akkreditierung vorausgesetzt, indem die Vermittlung von „fachlich methodischen und generischen Kompetenzen“ (AR 2009, 10) im Studiengangskonzept festgehalten ist.

Erkenntnisfortschritts reines Anwendungswissen den zukünftigen Qualifikationsanforderungen nicht mehr gerecht wird. Stattdessen sind der Erwerb neuer Erkenntnisse sowie die eigenständige Einarbeitung in neue Sachverhalte für die Berufsfähigkeit vonnöten (vgl. In der Smitten/Jaeger 2010, 1 f.). Die Berufsfertigkeit hat sich somit als Illusion erwiesen, da dem Studierenden nicht mehr das Wissen für das gesamte Berufsleben tradiert werden kann. Vielmehr ist er dahingehend zu befähigen, exemplarisch gelernte Ausbildungsinhalte auf Basis wissenschaftlicher und methodischer Fähigkeiten auf andere Sachverhalte zu übertragen, um so selbstständig Probleme zu bewältigen und neues Wissen zu generieren.

Mit der Entwicklung von der Input-Orientierung⁵⁷ zur Outcome-Orientierung⁵⁸ spielt die ehemalige Fächerlogik bei der Gestaltung des Curriculums keine Rolle mehr (vgl. Berthel 2006, 610). Statt Fachspezialisten auszubilden, werden die Studierenden im Rahmen der Bachelorisierung als Generalisten in die Lage versetzt, „die konkreten und voraussehbaren Anforderungen des Berufs kompetent zu bewältigen“ (Enke 2007, 9).

Um diese Befähigung zu erreichen, setzen Bachelor-Studiengänge neue Lehr- und Lernformen⁵⁹ voraus, die Wissen und Können entsprechend transferieren. Im Sinne der Berufsfähigkeit nehmen das exemplarische und handlungsorientierte Lernen sowie die damit verbundene Problemlösungskompetenz dabei eine zentrale Rolle ein. In diesem Kontext zeichnet sich ein Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen ab, der den Lernenden als aktiven Partner im Bildungsprozess und als Selbstverantwortlichen für den Wissenserwerb in den Mittelpunkt des Lernprozesses rückt, während der Lehrende statt als Wissensvermittler als Lernberater fungiert (vgl. Birkenstock 2006, 12). Gleichzeitig ist mit der Bachelorisierung die Entschlackung der bisherigen Stoffpläne verbunden, mit dem Ziel, den neuen Lehr- und Lernmethoden den entsprechenden Raum zur Entfaltung zu geben (vgl. Ohlemacher 2005, 24). Gleichzeitig erhöht sich mit der Entschlackung der Studieninhalte der Anteil des Selbststudiums.

Das Ziel der Berufsfähigkeit bedeutet weiterhin, eine optimale Verkettung von Theorie und Praxis zu erreichen. Diese kann u.a. durch die Modulstruktur, über die sowohl theoretische als auch praktische Elemente in die Lehrveranstaltung Ein-

⁵⁷ D.h., welche Inhalte sollen vermittelt werden?

⁵⁸ D.h., welche Kompetenzen soll ein Absolvent haben?

⁵⁹ Der Akkreditierungsrat fordert für die Module und deren Ziele adäquate Lehr- und Lehrformen (vgl. AR 2009, 10).

gang finden, sowie durch die Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern im Rahmen der Ausbildung erreicht werden (vgl. Enke 2007, 10). Die obligatorisch vorgesehene Bachelor-Thesis (Abschlussarbeit) trägt als wissenschaftliche Arbeit, die eine praxisrelevante Fragestellung bearbeitet, ebenfalls zur Verknüpfung von theoretischen und praktischen Aspekten bei.

Ein weiteres Kernstück des Bologna-Prozesses – und eine entscheidende Veränderung zu den bisherigen Studiengängen – ist die Modularisierung der Studieninhalte, die die bisherige Fächerorientierung ablöst. Die Module, die zu einem definierten Kompetenzzuwachs führen sollen, stellen dabei in sich geschlossene Lerneinheiten dar, die i.d.R. interdisziplinäres Fachwissen integrieren. Diese Lerneinheiten sind sowohl im fachwissenschaftlichen als auch im fachpraktischen Studium angesiedelt. Dabei werden im praktischen Teil neben der Einübung der praktischen Fähigkeiten gleichzeitig die theoretisch erworbenen Kompetenzen eingesetzt, überprüft und weiterentwickelt. Durch die fächerübergreifende Gestaltung der Module soll ein Bezug zur Praxis hergestellt werden, der der Komplexität der beruflichen Aufgabenstellung gerecht wird. Dies kommt der polizeilichen Aufgabenvielfalt entgegen, die von derart komplizierten kausalen Zusammenhängen geprägt ist, dass eine isolierte Betrachtung rechtlicher, kriminologischer und soziologischer Aspekte zu kurz greifen würde (vgl. Nitsche 2008, 48).

Neben den Lehrveranstaltungen, die sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (z.B. Vorlesungen, Übungen, Seminare, Praktika, e-learning, Lehrforschung, Projektarbeit, Selbststudium etc.) zusammensetzen können, beziehen die Module auch die Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen mit ein. Die Module schließen üblicherweise am Ende des Semesters mit einer kompetenzorientierten, ggf. fächerübergreifenden Prüfung ab, die schriftlich (Klausur, Hausarbeit etc.) oder mündlich absolviert wird. Da jedes Modul Bestandteil der Abschlussprüfung ist, handelt es sich hierbei um ein kumulatives Prüfungssystem. Die absolvierten Module sind im Rahmen eines Modulhandbuchs hinsichtlich des Arbeitsaufwands und der zu vergebenden Leistungspunkte zu beschreiben.⁶⁰

Flankiert wird der Bologna-Prozess durch regelmäßige bzw. dauerhafte Maßnahmen zur Qualitätssicherung in Form der Akkreditierung, der Reakkreditierung und

⁶⁰ Die Beschreibung eines Moduls sollte Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls, Lehrformen, Voraussetzungen für die Teilnahme, Verwertbarkeit des Moduls, Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, Leistungspunkte und Noten, Häufigkeit des Angebots von Modulen, Arbeitsaufwand und Dauer der Module enthalten (vgl. KMK 2003, Anhang 1).

der studienbegleitenden Evaluationen.⁶¹ Entsprechend der Bologna-Erklärung müssen die gestuften Studiengänge akkreditiert werden, d.h. in einem formalisierten und objektivierbaren Verfahren wird geprüft, ob ein Studiengang den fachlichen Mindestanforderungen entspricht bzw. ob dieser die spezifischen Strukturvorgaben erfüllt. Neben der Qualitätssicherung und -kontrolle von Lehre und Studium gewährleistet die Akkreditierung durch die Vergabe des Qualitätssiegels des Akkreditierungsrates (AR)⁶² die nationale und internationale Anerkennung der Studienabschlüsse. Die Akkreditierung, die die staatliche Zulassung zur Folge hat, muss regelmäßig erneuert werden.⁶³

3.2.2 Aufbau des polizeispezifischen Bachelor-Studiengangs

Der umfassende Umstrukturierungsprozess, der die deutschen Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses erfasst hat, hat mit der Akkreditierung des Masterstudiengangs „Öffentliche Verwaltung – Polizeimanagement“ an der „Deutschen Hochschule für Polizei“ im Jahr 2006 auch die Verwaltungsfachhochschulen erfasst. Daran anschließend wurden die polizeispezifischen Studiengänge an den Fachhochschulen der Länder nach Beschluss der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst⁶⁴ sukzessive auf modularisierte Bachelor-Studiengänge umgestellt. Ein Motiv für die zeitgerechte Eingliederung des bisherigen Diplom-Studiengangs in den Bologna-Prozess bestand darin, den beruflichen Aufstieg vom gehobenen in den höheren Dienst zu gewährleisten.

Denn Voraussetzung für den Einstieg in den Masterstudiengang im konsekutiven System⁶⁵ ist der nunmehr zeitgemäße Hochschulgrad des „Bachelor of Arts“

⁶¹ Aus Sicht Schützes handelt es sich bei solchen Reflexionsverfahren um professionsfördernde Elemente (vgl. Schütze 1996, 253; Schütze 2000, 96).

⁶² Der Akkreditierungsrat wurde als unabhängige Einrichtung durch Beschluss der KMK 1998 eingerichtet und setzt sich aus 17 Mitgliedern (Vertreter der Länder, der Hochschulen, der Studierenden und der Berufspraxis) zusammen.

⁶³ Nach der erstmaligen Akkreditierung beträgt die Akkreditierungsfrist fünf Jahre. Die folgenden Akkreditierungen sind auf die Dauer von sieben Jahren zu beschränken (vgl. AR 2009, 13).

⁶⁴ Rektorenkonferenz der FHöD: Der Beschluss, dem Bologna-Prozess zu folgen, erging am 13./14.05.2004 in Großkochberg. Der Beschluss, die notwendigen Änderungen für die Einrichtung und Akkreditierung eines Bachelor-Studiengangs im gehobenen Dienst entsprechend den Vorgaben der KMK und des AR einzuleiten, erfolgte am 23./24.05.2005 (vgl. Heinrich/Kirstein 2005, 91 f.).

⁶⁵ Man differenziert zwischen konsekutivem und weiterbildendem Masterstudiengang. Konsekutiv meint, dass auf den Bachelor inhaltlich, spezialisierend, vertiefend oder interdisziplinär aufgebaut wird, während der weiterbildende Masterstudiengang eine berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraussetzt (vgl. KMK 2003, 5).

(B.A.), der den Polizeivollzugsbeamten nach Abschluss des Bachelor-Studiums verliehen wird.

Weiterhin garantiert die Umstellung auf das gestufte System die Anschlussfähigkeit an den deutschen und europäischen Hochschulraum sowie die Wettbewerbsfähigkeit bei der Gewinnung kompetenter Studierender und verhindert gleichzeitig, dass sich die Ausbildung an den internen Fachhochschulen von der übrigen Hochschulentwicklung abkoppelt (vgl. Brenneisen 2004, 336). Angesichts dieser Aspekte und der Tatsache, dass die Ziele des Bologna-Prozesses für die Bildungseinrichtungen des öffentlichen Dienstes die gleiche Relevanz besitzen wie für den allgemeinen Hochschulsektor, haben sich die Rektoren der FHÖD weitestgehend für eine zügige Transformation des Diplom- in ein Bachelor-Format entschieden (vgl. Glienicker Thesen 2004, 61)⁶⁶.

Da sich durch die veränderte Struktur der Abschlüsse auch die Regelungen zur laufbahnrechtlichen Zuordnung modifizieren, hat der genannte Umstrukturierungsprozess notwendigerweise auch Auswirkungen auf die Laufbahnausbildung des öffentlichen Dienstes. Innenminister- und Kultusministerkonferenz haben sich deswegen darauf verständigt, dass Bachelor-Abschlüsse dem gehobenen Dienst zuzuordnen sind und Masterabschlüsse den Zugang zum höheren Dienst öffnen, und zwar unabhängig davon, ob sie an einer Fachhochschule oder einer Universität erworben wurden (vgl. IMK 2002; IMK 2007).⁶⁷ Die Laufbahnausbildungen wurden so in das zweistufige Studiensystem integriert und die Bachelor- und Master-Abschlüsse führen zur Laufbahnbefähigung (vgl. Goller 2004, 31).

3.2.2.1 Vorgaben der Innenministerkonferenz

Um die Einheitlichkeit der laufbahnrechtlichen Anforderungen zu wahren, wurden von der Innenministerkonferenz 1998 Mindeststandards für die Studiengänge an den FHÖD festgeschrieben. Als sich abzeichnete, dass mehrere Bundesländer beabsichtigten, die Laufbahnausbildung in ein Bachelor-Studium zu überführen, wurde das Positionspapier 2005 ergänzt.

⁶⁶ Die Glienicker Thesen sind der Ausfluss der Glienicker Gespräche, die sich kritisch mit der Fortentwicklung der FHÖD auseinandersetzen.

⁶⁷ Die zunächst vorgesehene Differenzierung zwischen Masterabschlüssen an Universitäten und an FH wurde 2007 durch entsprechende Beschlüsse der KMK (20.09.2007) und der IMK (07.12.2007) aufgehoben. Seit dem 01.01.2008 ist allen Masterabschlüssen, unabhängig ob sie an einer FH oder Universität erworben wurden, der Zugang zum höheren Dienst einzuräumen (vgl. IMK 2007).

Demzufolge wurden die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Ausbildung des gehobenen nichttechnischen Verwaltungsdienstes als verbindlich erklärt (vgl. IMK 2005, 4). Die Ausbildungsinhalte und -formen sind dabei an den Ausbildungszielen sowie am Anforderungsprofil auszurichten (vgl. ebd. 2). Als Ausbildungsziele wurden die Ausbildung zu Verwaltungsgeneralisten mit hoher Verwendungsbreite, die Förderung der Berufsqualifizierung einschließlich der Befähigung zur selbstständigen Bewältigung neuer Aufgabenfelder sowie die Gewährleistung eines hohen Praxisbezugs festgelegt (vgl. ebd.).

Das Anforderungsprofil für den gehobenen nichttechnischen Verwaltungsdienst soll ausgehend von den Vorgaben des Innenministeriums die Fachkompetenz⁶⁸, Methodenkompetenz⁶⁹, die Sozialkompetenz⁷⁰ sowie die Personalkompetenz⁷¹ umfassen (vgl. ebd. 3).

Als unverzichtbare Studieninhalte wurden die Rechts-, Verwaltungs-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften festgelegt, deren Anteil in den Modulbeschreibungen aufzunehmen ist (vgl. ebd. 4). Der Anteil der rechtswissenschaftlichen Fächer darf bei einer speziellen wirtschaftswissenschaftlichen oder sonstigen Schwerpunktsetzung ein Drittel des Gesamtumfangs (entspricht 60 ECTS) sowie bei einer verwaltungsrechtlichen Schwerpunktbildung die Hälfte des Gesamtumfangs (das entspricht 90 ECTS) nicht unterschreiten (vgl. ebd. 5).⁷²

Die berufspraktische Studienzeit soll weiterhin mindestens zwölf Monate betragen, wobei ein Semester in der allgemeinen Verwaltung zu absolvieren ist (vgl. ebd.).

⁶⁸ Fachkompetenz umfasst hier: „Grundlagenwissen in den Rechts-, Verwaltungs-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; fachwissenschaftliches Methodenwissen; Fähigkeit, erworbenes Fach- und Methodenwissen auf neue Fragestellungen anzuwenden; Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit den konkreten Anforderungen der europäischen Integration, Kenntnisse des Europarechts; Sprachkenntnisse“ (IMK 2005, 3).

⁶⁹ Methodenkompetenz beinhaltet hier: „Anwendung allgemeiner wissenschaftlicher Arbeitsmethoden, die Befähigung zur selbständigen Gewinnung und Auswertung von Informationen und zur analytischen Problemlösung; flexibles Reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen; Umgang mit moderner Informations- und Kommunikationstechnologie; Beherrschung von Organisations-, Planungs- und Entscheidungstechniken; Beherrschung von Präsentations- und Moderationstechniken“ (IMK 2005, 3).

⁷⁰ Soziale Kompetenz besteht hiernach u.a. aus: „Teamfähigkeit; Kritik- und Konfliktfähigkeit; Kommunikationsfähigkeit; Fähigkeit, sich in andere hinein zu versetzen (Empathie)“ (IMK 2005, 3).

⁷¹ Personalkompetenz kommt durch „Initiative; Fähigkeit zur Selbstkritik; Verantwortungsbereitschaft; Selbstvertrauen; Entschlusskraft und Durchsetzungsvermögen; Belastbarkeit, Fähigkeit zur Stressbewältigung; Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstmotivation; Innovationsfähigkeit; Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Arbeitsanforderungen“ (IMK 2005, 3 f.) zum Ausdruck.

⁷² Die IMK bekräftigt damit ihre Position von 1998, wonach der Sicherheit in der Rechtsanwendung nach wie vor eine große Bedeutung zukommt. Angesichts dieser Haltung und den Vorgaben eines Mindestanteils ist es nicht verwunderlich, dass man im Zuge des Bologna-Prozesses bspw. in NRW und Sachsen-Anhalt versucht hat, den Anteil der juristischen und polizeispezifischen Fächer zu Lasten sozialwissenschaftlicher Komponenten weiter auszubauen, anstatt diese zu reduzieren (vgl. Neuhoff 2008, 204; Asmus 2007, 102).

Die inhaltliche Ausgestaltung der Praktika sollen die Fachhochschulen und die Ausbildungsstellen einvernehmlich festlegen. Die Summe der studienbegleitenden Prüfungen ergibt die Laufbahnprüfung (vgl. ebd.). Dabei ist mindestens ein Modul mündlich und mindestens drei Module aus den genannten Schwerpunktdisziplinen schriftlich abzuschließen (vgl. ebd. 6). Auf eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis ist ebenso hinzuwirken wie auf eine regelmäßige Bewertung der Lehrqualität (vgl. ebd. 5 f.).

Während diese Anforderungen an die Ausbildung des gehobenen Verwaltungsdienstes relativ allgemein gehalten sind, fallen die Vorgaben der Rektorenkonferenz der FHöD deutlich konkreter aus.

