

Politische Bildung in der Polizei

– Funktionsbestimmung von 1945 bis zum Jahr 2000 –

Dissertation

zum Erwerb des Grades eines Dr. phil. im Fachbereich 2
(Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport- und Bewegungswissenschaften)

Universität Essen

vorgelegt von: Wolfgang Schulte
Geburtsort: Letmathe, heute Iserlohn

Datum der Disputation: 22. Mai 2003

Gutachter: Prof. Dr. Klaus Ahlheim
Prof. Dr. Wilfried Breyvogel

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung	1
1.1 FRAGESTELLUNG	4
1.2 FORSCHUNGSSTAND, QUELLEN UND EINGRENZUNG DES THEMAS.....	14
2. Erziehung zur Demokratie in der Nachkriegszeit: Von der Kapitulation 1945 zur erneuten Verstaatlichung der Polizei (1953).....	17
2.1 ALLIIERTE PLANUNGEN ZUR VERWALTUNG DER BESATZUNGSZONEN	18
2.2 DER PERSONELLE AUFBAU DER NACHKRIEGSPOLIZEI.....	24
2.2.1 Rahmenbedingungen beim personellen Neuaufbau der Nachkriegspolizei.....	25
2.2.2 Die politische Säuberung der Polizei – Internierung, Strafverfolgung, Entnazifizierung.....	31
2.2.3 Personelle Fluktuation beim Aufbau der Polizeiorganisation	39
2.2.4 Ausbildung der „neuen“ Polizei	40
2.3 DIE ORGANISATORISCHE UMGESTALTUNG UND AUFGABENBESCHRÄNKUNG DER NACHKRIEGSPOLIZEI (ENTPOLIZEILICHUNG DES ALLTAGS)	43
2.4 ERZIEHUNG ZUR DEMOKRATIE - POLITISCHE BILDUNG DER POLIZEI IN DER NACHKRIEGSZEIT	49
2.4.1 Erziehung zur Demokratie unter britischer Verantwortung.....	50
2.4.2 Politische Bildung unter deutscher Verantwortung in der britischen Zone	59
2.5 ZUSAMMENFASSUNG.....	71
3. Staatsbürgerkunde in der Aufbauphase der Bundesrepublik (1953 – 1968).....	75
3.1 POLITISCH-GESELLSCHAFTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN UND WEITERENTWICKLUNG DER FÖDERALEN POLIZEIORGANISATION	76
3.2 REFERENZPUNKTE DES DEMOKRATISIERUNGSPROZESSES DER POLIZEIORGANISATION IN DER „ERA OF GOOD FEELING“	82
3.2.1 Umgang mit politischem Protest	83
3.2.2 Massenmotorisierung und mobile Gesellschaft.....	88
3.2.3 Der Umgang der Polizeiorganisation mit der NS-Vergangenheit.....	90
3.3 STAATSBÜRGERKUNDE IN DER POLIZEI WÄHREND DER 50ER UND 60ER JAHRE – „ERZIEHUNG ZUR ANPASSUNG“ UND „FORMALDEMOKRATISCHE BILDUNG“?	97
3.3.1 Beschreibung der Quellen	99
3.3.2 Lehrpläne	100
3.3.3 Semester- und Wissenschaftliche Hausarbeiten am Polizei-Institut Hilstrup	103
3.3.4 Zeitgenössische Untersuchungen und Einschätzungen zur Praxis des Staatsbürgerkundeunterrichts	115
3.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	118
4. Politisierung und demokratische Erneuerung (1968 – 1989)	125
4.1 POLITISCH-GESELLSCHAFTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	126
4.2 REFERENZPUNKTE FÜR DEMOKRATISIERUNG UND ZIVILISIERUNG DER POLIZEI IN DEN 1970ER UND 1980ER JAHREN	138
4.2.1 Reformdiskussionen um ein neues Selbstverständnis und Berufsbild der Polizei.....	138
4.2.2 Umgang mit politischem Protest in den 1970er und 1980er Jahren	146
4.2.3 Frauen in der Polizei.....	154
4.3 POLITISCHE BILDUNG DER POLIZEI IN DEN 1970ER UND 1980ER JAHREN	158
4.3.1 Beschreibung der Quellen und verwendeten Literatur.....	160
4.3.2 Klassische Staatsbürgerkunde in der Polizeiausbildung der 1970er und 1980er Jahre	160

4.3.3	<i>Soziologie-Unterricht in der Ausbildung der Polizei</i>	165
4.3.4	<i>Handlungsorientierte, ganzheitliche Ansätze in der Aus- und Fortbildung der Polizei: zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen und Demokratisierung</i>	170
4.4	ZUSAMMENFASSUNG.....	179
5.	Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten	183
5.1	POLITISCH-GESELLSCHAFTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN (AB 1989)	184
5.2	REFERENZPUNKTE FÜR DEN AUFBAU EINER DEMOKRATISCHEN BÜRGERPOLIZEI	191
5.2.1	<i>Aufbau demokratischer Polizeien in den neuen Bundesländern</i>	191
5.2.2	<i>Dynamisierung der Reformprozesse in der Polizei</i>	195
5.2.3	<i>Fremdenfeindliche Übergriffe und Straftaten von Polizeibeamten</i>	205
5.3	POLITISCHE BILDUNG PRAKTISCH – EVALUATION DER UMSETZUNG EINES UNTERRICHTSWERKES FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG DER POLIZEI	210
5.3.1	<i>Theoretische Vorüberlegungen und methodische Entscheidungen</i>	211
5.3.1.1	Stand der Evaluationsdiskussion.....	211
5.3.1.2	Ziele, Inhalte, Zielgruppen und didaktische Struktur der Unterrichtseinheit	216
5.3.1.3	Methodische Vorüberlegungen	219
5.3.1.4	Institutioneller Hintergrund der Evaluation	222
5.3.2	<i>Umsetzung des Evaluationsprojekts</i>	222
5.3.2.1	Organisation und Rahmenbedingungen der Evaluation	223
5.3.2.2	Entwicklung qualitativer und quantitativer Verfahren zur Datenerhebung	227
5.3.2.3	Durchführung der Evaluation.....	235
5.3.2.4	Beschreibung der Lerngruppen	238
5.3.3	<i>Ergebnisse der Evaluation</i>	251
5.3.3.1	Auswertung der Fragebogen	251
5.3.3.2	Auswertung der Interviews	278
5.3.3.3	Auswertung des Freitextes der Fragebogen	312
5.3.4	<i>Abschließende Diskussion der Ergebnisse der Evaluation</i>	319
5.3.4.1	Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ in der Polizei	321
5.3.4.2	Umsetzung des Themas in der vorliegenden Unterrichtseinheit	325
5.3.4.3	Reflexion über die am Evaluationsprozess beteiligten Gruppen	327
5.3.4.4	Konsequenzen für die politische Bildung in der Polizei	328
6.	Fazit.....	332
	Verzeichnis der Abbildungen.....	335
	Verzeichnis der Tabellen.....	336
	Anhang.....	337
	Abkürzungen.....	381
	Literaturverzeichnis.....	385

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der politischen Bildung in der Polizei setzt voraus, vorab das Verhältnis von Politik und Polizei als eine wesentliche konstitutive Rahmenbedingung näher zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund können dann die weiteren Fragestellungen zur Funktion von politischer Bildung in der Polizei entwickelt werden.

„Die Polizei ist der politischste Teil der Verwaltung“, so der Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen, Wolfgang Clement, in seiner Ansprache zur Eröffnung der Dauerausstellung „Im Auftrag – Polizei, Verwaltung und Verantwortung (1924-1968)“ in der Gedenkstätte *Villa ten Hompel* am 7. Mai 2001 in Münster. Dieses vielfach in Politikerreden zu hörende Zitat reflektiert das prekäre Verhältnis von Polizei und Politik in verstaatlichten Gesellschaften, in denen sich der Staat als Inhaber des Monopols physischer Gewaltsamkeit nach innen wie nach außen in einem mehrere Jahrhunderte andauernden Prozess etabliert hat (Busch/ Funk/ Kauß u.a. 1985, 38). In der Bundesrepublik Deutschland gibt es nach unserem Grundgesetz – wie in anderen westlichen Demokratiemodellen auch – eine formale, prinzipielle Trennung von Polizei und Politik, doch bildet diese förmliche Trennung das Verhältnis von beiden insbesondere für den Bereich des Alltagshandelns nur unzureichend ab.¹ Da Politik immer auch Streben nach Macht ist (Weber 1976, 822), um bestenfalls die staatliche und gesellschaftliche Ordnung nach den Regeln und im Rahmen der Grenzen der jeweiligen Verfassung auszugestalten, bedarf Politik immer auch der konkreten Macht in Form der staatlichen Verwaltung, in der sich die physische Ausgestaltung des Gewaltmonopols manifestiert. Die Polizei ist dabei für die Bürger durch die in den Polizeigesetzen der Länder enthaltene Aufgabenzuweisung zur Gefahrenabwehr² der Teil der Verwaltung, der am augenscheinlichsten dieses staatliche Gewaltmonopol wahrnimmt, in Grundrechte eingreifen kann und damit immer auch politische Entscheidungen und Werthaltungen transportiert. Und aus der Sicht der negativ von Grundrechtseingriffen Betroffenen stellt sich

¹ Vgl. ausführlich zu dem Spannungsverhältnis zwischen Polizei und Politik, zu der Gratwanderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit und zu den Grenzen einer politisch neutralen Polizei Baltzer (1984), Jaschke (1997, 21-30), M. Winter (1998, 14-17) und Busch/Funk/Kauß u.a. (1985, 17-65). Dass dies nicht erst ein Problem der heutigen Zeit ist, zeigt sich an der Diskussion über Einwirkungen der Politik auf die Polizei bei Weiss (1928, 11-24).

² Die Polizeigesetze der Länder knüpfen bei diesen generellen Befugnissen unmittelbar an § 14 des Preußischen Polizeiverwaltungsgesetzes vom 1. Juni 1931 an; die darin enthaltene Generalklausel ist auch nach herrschender Rechtsprechung in Bezug auf die in Art. 20 Abs. 3 GG enthaltene Bindung der vollziehenden Gewalt an Recht und Gesetz unbedenklich, insofern der darin liegende unbestimmte Rechtsbegriff durch jahrzehntelange Rechtsprechung und Lehre nach Inhalt, Ausmaß und Zweck hinreichend präzisiert und in seiner Bedeutung geklärt ist (vgl. dazu auch Drews, Wacke, Vogel u. a. 1986, 37-38, mit den dort zitierten Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts zu diesem Problemfeld).

polizeiliches Handeln nahezu zwangsläufig als parteiliches und eventuell auch als herrschaftssicherndes Einschreiten auf Seiten des Staates dar.

Besonders deutlich wird der grundsätzlich politische Charakter polizeilicher Arbeit beim Umgang mit Minderheiten und bei der Reaktion auf politischen Protest. So wird die Art und Weise des polizeilichen Managements von politischem Protest gleichsam zum Indikator für die politische Kultur eines Landes (M. Winter 1998, 18) und die alltägliche und oftmals konflikthafte Interaktion mit Angehörigen ethnischer Minderheiten erlaubt Einblicke in das demokratische Binnenklima der Polizei. In Zeiten großer gesellschaftlicher Konfliktthemen lässt sich beobachten, dass beim polizeilichen Umgang mit politischem Protest der Anspruch auf politische Neutralität der Polizei regelmäßig an seine Grenzen geführt wird. Dies führt in der Geschichte der Bundesrepublik immer wieder zu sehr intensiven politischen und rechtlichen Auseinandersetzungen über die demokratieangemessene Rolle der Polizei und anderer Teile der Exekutive „an der sensiblen Schnittstelle zwischen Staat und Gesellschaft“ (Jaschke 1997, 21), die in einigen Fällen von den höchsten deutschen Gerichten geklärt werden. Die dabei getroffenen Entscheidungen haben in der Vergangenheit nicht unwesentlich zu einem neuen Rollenverständnis der Polizei beigetragen. So hat das Bundesverfassungsgericht in seinem Brokdorf-Beschluss von 1985 unterstrichen, dass die Polizei sowohl die innere Sicherheit zu gewährleisten und parlamentarische Mehrheitsentscheidungen durchzusetzen aber gleichzeitig auch politischen Protest – sofern er sich an die vom Grundgesetz vorgegebenen Grenzen hält – in kooperativer Weise zu ermöglichen hat. Wenn der Staatsrechtler Erhard Denninger also ganz richtig feststellt: „Polizei ist ein Politikum“ (1978b, 143), dann bedeutet dies, dass Polizeiarbeit über weite Strecken in einem Spannungsfeld zwischen Staatsräson, Sicherheit und liberalen Freiheitsrechten stattfindet und dass die Art und Weise, wie das staatliche Gewaltmonopol organisiert, ausgeübt und kontrolliert wird, den Reifegrad der politischen/demokratischen Kultur in einer Gesellschaft widerspiegelt.

Neben diesen eher demokratietheoretischen Betrachtungen, die das Verhältnis von Polizei und Politik von außen beleuchten, stellt sich aber auch die Frage, mit welchem Selbstverständnis die Polizei ihren Aufgaben nachgeht und ihren Standort im Verhältnis zu Politik und Gesellschaft bestimmt. Mit dem so genannten „Saarbrücker Gutachten“ (Helfer/Siebel 1975) wurde 1972 die bis dahin umfangreichste sozialwissenschaftliche Untersuchung zum Berufsbild der Polizei der Bundesrepublik in Auftrag gegeben und 1975 veröffentlicht. Danach ist die Polizei funktionell ein Militärberuf und objektiv ein Mittel der Herrschaftsausübung für die den Staat leitenden Personen. Die Bedeutung des Gutachtens für die Diskussion über Selbstverständnis und Standort der Polizei in der Gesellschaft der Bundesrepublik besteht vor allem darin, dass sich in der Folgezeit

sowohl die gesellschaftliche vor allem aber die polizeiinterne Diskussion immer mehr von dem dort konstatierten instrumentellen Polizeiverständnis abgrenzt.³ Eine den Intentionen des Grundgesetzes entsprechende demokratische Polizei versteht sich danach weniger als eine Institution der Regierung (wie noch im „Saarbrücker Gutachten“ als Ist-Stand beschrieben) sondern vielmehr als Institution der Verfassung, der Republik und ihrer Bürger. Diesem Selbstverständnis entspricht auch, dass die Polizei zwangsläufig ihren Standort in der sich wandelnden bundesdeutschen Gesellschaft immer wieder neu bestimmen und reflektieren muss. Da es sich bei dem Verhältnis zwischen Polizei und Gesellschaft demnach um ein wechselseitiges handelt, bleibt die Polizei „dem Rest der Gesellschaft nicht äußerlich. Sie lässt sich nicht als ein ‚bloßes‘ Instrument begreifen, das besser oder schlechter geformt sein kann. Das ‚Instrument‘ ist in seiner Eigenart ebenso Ausdruck bestimmter gesellschaftlicher Zustände, wie es seinerseits auf diese Zustände einwirkt“ (Busch/Funk/Kauß u.a. 1985, 31).

Um den hier nur blitzlichtartig skizzierten Ansprüchen an eine demokratische Polizei in einer immer komplexer werdenden dynamischen Gesellschaft gerecht zu werden, reichen umfassende funktionale Qualifikationen der Polizeibeamten allein nicht aus. Gefordert ist darüber hinaus wertgebundene soziale Handlungskompetenz, die Ausdruck einer reflektierten Standortbestimmung in der Gesellschaft und eines demokratischen Selbstverständnisses der Beamten ist (Schult 1989, 33). Die nachfolgende Arbeit beschäftigt sich mit der politischen Bildung in der Aus- und Fortbildung der Polizei, deren Aufgabe es ist, durch Bildungsmaßnahmen die hier kurz skizzierten sozialen Kompetenzen und demokratischen Orientierungen zu fördern, die dafür notwendigen Informationen bereitzustellen und die erforderlichen analytischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Zur weiteren Ausdifferenzierung der erkenntnisleitenden Fragestellungen der Arbeit sollen nun einige grundsätzliche Entwicklungstendenzen und –ziele aus der Organisationsgeschichte der Polizei in der Bundesrepublik Deutschland skizziert werden. Anhand eines nach Behr (2000b) abgewandelten Modells zum Alltag des Gewaltmonopols wird nach der Bedeutung von politischer Bildung bei der Überführung der angesprochenen Entwicklungstendenzen und –ziele in konkrete, alltägliche Polizeiarbeit gefragt, um daraus Fragestellungen abzuleiten, die es erlauben, eine am Alltagshandeln der Polizei ausgerichtete Funktionsbestimmung von politischer Bildung

³ Vgl. ausführlich zur Entwicklung einer neuen Polizeitheorie in Abgrenzung zum „Saarbrücker Gutachten“ Gintzel (1988, 211) und allgemein die im Schlussbericht zum Seminar „Das berufliche Selbstverständnis der Polizei – Zur historischen Entwicklung der Rolle der Polizei in Staat und Gesellschaft, 7. – 11. März 1988 (Polizeiführungsakademie 1988) enthaltenen Beiträge.

in der Polizei in historischer Genese seit 1945 vorzunehmen. Im Begriff „Funktion“ ist implizit immer auch die Frage nach dem Verhältnis von Absichten und Auswirkungen enthalten, und spätestens seit der Untersuchung von Becker, Herkommer und Bergmann (1967) zur politischen Bildung in allgemein bildenden Schulen, in der deren Wirkungslosigkeit konstatiert wurde, kann eine Funktionsbestimmung politischer Bildung nicht auf die Untersuchung des Vermittlungsprozesses der Bildungsinhalte verzichten. So werden auch in dieser Arbeit Evaluationsergebnisse über den konkreten Einsatz einer Unterrichtseinheit exemplarisch vorgestellt und auf Optimierungspotenziale hin untersucht.

1.1 Fragestellung

Politische Bildung erscheint erstmals zu Beginn der 20er Jahre im Fächerkanon der Aus- und Fortbildung der Schutzpolizei der Weimarer Republik; damals – wie auch in späteren Jahren immer wieder – mit einem der vielfältigen Synonyme für politische Bildung bezeichnet und als so genannte „Staatsbürgerkunde“ in die Lehrpläne eingefügt. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges setzen die westlichen alliierten Besatzungsmächte alles daran, eine dem demokratischen Neubeginn in ihren Zonen entsprechende Polizei aufzubauen, die sich durch ein uneingeschränktes demokratisches Selbstverständnis auszeichnet. Neben organisatorischen und personellen Maßnahmen sowie einer veränderten Aufgabenzuweisung sind es vor allem Bildungsmaßnahmen, von denen sich die Alliierten eine Demokratisierung der neuen deutschen Polizei versprechen. Auch in die Lehrpläne der Länderpolizeien wird nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland politische Bildung unter so vielfältigen Bezeichnungen wie „Staatsbürgerkunde“, „Gesellschaftskunde“ oder „Staats- und Verfassungsrecht“ etc. aufgenommen. Politische Bildung gilt seit dieser Zeit im Aus- und Fortbildungssystem der bundesdeutschen Polizeien als unverzichtbarer Bestandteil in dem Bestreben, polizeiliches Handeln noch stärker zu professionalisieren, sie auf dem Weg zu einer dienstleistungs- und bürgerorientierten Organisation weiter voranzubringen und ihren Demokratisierungs- und Zivilisierungsprozess mit Leben zu erfüllen. Gleichwohl fehlt bisher für die politische Bildung in der Polizei eine Funktionsbestimmung, die über den Grundkonsens hinausgeht, unverzichtbar für eine demokratische Polizei im Sinne der genannten abstrakten Ziele zu sein. Ebenso gibt es bisher nur wenige Untersuchungen, die sich mit den Auswirkungen und dem Vermittlungsprozess konkreter Maßnahmen politischer/sozialwissenschaftlicher Bildung in der Polizei beschäftigen; bisher wurden vor allem Aus- und Fort-

bildungsprojekte aus dem verhaltensorientierten Bereich (Stress- und Konfliktbewältigung) evaluiert⁴.

Um nun einige erkenntnisleitende Fragestellungen zur genaueren Bestimmung der Funktion von politischer Bildung in der Polizei herauszuarbeiten, sollen zunächst einmal allgemeine Entwicklungstendenzen des polizeilichen Selbstverständnisses während der nunmehr fünfzigjährigen Geschichte der Bundesrepublik identifiziert werden, um nach der Bedeutung und nach den Auswirkungen von politischer Bildung für diese Entwicklungslinien zu fragen und sie in ihrer Wechselbeziehung auf drei analytisch zu unterscheidenden Relevanzebenen genauer zu untersuchen. Bei diesen drei Ebenen handelt es sich um

- die Makroebene, die das Verhältnis zwischen Staat – Polizei – Gesellschaft repräsentiert,
- die Mesoebene, die den Bereich der (Polizei-)Organisation abbildet,
- und um die Mikroebene, die politische Bildung in der konkreten Vermittlung der Inhalte, in der subjektiven Auseinandersetzung des einzelnen Polizeibeamten mit den Inhalten und Methoden des Faches zum Gegenstand der Untersuchung macht.

In einem ersten Schritt sind also die Entwicklungstendenzen kurz zu skizzieren, die zum heutigen Selbstverständnis der Polizei, zu ihrer aktuellen Standortbestimmung in der Bundesrepublik Deutschland beigetragen haben.

Die Polizei als „Schlüsselorganisation des staatlichen Gewaltmonopols nach innen“ (Jessen 1995, 19) präsentiert sich mehr als 50 Jahre nach ihrem demokratischen Neuanfang Ende der vierziger Jahre in einem zwar fortgeschrittenen, aber offensichtlich noch länger andauernden Transformationsprozess von der Staats- zur Bürgerpolizei⁵. Dabei agiert sie an der Nahtstelle

⁴ So zum Beispiel die „Integrierte Fortbildung“ (Holling 1999a), das Verhaltenstraining (Wensing 1990) und das Streßbewältigungstraining der Polizei in NRW (Holling 1999b).

⁵ M. Winter (2000, 204) unterscheidet *Staats- und Bürgerpolizei* als die zwei prägenden Grundmuster des polizeilichen Selbstverständnisses. Dabei kennzeichnet er die *Staatspolizei* folgendermaßen:

„Sie schützt die herrschende Rechtsordnung, den Status constitutus. In ihrem streng legalistischen Denken besitzen Rechtsdurchsetzung, Strafverfolgung und Legalitätsprinzip oberste Priorität. Sicherheit und Ordnung sind tragende Werte ihres etatistischen Selbstverständnisses; eine „law-and-order“-Mentalität bestimmt ihr Aufgabenverständnis. Die Loyalität zum Verordnungs- und Gesetzgeber steht außer Frage. Die Sicherung der Existenz des Staates und seines Gewaltmonopols als größte kulturelle Errungenschaft des zivilisierten Menschen und die Wahrung der gesetzlichen Ordnung bilden die Kernaufgaben der Staatspolizei. Kritiker und Störer der staatlichen Ordnung gelten als Feinde des Staates und damit auch der Polizei, die gegen „staatsfeindliche“ Angriffe konsequent repressive Maßnahmen ergreifen muß. Ordnungsstörende Protestierende als Objekte polizeilichen Handelns werden als deviant ausgegrenzt. Die Herkunft von Systemgegnern wird daher außerhalb des Staates (vornehmlich im kommunistischen Ostblock – als es ihn noch gab) verortet. Das Phänomen Demonstration stößt auf prinzipielles Mißtrauen; es wird als

zwischen Staat und Gesellschaft und ihre Entwicklung reflektiert das sich verändernde Verhältnis zwischen beiden (Jessen 1995, 19).

Die Bundesrepublik Deutschland unterliegt wie alle modernen westlichen Gesellschaften dynamischen sozio-ökonomischen Veränderungsprozessen, deren innergesellschaftliches Konfliktpotenzial regelmäßig größere Protestbewegungen hervorruft. Da mit diesem Wandel nicht nur neue Hoffnungen auf mehr Wohlstand, auf sozialen, technologischen oder medizinischen Fortschritt einhergehen, sondern auch neue Risiken und Gefahren entstehen (Atomtechnik, Gentechnik, Informationstechnologien aber auch neue Formen der Kriminalität, etc.), wird dies von vielen Menschen in gleicher Weise als Bedrohung ihrer Sicherheit empfunden. Objektive Notwendigkeiten und subjektive Sicherheitsgefühle lösen folgerichtig die Erwartung aus, dass der Staat die sich so weiterentwickelnden und umfangreicher werdenden Sicherheitsbedürfnisse befriedigt. Daraus resultierende neue Eingriffsrechte und Normierungen – bei immer komplexer werdenden Konfliktfeldern und für alle Seiten erschwerter Orientierung⁶ – lassen den Balanceakt zwischen den menschlichen Grundbedürfnissen nach Freiheit und Sicherheit nicht einfacher werden und gefährden das darin zum Ausdruck kommende verletzliche Gleichgewicht liberaler Rechtsstaatlichkeit (Kniessel 1996, 44).

Erstmals nach dem Ende der studentischen (APO-)Protestbewegung, besonders aber im Gefolge der großen gesellschaftlichen Konfliktfelder der 1970er und 1980er Jahre und der damit einhergehenden Massenproteste (Friedensbewegung, Anti-AKW-Bewegung, Umweltbewegung, Startbahn-West etc.), die auf seiten der Polizei zu kräfte- und legitimitätsverschleißenden Großeinsätzen führen, gerät die Ausgestaltung der staatlichen Sozialkontrolle in den Diskurs der „westdeutschen Eliten, sowohl der politischen und gesellschaftlichen als auch der Jurisprudenz und der

lästiger, ja belastender Fremdkörper in der harmonischen Eintracht von Staat und Gesellschaft, von Regierung und Regierten begriffen.“

Demgegenüber charakterisiert er die *Bürgerpolizei* vor allem durch ein anderes Demokratie- und Staatsverständnis und kommt zu folgender Beschreibung:

„Das dahinter liegende Demokratie- und Staatsverständnis betont die Veränderbarkeit der Rechtsordnung. Eine Bürgerpolizei setzt andere Prioritäten als eine Staatspolizei: Der Status constituens, der ‚staatserzeugende Rechtsstaat‘ (Denninger 1978a, S. 117), hat Verfassungsrang; dessen Schutz wiegt schwerer als die einfache Rechtsdurchsetzung. Eine demokratieadäquate Polizei muß folglich an der ‚Bewahrung der Veränderungschance‘ mitwirken (Denninger 1978b, S. 149); das heißt, die Voraussetzungen müssen geschützt werden, daß aus einer Minderheit in der Bevölkerung eine Mehrheit werden kann. Der Bürger ist Subjekt politischer Veränderung und nicht Objekt staatlichen Handelns. Die ‚Bürgerpolizisten‘ verstehen die Polizei weniger als eine Institution der Regierung als vielmehr der Verfassung, der Republik und ihrer Bürger. Die Vertreter dieser Polizeiphilosophie setzten ihren wertebewußten ‚Verfassungslegalismus‘ dem formaljuristischen Legalismus der Staatspolizei entgegen.“

⁶ Idealtypisch lassen sich diese neuen Konfliktfelder, bei denen überkommene „Feindbilder“ nicht mehr die gewohnte Orientierung bieten, an den „Castor-Transporten“ im Frühjahr 2001 festmachen, die unter Verantwortung des „grünen“ Bundesumweltministers Trittin durchgeführt werden.

(kriminologischen) Intellektuellen“ (Behr 2000a, 222). Auch innerhalb der Polizei(-führung) wird dieser Diskurs geführt, der – nach der Hochphase der Studentenbewegung Ende der 60er Jahre einsetzend und von da an verstärkt – zu einem Nachdenken über die eigene Verantwortung für Konflikteskalationen führt und die Angemessenheit der polizeilichen Reaktionen auf politischen Protest zunehmend kritischer hinterfragt; damit setzt ein Reflexionsprozess ein, der nicht nur den Grundstein für eine geänderte polizeiliche Einsatzphilosophie sondern für eine gewandelte Polizeiphilosophie insgesamt legt (M. Winter 2000, 208-213). Bei dieser Auseinandersetzung zwischen Reformern und Traditionalisten in Polizei, Politik und Ministerialverwaltungen setzen sich die Reformer im Verlauf der Zeit zunehmend durch, doch handelt es sich dabei bis heute weder zeitlich noch räumlich⁷ um einen linear ablaufenden Prozess. Sicherlich profitieren die „Reformer“ in der Anfangsphase zu Beginn der 1970er Jahre von der damaligen reformfreundigen gesellschaftlichen Grundstimmung. Hinzu kommt eine kritischer werdende (Medien-)Öffentlichkeit, die auf polizeiliches Einsatzverhalten zunehmend empfindlicher reagiert und die Ausübung des staatlichen Gewaltmonopols stärker auf seine Legitimität hin befragt. Zusammen mit den Ergebnissen des o. a. gesellschaftlichen Diskurses über alternative Ausgestaltungsmöglichkeiten staatlicher Sozialkontrolle wird so ein Reformprozess in der bundesdeutschen Polizei stimuliert, der zu Beginn der 1980er Jahre mehr als ein Vierteljahrhundert nach Gründung der Bundesrepublik Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung der bundesdeutschen Polizei in Abgrenzung zum „Saarbrücker Gutachten“ von 1972⁸ stärker an die Intentionen des Grundgesetzes anzupassen versucht. Zu der sich im Rahmen dieses Reformprozesses verändernden Polizeiphilosophie gehört auch die Einsicht, dass Polizei nicht der „Büttel“ zur Durchsetzung einer wie auch immer gearteten Staatsräson oder Instrument zur Zementierung des politischen Status quo ist, sondern eine ihrer Aufgaben vielmehr darin besteht, den inneren Frieden zu gewährleisten und als Garant der politischen Veränderungschance auch die auf Umgestaltung des Status quo gerichtete Grundrechtsausübung zu schützen, um so auch Minderheiten den Einfluss auf den politischen Willensbildungsprozess zu sichern (Kniesel 1996, 43).

Im polizeilichen Außenverhältnis spiegelt sich dieser Reformprozess in einer erweiterten Einsatzphilosophie wider. Seit Beginn der 1980er Jahre tendiert die Polizei hier in Richtung eines

⁷ Weder zeitlich, weil der Prozess während der Hochphase des Terrorismus in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre sicherlich eher rückläufig im Sinne einer möglichst umfassenden Ausschöpfung staatlicher Ermächtigungsgrundlagen ist und wieder in Richtung *Staatspolizei* geht. Und auch räumlich/geografisch resultiert aus dieser Phase der Auseinandersetzung um unterschiedliche Polizeiphilosophien die bis heute (auch und gerade für Demonstrationsteilnehmer) spürbare unterschiedliche *Polizeilinie* in den verschiedenen Bundesländern, die nicht zwangsläufig mit der Unterscheidung in die sogenannten A- und B-Länder identisch sein muss.

⁸ Vgl. dazu Anmerkung 3 und die dort zitierte Literatur.

„smooth-policing“⁹ mit dem Anspruch, „Service“ und „Mediation“ auf der einen Seite mit „Kontrolle“ und „Repression“ auf der anderen Seite zu integrieren, um sich damit einem spezifischen Balanceakt zu stellen, der zu den Konstitutionsbedingungen einer demokratischen Polizei gehört (Behr 2000a, 222). Seine juristische Ausgestaltung und Entsprechung findet dieser Prozess im so genannten Brokdorf-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts von 1985 und im Volkszählungsurteil der gleichen Institution von 1983; beide stärken die Abwehrrechte des Bürgers gegen den Staat bzw. schränken die Ermächtigungsgrundlagen staatlicher Sicherheitsorgane ein und heben die Rolle des Bürgers als Subjekt der politischen Mitgestaltung hervor.¹⁰

Im Verlauf dieses keinesfalls geradlinigen Reformprozesses lassen sich Veränderungen des polizeilichen Selbstverständnisses und der Polizeikultur¹¹ auf fast allen Ebenen der Organisation und der Aufgabenwahrnehmung intern wie extern beschreiben:

- So ist der grundsätzliche Reformbedarf der Institution Polizei, der in ersten Ansätzen nach der Veröffentlichung des Programms Innere Sicherheit¹² im Jahre 1974 diskutiert wird, spätestens seit der Vereinigung 1990 allgemein anerkannt. Im Verlauf der 1990er Jahre werden in allen Bundesländern Reformen der Polizei in Angriff genommen - und zum Teil auch abgeschlossen - , die sich zum Ziel setzen, den Charakter der Polizei in Richtung „Bürgerpolizei“ zu verändern (Dohr/Wiedemann 1996, 1119).
- Für den internen Umgang zwischen Führungsebene und Mitarbeitern wird, nachdem erste Ansätze bereits in den 1970er Jahren aus der Organisationspsychologie übernommen worden sind, das Kooperative

⁹ Der Begriff ist der anglo-amerikanischen Polizeiforschung entnommen und steht im Kontext weiterer Schlagworte wie „community policing“, „policing by consent“, „communications policing“ etc., die seit einigen Jahren auch in der Diskussion der bundesrepublikanischen Polizeiforschung über alternative polizeiliche Handlungsoptionen aufgegriffen werden. Vgl. dazu auch Feltes/Rebscher (1990) und vor allem Behr (2000a, 221-234) mit der dort zitierten Literatur (Dölling/Feltes 1993; Manning 1997; Thibault/Lynch/McBride u.a. 2001).

¹⁰ In der Aus- und Fortbildung der Polizei werden diese beiden Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts mit ihrem Bindungscharakter für die polizeiliche Aufgabenwahrnehmung seitdem einer ausführlichen Würdigung unterzogen. Vgl. dazu für die Bedeutung des Datenschutzes Störzer (1996, 777-826) und für polizeiliches Einschreitverhalten bei Demonstrationen Kniesel/Behrendes (1996, 273-354).