3.2.2.2 Vorgaben der Rektorenkonferenz der FHöD

Ausgehend von den Vorgaben der Kultusministerkonferenz, der Innenministerkonferenz und des Akkreditierungsrates sind aus Sicht der Rektorenkonferenz der FHöD für die Einrichtung und Akkreditierung eines Bachelor-Studiengangs im gehobenen Dienst folgenden Änderungen verbindlich einzuleiten:

1.

„Umfang 6 Semester mit insgesamt 180 Credits, davon mindestens 60 Credits in Praxisphasen.“

2.

Enge Verzahnung von fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung in der maßgeblichen Mitverantwortung der Fachhochschulen insbesondere durch:

- Praktikumsordnung durch die Hochschulen
- Praxisarbeitsgemeinschaften mit Leistungsnachweis
- Bewertete Praxisberichte
- Projektarbeit in Praxis und Fachhochschule; auch gemeinsame
- Projekte
- Bachelor-Arbeit mit Praxisbezug
- Organisation gemeinsamer Ausbilderbesprechungen (Praxis und Hochschule)
- Paritätisch zusammengesetzte Verzahnungsgremien

3.

Klare Definition der beruflichen Gesamtkompetenz am Ende des Studiums und der dazugehörigen Teilkompetenzen während des Studiums sowie der damit jeweils verbundenen Studienziele. Dabei: Berücksichtigung der Mindestanforderungen (Mindestzahl der Credits) für die fachtheoretische und die -praktische Ausbildung zur Sicherung der Laufbahnbefähigung. Insbesondere:

- Anteil der Rechtsfächer (vgl. IMK-Vorgaben)
- Angemessene Berücksichtigung der Sozial- und Methodenkompetenz
- Umfang, Zahl und Gewichtung der Module einschließlich der studienbegleitenden Prüfungsleistungen
- Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächer
- Mindestzahl der Praxismonate und Praxisstationen in den klassischen Verwaltungsbereichen

4.

Modularer Aufbau des Studiums und damit verbundene Einführung von Leistungspunkten (ECTS).

5.

Anfertigung einer Bachelor Thesis i.d.R. mit Praxisbezug. Umfang: 6-12 ECTS-Punkte. Die Zahl der ECTS-Punkte hängt vom Umfang der Thesis ab. Die Bearbeitungszeit ist abhängig vom Ausmaß der Freistellung.

6.

Die Laufbahnprüfung besteht aus der Summe der studienbegleitenden Prüfungen. In der mündlichen Abschlussprüfung ist die Bachelor Thesis zu verteidigen. Mindestens ein Modul muss mit einer mündlichen Prüfung abschließen.

7.

Im Studium verankerte internationale Komponenten.

8.

Sicherung der Ausbildungsstruktur und -qualität durch Akkreditierungsverfahren“ (Rektorenkonferenz der FHÖD 2005, zit. nach Enke 2007, 13 f.; Heinrich/Kirstein 2005, 91 f.).

3.2.2.3 Empfehlungen der Fachbereichsleiterkonferenz der Polizei

Im Zuge der Umstrukturierungsphase wurden durch die Fachbereichsleiterkonferenz Polizei 2004 zwei länderübergreifend besetzte Arbeitsgruppen eingerichtet, um ein harmonisiertes Anforderungsprofil sowie curriculare Empfehlungen für polizeispezifische Bachelor-Studiengänge zu entwickeln (vgl. Brenneisen 2006, 8). Das Ziel bestand darin, im Sinne des Bologna-Prozesses vergleichbare Studieninhalte zu definieren (vgl. Berthel 2010, 34). Die Ergebnisse wurden in Folgekonferenzen diskutiert, bewertet und abschließend verabschiedet (vgl. Brenneisen 2007, 65). Angesichts der Tatsache, dass die länderspezifischen polizeilichen Studiengänge ebenso wie die Institutionen, an denen sie durchgeführt werden, stark divergieren und ein heterogenes Bildungssystem darstellen, welches insbesondere durch die länderspezifischen Bestimmungen zum Laufbahnrecht geprägt ist und eine unterschiedliche Erstverwendung in den Ländern vorsieht, konnte eine Harmonisierung nur auf einer hohen Abstraktionsebene erreicht werden.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen mündeten mithin darin, dass die verabschiedeten Vorgaben lediglich als Rahmendaten Verwendung fanden, die ein gewisses Maß an länderübergreifender Kompatibilität gewährleisten. Für die Modularisierung wurden als curriculare Empfehlung folgende Module entwickelt (vgl. Brenneisen 2006, 8):

- Polizei im nationalen und internationalen Kontext
- Wissenschaftliche Grundlagen der Polizeiarbeit
- Zusammenarbeit und Führung
- Kommunikation und Interaktion
- Kriminalitätskontrolle
- Polizeiliche Lagen
- Verkehrssicherheitsarbeit

Das im Rahmen der Fachbereichsleiterkonferenz verabschiedete sog. harmonisierte Anforderungsprofil beinhaltete die Kompetenzbereiche, die auch von der Innenministerkonferenz festgelegt wurden (vgl. Kap. 3.2.2.1).

Vor dem Hintergrund der heterogenen Polizeifachhochschullandschaft und den vorgegebenen abstrakten Rahmendaten der Fachbereichsleiterkonferenz haben sich in den einzelnen Bundesländern polizeiliche Bachelor-Formate entwickelt, die

in struktureller, inhaltlicher und ablauforganisatorischer Hinsicht eher divergieren, als dass sie miteinander korrespondieren (vgl. Berthel 2010, 35).

3.2.3 Chancen des Bachelor-Formats

Durch den Bologna-Prozess ergeben sich für die polizeispezifischen Studiengänge Ansätze, die eine Weiterentwicklung der polizeilichen Ausbildung ermöglichen. Neben der Erhöhung der Europatauglichkeit bietet sich durch die Einführung verbindlicher Standards insbesondere die Chance einer Effizienzsteigerung der polizeilichen Akademisierung sowie für weitere Ausbildungsreformen (vgl. Enke 2007, 8). Dabei sind sich viele Dekane der Polizeifachhochschulen (vgl. Pick 2006, 12; Brenneisen 2008, 26) darin einig, dass der bisherige Diplom-Studiengang günstige Voraussetzungen bietet, um darauf den Bachelor-Studiengang aufzubauen und die akademische Ausbildung der Polizei strukturell und qualitativ weiterzuentwickeln. So werden das dreijährige Studium, die niedrige Drop-Outquote⁷³ und die durchgehende Praxisorientierung an den Polizeifachhochschulen als Erfüllung der Zielvorgaben des Bologna-Prozesses und als bereits bestehende Profilelemente bewertet (vgl. Heinrich 2004, 61).

Inwieweit die Einführung des Bachelor-Formats dazu beitragen kann, eine etwaige Professionalisierung der Polizei voranzutreiben, wird im folgenden Kapitel analysiert.

⁷³ Die Drop-Outquote (Abbrecherquote) bestimmt den Prozentsatz an Studierenden, die das Studium nicht beenden, sondern im Studienverlauf die akademische Ausbildung abbrechen.

4 Professionsfördernde Aspekte des Bachelor-Studiengangs

Angesichts der Defizite des Diplom-Studiengangs hinsichtlich der Einübung professionellen Handelns, stellt sich die Frage, ob mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge nunmehr eine gesteigerte Professionalisierungschance für die Polizei besteht. Für professionelles Handeln bedarf es neben der Aneignung fachspezifischen Wissens und des entsprechenden Methodenrepertoires eines reflektierten Praxisbezugs. So gesehen müsste ein auf professionelle Handlungsqualität ausgerichtetes Studium dergestalt angelegt sein, dass einerseits wissenschaftliches Wissen in berufsqualifizierendes Wissen transformiert und andererseits Erfahrungen und Erwartungen aus der Praxis reflektiert und in den disziplinären Diskurs implementiert werden. Das Ausbildungsziel eines solchen Studiengangs wäre mithin ein wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker, der befähigt ist, die verschiedenen Arten des Wissens und Könnens angemessen zueinander in Beziehung zu setzen, und der darüber hinaus zur Beherrschung der anstehenden Konflikte mit methodisch fundierten Problemlösungskompetenzen ausgestattet ist. Die Ausrichtung des Bachelor-Studiengangs auf die Berufsfähigkeit beinhaltet ein solches Professionalisierungspotenzial, „wenn berufliche Praxis als Zielperspektive für die Gestaltung von Hochschullehre einbezogen wird“ (Hauff 2006, 329). Aus dem Ziel, Berufsfähigkeit zu erreichen, lassen sich dabei zwei wesentliche Aspekte ableiten, die für professionelles Handeln Relevanz entfalten können und im Folgenden näher erläutert werden. Es handelt sich dabei zum einen um die geforderte stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis (Kap. 4.1) und zum anderen um die im Rahmen des Bologna-Prozesses angestrebte Kompetenzorientierung des Studiums (Kap. 4.2).

4.1 Verzahnung von Theorie und Praxis

Kennzeichnend für jede Profession ist das Strukturproblem von Theorie und Praxis, welche es zu relationieren gilt. Hierzu ist es erforderlich, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu bestimmen und beide Aspekte miteinander in Einklang zu bringen. Hierauf wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

Die akademische Ausbildung kann zu einem strukturellen Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis im Sinne Oevermanns werden, wenn innerhalb des wissen-

schaftlichen Umfeldes auf die berufliche Wirklichkeit Bezug genommen und diese systematisch reflektiert wird (vgl. Peters 2004, 206). Dies kann, wie die anschließenden Überlegungen zeigen, auf mehreren Ebenen erfolgen.

4.1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Wenngleich das polizeiliche Studium von Beginn an als duales System konzipiert war, wurde der Praxisbezug nur unzureichend umgesetzt. Eine systematische Verknüpfung blieb aus. Ein Grund für diesen Umstand lässt sich darin identifizieren, dass offensichtlich ein kulturprägender und identitätsstiftender Konsens⁷⁴ innerhalb der Polizei besteht, wonach die Polizei ein Beruf mit starker Handlungsorientierung ist. Die polizeiliche Tätigkeit bedürfe demnach keiner wissenschaftlichen Fundierung, weil sie allein auf praktischem Handeln beruhe (vgl. Christe-Zeyse 2005, 135).

Dementsprechend wird der Beruf als Anlernberuf betrachtet, dessen Qualifikation erst in der Praxis erworben werden könne (vgl. Groß/Schmidt 2004, 256). Die Theorie wird im Rahmen dieses Konsenses als praxisfern und irrelevant deklariert⁷⁵ mit der Konsequenz, dass die wissenschaftliche Ausbildung und das berufliche Handeln zwei dichotome, auseinanderklaffende Wirklichkeitsbereiche darstellen. Dieser Theorie-Praxis-Konflikt manifestiert sich laut Lorei nicht nur in den Einstellungen von Polizeibeamten, sondern kommt ebenso im vermittelten Bild der Nachwuchswerbung, in den Anforderungsbedingungen und im Leitbild nachhaltig zum Ausdruck, indem der handwerkliche Charakter des Berufs betont wird (vgl. Lorei 2007, 48).

Um die Diskontinuitäten von Theorie und Praxis zu relativieren und eine gelingende Verbindung herzustellen, muss sich die Erkenntnis durchsetzen, dass sich Wissenschaft und Praxis nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr wechselseitig bedingen, indem die Wissenschaft ihren Gegenstand und die Praxis ihre Erkenntnis benötigt. Gleichzeitig ist die akademische Ausbildung der Polizeibeam-

⁷⁴ Steinert verwendet für diesen Konsens den Begriff des ausbildnerischen Gemeinspruchs: „Vergessen Sie alles, was Sie auf der Schule theoretisch gelernt haben; wie Polizeiarbeit wirklich geht, das lernen Sie erst hier bei uns in der Praxis“, der die akademische Ausbildung entwertet (vgl. Steinert 1997, 106).

⁷⁵ Bspw. führt Walter als Polizeipraktiker a.D. an, dass Wissenschaft „nur einseitige und abstrakte Möglichkeiten bereitstellt“ (Walter 2001, 717), die nicht mit den komplexen Aufgaben der Polizei korrespondieren. Er bekräftigt diese Aussage in weiteren Veröffentlichungen, indem er die „langjährige Praxis“ (Walter 2010, 20) als den Ort der Berufsqualifikation betrachtet und der Wissenschaft „folgenloses Theoretisieren“ (ebd.) nachsagt.

ten als unverzichtbarer Bestandteil des polizeilichen Bildungssystems anzuerkennen⁷⁶, um den gestiegenen Anforderungen an den Beruf gerecht zu werden.

Grundvoraussetzung für eine Durchsetzung der akademischen Ausbildung sowie des dort vermittelten Wissens ist, dass hierfür die notwendige Akzeptanz und Unterstützung geschaffen wird. Erst, wenn die Inhalte und Ziele des Studiums in der Praxis anerkannt werden, können die vermittelten Ausbildungsinhalte tatsächlich effektiv in das spätere Handeln der Absolventen einfließen (vgl. Feltes et. al. 2007, 289). Sofern den akademischen Ausbildungsinhalten Kritik oder Skepsis entgegengebracht wird, ist es hingegen wahrscheinlicher, dass sich weiterhin diejenigen Handlungsmuster durchsetzen, die sich in der Praxis bereits etabliert haben (vgl. ebd.). Die Ziele der Akademisierung würden auf diese Weise konterkariert.

Eine Möglichkeit, Akzeptanz zu schaffen, besteht darin, das notwendige Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis über die interne und externe Kommunikation in nachvollziehbarer Weise darzustellen und zu erläutern. Auch die Außendarstellung und -wahrnehmung der Hochschule kann zur Akzeptanzsteigerung beitragen, wenn bspw. öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen als identitätsstiftende Berichterstattungsanlässe genutzt werden und die beteiligten Theoretiker und Praktiker würdigen. Die Generierung von Akzeptanz für die duale Ausrichtung des Studiums ist jedoch umso wahrscheinlicher, je häufiger eine wechselseitige Teilhabe an den Prozessen des jeweils anderen Bereiches erfolgt. Nur so ist es möglich, auf beiden Seiten das notwendige Verständnis zu fördern und eine Kooperation zu bewirken, die sich nicht nur punktuell auf einige Wenige beschränkt, sondern dauerhaft die gesamte Organisation erfasst.

4.1.2 Kooperationen der wissenschaftlich und praktisch Tätigen

Eine stärkere Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern lässt sich auf verschiedenen Ebenen realisieren. Grundsätzlich ist eine frühzeitige Einbindung der Praxisvertreter sowie ihre maßgebliche Mitgestaltung bereits im Prozess der Bachelorisierung und in allen weiteren Phasen anzustreben, um die Akzeptanz in der Praxis zu steigern (vgl. Glienicker Thesen 2005, 57). Insbesondere die Ausbil-

⁷⁶ Groß/Schmidt kommen nach Auswertung einer 2002 durchgeführten Befragung von hessischen Polizeivollzugsbeamten zur Berufszufriedenheit und Arbeitsmotivation u.a. zu dem Ergebnis, dass „Organisationsuntersuchungen, bei denen der Polizeiarbeit ein durchgängiges Anforderungsprofil bescheinigt wird, das nur mit einem Studium bewältigt werden kann“ (Groß/Schmidt 2004, 256), bei vielen Polizeibeamten keinen Anklang finden.

Leistungsziele und der angestrebte Kompetenzerwerb sollten gemeinsam festgelegt und später evaluiert werden. Die Module, die dabei sowohl durch Wissenschaftler als auch durch Praktiker entwickelt und definiert werden, sind fortlaufend auf die berufliche Praxis abzustimmen. Dabei ist zu berücksichtigen, welcher Theorieanteil im Vorlauf zu bestimmten Praxisanteilen bestanden worden sein muss, damit sich die Inhalte ergänzen. Die Kooperation ist weiterhin durch paritätisch besetzte Verzahnungsgremien bspw. in Form von Studienkommissionen zu gewährleisten, die in Hinsicht auf Studienfragen beratend tätig werden (vgl. Richthofen 2007, 228; Rektorenkonferenz der FHöD 2005). Um die Verbindung von Theorie und Praxis über die erste Zusammenarbeit hinaus auch langfristig zu stärken, sollten regelmäßige kommunikative, aber auch personale Austausche gefördert, die wechselseitige Teilnahme an Dienstbesprechungen und Gremien gewährleistet sowie Hochschultage unter Einbeziehung von Gastreferenten aus der Praxis eingeführt werden (vgl. Berthel 2010, 38).

Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung – d.h. sowohl des theoretischen als auch des praktischen Teils – unterliegt dabei der Hochschule (vgl. Feltes 2002a, 250), um ein Höchstmaß an Abstimmung und Geschlossenheit zu erzielen (vgl. Glienicker Thesen 2005, 60) und die Wahrung des wissenschaftlichen Anspruchs zu gewährleisten. Im Vergleich zum traditionellen Studiengang geht damit ein Ausbau der Gestaltungs- und Koordinationsfunktion der internen Hochschulen einher (vgl. Pick 2006, 9). So können die Hochschulen auf den Ablauf der Praktika einwirken, indem sie die Praxisbegleiter schulen, ihnen die Studieninhalte nahebringen und sie über ihre Tätigkeit als Praxisbegleiter und die daran anknüpfenden Erfordernisse aufklären (vgl. Berthel 2009, 51).