¹¹ Für das Verständnis des Begriffs „Polizeikultur“ ist ein auf konkrete Handlungsweisen bezogener Kulturbegriff sinnvoll, wie er von Soeffner (1988a) in Anlehnung an Geertz (1987, 21) entwickelt worden ist. Kultur ist danach der das „Wahrnehmen, Deuten und Handeln umgebende, gedeutete und ausgeleuchtete Sinnhorizont“ (Soeffner 1988a, 12). Kultur kann so auf Verstehensformen und daraus resultierende Sinnkonstruktionen konkreter Lebenspraxen bezogen werden, aus denen normative Handlungsorientierungen abgeleitet werden (Behr 2000b, 16 Anm. 4). „Kultur in diesem Sinne ist also weder bloße Instanz oder unveränderlich vorgegebene Symbolwelt noch frei schwebende, ästhetisch reflexive Einstellung, sondern jener Bedeutungsrahmen, in dem Ereignisse, Dinge, Handlungen, Motive, Institutionen und gesellschaftliche Prozesse dem Verstehen zugänglich, verständlich beschreibbar und darstellbar sind“ (Soeffner 1988a, 12).

¹² Vgl. dazu Programm Innere Sicherheit (1974) in dem neue Herausforderungen durch wachsende Kriminalität und politischen Extremismus konstatiert werden und für die Polizeien des Bundes und der Länder Vereinheitlichungen auf der Ebene der Organisation und der gesetzlichen Grundlagen eingefordert werden.

Führungssystem (KFS) (vgl. dazu Altmann/Berndt 1992) seit 1980 in die Ausbildung von Führungskräften an der Polizei-Führungsakademie aufgenommen und auch an den Fachhochschulen und Polizeischulen der Länder gelehrt. In der Fortschreibung des Programms Innere Sicherheit von 1994¹³ wird das Kooperative Führungssystem mit seinen Grundsätzen, die intentional Demokratisierungs- und Zivilisierungstendenzen der Polizei widerspiegeln, verbindlich festgeschrieben.

- Neue ganzheitliche Formen der Aus- und Fortbildung werden Anfang der 1980er Jahre entwickelt und mit dem Ziel, nicht nur die fachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln sondern auch und gerade die sozialen Kompetenzen zu steigern, fest in den Bildungskanon der Polizei implementiert. So werden verhaltensorientierte Kommunikations-, Stress- und Konfliktbewältigungstrainings eingeführt (Olszewski 1988; Bernt 1992), die in der Frühphase auf zum Teil gravierende Akzeptanzprobleme bei den Beamten stoßen, da sie so gar nicht dem traditionellen polizeilichen Selbstbild und den daraus abgeleiteten individuellen Fortbildungsbedürfnissen entsprechen (Wensing 1990, 47-50).
- Die polizeiliche Einsatztaktik wird seit Beginn der 1970er Jahre um deeskalierende Einsatzmodelle erweitert, die hohe Anforderungen an die sozialen Kompetenzen der eingesetzten Beamten stellen und den Bedarf nach verhaltensorientierten Aus- und Fortbildungskonzepten noch einmal hervorheben (vgl. zu den Bedingungen deeskalativer Einsatzgrundsätze Kniesel/Behrendes (1996, 307-315)).
- Nicht nur im Rahmen deeskalativer Einsätze wird Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Polizei genutzt, um polizeiliches Handeln nach innen wie nach außen transparenter zu machen. War in früheren Jahren die Pressearbeit vor allem ein bewährtes Mittel zur Unterstützung der Alltagsarbeit, (Fahndungsaufrufe, Verkehrs- und Präventionshinweise etc.) so geht es nun immer mehr auch darum, durch eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit das „Ansehen der Polizei von der obrigkeitlichen Fixierung zu lösen und [sie] als ‚Bürgerpolizei‘ darzustellen ...“ (Behr 2000a, 224), um so ihren Dienstleistungscharakter stärker in den Vordergrund zu stellen.
- Von den im Verlauf der 1990er Jahre eingeleiteten und zum Teil bereits abgeschlossenen Verwaltungsreformen in Bund, Ländern und Gemeinden ist auch die Polizei betroffen. Unter dem Stichwort „Neue Steuerungsmodelle“ werden seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre nicht nur Organisationsveränderungen durchgeführt. Auch der damit verknüpfte Leitbildprozess wandelt das Selbstverständnis der Polizei weiter in Richtung „Bürgerpolizei“. Unter den Stichworten „Kundenorientierung“, „Qualitätsmanagement“ und „Professionalisierung“ beschäftigt sich die Polizei stärker mit der Wahrnehmung von Bürgerinteressen, nimmt dabei in der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und der Mitarbeit in Präventionsräten die drängenden gesellschaftspoli-

¹³ Vgl. dazu Programm Innere Sicherheit (1994, 32).

tischen Fragen auf (Jugend, Migration, Armut, Umwelt, Arbeit, Kriminalität) und überführt ihren traditionellen Diskurs um Sicherheit und Ordnung in einen Diskurs, in dem es sehr viel breiter angelegt um die Sicherung und Steigerung von Lebensqualität¹⁴ geht (Behr 2000a, 225).

Nun werden mit diesen kurzen Schilderungen eines gewandelten polizeilichen Selbstverständnisses Veränderungsprozesse beschrieben, deren Verwirklichungsgrade unterschiedlich weit fortgeschritten bzw. auch immer wieder Rückschlägen unterworfen sind und damit keinesfalls eine Ist-Standsbeschreibung der Polizei darstellen. Vielmehr sind hier auf der Ebene von Politik und Polizeiführung (also „von oben“) normative Orientierungen in Form von Gesetzen, Leitbildern, Erlassen und Verordnungen zur inhaltlichen Ausgestaltung einer gewandelten Polizeikultur wiedergegeben, die – mit dem Anspruch nach größerer Bürgernähe intentional auch Demokratisierungs- und Modernisierungstendenzen¹⁵ widerspiegelnd – den polizeilichen Arbeitsalltag erst einmal mit Idealen konfrontieren. Die Umsetzung dieser Ideale in den Berufsalltag ist – je nach Themenfeld und auch von Bundesland zu Bundesland verschieden – auf sehr unterschiedliche Weise gelungen und fortgeschritten. Ihre Verwirklichung und damit ihre Transformation in polizeiliches Alltagshandeln wird nicht zuletzt durch den Gegenentwurf der Praxis, durch die *street cops* (also „von unten“), durch die konkrete Berufserfahrung und die daraus abgeleiteten Handlungsmuster¹⁶ von Polizisten maßgeblich mitbestimmt und gebrochen. Bei Polizeibeamten mit einem klassischen Berufsverständnis kann die in diesem Prozess erfolgende Konfrontation mit dem Anspruch nach stärkerer Berücksichtigung von Bürgerinteressen, nach maßvollem und zurückhaltendem Einschreitverhalten auch zu einer Diffusion ihres tradierten Berufsverständnisses führen, das „nicht so sehr nach den notwendigen *Grenzen* des staatlichen Kontrollhandelns (ge)fragt, sondern nach der möglichst intensiven Ausschöpfung von Ermächtigungsgrundlagen für die Polizei“ (Behr 2000a, 223). Dass dieser Konflikt auf einer weiteren Ebene auch die ge-

¹⁴ Dies lässt sich idealtypisch am Beispiel der „subjektiven Sicherheit“ darstellen: Ängste, Vorbehalte und Unsicherheitsgefühle der Bürger in einem bestimmten Stadtteil, einer Region etc. werden von der Polizei gemäß den Intentionen des beschriebenen neuen Selbstverständnisses nicht mehr nur zur Kenntnis genommen. Regelmäßig in Bürgerbefragungen erhoben sind Daten zum Sicherheitsgefühl der Bürger nun zu einer festen Größe polizeilicher Planung geworden, die neben den traditionellen, objektiven Kennziffern der Kriminalitätsbelastung zur Konzeption von Präventionsmaßen verwandt werden, um die Begriffe „Bürgernähe“ und „Bürgerorientierung“ mit Leben zu erfüllen. Auch die alte Diskussion um den Polizisten als Sozialarbeiter (vgl. dazu Kap. 4.2.1, S. 138) lebt in Teilen wieder auf (Schmitt-Zimmermann 2000).

¹⁵ Unter Modernisierungstendenzen wird der Entwicklungsstand des staatlichen Gewaltmonopols, der Prozess funktionaler Differenzierung, die innere Bürokratisierung und die Professionalisierung polizeilicher Arbeit verstanden. Begriffe, die allesamt dem Repertoire der Modernisierungstheorie entstammen aber hier nicht als universelle Fortschrittskategorien benutzt, sondern lediglich als Kategorien mit heuristischer Funktion eingesetzt werden, um Entwicklungsprozesse der Polizeikultur mit gesellschaftlichen in Beziehung setzen zu können (Jessen 1995, 27).

¹⁶ Vgl. zur Entgegensetzung von Handlungsmustern vs. Leitbildern, von Polizeikultur vs. Polizistenkultur Behr (2000), der anhand dieser Gegensatzpaare sein Modell zum Verständnis des Alltags des Gewaltmonopols entwickelt (Behr 2000b, 18).

gensätzlichen Erwartungen von Gesellschaft und Politik an die Polizei widerspiegelt¹⁷, macht die Implementierung einer neuen Polizeikultur nicht einfacher.

Wie gebrochen dieser Prozess in Richtung „Bürgerpolizei“ verläuft, zeigt sich auch daran, dass weiterhin Übergriffe und Polizeiskandale zu verzeichnen sind, die zwar heute nicht häufiger stattfinden aber, in Zeiten einer steten Verbesserung der „Infrastruktur der Skandalisierung“ (Behr 2000a, 224) in größerem Umfang als früher bekannt werden¹⁸. Insbesondere die in der ersten Hälfte der 1990er Jahre offensichtlich gehäuft auftretenden Übergriffe¹⁹ von Polizeibeamten gegenüber Angehörigen von ethnischen Minderheiten, die völlig zurecht auf besonderes Interesse der (internationalen) Öffentlichkeit stoßen, konterkarieren den Anspruch der Polizei, sich zu einer „Bürgerpolizei“ entwickeln zu wollen, nachhaltig. Die hier bei einzelnen oder auch ganzen Dienstgruppen sichtbar werdenden devianten Partikularnormen bei der alltäglichen polizeilichen Aufgabenbewältigung sind die spektakulärsten, aber nicht alleinigen Ausprägungen von Handlungsmustern, die Polizisten den Leitbildern und Idealen der offiziellen Polizeikultur entgegensetzen. In einem nach Behr (2000b, 18) abgewandelten Modell zum Verständnis des Alltags des Gewaltmonopols lässt sich die wechselseitige Durchdringung der beiderseitigen normativen Orientierungen folgendermaßen beschreiben:

Auf der Ebene der konkreten Arbeitsorganisation der Polizei prallen Sein und Sollen, Rechtsförmigkeit und Gerechtigkeitsvorstellungen, formelle und informelle Regeln polizeilicher Arbeit aufeinander (Behr 2000b, 17-18). Dabei kommt es an dieser Grenze zu einer wechselseitigen Durchdringung/Brechung der intendierten Ansprüche polizeilicher Leitbilder mit dem pragmatischen Praxis- und „Rucksackwissen“ der *street cops*. Oder anders ausgedrückt: In der perma-

¹⁷ Behr (2000a, 222) beschreibt dies als Paradoxie zwischen dem Einfordern von Ruhe, Ordnung, Kontrolle, Rigidität gegenüber Minderheiten etc., also kurz gesagt der „Knüppel-aus-dem-Sack“ Forderung der „kleinen Leute“ und derer, die sich ihrer populistisch bedienen und dem offiziellen Leitbild des „*smooth-policing*“. Paradox nicht zuletzt deshalb, weil sich auch eine nicht unerhebliche Zahl von Polizeibeamten, und zwar vor allem aus der für die Umsetzung des „*smooth-policing*“ Leitbildes wichtigen Ausführungsebene, gleichfalls mit der „Knüppel-aus-dem-Sack“ Forderung identifizieren (vgl. dazu auch allgemein eine Untersuchung über die Einstellungen und Orientierungsmuster von Frankfurter Polizeibeamten bei Jaschke (1997)).

¹⁸ Vgl. dazu die regelmäßig erscheinenden CILIP-Berichte (Civil Liberties and Police – Informationsdienst: Bürgerrechte und Polizeientwicklung) oder z. B. Diederichs (1995).

¹⁹ Ob es sich bei den fremdenfeindlich motivierten Straftaten von Polizeibeamten Anfang der 1990er Jahre um einen objektiven Anstieg der Fallzahlen handelt oder die Handlungen durch das besondere Medieninteresse und die verbesserte „Infrastruktur der Skandalisierung“ (vgl. Anm. 18) stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt werden, ist aufgrund unklarer Definitionen und mangelnder statistischer Erhebungen nicht abschließend zu beantworten. Für die Bewertung und die daraus abgeleiteten Maßnahmen ist dies auch nur von nachgeordnetem Interesse, da Anzahl und Schwere der bekannt gewordenen Fälle die Relevanz des Problems und die Notwendigkeit, darauf zu reagieren, evident machen (vgl. als Beispiel für Reaktionen auf fremdenfeindliche Straftaten von Polizeibeamten: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1996; Unterausschuß Führung, Einsatz und Kriminalitätsbekämpfung 1997).

nenen Auseinandersetzung zwischen beiden Ebenen wird die konkrete polizeiliche Alltagsarbeit generiert.

Nun unterliegen die offiziellen Ansprüche an Polizeiarbeit unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden. Die Erwartung, dass die Polizei sich grundsätzlich rechtsförmig verhält, ist in einem Rechtsstaat nicht verhandelbar. Gleichwohl sind nicht alle konflikthafter Situationen, in denen Polizeibeamte einschreiten (müssen), durch rechtliche Normierungen zu antizipieren. Die Nutzung von Ermessensspielräumen findet dabei in einem Spannungsfeld zwischen Legalität und Legitimität statt. Der Übergang von subkulturellen Gerechtigkeitsvorstellungen zu devianten Partikularnormen ist fließend und führt in Extremfällen dann auch zu immer wieder beobachtbaren Rechtsbrüchen von Polizeibeamten. Demgegenüber stellen Leitbilder eher Idealtypen im Weber'schen Sinne dar²⁰, deren Verwirklichung und Umsetzung niemand ernsthaft für alle denkbaren Einsatzsituationen erwartet, da „Polizisten ihren Job mit der dort nahegelegten Grundhaltung nicht machen können, zumindest nicht in den gesellschaftlich prekären Handlungsfeldern“ (Behr 2000b, 22). Und obwohl nun Leitbilder nicht in der Lage sind, polizeiliches Alltags Handeln umfassend anzuleiten, werden hier Ansprüche der Gesellschaft, Erwartungen von Polizeiführung und Politik und nicht zuletzt Intentionen des Grundgesetzes mit polizeilicher Alltagsarbeit in Beziehung gesetzt, die den Modernisierungs- und Demokratisierungsprozess der Polizei durchaus stimulieren können (Behr 2000b, 23). Denn die in den Leitbildern formulierten Grundsätze stellen sowohl im Außen- wie im Binnenverhältnis eine Selbstbindung dar und ermöglichen es, Differenzen zwischen Sein und Sollen offen zulegen und besprechbar zu machen (Behr 2000b, 24).

Wird die Auseinandersetzung über die Interferenzen von Leitbildern und Handlungsmustern, von Polizeikultur und Polizistenkultur, von demokratischen Intentionen des Grundgesetzes und polizeilicher Alltagsarbeit, von Fach- und „Rucksackwissen“ in einen bildungsmäßig organisierten Diskurs überführt, dann handelt es sich hierbei um politische Bildung. In Anlehnung an Behrens (1994, 208) lässt sich politische Bildung in der Polizei demnach folgendermaßen definieren:

²⁰ Idealtypus stellt einen in der Wissenschaftslehre von Max Weber geprägten Begriff für ein durch Kombination ähnlicher Einzelercheinungen in der Gesellschaft exemplarisch gebildetes Gedankenmodell zur Erklärung der Wirklichkeit dar. (...) Ein Idealtypus bestimmter gesellschaftlicher Zustände, welcher sich aus charakteristischen sozialen Erscheinungen abstrahieren lässt, kann neben seinem praktischen Wert als Hilfskonstrukt in der Soziologie auch als Maxime für die Regelung bestimmter sozialer Beziehungen dienen. (Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie).

Als **politische Bildung in der Polizei** werden diejenigen absichtsvoll organisierten Bildungsmaßnahmen bezeichnet,

- die zur kritisch-rationalen Auseinandersetzung mit der beruflichen und politischen Wirklichkeit beitragen,
- die dem Ziel dienen, Kompetenzen auszubilden, um sich besser im beruflichen und politischen Umfeld zu orientieren,
- die dazu beitragen, in den vielfältigen und häufig konflikthafter Handlungsfeldern des polizeilichen Alltags wertbezogene, den Intentionen des Grundgesetzes entsprechende Entscheidungen treffen und umsetzen zu können

und so insgesamt den Demokratisierungs- und Zivilisierungsprozess der Polizeiorganisation weiter voranbringen.