Der geforderte Praxisbezug hat zur Folge, dass auf den Einsatz von nebenamtlich Lehrenden aus der Praxis auch in Zukunft nicht verzichtet werden kann, wenngleich sich ihr Anteil aufgrund der wissenschaftlichen Ausrichtung auf ein akzeptables Maß beschränken sollte.⁷⁷ Die Einbindung von Praktikern in der Ausbildung gewährleistet, dass berufskulturelles Erfahrungswissen vermittelt wird und Berufserfahrungen mit den theoretischen Erkenntnissen abgeglichen werden können (vgl. Feltes 2010a, 4).

⁷⁷ Der von Brenneisen favorisierte Anteil von nebenamtlich Lehrenden aus dem Polizeivollzugsdienst in Höhe von 50 % wird hier als viel zu hoch erachtet (vgl. Brenneisen 2007, 75). Feltes hält einen Anteil von 30 % für angebracht (vgl. Feltes 2010, 8).

Für die hauptamtlich Lehrenden erscheinen zeitlich befristete Arbeitspraktika oder Orientierungszeiten in den Behörden angebracht, um ihre praktischen Erfahrungen und Kenntnisse zu vertiefen und ergänzende Einblicke in den Arbeitsalltag zu erhalten. Die hierdurch gewonnene Praxiserfahrung können die Dozenten in die Theorie transferieren und so zum Gegenstand der Ausbildung machen. Gleichzeitig wird durch die Berührungspunkte mit den Praxisdienststellen dafür gesorgt, dass gegenwärtige Theorien und Konzepte in die Praxis eingebracht, bei entsprechender Mitwirkung umgesetzt und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden können. Um diese Chance zu nutzen, wird es als erforderlich erachtet, den Dozenten und Lehrenden Praxis- bzw. Forschungssemester zu gestatten, die den Bezug zur Praxis verstärken (vgl. Feltes 2002, 21).

4.1.3 Implementierung von berufspraktischen Kontexten

Eine weitere Möglichkeit, Theorie und Praxis enger zu verknüpfen, besteht darin, praktische Aspekte reflexiv in das wissenschaftliche Umfeld zu integrieren. Hierzu sind mehrere Ansätze denkbar. Zum einen ergeben sich bereits aus der Modulstruktur Verbindungsmomente. So sind die Ausbildungsinhalte in berufsvorbereitenden Studiengängen nicht mehr an der jeweiligen Fachsystematik ausgerichtet, sondern beziehen sich auf die Thematisierung von Sachverhalten (vgl. Fuhr 1991, 257). Diese auf Interdisziplinarität ausgerichtete Struktur entspricht dem realen polizeilichen Aufgabenzuschnitt, da im Rahmen der jeweiligen polizeilichen Aufgabenfelder nicht nur Inhalte juristischer Natur behandelt werden, sondern ebenso die vom Polizeibeamten benötigten kriminalistischen und sozialwissenschaftlichen Kenntnisse Berücksichtigung finden. Damit wird die Praxis gleichsam in die Module eingebunden, wodurch es den Studierenden erleichtert wird, ihr Handeln im Gesamtzusammenhang zu betrachten und einzuordnen.

Zum anderen können durch das Bearbeiten praktischer Fälle und Handlungssituationen über die zu absolvierenden Praktika hinaus Praxisbezüge in den disziplinären Diskurs einfließen. Der Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen in berufspraktischen Kontexten kann so u.a. in Form von situierten Übungen⁷⁸ und

⁷⁸ „Die Übung ist ein Verfahren zur Aneignung und zur Verbesserung von Kenntnissen und Fähigkeiten, das durch wiederholtes Vollziehen bestimmter Tätigkeiten gekennzeichnet ist und sich sowohl auf körperliche als auch geistige Tätigkeiten bezieht“ (Nisse 2005, 688).

Trainings⁷⁹ absolviert werden⁸⁰, die in der polizeilichen Ausbildung traditionell fest verankert sind. Dabei darf es jedoch nicht um die reine Einübung bestimmter Handlungsmuster gehen, die auf Routine und Wiederholungen setzen. Voraussetzung für eine gelingende Kombination von Theorie und Praxis und eine nachhaltige Implementierung des Erlernten ist, dass die in den fachtheoretischen Veranstaltungen erworbenen Kenntnisse fallbezogen angewendet werden und nunmehr Gegenstand der Übung sind. Auf diese Art und Weise kann das theoretische Wissen in den praktischen Übungen bewertet werden und sodann in die weitere Fachstudie zurückfließen (vgl. Berthel 2009, 43). Von zentraler Bedeutung ist hierbei, dass wissenschaftliche Techniken und Methoden der Problemlösung zur Anwendung kommen, die die Studierenden befähigen, „sich auf wechselnde bzw. modifizierte oder vollkommen neue Fragestellungen/Anforderungen einzustellen“ (ebd. 44). Durch theoriebezogene Übungen und Trainings kann Handlungssicherheit und mithin Berufsfähigkeit für die Praxis geschaffen werden, obschon der Studierende nicht mit sämtlichen zukünftigen beruflichen Aufgaben und Situationen vertraut gemacht wird. Damit der Transfer zwischen Theorie und Praxis gelingt, sind die Übungssequenzen gemeinsam durch Lehrende und Praktiker durchzuführen.

Sofern die Weiter- bzw. Fortbildung an den polizeilichen Hochschulen angesiedelt wird, kann die Verflechtung von Theorie und Praxis zusätzlich gesteigert werden. Hierzu sind die Fortbildungseinrichtungen an den Hochschulen der Polizei zu integrieren. Wird die Verantwortung für die Weiterqualifizierung auf die Hochschulen übertragen, können Aus- und Fortbildung direkter aufeinander abgestimmt und das beidseitig zur Verfügung stehende Wissen über die Ausbildung hinaus wechselseitig transferiert werden. Um sowohl den Wissenstransfer als auch den fließenden Übergang von der Erstausbildung zur Weiterqualifizierung zu gewährleisten, sind nach Möglichkeit diejenigen Dozenten in die Fortbildung einzubinden, die bereits an der Ausbildung beteiligt sind (vgl. Feltes 2002, 24).

Gleichzeitig werden durch das Fortbildungsangebot der akademischen Bildungseinrichtungen die Polizeipraktiker stärker in den Prozess der Akademisierung einbezogen, wodurch die Akzeptanz für die akademische Ausrichtung gesteigert

⁷⁹ Trainings sind eine spezifische Form von Übungen und werden solange wiederholt „bis bestimmte Fertigkeiten spontan abrufbar sind“ (Nisse 2005, 688).

⁸⁰ Neben Trainings und Übungen spielen handlungs- und problemorientierte Lernkonzepte eine Rolle. Diese werden im Kap. 4.2.2 erläutert.

werden kann. Die Koordination der Aus- und Fortbildung aus einer Hand geht zudem mit ökonomischen Synergieeffekten einher, da personelle und materielle Ressourcen eingespart werden.

Ein weiterer – insbesondere auch für die Professionalisierung notwendiger – Aspekt ist die Forschung an den Hochschulen (vgl. Oevermann 1996, 109), die ebenfalls zu einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis beitragen kann (vgl. Lorei 2007, 61). Für eine Profession wird die reine Lehre nicht als ausreichend erachtet (vgl. Miege 2010, 23). Erst mit der Etablierung einer hochschulgestützten Forschung wird eine Basis entsprechend dem Leitsatz „Nur wer Wissenschaft betreibt, kann auch Wissenschaft lehren“ (Hölldobler 1998, 303) geschaffen, aus der heraus sich Professionalität entwickeln kann.⁸¹

Das Aufgabenspektrum der polizeispezifischen Fachhochschulen darf sich deswegen nicht auf die Ausbildung beschränken, sondern muss, sofern sie Professionalität formen möchte, die Forschung – ebenso wie die Weiterbildung – einbeziehen.⁸² Forschung ist dabei als Funktionszusammenhang von Theorie und Praxis zu verstehen, indem sie das Wissen in die Praxis transformiert. Sie erfolgt auf Veranlassung der Praxis, für die Praxis und in der Praxis. Ihr Aufgabenspektrum umfasst die Lösung von Handlungs- und Strukturproblemen, die Entwicklung neuer Lehrpläne, Methoden und Konzepte sowie die Generierung von Wissen (vgl. Nuissel 1998, 14). Je unmittelbarer sich die Forschung dabei der Realität stellt, desto mehr Wirksamkeit entfaltet sie in der Praxis (vgl. ebd.). Gleichzeitig kann angewandte Forschung der vermeintlichen Praxisferne der Lehre entgegenwirken, indem sie eigenes Wissen für die Lehre generiert statt auf Sekundärwissen zurückzugreifen (vgl. Feltes 2002a, 245; Lorei 2007, 61).

Ausgehend von einer Befragung an den polizeiinternen Fachhochschulen kommt Lorei zu dem Ergebnis, dass Forschung dort zwar üblicherweise in den gesetzlichen Grundlagen verbindlich festgeschrieben ist, aber hinsichtlich der praktischen Umsetzung Mängel und Hindernisse bestehen (vgl. Lorei 2007, 60). Insbesondere die personellen und materiellen Ressourcen reichen nach wie vor nicht aus, um Forschung auf hochschuladäquatem Niveau zu betreiben (vgl. Berthel 2010, 38). Daher sollte nicht nur darauf hingewirkt werden, dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer wissenschaftlichen Qualifikation rekurriert werden. Ebenso sollten den Lehrenden

⁸¹ Diese Auffassung teilen auch Schulte/Kokoska, wenn sie die Forschung als notwendige Voraussetzung für die weitere Professionalisierung der Polizei betrachten (vgl. Schulte/Kokoska 1997, 114).

⁸² Dies entspricht zudem den Forderungen des Wissenschaftsrates (vgl. WR 1996, 54).

entsprechende Zeiträume für wissenschaftliche Qualifikation und wissenschaftliches Arbeiten eingeräumt und infrastrukturelle Voraussetzungen für die Forschungsarbeit geschaffen werden (vgl. Sterbling 2006, 25).

4.1.4 Professionelles Handeln im Kontext der Theorie-Praxis-Verzahnung

Die Verzahnung von theoretischen und praxisbezogenen Ausbildungsinhalten kann durch die Einführung von Bachelor-Studiengängen nachhaltig verstärkt werden und damit zur Professionalisierung der Polizei beitragen. Auf den Ebenen der Information, der Kooperation, der strukturellen Vorgaben, der Weiterbildung und der Forschung ergeben sich viele Ansatzpunkte, die zu einer gelingenden Synthese von Theorie und Praxis beitragen können. Grundvoraussetzung dafür ist, dass beide Ansätze nicht als Widerspruch begriffen werden, sondern als rekursive Prozesse, die sich gegenseitig bedingen und fördern. In diesem Kontext ist von Bedeutung, wie und unter welchen Rahmenbedingungen die Verknüpfung gelingt. Nur wenn die Elemente tatsächlich verflochten werden, aufeinander aufbauen und ineinander greifen, kann sich professionelles Handeln vollziehen. Professionelles Handeln hat sich dabei sowohl am Maßstab der „Angemessenheit“ als auch am Maßstab der „Wahrheit“ zu orientieren. Sofern bspw. die übende Berufspraxis weder im fachtheoretischen Diskurs eingebettet ist noch der Reflexion unterzogen wird, basiert der Wissenserwerb auf reiner Nachahmung und unterliegt damit den Kriterien „Angemessenheit“ und „Brauchbarkeit“. Ein solches Wissen trägt allein dazu bei, eine Situation nach „Schema F“ zu lösen, bereitet die Studierenden aber nicht auf komplexe Anforderungen vor. Andererseits darf sich Wissen nicht isoliert in einer kognitiven Struktur entwickeln, sondern muss in einem Funktionszusammenhang mit praktischer Erfahrung stehen (vgl. Kirchhof 2007, 293). Andernfalls verkommt das Wissen zu einer leeren Begriffshülse. Es kann in der Folge nicht in konkretes Handeln transferiert werden und führt somit nicht zur angestrebten Handlungsfähigkeit.

Um die Synthese von Theorie und Praxis langfristig zu sichern, leisten Evaluationen, die sowohl die Theorie als auch die Praxis einbeziehen, einen wertvollen Beitrag. Diese sind als professionsunterstützende Elemente (vgl. Schütze 1996, 253; Schütze 2000, 96) an die Studierenden, Absolventen, Abnehmer, Praxisanleiter und Lehrenden gleichermaßen zu richten.

4.2 Kompetenzorientierung

Neben der stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis ist die Kompetenzorientierung⁸³ eines der zentralen Merkmale des Bologna-Prozesses. Ein kompetenzbezogenes Studium zeichnet sich dadurch aus, dass statt Lernziele Handlungsziele zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit gemacht werden (vgl. Widulle 2009, 46). Dazu richten sich die Curricula an den Handlungsfeldern der beruflichen Praxis und den daraus abgeleiteten Kompetenzen aus. Das zu vermittelnde Wissen wird den beruflichen Handlungsfeldern entsprechend strukturiert, so dass statt der üblichen Fächersystematik nunmehr polizeiliche Tätigkeitsfelder in die Module integriert werden. Mit diesem Praxisbezug leistet die Kompetenzorientierung bereits einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung von Theorie und Praxis und schafft gleichzeitig zentrale Rahmenbedingungen für die Ausbildung professionellen Handelns. Da Kompetenzen Dispositionen sind, auf dessen Grundlage eine Person handelt (vgl. Kaufhold 2006, 100), gewinnen sie für professionelles Handeln auch darüber hinaus eine erhebliche Relevanz. Vor diesem Hintergrund wird die kompetenzorientierte Struktur des Bachelor-Studiums im Weiteren eingehender betrachtet. Im ersten Schritt steht der Versuch, den heterogenen und kontrovers diskutierten Begriff der Kompetenz zu definieren. Fokussiert wird dabei die sog. Handlungskompetenz, die sich als Leitziel in der beruflichen Bildung durchgesetzt hat (vgl. Dehnbostel 2007, 33; Enke/Kirchhof 2009, 118). Daran anschließend wird skizziert, wie Kompetenzprofile erstellt und in die Curricula implementiert werden können, um abschließend aufzuzeigen, dass die Kompetenzorientierung nicht nur curriculare Auswirkungen, sondern weitreichende Folgen für die didaktisch-methodische und lernorganisatorische Gestaltung von Lernprozessen hat.

4.2.1 Kompetenzen

Die Fokussierung auf den Kompetenzerwerb resultiert einerseits aus den Veränderungen der Arbeitswelt, in der der stetige Erkenntnisfortschritt die Innovationszyklen verkürzt und übermittelte Wissensinhalte schneller obsolet werden lässt. Angesichts der sich beständig ändernden fachlichen Qualifikationsanforderungen bereitet die herkömmliche Qualifizierung nicht mehr im ausreichenden Maße auf

⁸³ Eine Ausrichtung des polizeilichen Studiums an Kompetenzen wurde bereits vor dem Bologna-Prozess von Feltes (vgl. Feltes 1997, 117) und von Schulte/Kokoska (vgl. Schulte/Kokoska 1997, 112) gefordert.

das berufliche Handeln vor. Stattdessen besteht die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen und es gewinnen solche Fähigkeiten an Bedeutung, die eine flexible Anpassung an die sich verändernden Rahmenbedingungen ermöglichen. Gleichzeitig werden Arbeitsprozesse im Zuge der Ausweitung des Dienstleistungssektors zunehmend in soziale Bezüge mit flachen Hierarchien und Teams eingebettet (vgl. In der Smitten/Jaeger 2010, 2). Für den kooperativen Umgang innerhalb dieser Systeme müssen soziale Fähigkeiten deutlich stärker als bisher ausgebildet werden.

Trotz seiner Bedeutungszunahme im Bildungsprozess liegt dem Kompetenzbegriff kein einheitliches Verständnis zugrunde, sondern er wird vielmehr kontrovers diskutiert (vgl. Arnold/Schübler 2008, 60). Der Grund hierfür liegt darin, dass der Kompetenzbegriff in den unterschiedlichen Disziplinen mit vielfältigen Komplexen verortet ist und je nach wissenschaftlichem Kontext variiert (vgl. Strauch et. al. 2009, 15). Weitestgehender Konsens besteht jedoch darin, dass für die Kompetenzerfassung Grundmerkmale gegeben sein müssen, die in der Subjektorientierung, der Handlungsorientierung, im Situations- und Kontextbezug sowie in der Veränderbarkeit von Kompetenzen zum Ausdruck kommen (vgl. Kaufhold 2006, 22 ff.). Vor dem Hintergrund dieser Grundmerkmale werden Kompetenzen nach Weinert⁸⁴ wie folgt definiert:

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.).

Oder um es anders auszudrücken: „Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst“ (Strauch et. al. 2009, 17). Kompetenzen realisieren

⁸⁴ Es handelt sich hierbei um eine Definition, die Weinert im Zuge eines OECD-Gutachtens 1999 erstellt hat und die in den deutschsprachigen Veröffentlichungen am häufigsten zitiert wird.

sich dabei in Abhängigkeit von situativen und personalen Merkmalen im handelnden Umgang mit Wissen (vgl. Kaufhold 2006, 72). Da Kompetenzen unmittelbar mit dem Handeln verbunden sind, stehen sie im direkten Kontext zum professionellen Handeln.