In diesem Sinne hat politische Bildung in den vergangenen fünfzig Jahren die Entwicklungen des polizeilichen Selbstverständnisses und die Alltagsarbeit der Polizei normativ wie reflexiv begleitet. Erfolgreiche politische Bildung unterstützt den Demokratisierungs- und Zivilisierungsprozess der Polizei auf der konkreten Arbeitsebene und es gilt, mehr über die konkrete Ausgestaltung und die Rahmenbedingungen, mehr von gelungenen und weniger gelungenen Maßnahmen politischer Bildung in der Polizei zu erfahren, um daraus für die Zukunft Optimierungspotenziale im Sinne der entwickelten Definition von politischer Bildung in der Polizei abzuleiten. In der nachfolgenden Arbeit sollen demnach die konkreten Formen und Funktionen von politischer Bildung in der Polizei, ihre normativen, reflexiven und kognitiven Anteile während der unterschiedlichen Epochen der bundesrepublikanischen Geschichte näher untersucht werden. Von Interesse wird auch sein, zu untersuchen, ob politische Bildung Funktionen – und wenn ja, welche – zu erfüllen hatte bzw. hat, die von der o. a. Definition nicht abgedeckt werden und welche Auswirkungen dies eventuell auf den Vermittlungsprozess der Bildungsinhalte hat.

Die Funktion(en) von politischer Bildung in der Polizei zu bestimmen bedeutet also, im historischen Längsschnitt – unter Berücksichtigung der staatlichen/gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und daraus resultierender Organisations- und Personalentwicklungen – zu untersuchen, wie politische Bildung durchgeführt wurde, wozu sie diente und welche Besonderheiten für den Vermittlungsprozess politischer Bildungsinhalte in der Polizei festgestellt werden können:

- Die Frage nach dem „wie“ bezieht sich auf Inhalte, Methoden und Stundenanteile von politischer Bildung in der Aus- und Fortbildung der Polizei, auf die Frage nach ihrem Stellenwert im Kanon anderer Lehrfächer und auf die Qualifikation(en) des dafür eingesetzten Lehrperso-

nals, aber auch auf die Rezeption und die Einflüsse der didaktischen Fachdiskussionen in den jeweiligen Epochen der allgemeinen politischen Bildung in der Bundesrepublik.

- Bei der Beantwortung der Frage, wozu politische Bildung in der Polizei dient, wird es zum einen darum gehen, ihre normativen und reflexiven Elemente zu bestimmen, um die beabsichtigten und unbeabsichtigten Auswirkungen auf das polizeiliche Selbstverständnis, auf den wechselseitigen Durchdringungsprozess von Polizeikultur und Polizistenkultur, für den Fortschritt und die Qualität von Reformprozessen, kurz gesagt, für den Modernisierungs-, Demokratisierungs- und Zivilisierungsprozess der deutschen Polizei näher zu untersuchen und im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen bewerten zu können. Zur Untersuchung des gesellschaftlichen Kontextes gehört auch, die Bedeutung politischer/sozialwissenschaftlicher²¹ Inhalte für die Außendarstellung der Polizei zu analysieren.
- Die in den beiden vorangegangenen Punkten skizzierte Funktionsbestimmung politischer Bildung in der Polizei stellt einen wichtigen Kontextfaktor dar, wenn es darum geht, Wirkungszusammenhänge politischer Bildung oder in einem ersten Schritt den Vermittlungsprozess sozialwissenschaftlicher Bildungsinhalte auf der Mikroebene zu analysieren und auf Optimierungspotenziale hin zu untersuchen. Dies soll durch die Evaluation einer Unterrichtseinheit zum Thema „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ geschehen. Hier soll exemplarisch geprüft werden, ob in einer Bildungsmaßnahme zu diesem Thema Handlungsmuster der *street cops* mit den Leitbildern der Polizeikultur in eine konstruktive Beziehung gesetzt werden können, um den Demokratisierungsprozess der Polizei weiter voranbringen zu können.

1.2 Forschungsstand, Quellen und Eingrenzung des Themas

Zur Funktionsbestimmung politischer Bildung in der deutschen Polizei wird der Untersuchungszeitraum auf die Zeit nach 1945 eingegrenzt, da es sich bei diesem Datum um den Beginn von tief greifenden Wandlungsprozessen handelt, denen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland gleichermaßen unterworfen sind. „Außer Zweifel steht auch, daß es auf den verschiedenen Handlungsebenen eine ausgeprägte und spannungsreiche Gleichzeitigkeit von Veränderung auf der einen, Beharrung und Kontinuität auf der anderen Seite gegeben hat. Dies gilt auch für die Polizei.“ (Fürmetz/Reinke/Weinhauer 2001a, 7).

²¹ Die Sozialwissenschaften nehmen seit der Verwissenschaftlichung der politischen Bildung Mitte der 1960er Jahre den Status einer Bezugswissenschaft für die politische Bildung ein (Gagel 1995, 151-153).

Neben der zeitlichen Begrenzung des Untersuchungszeitraums werden darüber hinaus auch einige politisch-geografische Eingrenzungen vorgenommen. Da nach dem Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zum Staatsgebiet der Bundesrepublik Deutschland und der anschließenden Konstituierung der fünf neuen Bundesländer mittlerweile 19 eigenständige Polizeien²² in der Bundesrepublik arbeiten, würde es den Rahmen der Arbeit bei weitem sprengen, die sicherlich vorhandenen Besonderheiten und Nuancen jeder einzelnen Länderpolizei oder der drei Bundespolizeien bei der Entwicklung der politischen Bildung untersuchen und darstellen zu wollen. Auch eine Untersuchung politischer Bildung in der Deutschen Volkspolizei der ehemaligen DDR ist nicht beabsichtigt, da aufgrund des dort vorherrschenden ideologischen Selbstverständnisses politische Bildung in Form von Schulungen einen festen Stellenwert zur weiteren Entwicklung des Sozialismus hatte und somit für die Fragestellung dieser Arbeit nur von marginaler Bedeutung ist. Vielmehr wird es, begrenzt durch die noch greifbaren Quellen, darum gehen, für die Phase bis Ende der 1960er Jahre anhand von Gesetzen, Lehrplänen, Fortbildungsprogrammen für Fachlehrer und weiterer Dokumente die Entwicklung der politischen Bildung für die Polizeien der Bundesländer im Nordwesten der Bundesrepublik zu bestimmen, die geografisch mit der ehemaligen britischen Besatzungszone identisch sind. Bei der Untersuchung der Folgezeit richtet sich der Blick auf die Polizeiorganisation der Bundesrepublik insgesamt, da die Vereinheitlichungsbemühungen durch das Programm für die Innere Sicherheit von 1974 und seine Fortschreibung von 1994²³ grundsätzlich zu gleichgerichteten Zielsetzungen auch für den Bereich der politischen Bildung in der Polizei geführt haben.

²² Neben den 16 Länderpolizeien arbeiten in der Bundesrepublik der Bundesgrenzschutz, das Bundeskriminalamt und die wenig bekannte – und daher bei Aufzählungen meist vergessene – Polizei des Deutschen Bundestages als eigenständige Polizeiorganisationen.

²³ Vgl. dazu das Programm Innere Sicherheit 1974 und 1994.

2. Erziehung zur Demokratie in der Nachkriegszeit: Von der Kapitulation 1945 zur erneuten Verstaatlichung der Polizei (1953)²⁴

Die politische Bildung der Polizei in der Nachkriegszeit kann nur im unmittelbaren Kontext der Pläne, Maßnahmen und Ziele der (westlichen) alliierten Besatzungsmächte beim Neuaufbau einer demokratischen Polizei in den jeweiligen Besatzungszonen eingeschätzt werden. Dabei wird nach den Auswirkungen zu fragen sein, die die alliierten Polizeipolitik auf die Zusammensetzung des Personals, auf die Organisation und damit auch auf das Selbstverständnis der „neuen“ Polizei hat. Denn der Versuch, die enormen Sicherheits- und Ordnungsprobleme der unmittelbaren Nachkriegszeit in den Besatzungszonen durch eine möglichst effiziente Polizei in Grenzen zu halten und gleichzeitig die Ziele der Denazifizierung, Demilitarisierung, Dezentralisierung und Demokratisierung beim Aufbau der neuen Polizeiorganisation nicht aus den Augen zu verlieren, gleicht oftmals einer „Quadratur des Kreises“. Der politischen Bildung kommt in diesem Zusammenhang die wichtige Aufgabe zu, den Demokratisierungsprozess in der Polizei zu unterstützen. Als *Re-education* hat sie jedoch mit den Schwierigkeiten zu kämpfen, die sich aus dem Dilemma einer „Umerziehung zur Demokratie“ im Rahmen der Besatzungsherrschaft ergibt.²⁵

Von diesem Rahmen alliierter Maßnahmen und Entscheidungen beim Aufbau einer demokratischen Polizei ist auch die weitere Entwicklung der Polizei auf Länderebene abhängig; wenn auch in einer ganzen Reihe von Fällen nur in negativer Abgrenzung. So werden nach der schrittweisen Übernahme der Polizeihochschule durch die westdeutschen Landesregierungen ab 1947 nach und nach wesentliche Organisationsentscheidungen der Alliierten für die Polizei zurückgenommen, bis schließlich zu Beginn der 1950er Jahre der Prozess einer erneuten Verstaatlichung der Polizei eingeleitet wird. Auf personeller Ebene erfolgt eine weit gehende Reintegration von ehemaligen nationalsozialistischen Polizeibeamten in die neue Polizei, die ihren Höhepunkt im Durchführungsgesetz zu Art. 131 GG von 1951 findet. Es ist evident, dass personelle Zusammensetzung und Organisationsform die wesentlichen Bestimmungsfaktoren für Habitus, Arbeitsphilosophie und Selbstverständnis der Polizei darstellen und gemeinsam den Kontext für Zielrichtung, Form und Inhalt der politischen Bildung von Polizeibeamten in den neu entstehenden demokratischen Länder Westdeutschlands darstellen. Im folgenden werden daher zum besseren Verständnis die

²⁴ Der zeitliche Rahmen ist hier mit der erneuten Verstaatlichung der Polizei 1953 in Nordrhein-Westfalen gesetzt worden. Die Verstaatlichungsmaßnahmen in den anderen Bundesländern werden in der Mehrzahl bis Mitte der 1950er Jahre abgeschlossen.

²⁵ So der Politikwissenschaftler Ernst Fraenkel in seinem Geleitwort zu Karl-Ernst Bungenstab (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949.

organisatorischen und personellen Entwicklungen in der Polizei der Nachkriegszeit am Beispiel der britischen Besatzungszone ausführlich dargestellt.

2.1 Alliierte Planungen zur Verwaltung der Besatzungszonen

In der Nacht vom 8. auf den 9. Mai 1945 kapitulieren die verstreuten Restverbände der Wehrmacht bedingungslos und die militärischen Auseinandersetzungen in Deutschland werden eingestellt; der Zweite Weltkrieg in Europa ist beendet. Zwischen den alliierten Partnern der Anti-Hitler-Koalition brechen nun sehr schnell Spannungen und Gegensätze auf, die durch die gemeinsamen Kriegsanstrengungen nur mühsam verdeckt worden sind.²⁶ Bereits auf den Konferenzen von Teheran und Jalta konnten sich die drei Großmächte nur auf allgemeine Absichtserklärungen und abstrakte Grundsätze einer zukünftigen – aber noch als gemeinsam geplanten – Besatzungspolitik verständigen. Auf der Potsdamer Konferenz im Juli/August 1945 werden diese Grundsätze zwar noch einmal wiederholt, doch enden mit der Konferenz, die im Schatten des ersten erfolgreichen Tests einer amerikanischen Atombombe in *New Mexico* steht, die Gemeinsamkeiten zwischen den USA und Großbritannien einerseits und der Sowjetunion andererseits. Als sichtbares Zeichen für die unüberbrückbar gewordenen Differenzen wird unmittelbar im Anschluss an die Konferenz die *European Advisory Commission (EAC)* aufgelöst, deren Einsetzung auf der Konferenz von Teheran Ende 1943 von den Alliierten beschlossen worden war, um die Details einer gemeinsamen Besatzungspolitik in Deutschland zu erarbeiten. Größere Bedeutung hat die Kommission, der seit Herbst 1944 auch ein französischer Vertreter assoziiert ist und die in den eineinhalb Jahre ihres Bestehens in London vor allem durch die Ausarbeitung der Grenzen der zukünftigen Besatzungszonen hervorgetreten ist, nicht erlangt (Kleßmann 1984, 24). Vielmehr spiegeln sich in ihrer politisch praktisch folgenlosen Arbeit die Schwierigkeiten, Probleme, Fehleinschätzungen und gegensätzlichen Interessen auch innerhalb der Zivil- und Militäradministrationen der westlichen Alliierten wider, eine konsensfähige und in sich konsistente Besatzungspolitik zu entwickeln; dies gelingt den Planungsgremien während des Krieges noch nicht einmal auf nationaler Ebene.²⁷ Überformt durch den aufbrechenden weltpolitischen Gegensatz zwischen

²⁶ Vgl. zu den Konflikten, die bereits während des Zweiten Weltkrieges das Verhältnis insbesondere zwischen den USA und der Sowjetunion belasten und in der Folge die Entstehung des Kalten Krieges zumindest nicht gedämpft haben Loth (1982, 70 – 93).

²⁷ So weist z. B. Kettenacker (1989a, 179-180) auf die völlig gegensätzliche Bedeutung der auf der Konferenz von Casablanca 1943 erhobenen Forderung nach *unconditional surrender* für die britische und us-amerikanische Nachkriegsplanung hin. Vgl. zu den unterschiedlichen Interessen zwischen der Sowjetunion und den westlichen Alliierten gegen Ende des Zweiten Weltkrieges Graml (1985), Loth (1982, 23-144) und Gruner (1985, 149-175).

den westlichen Alliierten und der Sowjetunion wird zwar noch im Anschluss an die Potsdamer Konferenz ein gemeinsamer Alliiertes Kontrollrat in Berlin eingerichtet, der jedoch in seiner ursprünglich geplanten Funktion, eine gemeinsame alliierte Politik in den Besatzungszonen umzusetzen, keinerlei Bedeutung mehr erlangt (Kreikamp 1994, 2). Vielmehr gehen die Alliierten nun dazu über, in ihren Besatzungszonen eine eigenständige pragmatische Politik zu verfolgen (Schneider 1985, 50), die allerdings weiterhin an den gemeinsamen Grundsätzen von Jalta und Potsdam – den vier „D’s“ orientiert ist: Dezentralisierung, Denazifizierung, Demilitarisierung und Demokratisierung.

Ursache für diese pragmatische Politik sind nicht nur die stärker werdenden Gegensätze zur Sowjetunion, sondern auch die widersprüchlichen ökonomischen und politischen Konzeptionen innerhalb der amerikanischen und britischen Planungsgremien, die die konkrete Politik der beiden Regierungen noch in der Endphase des Krieges unterschiedlich stark dominieren (Kleßmann 1984, 25). Die Probleme der westlichen Alliierten, den Aufbau einer effizienten Verwaltung in den Besatzungszonen zu planen, bestehen aus einer komplexen und vielschichtigen Gemengelage von unterschiedlichen Interessen innerhalb der eigenen Administrationen, zutreffenden und weniger zutreffenden Einschätzungen der Lage in einem zukünftig besetzten Deutschland und daraus abgeleiteten sich mehrfach ändernden bzw. völlig differierenden Zielvorstellungen sowohl innerhalb der nationalen Planungsstäbe als auch zwischen den alliierten Kriegspartnern. Ausgehend von unterschiedlichen Analysen über die Ursachen des Nationalsozialismus²⁸ und eigenen realpolitischen Vorstellungen über die Gestaltung einer europäischen Nachkriegsordnung schwanken die Entwürfe der amerikanischen Planungsgremien aus dem Finanz-, Außen- und Kriegsministerium zwischen ganz unterschiedlichen Zielen, die sich in Teilen diametral ge-

Die widersprüchlichen Planungen und Interessenlagen auf nationaler Ebene innerhalb der britischen Nachkriegsplnungen beschreibt ausführlich Kettenacker (1985, 1989 und 1995); für die amerikanischen Planungen, die vor allem mit der Auseinandersetzung um den „Morgenthau-Plan“ verbunden sind, vgl. Krieger (1995).