4.2.1.1 Handlungskompetenz

Als notwendige Voraussetzung zur Erlangung von Berufsfähigkeit gilt die sog. **Handlungskompetenz**. Darunter wird laut Definition der Kultusministerkonferenz „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2000, 9) verstanden.

Im Rückgriff auf die KMK-Ausführungen konstituiert sich Handlungskompetenz aus der Integration von Fachkompetenz und den außerfachlichen Kompetenzen der Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Die terminologische Differenzierung dieser Kompetenzen ist dabei der Berufspädagogik entlehnt, die diese aus den beruflichen Arbeitskontexten ableitet und für die erfolgreiche Ausübung der beruflichen Tätigkeit als notwendig erachtet (vgl. Schaeper/Wildt 2010, 67).

Nach Kirchhof unter Verweis auf Erpenbeck/Heyse (1999) können diese vier Kernkompetenzen wie folgt definiert werden:

Fachkompetenz erfasst die „Befähigung, mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen und das (vorgefundene Fach-) Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten“ (Enke/Kirchhof 2009, 119).

Methodenkompetenz bezeichnet die „Disposition, instrumentell selbst organisiert zu handeln“ (ebd.). Dies umfasst den Umgang mit fachlichem Wissen, insbesondere gelernte Denkmethoden, Arbeitsverfahren, Lösungs- oder Lernstrategien fachlicher und überfachlicher Natur selbstständig anwenden, reflektieren und weiterentwickeln zu können.

Sozialkompetenz beschreibt die „Befähigung, sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammen zu setzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln“ (ebd.). Darunter versteht man Eigen-

schaften wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Bereitschaft zu Toleranz und Solidarität, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft oder Kommunikationsfähigkeit.

Personalkompetenz⁸⁵ beinhaltet die „Disposition, reflexiv selbst organisiert zu handeln“ und damit die „Befähigung, sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen sowie Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit wie auch außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen“ (ebd.).

Handlungskompetenz – als sog. Metakompetenz – entfaltet ihre Wirkung erst im Verbund der hier aufgeführten Komponenten.⁸⁶ Entsprechend dieser Verflechtung können die vier Basiskompetenzen nur im gemeinsamen Kontext und Zusammenspiel gefördert und ausgebaut werden.

4.2.1.2 Kompetenzermittlung durch Anforderungsprofile

Mit dem Wandel zum kompetenzbezogenen Studium bilden nunmehr Kompetenzziele aus der beruflichen Praxis den Ausgangspunkt der Curricula. Kompetenzen stellen ein heterogenes „Konglomerat der Elemente Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen“ (Kaufhold 2006, 95) dar, welches sich nicht als eng umrissene Fähigkeit definieren lässt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich diese Kompetenzen ermitteln und – im nächsten Schritt – in Form von Kompetenzzielen in das Studium einbinden lassen. Die erforderlichen Kompetenzen werden anhand eines auf empirischer Basis erstellten Anforderungsprofils⁸⁷ ermittelt, welches die allgemeinen und persönlichen Voraussetzungen beschreibt, die für die Bewältigung des Aufgabenzuschnitts als

⁸⁵ Personalkompetenz ist gleichzusetzen mit Selbst- bzw. Humankompetenz.

⁸⁶ Ein Beispiel für das Zusammenwirken dieser vier Kompetenzen aus der polizeilichen Praxis stellt die Verkehrsunfallaufnahme dar (vgl. Frevel 2008, 24 f). Auf fachlicher Ebene werden bei der Verkehrsunfallaufnahme bspw. für die rechtliche Bewertung des Sachverhaltes, zur Beweissicherung und für die ersten Hilfsmaßnahmen entsprechende Kenntnisse benötigt. Die Methodenkompetenz findet bei der Durchführung der Maßnahmen, insbesondere bei der technischen Aufnahme des Unfallgeschehens, dem Messen der Bremsspur, dem Anfertigen von Unfallskizzen, der fotografischen Dokumentation Anwendung. Während für die Betreuung der Unfallopfer, für die Befragung der Beteiligten und für die Kooperation im Team (bestehend aus den eingesetzten, internen und externen Kräften wie Feuerwehr, Notarzt, Rettungsdienstbesatzung etc.) soziale Kompetenzen vom Polizeibeamten verlangt werden, sind für die Delegations- und Entscheidungsprozesse während der Unfallaufnahme sowie für die Bewältigung und Reflexion des Geschehens personale Dispositionen erforderlich.

⁸⁷ Empirisch erhobene Anforderungsprofile wurden u.a in Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt entwickelt (vgl. Pick 2006, 7) und lagen zum Teil bereits vor der Bologna-Erklärung von 1999 vor (vgl. Fuchs 2006, 16). Die bestehenden Analysen aus den einzelnen Bundesländern fanden größtenteils Berücksichtigung im sog. harmonisierten Anforderungsprofil (vgl. ebd. 21).

notwendig erachtet werden. In diesem Profil wird festgehalten, welche Anforderungen von dem Positionsinhaber sowohl intern als auch extern (Bürger, Kooperationspartner) erwartet werden. Bei der Erstellung von Anforderungsprofilen muss berücksichtigt werden, dass sie wandelbare, sich den gesellschaftlichen Entwicklungen anpassende Konstrukte darstellen, die regelmäßig auf ihre Gültigkeit zu überprüfen sind. Anforderungsprofile sollten daher neben den aktuellen, wenn möglich, auch zukünftige Anforderungen einbeziehen.

Für die Erstellung eines Anforderungsprofils wird zunächst der angestrebte Tätigkeitsbereich im Hinblick auf seine Aufgabe, seine Funktion und sein Ziel analysiert. Hierzu werden u.a. Befragungen von Positionsinhabern, Vorgesetzten, Mitarbeitern, Experten, Studierenden und Absolventen durchgeführt (vgl. Blin 2008, 85). Über die formalen Aspekte hinaus beinhaltet die Tätigkeitsanalyse auch besondere Arbeitsbedingungen, die durch die aus dem allgemeinen Berufsbild abgeleiteten normativen und berufsethischen Wertorientierungen, „der Art der internen Zusammenarbeit (z.B. Teamarbeit) und der nach außen gerichteten Arbeitsbeziehungen (z.B. Kundenorientierung)“ (Leitfaden Anforderungsprofile 2004, 4) geprägt werden. Auf Basis der Tätigkeitsanalyse werden im nächsten Schritt Kompetenzen entwickelt, die in Lernzielen (Richt-, Grob- und Feinziele) definiert und in die modularisierten Curricula inhaltlich und methodisch implementiert werden (vgl. Frevel 2008, 24). Damit orientiert sich der Bachelor-Studiengang konsequent an der Praxis und den beruflichen Handlungsfeldern.

In Anbetracht der heterogenen polizeilichen Berufs- und Praxisfelder, insbesondere auch in Hinsicht auf die Erstverwendung der Absolventen, stellt die Entwicklung eines Anforderungsprofils als einem Konstrukt mit berufsfeld-spezifischen Beschreibungen eine komplexe Aufgabe dar (vgl. Frevel 2007, 16). Schließlich werden den wesentlichen Einstiegsfunktionen im Streifendienst, in der kriminalpolizeilichen Sachbearbeitung und im geschlossenen Einsatz jeweils divergierende Attribute zugeschrieben.⁸⁸ Vor diesem Hintergrund variieren die polizeilichen Curricula in den einzelnen Bundesländern in ihrer Profiltiefe und -schärfe. So weisen sie u.a. unterschiedliche Abstraktionsgrade auf, indem generalisierte bis spezialisierte

⁸⁸ Anforderungsprofile sind i.d.R. so ausgestaltet, dass sie auf die grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnisse für die Laufbahn des gehobenen Polizeivollzugsdienstes (geh. PVD) ausgerichtet sind, ohne zwischen den unterschiedlichen Erstverwendungen zu differenzieren. Eine Ausnahme bilden die Anforderungsprofile bspw. von NRW (vgl. Frevel 2008, S. 25) und Schleswig-Holstein. Bei Letzterem wird im Rahmen der Fachkompetenz zwischen den Sparten Schutzpolizei, Kriminalpolizei und Wasserschutzpolizei unterschieden, wobei die Unterschiede allerdings nur marginal sind (vgl. Studiengangsrichtlinien für den geh. PVD in Schleswig-Holstein 2009, 7 ff.).

Studienprofile in die Modulhandbücher Eingang gefunden haben. Dennoch zeigt ein Vergleich der Anforderungs- bzw. Kompetenzprofile⁸⁹, dass bzgl. der fachlichen und außerfachlichen Kompetenzen weitestgehend einheitliche Vorstellungen existieren, die mit dem von der Innenministerkonferenz geforderten Kompetenzkatalog korrespondieren (vgl. Enke/Kirchhof 2009, 113).

Demnach bilden die vier Basiskompetenzen mehrheitlich den Ausgangspunkt der curricularen Betrachtung und werden katalogartig in weitere berufsfeldbezogene Kompetenzbestandteile ausdifferenziert und so auf spezielle Tätigkeitsfelder zugeschnitten.⁹⁰ Dabei werden für die Kompetenzbeschreibungen zum Teil allgemeine Formulierungen ohne direkten Polizeibezug gewählt.⁹¹ Insbesondere die Fachkompetenz wird jedoch teilweise sehr detailliert dargestellt und auf bestimmte polizeiliche Aufgaben subsumiert. In diesem Kontext kann entweder ein integrativer Ansatz gewählt werden, indem den polizeilichen Aufgabenfeldern (bspw. Befragung, erster Angriff etc.) unterschiedliche Kompetenzen zugeordnet werden⁹² oder eine Orientierung an der herkömmlichen Fächersystematik (bspw. verkehrswissenschaftliche Dimension, einsatzwissenschaftliche Dimension etc.)⁹³ erfolgt.

In den Bundesländern, die sowohl im mittleren als auch im gehobenen Dienst ausbilden, erhält neben den Kernkompetenzen die Führungskompetenz eine zentrale Bedeutung.

Fast alle Bundesländer nehmen die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen sowie die interkulturelle Kompetenz in ihre Zielformulierungen auf. Keine separate Berücksichtigung findet hingegen die Reflexionskompetenz, die im Kontext des professionellen Handelns von Bedeutung ist (vgl. Schwendenwein 1990, S. 369).

⁸⁹ Anforderungsprofile werden oft synonym als Kompetenzprofile bezeichnet. Dabei wird in der Literatur überwiegend zwischen diesen beiden Begriffen differenziert. Während ein Anforderungsprofil den „Soll-Zustand“ von Kompetenzen darstellt, d.h. über welche Anforderungen, in welchem Ausmaß ein Positionsinhaber verfügen muss, zeigt ein Kompetenzprofil den „Ist-Zustand“ auf, d.h. es werden die berufsrelevanten Kompetenzen dargestellt, über die ein Positionsinhaber verfügt bzw. verfügen wird. Die Gegenüberstellung der beiden Profile bildet im Personalmanagement die Basis für die Beurteilung eines Positionsinhabers oder für die Vergabe einer zu besetzenden Position.

⁹⁰ Die Anforderungsprofile in NRW (vgl. Frevel 2008, S. 25) und Baden-Württemberg (vgl. Curriculum für den geh. PVD in Baden-Württemberg 2008, 3 ff.) weichen hiervon bspw. ab.

⁹¹ Dies ist bspw. für die Anforderungsprofile von Schleswig-Holstein (vgl. Studiengangsrichtlinien für den geh. PVD in Schleswig-Holstein 2009, 7 ff.) und Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Studienführer für den geh. PVD in Mecklenburg-Vorpommern 2009, 30 ff.) zutreffend.

⁹² So ausgeführt bspw. beim Anforderungsprofil in Brandenburg (vgl. Grieger 2008, S. 13). Eine weitergehende Differenzierung erfährt die Fachkompetenz beim Anforderungsprofil in Thüringen (vgl. Kompetenzprofil für den geh. PVD in Thüringen).

⁹³ Dies trifft für das Anforderungsprofil von Baden-Württemberg zu (vgl. Curriculum für den geh. PVD in Baden-Württemberg 2008, 3 ff.).

Diese fließt stattdessen, wenn überhaupt, in die Personal- bzw. Methodenkompetenz ein. Gleiches gilt für die situative Kompetenz, die die Fähigkeit umfasst, wissenschaftliches Wissen auf den Einzelfall anzuwenden (vgl. Tietgens 1988). Ebenso findet auch die Genderkompetenz nur in Einzelfällen Beachtung.⁹⁴

4.2.1.3 Kompetenzintegration

Für die Integration der durch das Anforderungsprofil ermittelten Kompetenzen in die Lehrpraxis bieten sich im Wesentlichen zwei Modelle an (vgl. Paulic 2005, 31), die unterschiedliche Ansätze in Bezug auf Vermittelbarkeit und Fachbezogenheit verfolgen.

Der sog. **integrative Ansatz** geht davon aus, dass Kompetenzen am ehesten in der konkreten Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten gefördert werden (vgl. In der Smitten/Jaeger 2010, 7). Durch die Einbindung in die jeweiligen Fachveranstaltungen wird die Kompetenzentwicklung zum integralen Bestandteil des Studienmoduls und erfolgt „in Personalunion durch den Fachdozenten“ (Paulic 2005, 33).

Der sog. **additive Ansatz** sieht in eigenständigen, verbindlichen Studienmodulen die Vermittlung von Kompetenzen am ehesten gewährleistet und folgt dem Ansatz, dass Kompetenzen losgelöst vom fachlichen Kontext in einer Vielzahl unterschiedlicher Anforderungssituationen zum Einsatz kommen (vgl. In der Smitten/Jaeger 2010, 9). In der Regel wird der Kompetenzerwerb damit in einer zentralen Einrichtung organisiert.

Der Vorteil des integrativen Ansatzes besteht darin, dass sich der Kompetenzerwerb grundsätzlich näher an der Berufspraxis orientiert. Im Gegensatz zum additiven Ansatz bleiben damit die Anwendungsbezüge des relevanten Fachwissens zur Praxis für die Studierenden erkennbar. Demgegenüber ist beim additiven Ansatz positiv hervorzuheben, dass spezialisierte Trainer für die Kompetenzentwicklung eingesetzt werden und der Fokus der Lehrveranstaltung unmittelbar auf den Erwerb von Kompetenzen liegt. Beim integrativen Ansatz besteht hingegen die Gefahr, dass der Lehrende (noch) nicht die notwendigen Voraussetzungen mit-

⁹⁴ Bspw. in Niedersachsen (vgl. Modulhandbuch für den geh. PVD in Niedersachsen, 2009, 19 ff.).

bringt, um die Kompetenzentwicklung des Studierenden zu fördern und die Aneignung des Fachwissens dadurch weiterhin den größeren Stellenwert einnimmt (vgl. Paulic 2005, 36). Die polizeilichen Bachelor-Studiengänge folgen dem integrativen Modell und müssen somit dafür Sorge tragen, dass die Lehrenden ausreichend qualifiziert sind, um die Kompetenzziele zu verwirklichen.

4.2.2 Didaktische-methodische Umsetzung der Kompetenzorientierung

Aufgrund ihrer komplexen Struktur – und hierbei insbesondere infolge der Wechselbeziehung zwischen personalen und situativen Aspekten – sind Kompetenzen nicht vordergründig durch Aufnahme und Rezeption von Wissen vermittelbar. Wie aus der Definition Weinerts hervorgeht, stehen Kompetenzen in Abhängigkeit von spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen, situativen Rahmenbedingungen, unterschiedlichen Wissensformen sowie individuellen Entwicklungsprozessen. Sie vollziehen sich u.a. im handelnden Umgang mit Wissen und kommen im situationsbezogenen Handeln zum Ausdruck (vgl. Kaufhold 2006, 100). Ein wesentliches Potenzial zur Kompetenzentwicklung liegt mithin in der wissensbasierten Ausübung von Handlungen.

Für die Didaktik bedeutet dies, dass der aus Wissen und Handeln generierte Kompetenzzuwachs ein handlungsorientiertes Lernen in geeigneten Kontexten voraussetzt. Diese finden sich sowohl in der Ausgestaltung von Trainings, Übungen und Praktika als auch in Lehrsituationen wieder, die es dem Studierenden ermöglichen, das erlernte Wissen in unterschiedlichen praxisorientierten Bezugsrahmen anzuwenden.

Dabei werden Kompetenzen insbesondere „in solchen Kontexten gefördert, in denen das Studium sich auf komplexe Problem- bzw. Aufgabenstellungen bezieht, die möglichst einem authentischen Realzusammenhang entnommen und zum Lerngegenstand gemacht werden und deren Bearbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven gefordert wird“ (Schaeper/Wildt 2010, 76 ff.).

Solche problemorientierten Didaktik-Modelle (wie fallbasiertes Lernen⁹⁵, problemorientiertes Lernen⁹⁶ und projektorientiertes Lernen⁹⁷) werden für professionelles Handeln im Sinne Oevermanns⁹⁸ als förderlich erachtet. Das Wechselspiel von praktischem Handeln, wissenschaftlichen Theorien und Methoden sowie kritisch-reflektierendem Denken gewährleistet, dass Theorie und Praxis in solchen Konzepten durchgängig verknüpft werden.

Über die hier aufgeführten didaktischen Gestaltungsaspekte hinaus sind für ein kompetenzorientiertes Studium aufgrund der dem Kompetenzbegriff innewohnenden Selbstorganisationsdisposition (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, XI), Lernsituationen zu schaffen, die vom Studierenden ein hohes Maß an selbstgesteuertem Lernen⁹⁹ erfordern. Diese didaktische Ausrichtung liegt dem Verständnis zugrunde, wonach es sich bei der Kompetenzentwicklung um einen aktiven Prozess handelt, der vom Individuum weitgehend selbst gestaltet wird (vgl. Dehnbostel 2007, 32). Ein solch individueller Prozess kann allenfalls durch die Lehrenden begleitet oder unterstützt werden, indem sie den Lehrgegenstand „an die bereits vorhandenen Wissensnetze, Konstruktionen von Wirklichkeit und persönlichen Erfahrungen“ (Enke/Kirchhof 2009, 122) anlehnen und dadurch eine reflektierte Vertiefung und Erweiterung bisheriger Lernprozesse anstreben (vgl. Goldbach 2004,

⁹⁵ Beim fallbasierten Lernen werden die Studierenden zur Illustration des Lehrstoffes mit konstruierten oder realen Fallgeschichten und -situationen konfrontiert, die sie zu analysieren und zu lösen haben. Dies ermöglicht ihnen, ihr theoretisch erworbenes Wissen auf eine Problemstellung angemessen anzuwenden und zu prüfen. Der Fall sollte dabei so aufbereitet werden, dass er zum Nachdenken, zur Diskussion, zum Perspektivenwechsel und zum Ideenaustausch anregt (vgl. Markowitsch et al. 2004, 67).

⁹⁶ Das problembasierte Lernen stellt eine spezielle Form des fallbasierten Lernens dar. Bei diesem didaktischen Ansatz steht ein reales und komplexes Handlungsproblem aus dem beruflichen Alltag im Vordergrund, welches i.d.R. in Kleingruppen weitgehend selbstständig zu lösen ist (vgl. Markowitsch et al. 2004, 85). Im Vergleich zum fallbasierten Lernen erwerben die Lernenden methodisch fundierte Problemlösungsfähigkeiten, indem sie das Problem analysieren, Hypothesen aufstellen, geeignete Informationsquellen recherchieren und schließlich Lösungen vergleichen, auswählen und die für das Problem angemessenste Lösung umsetzen (vgl. ebd. 86).

⁹⁷ Dieser pädagogische Ansatz steht in engem Bezug zum problemorientierten Lernen. Beiden Methoden ist die Interdisziplinarität, das Arbeiten in der Gruppe und der Bezug zu realen Problemstellungen gemein (vgl. Markowitsch et al. 2004, 80). Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass das projekt- im Gegensatz zum problemorientierten Lernen eine gesellschaftliche Praxisrelevanz aufweist. Varianten des projektorientierten Lernens für die polizeiliche Bildungsarbeit stellen das Projektstudium (bspw. in NRW) und das Leitthemenstudium (bspw. in Niedersachsen) dar, welche bereits vor der Einführung des Bachelor-Studiengangs Bestandteil der akademischen Ausbildung waren.

⁹⁸ So forciert Oevermann eine mäeutische Pädagogik (vgl. Oevermann 1996, 156 ff.), in der Wissen nicht einfach vermittelt wird, sondern der Lehrende Lern- und Denkprozesse beim Lernenden durch die stellvertretende Deutung initiiert und dazu beiträgt, dass die Lösung des Problems selbstständig entwickelt wird.

⁹⁹ „Unter selbstgesteuertem Lernen wird die selbstständige und selbstbestimmte Steuerung von Lernprozessen verstanden. Die Lernenden bestimmen Ziele und Inhalte des Lernprozesses in einem bestimmten Rahmen weitgehend selbstständig, ebenso wie die Methoden, Instrumente und Hilfsmittel zur Regulierung des Lernens [...]. Im Hinblick auf den Rahmen und die Umgebung handelt es sich beim selbstgesteuerten Lernen nicht um ein autonomes Lernen, sondern um die zielgerichtete Auswahl und Bestimmung von Lernmöglichkeiten und Lernwegen“ (Dehnbostel 2007, 27).

91). Selbstgesteuertes Lernen ist dabei eine Form des informellen Lernens¹⁰⁰ (vgl. Kirchhof 2007, 274 ff.). Ausgehend von Ergebnissen der Lernforschung¹⁰¹ wird dem informellen Lernen im Rahmen des Lernprozesses eine zunehmende Bedeutung beigemessen. Dieser Bedeutungszuwachs spiegelt sich auch im Bologna-Prozess wider und schlägt sich hier in der Ausweitung des begleiteten und freien Selbststudiums nieder.

4.2.3 Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden

Die effektive Kompetenzentwicklung in Form der genannten Lernkonzepte kann allerdings erst dann realisiert werden, wenn sich die Rollen, die die Lehrenden und Lernenden im Lernprozess einnehmen, nachhaltig verändern (vgl. Blin 2008, 86). Bedingung hierfür ist, dass Lehrende und Lernende sich auf den durch die Kompetenzorientierung bedingten Paradigmenwechsel von einer lehrenden- hin zu einer studierendenzentrierten Gestaltung der Lehrpraxis einlassen. Bei studierendenzentrierten Lernformaten rücken die Studierenden in den Mittelpunkt. Der Lernprozess wird zum Ausgangspunkt, in welchem die Fähigkeiten und Haltungen der Studierenden in einem hohen Maße berücksichtigt werden. Während bei der lehrendenzentrierten Lehrauffassung die Dozenten die Funktion des Wissensvermittlers einnehmen, die Wissen an die Studierenden weitergeben, Instruktionen erteilen und Lernstrategien vorgeben (vgl. Makrowitsch et al. 2004, 21), werden sie in einer studierendenzentrierten Sicht zum Berater und Moderator des Lernprozesses. Ihre Aufgabe besteht damit darin, die Studenten im Lernprozess zu begleiten, Lernprozesse anzuregen, das Lehrverhalten lernförderlich zu gestalten, methodisch Unterstützung zu leisten und ein selbstverantwortetes Lernen der Studierenden zu ermöglichen (vgl. Enke/Kirchhof 2009, 122). Damit sich eine solche studierendenzentrierte Lehrauffassung durchsetzen kann, müssen entsprechende systematische Fortbildungskonzepte oder Personalentwicklungsmaßnahmen geschaffen werden, die das didaktische Repertoire der Lehrenden über die instruktionsorientierte Lehre hinaus erweitern (vgl. Schaeper/Wildt 2010, 81). Solche Fort-

¹⁰⁰ Informelles Lernen wird in nicht-strukturierten und nicht-organisierten Lernkontexten erworben und findet bspw. im Alltag und am Arbeitsplatz statt. Es ist meistens nicht intentional und nicht in Zeugnissen oder Zertifikaten dokumentiert (vgl. Markowitsch et. al. 2004, 176 f.). Sofern der Lernende das informelle Lernen reflektiert und in ein Lernergebnis transferiert, wird der so generierten Kompetenzbildung aufgrund der stärkeren Internalisierung eine größere Nachhaltigkeit nachgesagt (vgl. Kirchhof 2007, 288).

¹⁰¹ Unterschiedliche Studien (vgl. Dehnbostel 2007, 49; Kirchhof 2007, 272; In der Smitten/Jaeger 2010, 8). verweisen darauf, dass ca. 70 % aller Kenntnisse informell erworben werden).

bildungen drohen allerdings ohne Wirkung zu bleiben, wenn der „Shift from Teaching to Learning“ von der Hochschulphilosophie in didaktisch-methodischer Hinsicht nicht mitgetragen oder die konkrete Umsetzung dieses Wandels nicht entsprechend begleitet wird. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, didaktisch-methodische Qualitätsstandards durch die Hochschulleitung vorzugeben und die Dozenten durch Angebote der Supervision und der kollegialen Beratung zu betreuen, damit sie ihre Lehre nicht auf die Vermittlung wissenschaftlicher Informationen beschränken. Parallel dazu sollte in Zukunft die Lehrkompetenz bei der Auswahl von Lehrenden – ob hauptamtlich oder nebenamtlich – ein stärker beachtetes Auswahlkriterium werden (vgl. Hauff 2006, 318). Da die polizeiinternen Hochschulen im Vergleich zu den allgemeinen Hochschulen über weit weniger didaktisch geschultes Personal verfügen (vgl. Kap. 3.1.2) und die Kompetenzvermittlung an den FHöD im integrativen Ansatz verfolgt wird, stehen diese vor enormen Herausforderungen. Aufgrund dieser Umstände sind hier weit größere Anstrengungen als im allgemeinen Hochschulsektor erforderlich, um eine studierendenzentrierte Lehrauffassung zu verwirklichen.

Aber nicht nur die Hochschule und die Dozenten sind in Bezug auf den Paradigmenwechsel gefordert. Gleichzeitig verlangt diese Umstellung von den Studierenden ein hohes Maß an Eigeninitiative und -verantwortung. Der Student ist angesichts der neuen Lehr- und Lernkultur dazu angehalten, sich von einem passiven Rezipienten und Reproduzenten vorgefertigten Wissens zu einem „eigenverantwortlichen Gestalter seines individuellen Lernprozesses“ (Paulic 2005, 39) zu entwickeln. Die Loslösung von der herkömmlichen dozentenorientierten Sicht fordert die Studierenden somit auf, sich aktiv mit den Bildungsinhalten auseinanderzusetzen, eigene Fragen zu definieren und selbstständig oder in der Gruppe nach Lösungen zu suchen. Für den Rollenwandel der Studenten tragen die Lehrenden dabei eine nicht geringe Verantwortung, da es ihnen obliegt, die Studierenden in diesem Prozess zu begleiten und zu unterstützen. Weiterhin sind von den Hochschulen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zu schaffen, die die Selbstständigkeit und Selbstständigkeit der Studenten fördern. Neben der Gewährung von Selbststudium spielt in diesem Kontext insbesondere auch die richtige zeitliche Einbindung der Lehrinhalte eine wichtige Rolle. So ist an den inhaltlichen Vorleistungen oder an den bereits ausgebildeten Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuknüpfen. Die Eigenarbeitsanteile sind darüber hinaus mit den entsprechenden Lehrfor-

maten abzustimmen (vgl. Nisse 2005, 693). Im Weiteren ist eine geeignete Infrastruktur bereitzustellen, von der die Lehrenden und Lernenden gleichermaßen profitieren können. Hierzu gehört u.a., dass für Recherche und e-learning ausreichend PC-Arbeitsplätze eingerichtet und für Gruppenarbeiten entsprechende Arbeitsräume zur Verfügung gestellt werden.

Auch auf dieser Ebene stehen die polizeiinternen Hochschulen vor größeren Herausforderungen als die allgemeinen Hochschulen, da sie den Studierenden mit ihrer bisherigen Gestaltung der Curricula kaum Raum ließen, eigenverantwortlich auf den Studienverlauf einzuwirken (vgl. Kap. 3.1.2.). Da bereits in den ersten Semestern von den Studierenden Kompetenzen erwartet werden, die für das erfolgreiche Bestehen des Studiums unerlässlich sind, erscheint es weiterhin erforderlich, die Auswahlpraxis der Bewerber zu verändern. Anstelle der strikten Zugangsregeln wie Gesinnung, physisch-psychische Gesundheit sowie zertifizierte Bildung (vgl. Behr 2006, 157), sollten bereits ausgebildete Fähigkeiten als Auswahlkriterien in den Vordergrund rücken.

4.2.4 Professionelles Handeln im Kontext der Kompetenzorientierung

Da Kompetenzen im handelnden Umgang mit Wissen zum Ausdruck kommen und sich im situationsbezogenen Handeln realisieren, sind sie für professionelles Handeln gleichsam Voraussetzung. Parallel dazu können sie die alltägliche Polizeiarbeit professionalisieren (vgl. Schulte 2006, 295), da sie Handlungssicherheit schaffen und der Bewältigung konkreter Lebens- und Handlungssituationen dienen. Für die polizeiliche Praxis, die durch dynamische, komplexe und konfliktreiche Lagen gekennzeichnet ist, stellen Kompetenzen somit eine wichtige Basis dar. Ein kompetenzbezogenes Studium unterstützt weiterhin die Verknüpfung von Theorie und Praxis, indem die Kompetenzziele aus dem Anforderungsprofil entwickelt werden. Um den Kompetenzerwerb zu ermöglichen, bedarf es neben der Vermittlung von wissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Integration praxisbezogener Elemente. Für den Praxistransfer sind neben Praktika, Übungen und Trainingsformaten auch handlungsorientierte und selbstaktivierende Lernarrangements angebracht, die die Struktur der Handlungsfelder am besten abbilden. Solche Konzepte bieten die Möglichkeit, das theoretische Wissen in die Praxis zu transferieren und somit professionelles Handeln einzuüben. Ausgangspunkt und

Basis dieser Modelle ist dabei stets das Wissen. Aber erst wenn Wissen und Handeln im Rahmen der akademischen Ausbildung aufeinander Bezug nehmen und im Lernangebot die kritisch-konstruktive Reflexion sichergestellt ist, kann von einer gelungenen Kompetenzentwicklung im Sinne des professionellen Handelns ausgegangen werden. Dies bedeutet, dass weder die wissenschaftliche noch die praktische Ausrichtung Überhand nehmen darf, sondern dass sie gleichwertig in die Modulstruktur Eingang finden müssen. Der Vermittlung fachtheoretischen Wissens wird damit nicht die Basis entzogen. Die herkömmlichen und bewährten Lehr- und Lernformate – wie Vorlesungen und Seminare etc. – werden durch die handlungsbezogenen Lernstrategien keineswegs obsolet, sondern sind vielmehr weiterhin wesentlicher Bestandteil der Hochschuldidaktik. Insbesondere die Forderung nach einem selbstgesteuerten Lernen kann nur erfüllt werden, wenn vorab ein Fundament an entsprechenden Methoden und Kenntnissen geschaffen wurde. Deswegen erscheint es sinnvoll, gerade das erste Semester am Schwerpunkt des wissenschaftlichen Arbeitens, der Arbeitsorganisation und der Lerntechniken auszurichten (vgl. Webler 2005, 36) und darauf aufbauend verstärkt handlungsorientierte und selbstaktivierende Didaktik-Methoden einzusetzen, die die Studierenden zunehmend in das Handeln einführen. Diese Konzeption entspricht auch dem Phasenmodell von Oevermann (vgl. Kap. 2.2.1.).

Um Handlungsprobleme im Rahmen der beruflichen Tätigkeit professionell zu lösen und Krisen zu bewältigen, sind weiterhin didaktische und methodische Lernarrangements zu unterstützen, die den Lernenden genügend Anlässe zur Reflexion bieten. Reflexive Elemente als integrale Bestandteile des kompetenzorientierten Studiums fördern durch das Nachdenken über das Erfahrene und Erlernte die Urteilskraft sowie die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstkritik. Reflektierte Handlungen führen durch die Integration von Erfahrungen und Wissen zu einer Erweiterung des Wissens, zu einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis sowie der Ausbildung einer kritisch-reflexive Grundhaltung.

Eine Kompetenzorientierung und damit eine Professionalisierung bleiben dann aus, wenn die Kompetenzziele im Studium nur vage umgesetzt oder unzureichend konzipiert werden. Insbesondere wenn die Kompetenzziele zu katalogartig, ohne Bewertung und Gewichtung oder zu diffus definiert werden, gelten sie weder als lehr- und lernbar, noch sind sie mess- oder beurteilbar.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die bislang verfolgten Professionalisierungsstrategien der Polizei erwecken eher den Anschein, machtpolitische Interessen zu verfolgen, als eine Qualitätsorientierung zum Ziel zu haben. In diesem Sinne standen bei der Einführung der akademischen Ausbildung die Steigerung des Einkommens und des sozialen Status im Vordergrund. Hingegen scheint es nachrangig gewesen zu sein, den Beruf durch die Entwicklung qualitativer Handlungsstandards aufzuwerten.

Angesichts des gesellschaftlichen Wandels, den Auswirkungen von Technisierung und Ökonomisierung, der Globalisierung und Europäisierung, wirtschaftlicher Umwälzungen und einer zunehmend auseinanderdriftenden Sozialstruktur ist die polizeiliche Aufgabenwahrnehmung anspruchsvoller, komplexer und nicht zuletzt auch konfliktrichtiger geworden (vgl. Kokoska/Murck 1996, 1319). In der Folge haben die beruflichen Anforderungen, die an Polizeibeamte gestellt werden, eine ebenso deutliche wie nachhaltige Wandlung vollzogen: Weg von rein ausführenden hin zu vermehrt „analytisch-planerisch-organisatorischen, weitgehend selbstständig ausgeführten Tätigkeiten“ (Löbbecke 2000, 140). Mit den gewachsenen Anforderungen steigt im Sinne der professionssoziologischen Perspektivverschiebung – von den klassischen hin zu den handlungsorientierten Professionstheorien – gleichzeitig die Notwendigkeit, die inhaltlichen sowie die handlungsbezogenen Aspekte der Professionalisierung in den Fokus zu rücken. Hierdurch wird nicht nur der Blick von der Berufsstruktur auf die Qualität des Handelns gelenkt. Gleichzeitig ermöglicht die neue Perspektive, das polizeiliche Handeln deutlich adäquater im professionstheoretischen Diskurs zu verorten als es die klassischen Professionstheorien bisher vermochten. Insofern wird die Fokussierung auf die Profession zugunsten einer Bestimmung von Professionalität und professionellem Handeln aufgegeben. Professionalität zeichnet sich in diesem Sinne als besondere berufliche Handlungsqualität aus, die wissenschaftliches Wissen in der konkreten interaktionistischen Situation auf den Einzelfall angemessen und reflexiv anwendet und so die bestehenden Spannungen relationiert.