²⁸ Die unterschiedlichen Einschätzungen über die Entstehung des Nationalsozialismus lassen sich besonders deutlich an den Vertretern der „out-law-Theorie“ und den sogenannten „Vansittartisten“ festmachen. Für die Vertreter der „out-law-Theorie“ um den amerikanischen Außenminister Hull und Kriegsminister Stimson ist der Nationalsozialismus ein Phänomen kollektiver Kriminalität, das durch die Beseitigung der nationalsozialistischen Führungselite erfolgreich bekämpft werden kann (Niethammer 1982, 34-52). Demgegenüber sehen die sogenannten Vansittartisten (benannt nach dem britischen Diplomaten Vansittart) im deutschen Nationalcharakter die Ursachen für den Nationalsozialismus. Vansittart, der seine Thesen 1941 in einer polemische Schrift (*Black Record: Germans Past and Present, London 1941*) veröffentlicht, bleibt in der britischen Administration ohne größere politische Bedeutung. Exponiertester Vertreter der Vansittartisten gegen Kriegsende ist der amerikanische Finanzminister Henry Morgenthau jr., der in einer Denkschrift im Herbst 1944 die weitgehende Entindustrialisierung Deutschlands fordert, um in Zukunft eine aggressive, erneut den Weltfrieden bedrohende deutsche Politik ein für allemal unmöglich zu machen. Vgl. zu den Auseinandersetzungen zwischen dem *US State* (Hull) und dem *Treasury Department* (Morgenthau) über die Deutschlandpolitik der US-Regierung neben dem bereits zitierten Abschnitt bei Niethammer (1982, 34-52) auch Loth (1982, 24-27 und 79-86).

genüberstehen. Einer nachhaltigen Schwächung des preußischen Militarismus durch konsequente Entindustrialisierung, Aufteilung und Verwandlung Deutschlands in einen Agrarstaat (Morgenthau-Plan) widersprechen die eher realpolitischen Pläne des amerikanischen Außen- und Kriegsministeriums, die zwar von einer konsequenten Entnazifizierung, Verfolgung der nationalsozialistischen Verbrechen und individuellen Bestrafung der Täter ausgehen, aber insgesamt an einem Deutschland interessiert sind, das wirtschaftlich und politisch auf eigenen Füßen steht und angesichts des sich abzeichnenden Ost-West-Konflikts kein Machtvakuum in Mitteleuropa entstehen lässt. Auch die britischen Planungsgremien sind vor allem an einer wirtschaftlichen Reorganisation Europas interessiert, die den sicherheits- und wirtschaftspolitischen Bedürfnissen Großbritanniens Rechnung trägt und das Ziel verfolgt, „von Deutschland wenigstens für ein halbes Jahrhundert in Ruhe gelassen zu werden“ (Kettenacker 1989, 536).

Zwischen den britischen und us-amerikanischen Planungsgremien besteht Konsens, ihre Besatzungszonen nach dem aus der britischen Kolonialverwaltung stammenden Prinzip des *indirect rule* regieren zu wollen. Allerdings setzt dieses Prinzip „indirekter Herrschaft“ den weit gehenden Erhalt von Verwaltung und Machteliten eines auf diese Art beherrschten Landes voraus, um so den Aufwand kolonialer Verwaltung und die direkten Reibungsflächen mit der einheimischen Bevölkerung möglichst gering zu halten (Linck 2000, 180). Für die Entscheidung zur Übernahme des Prinzips „indirekter Herrschaft“ in der eigenen Besatzungszone trägt auf britischer Seite nicht zuletzt die sicherlich zutreffende Analyse bei, dass Großbritannien aufgrund seiner desolaten ökonomischen Situation die materiellen und personellen Ressourcen für ein umfassendes und andauerndes Engagement zur Verwaltung der eigenen Besatzungszone nicht aufbringen kann, während die amerikanische Regierung schon aus innenpolitischen Gründen ein starkes Interesse daran hat, durch ihre Entscheidung für die „indirekte Herrschaftsform“ zu unterstreichen, dass sie nicht an einem langen Aufenthalt größerer Kontingente von amerikanischen Truppen und Verwaltungsfachleuten in Europa interessiert ist. Wenn auch die anglo-amerikanischen Motive nachvollziehbar sind, die die Übertragung dieses kolonialen Prinzips auf die Verwaltung ihrer Besatzungszonen so attraktiv macht, so sind mit dieser Entscheidung zumindest zwei Implikationen verbunden, die die spätere Entwicklung in den Besatzungszonen entscheidend mit beeinflussen:

- Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es sich bei der Besetzung Deutschlands um eine grundsätzlich andere historische Situation handelt als bei der möglichst effektiven Durchsetzung eines kolonialen Herrschaftsanspruchs. Wenn dies den alliierten Planern klar ist, dann ziehen sie daraus allerdings keinerlei Konsequenzen. Immerhin hat die militärische Auseinandersetzung zwischen den Alliierten und dem

Deutschen Reich seine Ursachen in den aggressiven Angriffskriegen, den Verbrechen gegen die Menschlichkeit und dem unfassbaren Völkermord des nationalsozialistischen Deutschlands, dem es schnellstmöglich Einhalt zu gebieten gilt. Mit der rational-sachlichen und von ökonomischer Vernunft geprägten Entscheidung für eine „indirekte Herrschaftsform“ werden die politischen Ziele und Absichten der Alliierten relativiert, die in der Atlantik-Charta 1941 formuliert und über die Konferenzen von Casablanca, Teheran und Jalta in die vier „D’s“ der Potsdamer Konferenz einmünden. Ihre Durchsetzung wird durch die „indirekte Herrschaft“ erschwert bzw. sie stehen – wie noch zu erläutern sein wird – sogar im direkten Widerspruch zu diesem Modell alliierter Besatzungspolitik.

- Bis in das Jahr 1945 hinein rechnen die alliierten Planer damit, dass Deutschland, ähnlich wie 1918, plötzlich militärisch zusammenbrechen wird und die Militäradministration auf eine weit gehend intakte deutsche Verwaltung zurückgreifen kann²⁹; ein fataler Fehlschluss, wie sich im Nachhinein zeigt. Eine genaue Analyse der Wirkungen des selbst gesetzten Kriegsziels des *unconditional surrender* auf den Kriegsgegner Deutschland, des bisherigen Kriegsverlaufes und der sich Ende 1944/Anfang 1945 abzeichnenden Kriegsrealität mit der mühseligen und schrittweisen Besetzung Deutschlands hätte die völlige Auflösung und Zerstörung der gesamten staatlichen Verwaltung und Infrastruktur Deutschlands als eine realistische Option unterstellen müssen³⁰. Wenn also Werkentin für die amerikanische Militärregierung feststellt: „Man war auf das administrative und ökonomische Chaos, auf das Ausmaß der Zerrüttung und des Zwanges zur unmittelbaren Übernahme bzw. Erfüllung administrativer Minimalmaßnahmen ... nicht vorbereitet“ (Werkentin 1984, 22), dann gilt dieses Planungsdefizit in gleicher Weise für die britische Militäradministration.

Für die konkrete Praxis der alliierten Besatzungspolitik wird im Herbst 1944 vom *Supreme Headquarters Allied Expeditionary Force (SHAEF)* ein *Handbook for Military Government in Germany*³¹ entwickelt, das ergänzt durch diverse *Technical Manuals* für spezifische Verwaltungszweige, detaillierte Anweisungen und Richtlinien enthält, wie als eines der Hauptziele „die Eliminierung des Faschismus, Nazismus, des deutschen Militarismus, der Nazi-Hierarchie und ihrer Kollaborateure“ in der Praxis sicherzustellen sei. *Handbook* und *Technical Manuals* sind die Arbeitsgrundlage für die *Military Government Detachments*, die unmittelbar den Kampftruppen folgen und eine technisch funktionierende, effektive Verwaltung sicherstellen sollen (Rudzio

²⁹ So der britische General Morgan, Leiter einer anglo-amerikanischen Militärabteilung zur Ausarbeitung von Plänen für die militärische Besetzung Deutschlands, der im Herbst 1944 die Ansicht vertritt, dass „die Summe aller Faktoren, die nun die Situation bestimmen, nicht weit von denen entfernt ist, die den Zusammenbruch von 1918 verursacht“ haben (zitiert nach Werkentin 1984, 17).

³⁰ Vgl. dazu auch ausführlich das Kapitel „Eine Grundsatzdebatte: Weshalb kapitulieren die Deutschen nicht?“ bei Henke (1995, 297-311).

³¹ Vgl. zur Entstehungsgeschichte des *Handbook* Linck (2000, 183) mit der dortigen Quellenangabe.

1968, 33-37). Auch in diesem Handbuch wird das Prinzip des *indirect rule* proklamiert, um den Willen der Besatzungsmächte zu exekutieren. Zwar finden sich dort detaillierte Beschreibungen, bis zu welchem Dienstgrad und bis zu welcher Hierarchieebene deutsche Verwaltungsfachleute, politische Repräsentanten, Polizeibeamte etc. zu entlassen und eventuell zu verhaften sind, doch wird das anvisierte Ziel des *indirect rule* dort nicht aufgegeben, sondern einem militärischen Effizienzdenken nachgeordnet, heißt es doch dort:

„Your main and immediate task [...] is to get things running, to pick up the pieces, to restore as quickly as possible the official functioning of the German civil government [...] The first concern of Military Government will be to see that the machine works and works efficiently.“³²

Der pragmatische Charakter des Handbuches stößt auf entschiedenen Protest vor allem von US-Finanzminister Henry Morgenthau, dessen Vorstellungen einer konsequenten Entnazifizierung und weit gehenden Internierung von Handlangern und Funktionsträgern des Nationalsozialismus nun wiederum sehr viel stärker in die Direktive der vereinigten Stabschefs *Joint Chiefs of Staff* JCS 1067³³ einfließen, die ebenfalls im Herbst 1944 verabschiedet wird, um für den Fall eines plötzlichen militärischen Zusammenbruchs der deutschen Wehrmacht die eigenen Militärs nicht ohne Anweisungen für eine Besatzungspolitik zu lassen.³⁴ Die hierin niedergelegten Entlassungs- und Internierungskriterien sind im Unterschied zum *Handbook for Military Government* so umfassend formuliert, dass damit das Prinzip des *indirect rule* hinfällig wird, da so eine funktionstüchtige, in erster Linie von deutschen Beamten betriebene Verwaltung nicht mehr zu ge-

³² Zitiert nach Niethammer (1982, 60).

³³ Vgl. dazu die Punkte 6 (Denazifizierung) und 8 (Verdächtige Kriegsverbrecher und Sicherungsverhaftungen) der JCS 1067 in der Fassung vom 26. April 1945 in deutscher Übersetzung bei Stolper (1949, 312 und 314-316).

³⁴ Vgl. zur Entstehung der JCS 1067 Loth (1982, 82) mit den dort zitierten Quellen und zum Einfluss Morgenthau auf die Direktive Niethammer (1982, 61-63). Die Direktive JCS 1067 gilt auch für die britische Besatzungszone, da die Briten im wesentlichen der amerikanischen Besatzungspolitik folgen (müssen). Dabei setzen sie jedoch die Anweisungen der JCS 1067 nach ihren eigenen Vorstellungen um und gehen z. B. das Problem der Entnazifizierungspolitik wesentlich zurückhaltender als ihre amerikanischen Bundesgenossen an (Fürstenau 1969, 30; Friedmann 1947, 114). Die größere Zurückhaltung liegt in der, wie Kettenacker (1989, 536) schreibt, liberaleren britischen Grundhaltung und dem Bestreben, so rasch wie möglich normale Zustände in Deutschland wiederherzustellen (Kettenacker 1989, 357), begründet. Auf der anderen Seite gibt es für Großbritannien gute Gründe, den amerikanischen Besatzungsplänen (hier bezogen auf eine konsequente Entnazifizierung) wenn auch ohne große Begeisterung so aber doch zumindest formal zu folgen, da der politisch/ökonomische Handlungsspielraum der Briten zu dieser Zeit (Herbst 1944) durch die USA deutlich eingeschränkt wird. Auf der kurz zuvor beschlossenen Neuordnung des Weltfinanzsystems im amerikanischen *Bretton Woods* müssen die Briten endgültig ihre schon seit einiger Zeit obsolet gewordenen Position einer unabhängigen Großmacht aufgeben und in Anerkennung der ökonomischen und militärischen Realitäten ihre neue Rolle als Juniorpartner der USA annehmen.

währleisten ist.³⁵ Zu Beginn der Besatzungszeit liegen damit zwei widersprüchliche aber gleichwohl gültige Direktiven für die Verwaltung der anglo-amerikanischen Besatzungszonen vor, „die eher Produkt einer politischen Kontroverse und weniger einer einheitlichen Planung [sind]“ (Linck 2000, 184). Den Entscheidungsträgern vor Ort werden aufgrund der so entstehenden Uneindeutigkeiten zwangsläufig beträchtliche Entscheidungs- und Handlungsspielräume belassen.

Angesichts der Tatsache, dass im *Handbook for Military Government* das Prinzip des *indirect rule* favorisiert wird, ist es verwunderlich, dass die Planungen einen dafür zwangsläufig so zentralen Bereich wie den der Polizei nur streifen (Linck 2000, 184). Und dabei setzen sich auch hier die inkonsistenten Planungen fort.³⁶ Zwar herrscht Einvernehmen zwischen den Alliierten, Sicherheitspolizei, Gestapo und SD zu entwaffnen, aufzulösen und alle Angehörigen dieser Organisationen zu internieren³⁷; Kriminal- und Ordnungspolizei sollen nach gründlicher Säuberung von Nationalsozialisten und anderen „unakzeptablen Elementen“, wie es dort heißt, auf regionaler und lokaler Ebene rekonstituiert und zur Durchsetzung von Recht und Gesetz benutzt werden.³⁸ Bei dem Balanceakt zwischen dem Anspruch, die Polizeiorganisation möglichst effizient im Sinne des *indirect rule* zur Lösung der sich abzeichnenden vielfältigen Probleme einzusetzen und einer grundlegenden Reorganisation und Demokratisierung der Polizei tendieren insbesondere britische Planungsstäbe dazu, pragmatische Lösungen vorzuziehen³⁹ und eine grundsätzliche Strukturreform und Demokratisierung der deutschen Polizei erst später anzugehen. Mit ausschlaggebend für diese britische Haltung ist die Einschätzung, dass es in Deutschland nach Kriegsende erneut zu Unruhen und revolutionären Zuständen wie nach dem Ersten Weltkrieg kommen könnte. Diese gilt es nach britischer Meinung unter allen Umständen zu verhindern, auch wenn dadurch eine umfassende Entnazifizierung der Polizei vorerst zurückgestellt werden muss. Denn als effizientes Instrument der britischen Militärregierung soll die deutsche Polizei nicht durch allzu radikale Umstrukturierungsmaßnahmen verunsichert werden, um so den britischen Aufwand an materiellen und personellen Ressourcen zur Aufrechterhaltung von Sicherheit

³⁵ Nach Schätzungen von Niethammer (1982, 63) hätten danach mehr als 400.000 Verhaftungen vorgenommen werden müssen und über 4.000.000 wären aus ihren beruflichen Positionen zu entlassen gewesen.

³⁶ Vgl. dazu für die britischen Planungen auch ausführlich Kettenacker (1989, 354-357) und Rudzio (1968, 33-37).

³⁷ *Handbook for Military Government*, § 104, zitiert nach Linck (2000, 186).

³⁸ *Handbook for Military Government*, § 104 und 105, zitiert nach Linck (2000, 178).

³⁹ Kettenacker (1989, 360) sieht darin eine Konsequenz des *indirect rule* wenn er schreibt „...der Pragmatismus der indirekten Herrschaftsausübung setzte keineswegs a priori einen Austausch der Eliten oder gar ein demokratisches Bewusstsein voraus; ein konservativer Staatsbeamter, der dem bisherigen Regime mehr oder weniger loyal gedient hatte und deshalb nunmehr um seine Zukunft bangte, mochte unter den gegebenen Umständen traktabler sein als ein sozialdemokratischer Emigrant mit einwandfreiem politischen Leumund“.

und Ordnung in ihrer Besatzungszone in Grenzen zu halten⁴⁰. So heißt es denn auch im *Technical Manual des Handbook for Military Government* in Artikel 78:

„Beim Einmarsch in Deutschland wird das bestehende Polizeisystem unverändert gelassen, mit Ausnahme der Beseitigung von Nazis und ihren Einflüssen, zur Durchsetzung der Kontrolle durch die Militärregierung“.⁴¹

Demgegenüber werden in der von amerikanischen Planungsstäben maßgeblich beeinflussten Direktive JCS 1067 Verhaltensmaßregeln niedergelegt, die bei konsequenter Umsetzung der dort enthaltenen Entnazifizierungs- und Internierungsanweisungen den Fortbestand der deutschen Polizei sehr nachhaltig infrage gestellt hätten (Linck 2000, 186), ohne die daraus resultierenden personellen Konsequenzen für die eigene Planung weiter zu thematisieren⁴².

Auch im Bereich der Polizei liegen damit analog zur allgemeinen Verwaltung widersprüchliche Planungen vor, die den alliierten Besatzungsoffizieren vor Ort ebenfalls aufgrund ihrer Uneindeutigkeit beträchtliche Handlungsspielräume belassen.

Nachfolgend wird nun zu erörtern sein, wie bei dieser Ausgangslage der organisatorische und personelle Neuaufbau der Polizei in den Besatzungszonen in Angriff genommen wird und welche Veränderungen sich dann durch die Rückübertragung der Polizeihoheit auf die neu gegründeten Länder in Westdeutschland für die Organisation und das Selbstverständnis der Polizei ergeben.

2.2 Der personelle Aufbau der Nachkriegspolizei

Bei der schrittweisen Besetzung Deutschlands⁴³ stellt sich für die Alliierten schnell heraus, dass ihre Planungen für Polizei und Verwaltung im Nachkriegsdeutschland durch den völligen Zu-

⁴⁰ Vgl. dazu Kettenacker (1989, 356-357), der den um diese Frage ausgetragenen Konflikt zwischen der Labour-Party um Attlee und dem für die Planung der britischen Besatzungspolitik federführenden *Foreign Office* ausführlich darstellt.

⁴¹ Zitiert nach Werkentin (1984, 21).

⁴² So berichtet Werkentin (1984, 20) von der Einschätzung alliierter Planer, dass 75% des einfachen Dienstes der deutschen Polizei und 90% der Polizeioffiziere nach den geltenden Denazifizierungskriterien für die Tätigkeit in der Polizei nach der Kapitulation nicht qualifiziert seien.

⁴³ Am 12. September 1944 wird Roetgen bei Aachen von amerikanischen Truppen besetzt, kurz darauf Aachen selbst. Bis zur endgültigen Kapitulation am 8./9. Mai 1945 vergehen noch knapp acht Monate, in deren Verlauf die Alliierten erste Erfahrungen als Besatzungsmacht sammeln können. Vgl. zu diesen ersten, nicht nur positiven

sammenbruch von Infrastruktur und staatlicher Verwaltung zu großen Teilen obsolet geworden sind. Die detailliert geplante Zerschlagung von Gestapo, SD und Sicherheitspolizei erübrigt sich, da diese Organisationen in den besetzten Gebieten nicht mehr existent sind. So erinnert sich der ehemalige amerikanische Militärgouverneur Clay an den Zustand der Polizei beim Einmarsch der anglo-amerikanischen Truppen:

„Vor der Besetzung hatten wir sehr genau die Auflösung dieser zentralisierten Organisation [gemeint ist die Polizei insgesamt, W.S.] geplant; wir wollten sie von der Herrschaft der NSDAP und anderer halb militärischer Parteiorganisationen befreien. Zur Zeit der Niederlage merkten wir, daß es gar nicht mehr nötig war, die Organisation auseinanderzubrechen; sie bestand nicht mehr, sie war völlig zusammengebrochen, die Anführer waren tot, gefangen oder geflüchtet. Wir bemühten uns daher darum, zunächst eine Truppe zustandezubringen, die unter der Besatzungsmacht für Recht und Ordnung sorgen konnte.“ (Clay 1950, 286).

2.2.1 Rahmenbedingungen beim personellen Neuaufbau der Nachkriegspolizei

Den Kampftruppen folgen direkt die bereits erwähnten *Military Government Detachments* zur Übernahme der unmittelbaren Regierungsgewalt in den besetzten Gebieten. Zu diesen Militärregierungs-Abteilungen, die für die Übernahme der Verwaltung in bestimmten Regierungsbezirken und Landkreisen ausgebildet worden sind, gehören für den Bereich der öffentlichen Sicherheit so genannte *Public Safety Branches*, die in der Regel mit Offizieren besetzt sind, die polizeiliche Berufserfahrung mitbringen. Ihre Aufgabe ist es, die örtlich noch auffindbaren Überbleibsel der deutschen Polizeiorganisation in einem ersten Schritt personell zu säubern, zu reorganisieren und zu kontrollieren (Werkentin 1984, 24). In Westfalen erlassen die Offiziere der *Public Safety Branches* am 8. Mai 1945⁴⁴ eine aus 12 Artikeln bestehende zweisprachige „Richtlinie für die deutsche Polizei“, die erste Anweisungen enthält. Darin werden die noch vor Ort verbliebenen Polizeibeamten, die zumeist den unteren Diensträngen angehören und aufgrund des nun seit fast sechs Jahren andauernden Krieges überwiegend aus älteren und/oder nicht mehr felddienstfähigen Polizeireservisten bestehen, aufgefordert, weiterhin für Ruhe und Ordnung zu sorgen und die Anordnungen der Militärregierung, vertreten durch die *Public Safety Officers*, umzusetzen; be-

Erfahrungen der alliierten Militärverwaltung Henke (1995, 169 und 252-297), dessen Kapitel den bezeichnenden Titel „Fehlstart in Aachen“ trägt.

⁴⁴ Military Government of Germany (1945): Richtlinien für die deutsche Polizei – German Police Directive vom 8. Mai 1945 (zweisprachig) PG 6.0-28 (Signatur der polizeugeschichtlichen Sammlung der Polizei-Führungsakademie). Siehe auch Anhang 1, S. 334.

stehende deutsche Gesetze dürfen nur insoweit noch angewandt werden, als sie noch nicht durch Proklamationen und Verordnungen der Alliierten aufgehoben worden sind (Military Government of Germany 1945, Art. 1).⁴⁵ Gestapo und Sicherheitsdienst der SS werden abgeschafft (Art. 4) und die zentralisierten Ämter der nationalsozialistischen Polizei von der Ebene des Reichsführers SS und Chef der deutschen Polizei abwärts bis hinunter in die Stabsbereiche der Landespolizeibehörden suspendiert (Art. 3 und 5), den dort tätigen Polizeioffizieren die Befehlsgewalt entzogen. Die Kontrolle über die Polizei wird dem Leiter der örtlichen oder regionalen Zivilverwaltung übertragen (Art. 6).

Während durch diese ersten formal-administratorischen Maßnahmen die Ansprüche an eine Demilitarisierung und Dezentralisierung der Polizei für die ersten Wochen und Monate der Besatzungszeit⁴⁶ zunächst einmal erfüllt sind, bietet die konkrete Praxis der personellen Reorganisation bis Ende 1945 ein sehr uneinheitliches Bild. Zwar entwaffnen die alliierten Streitkräfte nach dem Ende der Kampfhandlungen in den ersten Tagen der Besatzung⁴⁷ die verbliebenen Polizisten. Teilweise werden auch bereits aufgrund von *Automatic-Arrest-Listen* Angehörige der Polizei ab einem bestimmten Dienstgrad aufwärts und/oder der Zugehörigkeit zu bestimmten Parteiformationen der NSDAP entlassen oder interniert⁴⁸; ebenso werden namentlich bekannte Kriegsverbrecher, sofern diese nicht geflüchtet oder untergetaucht sind, verhaftet. Doch damit enden auch schon die sich ähnelnden Muster der Machtübernahme durch alliierte Militärstreitkräfte. Abhängig von dem noch vor Ort befindlichen Personal der Polizei, dem spezifischen lokalen Problemdruck und individuellen Einschätzungen der zuständigen Offiziere der *Public Safety Branch* werden „von Stadt zu Stadt und von Region zu Region unterschiedliche Maßnahmen [zur Säuberung der Polizei er]griffen“ (Reinke/Seidel 1998, 55). So werden in Hamburg unmittelbar nach der Besetzung der Stadt alle noch im Dienst verbliebenen Polizeibeamten einer Überprüfung unterzogen. Weitere Überprüfungen führen bis Ende 1945 in mehreren Entlassungswellen zu einem Austausch von 60% der höheren Polizeibeamten (Steinborn/Schanzenbach

⁴⁵ Ähnliche Anweisungen zur Reorganisation der Polizei existieren in verschiedenen regionalen Fassungen, beinhalten aber die gleichen Kernaussagen. Die hier aufgeführte Direktive stammt aus dem Bereich Westfalen, während Steinborn/Schanzenbach (1990, 19) für Hamburg eine ähnliche „Anweisung an die Vorsteher der Deutschen Polizeibehörden“ vom 7. Mai 1945 mit 38 Punkten anführen. Zur Umsetzung der alliierten Anordnungen und Befehle ergehen gleichartige Anweisungen nach dem Prinzip des *indirect rule* auch an die anderen Bereiche der Verwaltung (Deuerlein 1963, 42).

⁴⁶ Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf den Bereich der britischen Zone in Nordwestdeutschland.

⁴⁷ Eine ganze Reihe von Erlebnisberichten westdeutscher Polizisten aus dieser chaotisch-dramatischen Übergangszeit ist bei Hammacher (1986) veröffentlicht.

⁴⁸ Zur Internierungspraxis in der britischen Zone vgl. auch Wember (1991).

1990, 21). Insgesamt müssen bis 1950 mehr als 1.300 Hamburger Ober- und Unterbeamte der Polizei (ca. 30%) aus politischen Gründen ihren Dienst quittieren. Anders in Mönchengladbach, wo z. B. in der Zeit von Mitte 1946 bis September 1947 ein Entnazifizierungsrat insgesamt 377 Polizeibeamte überprüft und vier Entlassungen ausspricht; in Gelsenkirchen und Dortmund wiederum werden ca. 30% der Polizeibeamten von 1945 bis 1948 entlassen (Reinke/Seidel 1998, 57). Im Land Oldenburg liegt die Entlassungsquote in der Polizei bis Oktober 1945 bei 8% gegenüber 14% in der übrigen Verwaltung (Schneider 1984, 60). Wenn auch insgesamt keine präzisen, auf vergleichbare Zeiträume und Kriterien beruhende Zahlen über den quantitativen Gesamtumfang der Entnazifizierungen in der Polizei der britischen Besatzungszone vorliegen, so geben doch diese wenigen Daten einen Eindruck von der Bandbreite der Personalfluktuations aufgrund der ersten Entnazifizierungsmaßnahmen bei der Polizei der britischen Zone wieder.

Grundsätzlich sieht sich die britische Entnazifizierungspolitik in der Zeit unmittelbar nach Kriegsende dem Dilemma ausgesetzt, einerseits von der Desintegration der Gesellschaft und der Desorganisation in Wirtschaft und Verwaltung in ihrer Zone besonders betroffen zu sein⁴⁹ und demnach ein nachhaltiges Interesse an einer raschen Normalisierung des öffentlichen Lebens zu haben, andererseits aber mit einer ernsthaft betriebenen Entnazifizierung zuallererst bei der staatlichen Verwaltung ansetzen zu müssen und damit eine rasche Normalisierung des öffentlichen Lebens nachhaltig zu behindern und das bestehende Chaos noch zu vergrößern. In der Konsequenz werden die strengeren amerikanischen Entnazifizierungsbestimmungen, die auch im Potsdamer Abkommen ihren Niederschlag finden (Deuerlein 1963, 355-356), nicht so rigoros, flexibler und oftmals auch nach dem Opportunitätsprinzip angewendet.⁵⁰ So hängt es vielfach von der Einstellung der verantwortlichen Offiziere des *Local Government* ab, ob die Besatzungspolitik vor Ort angesichts der chaotischen Zustände und des daraus resultierenden Problemdrucks eher dem Primat der Effektivität (Rudzio 1968, 33-41) oder den moralisch-politischen Aspekten einer für notwendig erachteten Politik der Demokratisierung und Entnazifi-

⁴⁹ Das Interesse an einer funktionsfähigen deutschen Verwaltung und einer sich wirtschaftlich möglichst selbstversorgenden Zone hat in Großbritannien sowohl innen – wie außenpolitische Komponenten. So ist eine dauerhafte Versorgung der Besatzungszone mit Lebensmitteln aus Großbritannien, die dort selbst – im Gegensatz zur gesamten Kriegszeit – nach Kriegsende erstmals rationiert werden müssen, innenpolitisch nicht konsensfähig. Andererseits soll aber – auch mit Blick auf die Sowjetunion – eine Eskalation der Verhältnisse in Deutschland mit Ansätzen zu bürgerkriegsähnlichen oder revolutionären Unruhen wie nach dem Ersten Weltkrieg auf alle Fälle vermieden werden. Vgl. zum Stellenwert der Sowjetunion im außen- und deutschlandpolitischen Kalkül Großbritanniens unter dem Aspekt der Entnazifizierung auch Schneider (1984, 67).

⁵⁰ Friedmann (1947, 114); vgl. allgemein zur unterschiedlichen Entnazifizierungspolitik in den Besatzungszonen Vollnhals (1991).

zierung folgt.⁵¹ Dies führt zu einem gleichzeitigen Nebeneinander von konsequenten Entnazifizierungsmaßnahmen und der Nichtbeachtung von Entnazifizierungsbestimmungen bei belasteten Personen, wenn ihnen der Expertenstatus für die Aufrechterhaltung von Verwaltung und öffentlicher Sicherheit zugeschrieben wird.

Letzteres steht nicht nur in krassem Gegensatz zu § 5 des *Handbook for Military Government*, in dem es heißt: „Under no circumstances shall active Nazis or ardent sympathizers be retained in office for the purpose of administrative convenience or expediency“ (zitiert nach Rudzio 1968, 34), sondern untergräbt auch nachhaltig bei denjenigen Deutschen das Vertrauen in die Entnazifizierung, die dieses Verfahren zunächst begrüßt oder zumindest akzeptiert haben (Donnison 1961, 371). Um den sich hier abzeichnenden Pragmatismus angemessen einschätzen zu können, ist es aber auch notwendig, sich Ausmaß und Komplexität der Aufgaben und Probleme zu vergewärtigen, mit denen die lokalen Militärregierungsstellen in den ersten Wochen und Monate der Besatzungszeit konfrontiert und aufgrund von Planungsmängeln, aber vielfach auch wegen der grundsätzlichen Unplanbarkeit derartiger Situation, regelmäßig überfordert werden.⁵²

Eine zusammengebrochene Infrastruktur, dramatische Einbrüche bei der Produktion von Nahrungsmitteln und lebenswichtigen Gütern, zerstörte Städte, in denen freigelassene Zwangsarbeiter und KZ-Häftlinge ihr (Über-)Leben neu organisieren, Flüchtlingstrecks aus dem Osten, Evakuierte und versprengte Soldaten auf der Suche nach ihren Familien, nach Verwandten oder Bekannten: All dies führt zu gravierenden Versorgungs-, Gesundheits-, Transport- und nicht zuletzt auch zu massiven Sicherheitsproblemen.⁵³ In der desintegrierten Gesellschaft der Besatzungszo-

⁵¹ Auch in der amerikanischen Zone legen viele verantwortliche Offiziere des Military Government bei diesen Fragen eine pragmatische Haltung an den Tag und müssen erst auf eine energischere Entnazifizierungspolitik verpflichtet werden, wie die sogenannte „Patton-Affäre“ zeigt. Der populäre amerikanische General Patton wird von Militärgouverneur Eisenhower als Gebietskommandeur in Bayern abgelöst, nachdem er in einem Interview in dieser Frage mangelndes Problembewusstsein zeigt. Er äußert dort, dass für ihn die Auseinandersetzung zwischen Nazis und Nazigegnern in Deutschland gleichbedeutend mit der zwischen Demokraten und Republikanern in seinem Heimatland ist. In der Folge werden mehrere hundert Besatzungsoffiziere unter Androhung von Kriegsgerichtsverfahren zu einer genaueren Einhaltung der Entnazifizierungsbestimmungen aufgefordert (Fürstenau 1969, 37). Wenn sich hier ähnlich pragmatische Haltungen wie in der britischen Zone abzeichnen, dann führt sicherlich auch der größere Druck der öffentlichen Meinung in den USA zur Durchsetzung einer entschiedeneren Haltung der amerikanischen Militäradministration in der Entnazifizierungsfrage.

⁵² Kettenacker hat in seiner umfangreichen Monographie über die britischen Planungen zur Deutschlandpolitik nach der Kapitulation das abschließende Kapitel dann auch mit dem bezeichnenden Titel „Die Grenzen rationaler Planung“ (1989, 517-536) versehen.