Professionalität gründet sich im Wesentlichen auf eine wissenschaftliche Ausbildung: Ohne eine wissenschaftliche Fundierung würden die Handlungsvollzüge des Professionellen nicht von einem hohen Grad an Bewusstheit, Systematik und Re-

flexivität geprägt, sondern unterlägen den Maßstäben der „Brauchbarkeit“ und „Angemessenheit“. Allerdings bringt die Aneignung wissenschaftlichen Wissens und des dazu erforderlichen Methodenrepertoires nicht zwangsläufig eine bessere Qualität des Handelns mit sich. Ein entsprechender Hochschulabschluss mündet dementsprechend nicht automatisch in professionellem Handeln. Um den Ansprüchen der Professionalität gerecht zu werden, bedarf es eines polizeilichen Studiengangs, der neben der Wissenschaft auch die berufliche Praxis in die Hochschullehre aufnimmt. Im Rahmen einer praxisorientierten akademischen Ausbildung kann professionelles Handeln eingeübt werden, indem nicht nur wissenschaftliches Wissen in berufsqualifizierendes Wissen transformiert wird, sondern gleichzeitig auch Erfahrungen und Erwartungen aus der Praxis im disziplinären Diskurs Berücksichtigung finden. Unter dem Aspekt der Professionalität steht die polizeiliche Ausbildung mithin unter der Zielsetzung, wissenschaftlich ausgebildete Praktiker hervorzubringen. Diese sollen durch die akademische Ausbildung dazu befähigt werden, berufliche Entscheidungen auf der Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden zu treffen und diese reflexiv in den Kontext der jeweiligen Situation zu stellen. Durch die Transformation wissenschaftlichen Wissens in Handlungs- und Deutungsmuster wird dabei die Fähigkeit ausgebaut, sich komplexe Sachverhalte rasch zu erschließen.

Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass der Bachelor-Studiengang, dem Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit zu gleichen Teilen zugrunde liegen, den Anforderungen, die an ein auf professionelle Handlungsqualität ausgerichtetes Studium gestellt werden, in deutlich höherem Maße erfüllt als der bisherige Diplom-Studiengang. Als einer der wesentlichen Gründe für die unterschiedliche Bewertung sind die strukturellen Vorgaben und Rahmenbedingungen des Diplom-Studiengangs anzuführen, die einer wissenschaftlichen Fundierung entgegen stehen. Wissenschaftliche Qualitätsdefizite kommen insbesondere in der mangelnden Implementierung wissenschaftlichen Arbeitens, in der fehlenden Diplomarbeit sowie fehlenden Forschungsprojekten zum Ausdruck. Zum anderen ist die Verzahnung von Theorie und Praxis trotz des dualen Aufbaus des Diplom-Studiengangs nur unzureichend ausgeprägt. Die Ursachen hierfür sind u.a. darin zu sehen, dass Lehre und Praxis nicht im direkten wechselseitigen Bezug zueinander stehen und die Lehrinhalte in der Folge nicht aufeinander abgestimmt werden. Weiterhin sind

die Curricula derart überfrachtet, dass kein Raum für handlungs- und problemorientierte Lernarrangements bleibt. Gleichzeitig führt das stark reglementierte Studien- und Prüfungssystem dazu, dass den Prüfungen die höchste Priorität beigemessen wird. Anstatt Handlungsziele zur Gestaltungsgrundlage der Hochschullehre zu machen, richten sich die Lehre und das Lernen nahezu ausschließlich an den Leistungskontrollen aus.

Angesichts der bereits skizzierten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen kann ein derart strukturiertes Studium, das allein auf die reine Berufsfertigkeit ausgerichtet ist und nur ungenügend auf die notwendigen professionellen Handlungsweisen vorbereitet, den gestiegenen Anforderungen an den Polizeiberuf nicht mehr gerecht werden.

Mit der Einführung des Bachelor-Formats ergeben sich nunmehr Möglichkeiten, die Mängel des Diplom-Studiengangs weitestgehend zu beseitigen und eine Basis für professionelles Handeln zu bilden. Eines der wesentlichen Elemente zur Erreichung dieses Ziels ist die im Bologna-Prozess angestrebte Verkettung von Theorie und Praxis sowie die Kompetenzorientierung des Studiums einschließlich der damit einhergehenden inhaltlichen, didaktisch-methodischen und lernorganisatorischen Konsequenzen.

Die Notwendigkeit der Synthese von Theorie und Praxis für die Professionalisierung basiert auf den handlungsorientierten Ansätzen, nach denen professionelles Handeln in der Vermittlung von Theorie und Praxis zu verorten ist. Die Hochschule kann beide Aspekte miteinander in Einklang bringen, indem sie die Praxis reflexiv in das wissenschaftliche Umfeld einbezieht. Diese Einbindung kann dabei auf mehreren Ebenen erfolgen. So kann die Kooperation von Theoretikern und Praktikern u.a. durch die Mitwirkung der Praxisvertreter bei der Gestaltung des Studiums, durch regelmäßigen kommunikativen und personellen Austausch sowie durch die Einsetzung paritätisch besetzter Verzahnungsgremien verstärkt werden. Berufspraktische Kontexte können zudem über eine interdisziplinäre Modulstruktur hinaus in das Studienformat aufgenommen werden, indem theoriebezogene Übungen und Trainings in das Studium einfließen, die Weiterbildung an den Hochschulen angesiedelt und angewandte Forschung betrieben wird.

Der professionsfördernde Aspekt eines kompetenzbezogenen Studiums leitet sich zum einen aus der Ausrichtung der Curricula an den beruflichen Handlungsfeldern

und der dadurch bedingten handlungsorientierten Struktur der Wissensorganisation ab. Zum anderen bilden Kompetenzen die Grundvoraussetzung für die Entwicklung professionellen Handelns, da sie im handelnden Umgang mit Wissen zum Ausdruck kommen und sich im situationsbezogenen Handeln realisieren.

Da Kompetenzen u.a. aus der wissensbasierten Ausübung von Handlungen heraus erwachsen, müssen Lernkonzepte zur Förderung von Kompetenzentwicklung handlungsorientiert gestaltet werden. Im Zuge der Bachelorisierung fließen deutlich stärker als bisher exemplarische sowie handlungs- und problemorientierte Didaktik-Konzepte in die akademische Ausbildung ein. Um professionelles Handeln einzuüben, werden insbesondere problemorientierte Modelle favorisiert, da diese den Studierenden die Möglichkeit bieten, ihr theoretisches Wissen auf eine konstruierte oder reale Problem- und Aufgabenstellung angemessen anzuwenden und zu prüfen. Gleichzeitig werden durch die Orientierung an realen Problemstellungen theoretische und praktische Elemente verzahnt und die Studenten zur selbstständigen Problemlösung angehalten. Die reflexive Auseinandersetzung fördert zudem die Urteilskraft und bildet eine kritisch-reflexive Grundhaltung heraus.

Ob sich solche didaktischen Modelle im Weiteren durchsetzen werden, hängt im Wesentlichen davon ab, inwieweit sich der mit dem Bologna-Prozess einsetzende Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen auf Seiten der Dozenten und ihrer Lehrauffassungen vollzieht. Grundsätzlich wird im Zuge der Bachelorisierung angestrebt, den Lernenden als aktiven Partner im Bildungsprozess und als Selbstverantwortlichen für den Wissenserwerb in den Mittelpunkt der Lehre zu rücken. Gleichzeitig sollen die Lehrenden zu kreativen Lenkern und Gestaltern von Lernprozessen werden, indem sie die Prozesse begleiten und fördern, statt Instruktionen zu erteilen und Lernstrategien vorzugeben. Zur Durchsetzung dieser studienzentrierten Lehrauffassung müssen systematisch Fortbildungskonzepte von den Hochschulen angeboten und gefördert werden.

Die hier herausgearbeiteten Faktoren stellen sich im Zuge der Professionalisierung der Polizei als ebenso wichtige wie anspruchsvolle Ziele der Bachelor-Reform dar. In der Folge ist mit entsprechenden Anpassungs- und Umsetzungsproblemen zu rechnen. Von diesen sind die internen Fachhochschulen ebenso betroffen wie die Hochschulen des allgemeinen Bildungssektors.

Die positive Sichtweise der Hochschuldekane, wonach die Ziele der internen Studiengänge mit den Zielen des Bologna-Prozesses in hohem Maße korrespondieren, wird hier nicht geteilt. Vielmehr ergeben sich aus den strukturellen Vorgaben und Rahmenbedingungen des Diplom-Studiengangs, aus dem das Bachelor-Format hervorgeht, Faktoren, die der Bachelorisierung entgegenstehen.

Insbesondere ist fraglich, ob die didaktischen Konzepte innerhalb der internen Studiengängen tatsächlich im erforderlichen Ausmaß berücksichtigt und in der Form umgesetzt werden, wie es in den Curricula festgehalten wurde. Ein konkretes Problem, mit dem die internen Fachhochschulen in diesem Zusammenhang konfrontiert werden, ist ihre Personalstruktur. Aufgrund des Mangels an didaktisch/pädagogischem Personal wird die Weiterbildung der Lehrenden hier mit weit größeren Anstrengungen verbunden sein als dies im allgemeinen Bildungssektor der Fall ist. Hier sind die internen Fachhochschulen nicht nur gefordert, das didaktische Repertoire ihrer Lehrenden über die darbietende Lehrform hinaus zu erweitern, sondern eine Hochschulphilosophie zu formen, die diesen didaktischen Paradigmenwechsel mitträgt und in das gesamte Hochschulsystem einbindet.

Angesichts des faktisch begrenzten Gestaltungs- und Handlungsspielraums der internen Fachhochschulen bleibt es darüber hinaus fraglich, ob die Handlungs- und Zeiträume zur Verfügung gestellt werden können, die für die selbstständigen Leistungen der Studierenden sowie der Dozenten notwendig sind. Der Diplom-Studiengang war bisher derart konzipiert, dass den Studierenden kaum Möglichkeiten eingeräumt wurden, ihr Studium eigenverantwortlich zu gestalten. Ein begleitetes und freies Selbststudium verbunden mit einem hohen Anteil informellen Lernens, wie es im Zuge des Bologna-Prozesses postuliert wird, ist mit dem bisherigen Leitbild des herkömmlichen Studienformats kaum in Deckung zu bringen. Da es den internen Fachhochschulen hinsichtlich der Gestaltung des Selbststudiums an Erfahrungswerten fehlt und die Studierenden noch dazu im Beamtenverhältnis stehen, die während des Studiums alimentiert werden, wird es an den internen Fachhochschulen schwieriger sein, selbstgesteuertes Lernen zu fördern und durchzusetzen.

Die Lehrenden ihrerseits konnten sich im traditionellen Format in Hinsicht auf Forschungsprojekte und wissenschaftliches Arbeiten bislang nicht hochschuladäquat entfalten. Aktuell fehlt es den polizeilichen Einrichtungen an personellen und materiellen Ressourcen, um diese wesentlichen wissenschaftlichen Elemente auszu-

bauen. Darüber hinaus hat sich offensichtlich bislang nicht das notwendige Verständnis dafür durchgesetzt, dass Wissenschaft, Lehre und Forschung in einem untrennbaren Zusammenhang stehen und gleichsam an einer akademischen Einrichtung zu integrieren sind. Unter diesem Gesichtspunkt ist zu befürchten, dass die internen Hochschulen mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen haben werden, die Voraussetzungen und Möglichkeiten für wissenschaftliches Arbeiten zu schaffen und den Lehrenden die dafür erforderlichen Freiheiten einzuräumen.

Der bereits zur Sprache gebrachte Theorie-Praxis-Konflikt innerhalb der Polizei, der mit Vorbehalten gegenüber der wissenschaftlichen Fundierung einhergeht, kann ebenso der anvisierten stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis abträglich sein. Zum einen besteht die Gefahr, dass die Kompatibilität von Wissenschafts- und Berufsorientierung – wie im Diplom-Format – nur punktuell verankert wird, statt die Verzahnung kontinuierlich weiterzuentwickeln. Zum anderen müssen theoretische und praktische Elemente für eine gelingende Synthese die gleiche Gewichtung erhalten, aufeinander aufbauen und ineinander greifen. Eine Verknüpfung bleibt aus, wenn die übende Berufspraxis weder im fachtheoretischen Diskurs eingebettet noch der Reflexion unterzogen wird. Angesichts dieses bestehenden Konflikts ist die polizeiliche Bildungsarbeit dringend aufgefordert, die Akzeptanz der für die Polizeiarbeit notwendigen wissenschaftlichen Fundierung zu steigern.

Dass mit dem Umwandlungsprozess vom Diplom- zum Bachelor-Format auch professionshemmende Faktoren in die Studieninhalte implementiert werden, zeichnet sich punktuell in der polizeilichen Bildungsarbeit einiger Bundesländer ab. So wurden die juristischen und polizeispezifischen Fächer zum Teil zu Lasten der sozialwissenschaftlichen Bildungsvermittlung weiter ausgebaut, anstatt sie im Zuge des Umstrukturierungsprozesses zu reduzieren. Darüber hinaus wurde das auf breite Anerkennung gestoßene Projektstudium als eine Form des problemorientierten Lernens mit der Einführung des Bachelor-Formats verkürzt, anstatt solche didaktischen Konzepte zu fördern. Als gegenläufige Tendenzen zum Bachelor-Prozess müssen auch die Strukturveränderungen der polizeilichen Bildungseinrichtungen in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt bewertet werden. In Niedersachsen wurde der Polizei-Studiengang aus der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege herausgelöst und einer Polizeiakademie zugeordnet, während in Sachsen-Anhalt

der Körperschaftsstatus der internen Fachhochschule aufgehoben wurde. Beide Prozesse stehen im Widerspruch zum Bologna-Prozess. Dass die Gestaltungs- und Selbstregulierungsmöglichkeiten der Fachhochschulen weiter begrenzt werden, ist unvereinbar mit dem Anliegen, die Eigenverantwortlichkeit der Lehrenden und Lernenden fördern zu wollen.

In diesem Kontext steht die Polizei als Organisation insgesamt in der Verantwortung. Die Inhalte und Ziele des Studiums können sich erst dann nachhaltig entfalten und auf die polizeiliche Arbeit insgesamt auswirken, wenn diese von der Organisation mitgetragen und in die Organisationsstruktur integriert werden. Andernfalls werden die Erwartungen und Ziele, die mit der Akademisierung verbunden werden, konterkariert und laufen aufgrund der fehlenden Verbundenheit mit der Praxis ins Leere. Mit anderen Worten: Professionelles Handeln wird sich erst dann im polizeilichen Alltag durchsetzen können, wenn die hierfür notwendige Akzeptanz innerhalb der Organisation vorliegt.

Dass hierfür auch organisationsinterne Demokratisierungsprozesse notwendig sind, ergibt sich aus dem Anspruch des Bachelor-Prozesses, die Eigenverantwortung, Flexibilität und die Selbstständigkeit der Studenten zu stärken. Sofern die Bachelor-Absolventen angesichts hierarchisch bedingter und faktisch erlebter Abhängigkeit Dissonanzen zwischen akademischem Anspruch und praktischer Wirklichkeit erfahren, ist es naheliegend, dass sie im beruflichen Alltag Frustrationen erleben und demotiviert werden. Insofern sollte sich im Hinblick auf ein akademisches, wissenschaftlich fundiertes Studium ein demokratisches, kooperatives System in der Organisation durchsetzen.

Grundsätzlich können aus den hier herausgearbeiteten Faktoren zentrale Impulse für die Professionalisierung der Polizei abgeleitet werden. Richtig interpretiert und umgesetzt, kann der Bachelor-Prozess erheblich dazu beitragen, professionelles Handeln im Rahmen der akademischen Ausbildung einzuüben und damit eine Basis für Professionalität zu schaffen. Angesichts der bereits identifizierten Anpassungsprobleme sowie der knappen Haushaltskassen, mit denen insbesondere die internen Fachhochschulen zu kämpfen haben, entscheidet im Weiteren die Art und Weise, wie die Bachelor-Formate umgesetzt werden, darüber, ob die Chancen zur Professionalisierung tatsächlich genutzt werden. Für die internen Fach-

hochschulen bedeutet dies, dass sie sich auf der Akkreditierung nicht ausruhen dürfen, sondern fortwährend am Bologna-Prozess weiterarbeiten müssen.