⁵³ Die konkrete Lebenssituation der Menschen in den ersten Wochen und Monaten nach Kriegsende kann hier nur blitzlichtartig gestreift werden. Einen Eindruck von den Zuständen in der damaligen Zeit gibt der Sammelband „»Ein unglaublicher Frühling«. Erfahrene Geschichte im Nachkriegsdeutschland 1945-1948“ von Alexander von Plato und Almut Leh wieder (Plato/Leh 1997). Eine knappe Zusammenfassung der Zustände zum Kriegsende bietet Malanowski (1995). Ebenfalls informativ, wenn auch mit 40zigjährigem Abstand, eine Sammlung von lokalen Zeitungsartikeln zum Kriegsende, die von Januar bis Mai 1995 erschienen sind (Bechtel 1997).

nen führt der Überlebenskampf und die auch schon weit vor Kriegsende einsetzende Erosion von Werten mit massiven „Verwahrlosungserscheinungen“⁵⁴ zu einem starken Anstieg der Kriminalität, deren Bekämpfung zu einem vorrangigen Ziel der *Public Safety Officers* wird:

„The task confronting Public Safety Officers was formidable and urgent: Long term plans for the re-organisation of the German Police has been formulated, but something had to be done at once to produce a Police Service capable of at least curbing the growing lawlessness before the situation got completely out of hand.“⁵⁵

Um eine Polizeiorganisation in Gang zu setzen, die zumindest in Ansätzen die ansteigende Kriminalität begrenzt und die vielfältigen ordnungspolitischen Aufgaben in der „Trümmersgesellschaft“ des Sommers 1945 bewältigt, arbeiten die *Public Safety Officers* in vielen Fällen zunächst mit dem noch verbliebenen Polizeipersonal zusammen. Mit der Leitung der Polizei werden vor allem ortsansässige Beamte aus der „zweiten Reihe“ oder ehemalige Polizeibeamte aus der Weimarer Republik, die von den Nationalsozialisten entlassen worden waren, betraut (Liebert 2001, 79). Doch sind die Kenntnisse der Briten über politisch unbelastete Personen für den Polizeibereich wie auch für die übrige Verwaltung äußerst lückenhaft und unzureichend (Linck 2000, 195)⁵⁶. Dies hat zur Folge, dass die britische Militäradministration auf die Informationen und die Zuarbeit von deutschen Stellen für die Personalpolitik, Organisation der Verwaltung und insbesondere auch für die Entnazifizierung in ihrem Verantwortungsbereich dringend angewiesen ist. Das heißt, „dass für eine Säuberung der Polizei deren eigene loyale Zuarbeit nötig war“ (Linck 2000, 196). Die eingesetzten Behörden- und Dienststellenleiter besitzen durch ihre daraus resultierende intensive Zusammenarbeit mit Offizieren der *Public Safety Branches* und militärischen Geheimdiensten⁵⁷ eine ganze Reihe von Einfluss- und Mitwirkungsmöglichkeiten nicht nur bei Einstellungen, Entlassungen oder Beförderungen. Sie nutzen ihre Kontakte auch, um

⁵⁴ „Spätestens seit 1943 war das gesellschaftliche Normen- und Ordnungsgefüge und mit ihm die »Innere Sicherheit« in Deutschland aufgrund der Kriegereignisse in vielfacher Hinsicht aus den Fugen geraten.“ So Fürmetz/Reinke/Weinhauer (2001a, 17) über die alten und neuen Praxisfelder für die „Nachkriegspolizei“. Vgl. zu der als besonders bedrohlich wahrgenommenen Kinder- und Jugenddelinquenz während der Kriegsjahre und unmittelbar danach auch Mulot (2001) und Kenkmann (1996).

⁵⁵ White Paper on work of Public safety. Land Schleswig-Holstein. S. 1 PRO FO 1050/580, zitiert nach Linck (2000, 194).

⁵⁶ Daraus resultieren in der unmittelbaren Zeit nach Kriegsende auch die immer wieder gern kolportierten („Fehl-“)Besetzungen höchster Polizeiamter mit berufsfremden aber den Besatzungsmächten bekannten Persönlichkeiten: So ernennen die amerikanischen Besatzungstruppen im Frühsommer 1945 für kurze Zeit Dr. Bernhard Grzimek zum ersten Frankfurter Polizeipräsidenten.

⁵⁷ Dazu gehört der *Field Security Service* und vor allem das *Counter Intelligence Corps*, beides Abwehrorganisationen des Militärs, die in erster Linie für die Sicherheit der britischen Truppen zuständig sind (Wember 1991, 34).

Einfluss auf Entnazifizierungsentscheidungen zu nehmen, Internierungsmaßnahmen revidieren oder Entlassungsmaßnahmen rückgängig machen zu lassen (Liebert 2001, 80).

„Bei dieser berufsgruppenspezifischen Selbstentnazifizierung bildeten sich neben dem generellen Kriterium der Entbehrlichkeit Beurteilungsmaßstäbe und Sprachformeln heraus, die sich nicht an der formalen Belastung orientierten. Selbst ‚alte Kämpfer‘ verblieben mitunter im Dienst, weil ihr konkretes Verhalten im Arbeitsalltag bei der Bewertung im Vordergrund stand. Wer nach diesem Maßstab ‚ehrlich‘, ‚anständig‘ und ‚ein Kamerad‘ geblieben war sowie seine Partei- oder SS-Mitgliedschaft nicht zur persönlichen Vorteilsnahme verwendet hatte, durfte seinen Dienst fortsetzen bzw. wieder aufnehmen.“ (Liebert 2001, 80).

All dies macht deutlich, dass die politische „Säuberung“ der Polizei, die von den Briten als wesentlicher Eckpfeiler eines demokratischen Wandels in dem von ihnen besetzten Teil Deutschlands angesehen wird, in der konkreten Praxis vor Ort nicht nach einheitlichen Maßstäben durchgeführt wird, sondern aus ganz unterschiedlichen Maßnahmen mit ambivalenten Wirkungen besteht, die den Kompromisscharakter zwischen den Erfordernissen einer grundlegenden Entnazifizierung und den Notwendigkeiten einer effizienten und zugleich kostengünstigen Aufrechterhaltung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung widerspiegeln (Reinke/Seidel 1998, 54). Hinzu kommen unzureichende Abstimmungen zwischen den für die verschiedenen Maßnahmen zur politischen „Säuberung“ verantwortlichen Dienststellen innerhalb der britischen Militärregierung, durch die die Zielsetzung, Personen mit nationalsozialistischer Vergangenheit von der staatlichen und gesellschaftlichen Neugestaltung fernzuhalten, immer wieder konterkariert wird. Dies soll im folgenden etwas näher erläutert werden.

Generell lassen sich drei Maßnahmepakete der britischen Militärregierung zur politischen Säuberung der Polizei unterscheiden (Liebert 2001, 72), die auf jeweils unterschiedlichen Ebenen ihre zum Teil gegenläufigen Wirkungen entfalten:

- Internierung – sie trägt in erster Linie den Sicherheitsaspekten der Besatzungstruppen Rechnung.
- Strafverfolgung – hier werden auf der strafrechtlichen Ebene individuell zurechenbare Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit sowie Organisationsverbrechen⁵⁸ geahndet.

⁵⁸ Unter Organisationsverbrechen wird die Mitgliedschaft in den nationalsozialistischen Organisationen verstanden, die mit dem Urteil des Nürnberger Tribunals vom 1. Oktober 1946 zu verbrecherischen Organisationen erklärt werden; s. u. S. 33.

- Entnazifizierung⁵⁹ – auf einer politischen Ebene sollen hier Personen mit einer nationalsozialistischen Vergangenheit zukünftig von der öffentlichen Verwaltung – hier natürlich insbesondere aus dem Bereich der Polizei – und aus führenden Funktionen in der Wirtschaft ferngehalten werden.

Um die Maßnahmen, die den Neuaufbau der Polizei in der britischen Besatzungszone entscheidend mit beeinflussen, angemessen einschätzen zu können, werden die einzelnen Bereiche im folgenden ausführlich dargestellt.

2.2.2 Die politische Säuberung der Polizei – Internierung, Strafverfolgung, Entnazifizierung

1. Internierung:

Insgesamt 90.800 Personen⁶⁰, die nach britischer Ansicht ein potenzielles Sicherheitsrisiko darstellen, durchlaufen zwischen Mai 1945 und Juni 1949 eines der *Civil Internment Camps* in der britischen Besatzungszone. Sie werden dort nach „automatischen Arrestkategorien“ interniert, um den Partei- und Staatsapparat des nationalsozialistischen Deutschlands zu neutralisieren und so die eigenen Truppen vor Sabotageakten und einem (vermeintlichen) Guerillakrieg zu bewahren. Nachdem sich diese Angst als unbegründet erweist⁶¹, werden zuerst die *Automatic-Arrest-Kategorien* für die Beamten des höheren Dienstes abgemildert. Bis Mai 1946 befinden sich ca. 25.000 Internierte aus dieser Gruppe wieder auf freiem Fuß und werden zum Teil beim Aufbau der Verwaltung eingesetzt, wo dringend qualifiziertes Personal gesucht wird (Wember 1991, 47-49). Nach dem Urteilsspruch des Nürnberger Gerichtshofes vom 1. Oktober 1946 erfolgt eine

⁵⁹ Die Begriffe „Entnazifizierung“ und „politische Säuberungen“ werden in der Literatur oft synonym verwendet; in Abgrenzung zur Internierung und zur strafrechtlichen Ahndung wird hier unter „Entnazifizierung“ der Versuch verstanden, Funktionsträger und Nutznießer des nationalsozialistischen Systems aber auch „jene(r) Befehls-Weiterleiter, Befehls-Ausführer, NS-Denker und NS-Praktizierer, welche der Diktatur nationalsozialistischer Prägung ihre totale Kontrolle, ihre seelenlose Tötungsmaschinerie und ihre enorme Kriegs- und Wirtschaftspotenz erst ermöglichten“ (Wember 1992, 405) beim Aufbau des neuen demokratischen Gemeinwesens von Ämtern in Politik, Verwaltung und Polizei und eingeschränkt auch von Leitungsfunktionen in der Wirtschaft fernzuhalten.

⁶⁰ Vgl. Wember (1991, 7), der mit seiner umfangreichen Monographie zur Internierungspraxis in der britischen Besatzungszone die Forschungslücke zwischen den Untersuchungen über die Kriegsverbrecherprozesse und der Entnazifizierung der breiten Massen schließt und sich ausführlich mit dem „NS-Mittelbau“ (Wember 1992, 405) auseinandersetzt.

⁶¹ Die militärischen Abwehrorganisationen der Briten müssen schnell einsehen, dass der typische deutsche Beamte nicht zum „Nazi-Guerillero“ mutiert und die von der NS-Propaganda in den letzten Kriegsmonaten aufgebaute Drohung eines Untergrundkampfes der „Werwolf-Organisation“ sich bis auf vereinzelte Fälle als haltlos erweist. Zur Einschätzung der Gefahren durch Sabotage und Untergrundkampf für die Besatzungstruppen nach der Kapitulation vgl. auch Michael Balfour (1959, 90), von 1946 bis 1947 britisches Mitglied der Kontrollkommission in Berlin und Leiter der Nachrichtendienste.

weitere Differenzierung der Internierten, abhängig von ihrer Zugehörigkeit zu den als verbrecherisch klassifizierten NS-Organisationen⁶². Da die Ordnungs- und Kriminalpolizei nach dem Nürnberger Urteilsspruch nicht zu den verbrecherischen Organisationen zählen, werden deren Angehörige nun zügig freigelassen. Allerdings herrscht bei den für die Freilassung zuständigen britischen Geheimdienststellen große Unklarheit über die so genannten „SS-Dienstgradangleichungen“⁶³. Da sie sich in dieser Frage „beratungsresistent“ und überfordert zeigen (Wember 1992, 411), werden in der Folge reihenweise (auch höchste) SS-Dienstgrade und Gestapoangehörige⁶⁴ in einem gesonderten Entnazifizierungsverfahren von den so genannten *Review & Interrogation Staffs*, der Kategorie III (Minderbelasteter)⁶⁵ oder höher (IV, Mitläufer; V, Entlasteter) zugeordnet und damit einem Verfahren vor den *Review Boards*⁶⁶ und den ab Sommer eingerichteten Spruchgerichten (s. u.) der Internierungslager entzogen⁶⁷. Doch auch die *Review Boards* fällen eine ganze Reihe von eklatanten Fehlurteilen⁶⁸, die um so verheerender für die Akzeptanz und Glaubwürdigkeit des gesamten Entnazifizierungs- und Spruchgerichtsverfahrens sind, als ihre Einstufungen in die Kategorien IV und V zumindest bis Herbst 1947 unwiderruflich sind. Erst dann wird diese Praxis, nach massiven Protesten von deutschen Spruchgerichten und Entnazifizierungsstellen, abgeändert (Liebert 2001, 76). Doch bis dahin sind nicht wenige der auf diese Art als Mitläufer (IV) oder als Entlastete (V) kategorisierten Personen bereits wieder bei der dringend Personal suchenden Polizei untergekommen.

⁶² Dazu gehören das Korps der Politischen Leiter der NSDAP ab Ortsgruppenebene, Gestapo und SD sowie alle Formationen der SS mit Ausnahme der Reiter-SS.

⁶³ Viele Polizeibeamte hatten nach der Verreichlichung der Polizei und Vereinigung mit der SS 1936 einen sogenannten SS-Angleichungsdienstgrad erhalten, von dem sie nun behaupteten, ihn zwangsweise zugewiesen bekommen zu haben. Hierbei handelt es sich um Schutzbehauptungen, wie die Aussage von Best, dem Stellvertreter Heydrichs im Reichssicherheitshauptamt belegt: „Automatische Aufnahmen (von Polizeibeamten) in die SS, womöglich ohne Kenntnis der Betroffenen, gab es auch hier nicht“ Zitiert nach Herbert (1996, 190).

⁶⁴ Darunter viele SS-Brigade- und -Gruppenführer sowie die Adjutanten von Ribbentrop und Heydrich (Wember 1992, 411). Vgl. zu dieser Praxis und den Angleichungsdienststrängen auch Wember (1991, 251-254 und 308-310).

⁶⁵ Belastungskategorien gemäß Gesetz zur Befreiung vom Nationalsozialismus und Militarismus vom 5. März 1946.

⁶⁶ Die *Review Boards* entsprechen den deutschen Entnazifizierungsausschüssen und sind für die endgültige Zuordnung der Belastungskategorien für diejenigen zur Entlassung anstehenden Internierten zuständig, die von den *Review & Interrogation Staffs* vorläufig in die Kategorien I (Hauptschuldiger), II (Belasteter) oder III (Minderbelasteter) eingruppiert worden sind.

⁶⁷ Zur „kopfloren britischen Entlassungspraxis“ und zum Unterlaufen der Spruchgerichte durch den britischen Geheimdienst Wember (1991, 246-254) mit einer Vielzahl von Beispielen; zur Rolle der *Review & Interrogation Staffs* ebenfalls Wember (1992, 411).

⁶⁸ So drohten z. B. Vertreter von Entnazifizierungs-Hauptausschüssen aus dem Sauerland aufgrund derartiger Vorkommnisse damit, ihre Ämter zur Verfügung zu stellen: „Bei bisher Internierten ist es teilweise vorgekommen, daß diese entlassen worden sind, ohne überhaupt die zuständigen deutschen Ausschüsse zu hören. Die Erfahrung hat sogar bewiesen, daß einige Schwerbelastete sogar in Stufe 5 entlassen worden sind. Durch diese Einstufung wurden

Ausschlaggebend für diese äußerst unbefriedigende Praxis, die den Personalbestand der Polizei ab Sommer 1946 wieder mit Angehörigen der „alten“ Ordnungs- und Kriminalpolizei aber auch mit ehemaligen SS- und Gestapoangehörigen auffüllt, ist die Dominanz von Sicherheitsaspekten, die der Internierung im Unterschied zu anderen Maßnahmen der politischen „Säuberung“ zu Grunde liegen. Als sich die Sicherheitsaspekte zunehmend als obsolet erweisen, erfolgt die Freilassung und Entnazifizierung der betroffenen Gruppen durch den britischen Geheimdienst offensichtlich ohne die politische Zielrichtung der Entnazifizierung zu berücksichtigen, die sich zum Ziel gesetzt hat, belastete Personen aus leitenden Wirtschaftsfunktionen und vor allem aus Positionen in der öffentlichen Verwaltung und damit insbesondere auch aus der Polizei fernzuhalten.

2. Strafverfolgung:

Die Strafverfolgung gliedert sich in zwei Bereiche: Zum einen werden Kriegsverbrechen, die individuell zugeordnet werden können und deren Täter sich nicht durch Flucht, Abtauchen in die Illegalität oder Selbstmord der Verhaftung entziehen⁶⁹, in Militärgerichtsprozessen abgeurteilt und die Schuldigen zu hohen Haftstrafen oder zum Tode verurteilt. In den ersten zwei Jahren nach Kriegsende werden die Todesurteile auch noch regelmäßig vollstreckt, so dass zumindest dieser Täterkreis den Neu- und Wiederaufbau der deutschen Polizei nicht mehr belasten kann (Liebert 2001, 75). Zum zweiten verfolgen ab Sommer 1947 deutsche Spruchgerichte so genannte Organisationsverbrechen, indem sie die ehemaligen Angehörigen der vom Nürnberger Militärtribunal für verbrecherisch deklarierten NS-Organisationen wegen ihrer Mitgliedschaft in diesen Organisationen anklagen.⁷⁰ Durch die strikte Einhaltung eines rechtsstaatlichen Verfahrensablaufes und der damit verbundenen Beweislastumkehr zu Gunsten der betroffenen knapp 27.000 in britischen Lagern internierten Organisationsangehörigen werden 72 % lediglich wegen zumeist weniger schwerer NS-Verbrechen, die dafür aber leichter nachweisbar sind, verurteilt. Da die Internierungszeit in der Regel angerechnet wird, verbleiben lediglich 900 (3,7 %) nach

daher diese Nutznießer des 3. Reiches den bisher politisch Verfolgten gleichgestellt, eine Zumutung, die kein Antifaschist oder politisch Verfolgter verstehen kann.“ (zitiert nach Wember 1991, 248).