Den Reakkreditierungen ebenso wie den Evaluationen kommt dabei im Weiteren eine entscheidende Rolle bei der Durchsetzung der professionsfördernden Elemente in der Ausbildung zu. Im Rahmen dieser professionsunterstützenden und qualitätssichernden Instrumente ist zu prüfen, ob die angestrebten Zielsetzungen erreicht werden konnten oder ob und wie die Inhalte und Methoden der Studiengänge weiter optimiert werden können, um selbstständig denkende und handelnde Polizeibeamte hervorzubringen, die den zukünftigen Herausforderungen gewachsen sind.

Literatur

- Akkreditierungsrat** (2009): Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009. Drs. AR 93/2009. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileamin/Seiteninhalte/Startseite/Beschluss_Akkreditierung_Studiengaenge_Systeme_08_12_09.pdf [08.12.2010]
- Alisch**, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus (Hrsg.) (1990): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Band 28
- Arnold**, Rolf / Schübler, Ingeborg (2008): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 52–74
- Asmus**, Hans-Joachim (2007): Fachhochschulen als Einrichtung. Länderbericht Sachsen-Anhalt. In: Frevel, Bernhard / Liebl, Karlhans (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung IX: Stand und Perspektive der Polizeiausbildung. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 98–103
- Beck**, Ulrich / Brater, Michael / Daheim, Hansjürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowolt
- Becker-Lenz**, Roland / Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–222
- Becker-Lenz**, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller, Silke (Hrsg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Behr**, Rafael (2000): Cop Culture. Der Alltag des Gewaltmonopols. Männlichkeit, Handlungsmuster und Kultur in der Polizei. Opladen: Leske + Budrich. Eine unveränderte 2. Auflage erschien 2008 im Verlag für Sozialwissenschaften
- Behr**, Rafael (2006): Polizeikultur. Routinen – Rituale – Reflexionen. Bausteine zu einer Theorie der Praxis der Polizei. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Behr**, Rafael (2008): Veränderungsprozesse des Gewaltmonopols. Organisationssoziologische Anmerkungen zum Transformationsprozess der staatlichen Vollzugspolizei. In: Kreissl, Reinhard / Barthel, Christian / Ostermeier, Lars (Hrsg.): Policing in Context. Rechtliche, organisatorische, kulturelle Rahmenbedingungen polizeilichen Handelns. Münster: Lit Verlag, S. 53–72
- Berthel**, Ralph (2006): Kriminalistikausbildung? Quo vadis? Anmerkungen zu den Entwicklungen der kriminalistischen Ausbildung an der Deutschen Hochschule der Polizei i.G.. In: Kriminalistik. Heft 10/2006, S. 609–614
- Berthel**, Ralph (2009): Immanuel Kant und das „Polizeistudium“. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in einem polizeilichen Studiengang und den Anforderungen an Lehrende und Studierende. In: Berthel, Ralph / Kühne, Eberhard (Hrsg.): Polizeiwissenschaftliches Studium im 21. Jahrhundert. Kritische Bestandsaufnahmen und Visionen. Rothenburg: Hochschule der Sächsischen Polizei. Band 50, S. 21–54
- Berthel**, Ralph (2010): Bologna und polizeiliche Studiengänge – eine Geschichte mit Happy End? In: Die Polizei. Heft 02/2010, S. 33–40

- Berthel**, Ralph / Kühne, Eberhard (Hrsg.) (2009): Polizeiwissenschaftliches Studium im 21. Jahrhundert. Kritische Bestandsaufnahmen und Visionen. Rothenburg: Hochschule der Sächsischen Polizei. Band 50
- Birkenstock**, Wolfgang (2006): Der Lernende ist als aktiver Partner für den Wissenserwerb selbst verantwortlich. In: Polizei-heute. Heft 01/2006, S. 10–12
- Blin**, Jutta (2008): Studienreformen und Hochschuldidaktik. In: Sterbling, Anton (Hrsg.): Internationale Zusammenhänge und Erfahrungen der Weiterentwicklung der Polizeiausbildung. Beiträge zum X. Hochschuldidaktischen Kolloquium an der Hochschule der Sächsischen Polizei. Rothenburger Beiträge. Band 47, S. 81–88
- Bologna-Glossar** (2006): Glossar zum Bologna-Prozess. Verwaltungsfachhochschule Wiesbaden. Stand: 20.11.2006. Verfügbar unter: http://www.vfh.hessen.de/irj/VFH_Internet?uid=5637469a-25fd-1214-fbf1-b144e9169fcc [08.12.2010]
- Brenneisen**, Hartmut (2004): Auf dem Weg nach Bologna! In: Die Polizei. Heft 11/2004, S. 334–336
- Brenneisen**, Hartmut (2006): Das Studium vom Ende her denken In: Polizei-heute. Heft 11/2004, S. 6–10
- Brenneisen**, Hartmut (2007): Modularisierte Bachelorstudiengänge im Fachbereich der FHVD Schleswig-Holstein. In: Brenneisen, Hartmut / Kischewski, Susanne / Raschke, Friedrich (Hrsg.): Studium und Lehre. Festschrift zur Einführung von Bachelorstudiengängen im Fachbereich Polizei der FHVD Schleswig-Holstein. Hamburg: Lit Verlag, S. 62–85
- Brenneisen**, Hartmut (2008): Der modularisierte Studiengang „Polizeivollzugsdienst (B.A.)“ – Rahmencurriculum der Fachbereichsleiterkonferenz Polizei und Erfahrungen der FHVD Schleswig-Holstein. In: Sterbling, Anton (Hrsg.): Internationale Zusammenhänge und Erfahrungen der Weiterentwicklung der Polizeiausbildung. Beiträge zum X. Hochschuldidaktischen Kolloquium an der Hochschule der Sächsischen Polizei. Rothenburger Beiträge. Band 47, S. 23–40
- Brenneisen**, Hartmut / Kischewski, Susanne / Raschke, Friedrich (Hrsg.) (2007): Studium und Lehre. Festschrift zur Einführung von Bachelorstudiengängen im Fachbereich Polizei der FHVD Schleswig-Holstein. Hamburg: Lit Verlag
- Christe-Zeyse**, Jochen (2005): Polizei und Theorie – Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Die Polizei. Heft 05/2005, S. 135–142
- Christe-Zeyse**, Jochen (Hrsg.) (2006): Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung – Ansichten einer Organisation. Schriftenreihe Polizei & Wissenschaft. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft
- Closs**, Peter (2010): Soziale Arbeit als Profession. Theoretische Vergewisserungen und Perspektiven. In: Hammerschmidt, Peter / Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. München: Schriftenreihe Soziale Arbeit. S. 25–42
- Combe**, Arno / Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–48
- Combe**, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp Verlag
- Curriculum der baden-württembergischen Polizei** (2008): Curriculum für den Studiengang Bachelor of Arts (B.A.) – Polizeivollzugsdienst / Police Service der Hochschule für Polizei Villingen-Schwenningen. Stand: 25.08.2008. Verfügbar unter: http://www.hfpolvs.de/ge/pdf/apa_studentensekretariat/unterlag_prakt_geh_dienst/Curriculum%2032.Jg.pdf [08.12.2010]

- Dauner, Friedrich** (2010): Mediation auf dem Weg zur Profession? In: Schlieben, Katharina von (Hrsg.) (2010): Professionalisierung und Mediation. München: Verlag C.H. Beck, S. 79–90
- Dehnbostel, Peter** (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann Verlag
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Scherr, Albert / Stüwe, Gerd** (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Diekmann, Andreas** (2009): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Dohr, Helmut / Wiedemann Uwe** (1996): Die Organisation der Polizei: Entwicklung, Stand und Perspektiven. In: Kniesel, Michael / Kube, Edwin / Murck, Manfred (Hrsg.): Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck: Schmidt-Römhild, S. 1093–1148
- Enke, Thomas** (2007): Warum führen wir einen Bachelor-Studiengang ein? Hintergründe, Standards und Chancen der „Bachelorisierung“ des Studiums für den gehobenen Polizeivollzugsdienst an der Fachhochschule Polizei Sachsen-Anhalt. Ascherslebener Manuskripte. Verfügbar unter: <http://digital.bibliothek.uni-halle.de/pe/content/titleinfo/679998> [08.12.2010]
- Enke, Thomas / Kirchhof, Steffen** (2009): Das Ascherleber Modell der Lehrendenweiterbildung. Konzeptionelle Ausgangsbasis für die Verzahnung von Forschung, hochschuldidaktischer Schulung und Begleitung der Lehrerpraxis im kompetenzorientierten Polizeistudium. In: Berthel, Ralph / Kühne, Eberhard (Hrsg.): Polizeiwissenschaftliches Studium im 21. Jahrhundert. Kritische Bestandsaufnahmen und Visionen. Rothenburg: Hochschule der Sächsischen Polizei. Band 50, S. 101–142
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker** (1999): Die Kompetenzbiografie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann Verlag
- Erpenbeck, John / Rosenstiel von, Lutz** (2003): Einführung. In Erpenbeck, John / Rosenstiel von, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Erpenbeck, John / Rosenstiel von, Lutz** (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Feltes, Thomas** (1990): Polizeiliches Alltagshandeln – Ergebnisse einer Analyse von Notrufen und Funkstreifenwageneinsätzen. Arbeitspapier Institut für Kriminologie der Universität Heidelberg. Verfügbar unter: <http://www.thomasfeltes.de/pdf/veroeffentlichungen/PolizeilichesAlltagshandeln.pdf> [08.12.2010]
- Feltes, Thomas** (1997): Eine Reform der Polizei beginnt mit einer Reform der Ausbildung. In: Die Polizei. Heft 04/1997, S. 115–119
- Feltes, Thomas** (2002): Qualitätssicherung in der Polizeiausbildung: Brauchen wir eigenständige Polizeihochschulen. In: Unbequem. Heft 48/2002, S. 20–24.
- Feltes, Thomas** (2002a): Scientia Ante Portas. Flüchten oder Standhalten? In: Die Polizei. Heft 09/2002, S. 245–250
- Feltes, Thomas** (2007): Polizeiwissenschaft in Deutschland. Überlegungen zum Profil einer (neuen) Wissenschaftsdisziplin. In: Polizei & Wissenschaft. Heft 04/2007, S. 2–21
- Feltes, Thomas** (2010): Die Akkreditierung. Feigenblatt für reformfaule Hochschulen. In: Spektrum. Zeitschrift der Verwaltungsfachhochschule Hessen. Heft 01/2010, S. 6–8

- Feltes, Thomas** (2010a): Polizeiliches Fehlverhalten durch Akademisierung? Noch nicht veröffentlicht. Verfügbar unter: http://www.thomasfeltes.de/pdf/veroeffentlichungen/2010_Professionalisierung_in_der_Polizei.pdf [08.12.2010]
- Feltes, Thomas / Punch, Maurice** (2005): Good People, Dirty Work? Wie die Polizei die Wissenschaft und Wissenschaftler die Polizei erleben und wie sich Polizeiwissenschaft entwickelt. Ein persönlicher Erfahrungsbericht. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform. Heft 01/2005, S. 26–45
- Feltes, Thomas / Klukkert, Astrid / Ohlemacher, Thomas** (2007): „...., dann habe ich ihm auch schon eine geschmiert.“ Autoritätserhalt und Eskalationsangst als Ursachen polizeilicher Gewaltausübung. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform. Heft 04/2007, S. 285–303
- Franke, Guido** (Hrsg.) (2008): Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Franke, Siegfried** (2004): Polizeietik. Handbuch für Diskurs und Praxis. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag
- Frevel, Bernhard** (2004): Immanuel Kant, die Wissenschaft und die Polizei. Über den Gemeinanspruch: „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nichts für die Praxis.“ In: Liebl, Karlhans (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung V: Fehler und Lernkultur in der Polizei. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 193–208
- Frevel, Bernhard** (2007): Anforderungskataloge und Kompetenzprofile für Studium und Praxis. In: Frevel, Bernhard / Liebl, Karlhans (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung IX: Stand und Perspektive der Polizeiausbildung. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 13–25
- Frevel, Bernhard** (2008): Ausbildungsziel: Kompetente Polizei. Die „Bachelorisierung“ des Studiums an Polizei-Fachhochschulen. In: Deutsches Polizeiblatt für die Aus- und Fortbildung. Heft 01/2008, S. 23–25
- Frevel, Bernhard / Liebl, Karlhans** (2007): Stand und Perspektive der Polizeiausbildung. Einleitung. In: Frevel, Bernhard / Liebl, Karlhans (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung IX: Stand und Perspektive der Polizeiausbildung. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 7–12
- Frevel, Bernhard / Liebl, Karlhans** (Hrsg.) (2007): Empirische Polizeiforschung IX: Stand und Perspektive der Polizeiausbildung. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft
- Fuchs, Hendrik** (2006): Basis des modularen Studiengangs für den gehobenen Vollzugsdienst. In: Polizei-heute. Heft 01/2006, S. 13–23
- Fuhr, Thomas** (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gabriel, Oscar / Zmerli, Sonja** (2006): Politisches Vertrauen: Deutschland in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 30–31/2006, S. 8–15
- Gieseke, Wiltrud et al.** (Hrsg.) (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Glienicker Thesen** (2004): In: Heinrich, Peter (Hrsg.): Der Bologna-Prozess. Chance und / oder Risiko für die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. 15. Glienicker Gespräch 2004. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 24, S. 61–64
- Glienicker Thesen** (2005): In: Heinrich, Peter / Kirstein, Denis (Hrsg.): Bachelorisierung und Masterangebote – Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. 16. Glienicker Gespräch 2005. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 25, S. 57–60

- Goldbach**, Arnim (2004): Skizzen eines curricularen Konzepts für eine Weiterbildungsmaßnahme „Europa“. In: Heinrich, Peter (Hrsg.): Der Bologna-Prozess. Chance und / oder Risiko für die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. 15. Glienicker Gespräch 2004. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 24, S. 87–94
- Goller**, Jost (2004): Bachelor / Master und Laufbahnausbildung – geht das? In: Heinrich, Peter (Hrsg.): Der Bologna-Prozess. Chance und / oder Risiko für die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. 15. Glienicker Gespräch 2004. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 24, S. 31–36
- Grieger**, Rainer (2008): Bologna und die Polizei – eine Weichenstellung. In: Deutsches Polizeiblatt für die Aus- und Fortbildung. Heft 01/2008, S. 12–15
- Groß**, Hermann (2003): Fachhochschulausbildung in der Polizei: Lehrgang oder Studium? In: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit. Opladen: Leske + Budrich, S. 141–156
- Groß**, Hermann / Schmidt, Peter (2000): Entstehung und Implementation des Leitbildes der Hessischen Polizei. In: Polizei & Wissenschaft. Heft 02/200, S. 52–58
- Groß**, Hermann / Schmidt, Peter (2004): Kann man Polizei studieren? Theorie und Praxis neu gemischt. In: Liebl, Karlhans (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung V: Fehler und Lernkultur in der Polizei. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 247–260
- Groß**, Hermann / Frevel, Bernhardt / Dams, Carsten (Hrsg.) (2008): Handbuch der Polizeien Deutschlands. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Hammerschmidt**, Peter / Sagebiel, Juliane (2010): Einführung: Professionalisierung im Widerstreit. In: Hammerschmidt, Peter / Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. München: Schriftenreihe Soziale Arbeit, S. 9–24
- Hammerschmidt**, Peter / Sagebiel, Juliane (Hrsg.) (2010): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. München: Schriftenreihe Soziale Arbeit
- Harrach**, Eva-Marie von (1983): Grenzen und Möglichkeiten der Professionalisierung von Polizeiarbeit. Münster [Dissertation]
- Hartmann**, Heinz (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Thomas / Sprondel, Walter Michael (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 36–52
- Haselow**, Reinhard (2003): Die Umsetzung von Normen in der Organisationswirklichkeit. In: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit. Opladen: Leske + Budrich, S. 227–246
- Hauff**, Mechthild (2006): Scheingegensätze ziehen sich an. Polizeiliche Studiengänge und das Ringen um Praxisorientierung und Akademisierung. In: Christe-Zeyse, Jochen (Hrsg.): Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation. Schriftenreihe Polizei & Wissenschaft. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 313–330
- Heiner**, Maja (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer
- Heiner**, Maja (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München: Reinhardt Verlag
- Heinrich**, Peter (Hrsg.) (2004): Der Bologna-Prozess. Chance und / oder Risiko für die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. 15. Glienicker Gespräch 2004. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 24

- Heinrich, Peter / Kirstein, Denis (Hrsg.) (2005)** : Bachelorisierung und Masterangebote – Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. 16. Glienicker Gespräch 2005. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 25
- Hesse, Hans Albrecht (1968)**: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.) (2010)**: Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (2004)**: Zur Zusammenarbeit mit verwaltungsinternen Fachhochschulen (FHöD). Entschließung des Plenums der HRK vom 09.11.2004. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/verwaltungsinterne_FH.pdf [08.12.2010]
- Höldobler, Bert (1998)**: Humboldt als Erfolgsrezept. Über die Einheit von Forschung und Lehre an amerikanischen Universitäten. In: Forschung und Lehre. Heft 06/1998, S. 302-304. Verfügbar unter: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/1998/06_98.pdf [29.12.2010]
- In der Smitten, Susanne / Jaeger, Michael (2010)**: Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen. In: In der Smitten, Susanne / Jaeger, Michael (Hrsg.): Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung. Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009 in Hannover. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 1–26.
- In der Smitten, Susanne / Jaeger, Michael (Hrsg.) (2010)**: Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung. Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009 in Hannover. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Innenministerkonferenz (1998)**: Anforderungen für Studiengänge an internen Fachhochschulen sowie Fachhochschulen, deren Abschlüsse einer Ausbildung für den gehobenen allgemeinen (nichttechnischen) Verwaltungsdienst gleichgestellt werden dürfen. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 19./20.11.1998
- Innenministerkonferenz (2002)**: Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Umlaufbeschluss vom 17.04.2002. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/IMK_zu_Laufbahnrecht_17042002.pdf [08.12.2010]
- Innenministerkonferenz (2005)**: Positionspapier zur Gleichwertigkeit von Bachelor-Studiengängen und -Abschlüssen mit Diplom Studiengängen und -Abschlüssen an Fachhochschulen im Rahmen einer Ausbildung für den gehobenen allgemeinen (nichttechnischen) Verwaltungsdienst. Ergänzung zum Positionspapier der Innenministerkonferenz vom 19./20.11.1998. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 23./24.06.2005. Verfügbar unter: http://www.bundesrat.de/cln_179/nn_8780/DE/gremien-konf/fachministerkonf/imk/Sitzungen/05-06-24-termin.html?__nnn=true [08.12.2010]
- Innenministerkonferenz (2007)**: Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen. Beschluss der IMK vom 07.12.2007
- Kaufhold, Maria (2006)**: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kirchhof, Steffen (2007)**: Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung - Neue Impulse für die Ausbildungs- und Hochschuldidaktik in der Polizeiausbildung. In: Brenneisen, Hartmut / Kischewski, Susanne / Raschke, Friedrich (Hrsg.): Studium und Lehre. Festschrift zur Einführung von Bachelorstudiengängen im Fachbereich Polizei der FHVD Schleswig-Holstein. Hamburg: Lit Verlag, S. 272–297
- Klimperle, Dagmar (2006)**: Einführung in das Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Professionelles Handeln zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Mainz: Logophon

- Kniesel, Michael** (1996): Staatsaufgabe Sicherheit, Grundgesetz und Polizei. In: Kniesel, Michael / Kube, Edwin / Murck, Manfred (Hrsg.): Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck: Schmidt-Römhild, S. 41–98
- Kniesel, Michael / Kube, Edwin / Murck, Manfred** (Hrsg.) (1996): Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck: Schmidt-Römhild
- Kokoska, Wolfgang / Murck, Manfred** (1996): Das Ausbildungssystem der Polizei im Umbruch. In: Kniesel, Michael / Kube, Edwin / Murck, Manfred (Hrsg.): Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck: Schmidt-Römhild, S. 1303–1340
- Kompetenzprofil für den geh. PVD in Thüringen** (2008): Kompetenzprofil für Absolventen des Studiengangs Bachelor of Arts – Polizeivollzugsdienst für die Laufbahn des gehobenen Polizeivollzugsdienstes (geh. PVD) am Fachbereich Polizei der Thüringer Fachhochschule für öffentliche Verwaltung. Stand: 31.01.2008. Verfügbar unter: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/polizei/vfhs/bachelorstudiengang/16_kompetenzprofil.pdf [08.12.2010]
- Krampe, Eva Maria** (2009): Emanzipation durch Professionalisierung. Akademisierung des Frauenberufs Pflege in den 1990er Jahren: Erwartungen und Folgen. Frankfurt: Mabuse-Verlag
- Kreissl, Reinhard / Barthel, Christian / Ostermeier, Lars** (Hrsg.) (2008): Policing in Context. Rechtliche, organisatorische, kulturelle Rahmenbedingungen polizeilichen Handelns. Münster: Lit Verlag
- Kultusministerkonferenz** (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Fassung vom 15.09.2000
- Kultusministerkonferenz** (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [08.12.2010]
- Kurtz, Thomas** (2002): Berufssoziologie. Wiesbaden: Transcript-Verlag
- Lange, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (2003): Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit. Opladen: Leske + Budrich
- Lange, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (2006): Wörterbuch zur Inneren Sicherheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Leitfaden Anforderungsprofile** (2006): Rahmenkonzept zur Personalentwicklung in der Polizei des Landes Brandenburg. Anlage 2. Stand: Mai 2006. Verfügbar unter: <http://www.brandenburgische-kommunalakademie.de/bka/Anlage%202%20Anforderungsprofile.pdf> [08.12.2010]
- Leßmann-Faust, Peter** (2008): Einleitung. In: Leßmann-Faust, Peter (Hrsg.): Polizei und politische Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–19
- Leßmann-Faust, Peter** (Hrsg.) (2008): Polizei und politische Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Ley, Thomas** (2003): Objektive Hermeneutik in der Polizeiausbildung. Zur sozialwissenschaftlichen Grundlegung eines Curriculums. Berlin: Duncker & Humblot
- Liebl, Karlhans** (2002): Defizite in der polizeilichen Aus- und Fortbildung. Oder: Die Notwendigkeit einer Polizeiwissenschaft. In: Kriminalistik. Heft 06/2000, S. 377–382
- Liebl, Karlhans** (2007): Reflexionen über die Polizei. Berlin: Lit Verlag

- Liebl**, Karlhans (Hrsg.) (2004): Empirische Polizeiforschung V: Fehler und Lernkultur in der Polizei. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft
- Litzcke**, Sven Max / Linssen, Friedhelm (Hrsg.) (2005): Lehre an der FH Bund zukunftsfähig gestalten. Ergebnisse der Studienplankommission. Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. Berichte Nr. 32. Verfügbar unter: http://www.fhbund.de/nn_15672/SharedDocs/Publikationen/50_Veroeffentlichungen/Berichte/band__32,templateId=raw,property=publication,File.pdf/band_32.pdf [08.12.2010]
- Löbbecke**, Peter (2000): Zur Bedeutung des Schlüsselqualifikations- und Kompetenzansatzes für die Ausbildung an den Fachhochschulen der Polizei. In: Die Polizei. Heft 05/2000, S. 139–145
- Lorei**, Clemens (2007): Polizei – Zwischen Erfahrungsberuf und Wissenschaftsbedarf. In: Frevel, Bernhard / Liebl, Karlhans (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung IX: Stand und Perspektive der Polizeiausbildung. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 39–63
- Luckmann**, Thomas / Sprondel, Walter Michael (Hrsg.) (1972): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Makrowitsch**, Jörg / Messerer, Karin / Prokopp, Monika (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Schriftenreihe des Fachhochschulrates. Band 10. Wien: Universitätsverlag
- Meuser**, Michael (2005): Professionelles Handeln ohne Profession. Eine Begriffsrekonstruktion. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–264
- Mieg**, Harald (2003): Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In: Mieg, Harald / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelle Leistung – Professional Performance. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 11–48
- Mieg**, Harald (2010): Begriff und exemplarische Entwicklungen. Professionalisierung: eine dreifache Autonomieregulation. In: Schlieffen, Katharina von (Hrsg.): Professionalisierung und Mediation. München: Verlag C.H. Beck, S. 15–26
- Mieg**, Harald / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2003): Professionelle Leistung – Professional Performance. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz
- Modulhandbuch für den geh. PVD in Niedersachsen** (2009): Modulhandbuch Bachelorstudiengang „Polizeivollzugsdienst (B.A.)“. Polizeiakademie Niedersachsen. Stand: August 2009. Verfügbar unter: http://polizeiakademie.niedersachsen.de/downloads/modulhandbuch_stand_september_2009.pdf [08.12.2010]
- Neuhoff**, Ulrike (2008): Akademische Freiheiten im Korsett eines verschulerten Studienbetriebs – Das Studium für Polizeivollzugsbeamte an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen. In: Leßmann-Faust, Peter (Hrsg.): Polizei und politische Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–205
- Nisse**, Reingard (2005): Neue Anforderungen an den Lehrenden und den Lernenden bei der Einführung von Master- und Bachelorstudiengängen in der Ausbildung der Polizei (Teil 1). In: Kriminalistik. Heft 11/2005, S. 689–693
- Nitsche**, Rainer (2008): Beitrag zur Podiumsdiskussion. Internationale Zusammenhänge und Erfahrungen der Weiterentwicklung der Polizeiarbeit. In: Sterbling, Anton (Hrsg.): Internationale Zusammenhänge und Erfahrungen der Weiterentwicklung der Polizeiausbildung. Beiträge zum X. Hochschuldidaktischen Kolloquium an der Hochschule der Sächsischen Polizei. Rothenburger Beiträge. Band 47, S. 47–51
- Nuissel**, Ekkehard (1997): Theorie vermittelt Praxis, Praxis Theorie. In: Report. Heft 40/1997, S. 10–20. Verfügbar unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc1998/nuissl98_03.htm [08.12.2010]

- Oevermann**, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 70–182
- Ohlemacher**, Thomas (2005): Bausteine für den Weg zur Bachelorisierung interner Studiengänge: Praxisevaluation bisheriger Polizeicurricula. In Heinrich, Peter / Kirstein, Denis (Hrsg.): Bachelorisierung und Masterangebote – Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. 16. Glienicker Gespräch 2005. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 25, S. 23–26
- Ohlemacher**, Thomas et. al. (2002): Polizei im Wandel. Abschlussbericht der standardisierten Befragung der Vollzugsbeamtinnen und -beamten der niedersächsischen Polizei 2001 sowie erste Ergebnisse der Gruppendiskussionen 2002. KFN Forschungsberichte Nr. 97. Verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb87.pdf> [08.12.2010]
- Ohlemacher**, Thomas / Weiß, Horstrüdiger / Aust, Natascha (2007): Zweigeteilte Laufbahn in Niedersachsen: Ergebnisse des Projekts „Ausbildungsprofil Fakultät Polizei“ der Nds. FHVR. In: Frevel, Bernhard / Liebl, Karlhans (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung IX: Stand und Perspektive der Polizeiausbildung. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 74–97
- Ophardt**, Diemut (2006): Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess [Dissertation]. Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2006/509> [08.12.2010]
- Otto**, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich
- Paulic**, Rainer (2005): Integration von Schlüsselqualifikationen in modularisierte Studiengänge. In: Heinrich, Peter / Kirstein, Denis (Hrsg.): Bachelorisierung und Masterangebote – Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. 16. Glienicker Gespräch 2005. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 25, S. 27–46
- Peters**, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Pfadenhauer**, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich
- Pfadenhauer**, Michaela (2005): Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26
- Pfadenhauer**, Michaela (Hrsg.) (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Pick**, Alexander (2006): Mit Blaulicht nach Bologna...optimistisch und gelassen. Plädoyer für eine unverkrampfte Bachelorisierung des polizeilichen Fachhochschulstudiums. In: Polizei & Wissenschaft. Heft 03/2006, S. 2–12
- Polizeidienstvorschrift 100** (2005): Führung und Einsatz der Polizei. Ausgabe 1999. Stand: 2005
- Quambusch**, Erwin (2007): Ausbildungsmodernisierung durch Akkreditierung. Mit geeigneten Prüfungen, aber ungeeigneten Dozenten zum Bachelor. In: Kriminalistik. Heft 10/2007, S. 634–639
- Rektorenkonferenz der FHöD** (2002): Stellungnahme der Rektorenkonferenz der FHöD zur Empfehlung des Wissenschaftsrates (2002): In: Richthofen, Dieprand von (2007): Von der Behörde zur Hochschule. Der Weg der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. Schriftenreihe der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW. Band 27, S. 277–288

- Rektorenkonferenz der FHÖD** (2005): Beschluss für die Einrichtung und Akkreditierung eines Bachelor-Studiengangs im gehobenen Dienst entsprechend den Vorgaben der KMK und des Akkreditierungsrates. In: Heinrich, Peter / Kirstein, Denis (Hrsg.): Bachelorisierung und Masterangebote – Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. 16. Glienicker Gespräch 2005. Redebeiträge und Glienicker Thesen. FHVR Berlin. Beiträge der Hochschule Nr. 25, S. 91–92
- Richthofen**, Dieprand von (2007): Von der Behörde zur Hochschule. Der Weg der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. Schriftenreihe der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW. Band 27
- Rothschuh-Wanner**, Michael (1993): Hochschulstudium für die Polizei – das niedersächsische Reformkonzept für die Polizeiausbildung. In: Bürgerrechte und Polizei. Heft 03/1993, S. 47–56
- Schaeper**, Hildegard / Wildt, Johannes (2010): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. In: Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 64–83
- Schliefen**, Katharina von (Hrsg.) (2010): Professionalisierung und Mediation. München: C.H. Beck Verlag
- Schön**, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books
- Schulte**, Rainer / Kokoska, Wolfgang (1997): Aus- und Fortbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. In: Die Polizei. Heft 04/1997, S. 111–114
- Schulte**, Wolfgang (2006): Und grau ist alle Theorie. In: Christe-Zeyse, Jochen (Hrsg.): Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation. Schriftenreihe Polizei & Wissenschaft. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 275–312
- Schulte**, Wolfgang (2008): Nordrhein-Westfalen. In: Groß, Hermann / Frevel, Bernhardt / Dams, Carsten (Hrsg.): Handbuch der Polizeien Deutschlands. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–316
- Schümchen**, Werner (2006): Fachhochschulen [Polizeiausbildung]. In: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.): Wörterbuch zur Inneren Sicherheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 78–87
- Schütze**, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 183–275
- Schütze**, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Heft 01/2000, S. 49–96
- Schwendenwein**, Werner (1990): Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In: Alisch, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Band 28, S. 359–381
- Steinert**, Heinz (1997): Über den ausbildnerischen Gemeinspruch: Vergessen Sie alles, was Sie auf der Schule theoretisch gelernt haben; wie Polizeiarbeit wirklich geht, das lernen Sie erst hier bei uns in der Praxis. In: Die Polizei. Heft 04/1997, S. 106–110
- Sterbling**, Anton (2006): Polizeistudium im Umbruch. Ausgangspunkte, Anliegen und Zukunftsfragen. Konstanzer Schriften zur Sozialwissenschaft. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag

- Sterbling**, Anton (Hrsg.) (2008): Internationale Zusammenhänge und Erfahrungen der Weiterentwicklung der Polizeiausbildung. Beiträge zum X. Hochschuldidaktischen Kolloquium an der Hochschule der Sächsischen Polizei. Rothenburger Beiträge. Band 47
- Stichweh**, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt: Suhrkamp Verlag
- Strauch**, Anne / Jütten, Stefanie / Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Studiengangsrichtlinien für den geh. PVD in Schleswig-Holstein** (2009): Richtlinien für den Ablauf und Inhalt des Studiengangs Polizeivollzugsdienst (B.A.) im Fachbereich Polizei der Fachhochschule für Verwaltung und Dienstleistung (FHVD). Stand: 03.02.2009. Verfügbar unter: http://www.fhvd.de/fhvd_we/polizei/download/Richtlinien-BA-Pol.pdf [08.12.2010]
- Studienführer für den geh. PVD in Mecklenburg-Vorpommern** (2009): Studienführer. Fachbereich Polizei. Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege. Stand: Mai 2009. Verfügbar unter: http://www.fhguestrow.de/FBPZ/StudienPZ/files/studienführer_bachelor.pdf [08.12.2010]
- Tietgens**, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud et al. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75.
- Wagner**, Karl (2006): Der Innovationsdruck muss von innen kommen. In: Polizei-heute. Heft 01/2006, S. 2–6
- Walter**, Bernd (2001): Humboldt und die deutsche Polizei. Bemerkungen zur Diskussion um den Charakter der deutschen Polizeiausbildung. In: Kriminalistik. Heft 11/2001, S. 715–720
- Walter**, Bernd (2010): Generalist, Universalist oder Spezialist – Einige kritische Anmerkungen zur Professionalisierungsdebatte in der Polizei. In: Polizeireport. Heft 03/2010, S. 19–21
- Weidmann**, Thomas (1999): Zurück zur Abschottung? Die Zukunft der polizeilichen Fachhochschulausbildung. In: Bürgerrechte und Polizei. Heft 01/1999, S. 52–62
- Weidmann**, Thomas (2000): Ausbildungsreform als Teil der Verwaltungsreform. Eine empirische Studie über die Ausbildung für den gehobenen Dienst an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin. Berlin Forschung. Band 34. Berlin: Berlin Verlag
- Weidmann**, Thomas (2001): Strukturen der Polizeiausbildung. Fachhochschulausbildung für die Polizei als Bestandteil einer autoritären Organisation. In: Kriminalistik. Heft 02/2001, S. 121–131
- Weinert**, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 17–31
- Weinert**, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag
- Widulle**, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Winter**, Martin (1998): Politikum Polizei. Macht und Funktion der Polizei in der Bundesrepublik Deutschland. Münster: Lit Verlag. Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/marwin/Winter_Martin_Politikum_Polizei_1998.pdf [08.12.2010]
- Wissenschaftsrat** (1996): Empfehlungen zur weiteren Entwicklung der verwaltungsinternen Fachhochschulen. Drs. 2541/96. Cottbus 10.05.1996
- Wissenschaftsrat** (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Drs. 5102/02. Berlin 18.01.2002, S. 99–101. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5102-02.pdf> [08.12.2010]

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und außer der von mir angegebenen Literatur keine weitere benutzt habe. Die wörtlich übernommenen Stellen sind als solche gekennzeichnet.

Oldenburg, 15.01.2011