⁶⁹ Vgl. dazu auch Paul (1995) mit einer ganzen Reihe von Beispielen aus dem Bereich der Gestapo.

⁷⁰ Vgl. dazu die Auflistung der betroffenen NS-Organisationen in Anm. 62, S. 32 und allgemein zur Arbeit der Spruchgerichte in der britischen Besatzungszone mit einer Fülle von Beispielen Wember (1991, 276-357).

ihrer Verurteilung in Haft; in den allermeisten Fällen folgt auf die Verurteilung die Freilassung.⁷¹ Nach ihrer Entlassung sehen sie nun einem Entnazifizierungsverfahren entgegen, das aber ab 1947, wie Liebert (2001, 77) zutreffend vermerkt, schon ganz wesentlich an Schärfe verloren hat. Zu einem weiteren gravierenden Problem nicht nur für die Glaubwürdigkeit des gesamten Spruchgerichtsverfahrens wird die Tatsache, dass etwa 50.000 Organisationsangehörige in britischen Kriegsgefangenenlagern sitzen und weitere 200.000 sich im Bereich der britischen Besatzungszone auf freiem Fuß befinden (Wember 1992, 410). Da die britische Regierung, trotz gegenteiliger öffentlicher Beteuerungen⁷², die Organisationsangehörigen in der Regel aus ihren Kriegsgefangenenlagern nach und nach repatriiert – d. h. nach Deutschland in die Freiheit entlässt – und lediglich 400 in die Internierungslager in Deutschland überstellt und damit den Spruchgerichten zugeführt werden, gelangen viele SS- und Gestapoangehörige als heimkehrende Kriegsgefangene in den Genuss der so genannten „Heimkehreramnestie“, mit der eine automatische Eingruppierung in die Kategorie V (Entlasteter) verbunden ist (Krüger 1982, 132-133). Mit dieser Kategorisierung entfallen jegliche berufliche Beschränkungen und damit erwächst auch aus der Gruppe der Kriegsheimkehrer ein Bewerberpotenzial aus ehemaligen Gestapo- und SS-Angehörigen für die Polizei.

3. Entnazifizierung:

Ziel der Entnazifizierung der Polizei ist es, politisch belastete Amtsinhaber oder Aspiranten vom Polizeidienst nachhaltig auszuschließen. Dazu werden aktive Polizeibeamte und Bewerber für den Polizeidienst durch die Auswertung von Fragebögen und/oder nach der Untersuchung durch einen der ab Juni 1946 gebildeten Entnazifizierungsausschüsse in ein fünfstufiges Kategoriensystem eingeordnet⁷³. Die zugeordnete Kategorie entscheidet dann über die Weiterbeschäftigung bzw. bei Bewerbern über die Einstellung in den Polizeidienst. Insgesamt lassen sich für die britische Besatzungszone sechs Phasen⁷⁴ unterscheiden, die sich teilweise überschneiden:

⁷¹ Zu den hier angeführten Zahlen Wember (1991, 343), der an gleicher Stelle auch vermerkt, dass 1950 noch 43 Spruchgerichts-Gefangene oder 0,2 % der ursprünglich in der britischen Zone von Spruchgerichten Angeklagten im *Prison Camp* Esterwegen einsitzen.

⁷² Wember (1992, 410) mit den dort zitierten Akten und Fernschreiben der britischen Regierung.

⁷³ Die Belastungskategorien reichen von I - Hauptschuldiger, II – Belasteter (NS-Aktivist, Militarist, Nutznießer) über III – Minderbelasteter, IV – Mitläufer bis zur Kategorie V – Entlasteter. Zitiert nach Vollnhals (1991, 348); vgl. dazu auch Anm. 65 , S. 32.

⁷⁴ Vgl. zum Folgenden auch Liebert (2001, 77-100).

- Phase 1 von der Besetzung im Frühjahr 1945 bis Januar 1946 ist gekennzeichnet durch ein uneinheitliches, pragmatisches Vorgehen der britischen Militärregierung bei der Entlassung oder Weiterbeschäftigung von Polizeibeamten; bestimmend hierfür ist der Zielkonflikt zwischen der Notwendigkeit einer effizienten Polizeiarbeit im Chaos der ersten Nachkriegsmonate und dem politisch-moralischen Anspruch einer möglichst umfassenden Entfernung politisch kompromittierter Polizeibeamter aus ihren Ämtern.
- Phase 2 setzt mit der Kontrollratsdirektive Nr. 24 vom 12. Januar 1946 ein, durch die ein einheitliches Entnazifizierungsverfahren in den Besatzungszonen geschaffen werden soll. Gegen eine Verschärfung der bisherigen Praxis setzt die britische Delegation bei den Beratungen im Alliierten Kontrollrat in Berlin zwei Ausnahmeregelungen durch: den so genannten „Milderungs“- (§ 5) und den „Eignungsparagrafen“ (§ 8)⁷⁵. Per Durchführungsverordnung vom 17. Januar 1946 wird das Verfahren auf deutsche Haupt- und Unterausschüsse übertragen, die von den Briten aufgefordert werden, die § 5 und 8 der Direktive 24 großzügig anzuwenden (Krüger 1982, 29-30). Das Ziel eines einheitlichen Verfahrens in allen vier Besatzungszonen wird, wie u. a. das Beispiel der britischen Ausnahmeregelungen zeigt, mit der Direktive nicht erreicht (Vollnhals 1991, 9). Doch wird nun, zumindest zonenweit, nach einheitlichen Maßstäben entnazifiziert, wenn auch die Bestimmungen durch die umfangreiche Anwendung der „Milderungs“- und „Eignungsparagrafen“ im Vergleich zur amerikanischen Besatzungszone vergleichsweise lax angewandt werden.
- Phase 3 ist gekennzeichnet durch die Einsetzung spezieller Sonderausschüsse zur erneuten (!) Überprüfung aller im Dienst befindlichen Polizeibeamten ab Juni 1946⁷⁶, nachdem die britische Militärregierung durch eine massive Beschwerde des westdeutschen SPD-Parteivorsitzenden Schuhmacher mit den Ergebnissen ihrer laxen Entnazifizierungspolitik im Bereich der Polizei konfrontiert wird.⁷⁷ Die daraufhin gebildeten Sonderausschüsse nehmen ihre Arbeit durchaus mit der Bereitschaft zu einer durchgreifenden Entnazifizierung auf.⁷⁸ Ohne jedoch die Möglichkeit zu haben, die Angaben der Betroffenen durch eigene Nachforschungen überprüfen zu können, sind sie auf die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Zeugen angewiesen und/oder greifen auf formale Belastungskriterien (Mitgliedschaft in NS-Organisationen) zurück. Bis Sommer 1947 schließen die Sonderausschüsse ihre Arbeit mit

⁷⁵ Vgl. zu den Ausnahmeregelungen ausführlich Krüger (1982, 28-31).

⁷⁶ Anhang C zur Anweisung Nr. 3 über Zonenpolitik betr. Entnazifizierung der Polizei vom 24.5.1946, abgedruckt in Irmgard Lange (1976, S. 259-260).

⁷⁷ Vgl. ausführlich zu dem Vorfall in Hannover, der als Auslöser für die Einsetzung der Sonderausschüsse zur erneuten Überprüfung aller Polizeibeamten in der britischen Besatzungszone gilt Liebert (2001, 83).

⁷⁸ Vgl. zu den Gründen für den Wechsel in der britischen Entnazifizierungspolitik gegenüber der Polizei Liebert (2001, 84-85). Dazu auch Gordon Halland, Generalinspekteur der *Public Safety* in der britischen Zone, der von der deutschen Polizei den Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zur Bevölkerung nach britischem Muster einfordert (Halland, 1946); offensichtlich war die bisherige britische Einstellungs- und Entnazifizierungspraxis in der Polizei nicht geeignet, diesem Ziel näher zu kommen.

ganz unterschiedlichen Ergebnissen ab.⁷⁹ Durch die Arbeit der Sonderausschüsse wird die Entnazifizierung der Polizei beschleunigt und weist im Sommer 1947 mit 99 % die höchste Quote im Vergleich zu Justiz, Kirche und Wirtschaft auf (Liebert 2001, 86).

- Phase 4 charakterisiert ab April 1946 das Recht auf Wiederaufnahme des Verfahrens für die im Rahmen von Entnazifizierungsmaßnahmen entlassenen Polizisten, falls sie neues, entlastendes Material vorlegen können.⁸⁰ Dazu werden so genannte Berufungsausschüsse eingesetzt, die den *Public Safety Special Branches* die Zulassung oder Ablehnung der Berufung empfehlen. Liebert vermerkt, dass im Verlauf des Jahres 1947 die Bereitschaft der Berufungsausschüsse deutlich steigt, aus politischen Gründen entlassene Polizeibeamte wieder einzustellen.⁸¹
- Phase 5 markiert ab Herbst 1947 den schrittweisen Übergang der Verantwortung für die Entnazifizierung auf die Landesregierungen in der britischen Zone.⁸² Da die britische Militärregierung die in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen verabschiedeten Gesetze zur Entnazifizierung suspendiert (Vollnhals 1991, 32), wird dort das mittlerweile lästig gewordene Verfahren bis Ende 1949 auf dem Verordnungswege zu Ende gebracht; lediglich in Schleswig-Holstein kann im Einvernehmen mit den Briten ein Entnazifizierungsgesetz verabschiedet werden. Parallel zur Abarbeitung der verbliebenen Fälle durch deutsche Ausschüsse, die zumeist eine Einordnung in die Kategorien IV (Mitläufer) und V (Entlasteter) mit sich bringen⁸³, werden umfangreiche Revisionsmöglichkeiten für diejenigen eingeführt, die noch unter britischer Verantwortung bis Ende 1947 durch die Eingruppierung in die Kategorien III (Minderbelasteter) und IV (Mitläufer) mit unbefristeten Sanktionen und vor allem beruflichen Beschränkungen belegt worden sind. Die Revision ist in Nordrhein-Westfalen auf Antrag des Betroffenen möglich und führt bei nahezu allen Antragstellern unter Wegfall jedweder Beschränkung zur Eingruppierung in die Kategorie V⁸⁴; darüber hinaus erfolgt wie in Niedersachsen (Liebert 2001, 92) eine Befristung der Beschränkungen, die mit der Eingruppierung in die Kategorien III

⁷⁹ Während in Hannover durch die Arbeit der Sonderausschüsse 1946/47 fast 20 % (231 von 1.173; Liebert 2001, 86) der Polizeibeamten entlassen werden, sind es in Mönchengladbach gerade einmal 1 % (4 von 377; Reinke/Seidel 1998, 57).

⁸⁰ Dazu Vollnhals (1991, 27) und Liebert (2001, 87).

⁸¹ So wurden noch im Verlauf des Jahres 1947 in Hannover 30 Polizeibeamte der zuvor entlassenen 231 Beamten (vgl. Anm. 79) aufgrund ihres Berufungsverfahrens wiedereingestellt.

⁸² Vgl. dazu für die britische Zone insgesamt Vollnhals (1991, 31-34) und für Nordrhein-Westfalen Krüger (1982, 61-72).

⁸³ Die britische Militärregierung behält sich auch nach dem Übergang der Verantwortung auf deutsche Stellen vor, allein über Eingruppierungen in die Kategorien I (Hauptschuldiger) und II (Belasteter) zu entscheiden.

⁸⁴ Dazu Krüger (1982, 67), der die nordrhein-westfälische „Verordnung über die Rechtsstellung nach periodischer Überprüfung im Entnazifizierungsverfahren“ vom 29. März 1950 als Maßnahme zur ausgleichenden Gerechtigkeit für diejenigen interpretiert, die sich noch zu Zeiten dem Verfahren stellen mussten, als die Entnazifizierungsrichtlinien wesentlich konsequenter umgesetzt werden. In Anbetracht der Tatsache, dass durch die Verordnungen sowohl in Niedersachsen als auch in Nordrhein-Westfalen ehemalige Gestapobeamte, SS- und SD-Angehörige ebenfalls entlastet werden und ihnen dadurch eine Rückkehr bzw. der Verbleib im Polizeidienst ermöglicht wird, erscheint diese Sichtweise doch allzu euphemistisch.

und IV verbunden sind, auf maximal zwei Jahre (Krüger 1982, 65-66). Dies hat für den Bereich der Polizei zur Folge, dass nun auch immer mehr ehemalige Gestapobeamte, SS- und SD-Angehörige spätestens nach Ablauf der maximal zweijährigen Karenzzeit frei von beruflichen Einschränkungen unbehelligt ihre Rückkehr in den Polizeidienst betreiben bzw. von ihrem endgültig abgesicherten Verbleib im Staatsdienst ausgehen können (Liebert 2001, 92).

- Phase 6 beschreibt das Ende der Entnazifizierung Anfang der 1950er Jahre⁸⁵, in der das Bestreben weiter Bevölkerungskreise zum Ausdruck kommt, aus der moralischen Konfusion, den tief greifenden Verunsicherungen der Nachkriegsjahre und dem daraus resultierenden „Orientierungsvakuum“ (Wolfrum 1999, 57) die Flucht nach vorn anzutreten und sich auf die „Suche nach einer besseren Vergangenheit in der Zukunft“ (Reichel 1995, 40) zu machen. Über das Amnestiegesetz vom Dezember 1949⁸⁶ erreicht die Reintegrationsbereitschaft und „Schlußstrich-Mentalität“ (Frei 1996, 19) in der vom Wiederaufbaukonsens, Kalten Krieg und Westintegration geprägten bundesrepublikanischen Gesellschaft der frühen 1950er Jahre mit dem Durchführungsgesetz zum Art. 131 GG vom 10. April 1951⁸⁷ ihren Höhepunkt⁸⁸ (Liebert 2001, 101). Unter den 300.000 ehemaligen Beamten, die nun einen Rechtsanspruch auf Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte – d. h. in den meisten Fällen auf Wiedereinstellung – erhalten, befinden sich Zehntausende, die erheblich belastet sind (Frei 1996, 19). So profitieren von dem Gesetz u. a. auch diejenigen Gestapo-Angehörigen, die es bisher noch nicht geschafft haben, in die Reihen der Polizei zurückzukehren⁸⁹.

Gemessen an ihren Zielen, muss die Entnazifizierung insgesamt⁹⁰ aber besonders für den Bereich der Polizei als Fehlschlag bewertet werden, da sie im Ergebnis nicht hat verhindern können, dass

⁸⁵ So durch Abschlussgesetze zur Entnazifizierung in Niedersachsen im Dezember 1951 (Liebert 2001, 97) und in Nordrhein-Westfalen im Januar 1952 (Krüger 1982, 67-68).

⁸⁶ Unter das Amnestiegesetz von Dezember 1949 – einem der ersten Gesetzgebungsverfahren der Bundesrepublik überhaupt – fallen Straftaten, die mit bis zu 6 Monaten Haft geahndet worden sind. Allerdings werden hier auf bemerkenswerte Weise Straftaten, die vor und nach der deutschen Kapitulation begangen worden sind, miteinander verknüpft (Frei 1996, 18). Die Hausfrau, die im Winter 1945/46 beim Kohlendiebstahl („fringsen“) erwischt und verurteilt worden war, fällt genauso unter die Amnestie wie die nach zehntausenden zählenden NS-Täter (Herbert 1996, 439), die wegen ihrer Beteiligung an den Pogromen vom 9. November 1938 in der Nachkriegszeit zu vergleichsweise geringen Haftstrafen verurteilt worden sind.

⁸⁷ Genau „Gesetz zur Regelung der Rechtsverhältnisse der unter Artikel 131 des Grundgesetzes fallenden Personen“.

⁸⁸ Grundlegend zur Vergangenheitsbewältigung durch Amnestiegesetze, Abschluss der Entnazifizierung und Wiedereinsetzung von mehr als 300.000 Beamten und Berufssoldaten des nationalsozialistischen Staates in alte Beamtenrechte gemäß Art. 131 GG, Frei (1996).

⁸⁹ Vgl. zu der demonstrativen Ausschließung von Gestapobeamten im Anfangsteil des Gesetzes und der nachfolgenden Ausnahmebestimmung Frei (1996, 79-80).

⁹⁰ Ein ausführliche Darstellung für die Gründe des fast zwangsläufigen Scheiterns der Entnazifizierung erfolgt bei Vollnhals (1991, 55-64).

die Wiedereingliederung polizeilicher NS-Eliten in die Polizei als dem sensiblen Kernbereich der inneren Verwaltung sehr weit reichend war (Liebert 2001, 101). Allerdings ist die umfangreiche Wiedereingliederung nationalsozialistisch belasteter Polizeibeamter mit dem Begriff „Renazifizierung“⁹¹ unzutreffend charakterisiert. Denn politische Aktivitäten zu Gunsten neofaschistischer Organisationen sind bei der überwiegenden Mehrheit nicht zu beobachten; sie versehen ihren Dienst in der Regel unauffällig unter Einhaltung der nun vorgeschriebenen rechtsstaatlichen Verfahrensweisen. Die Entnazifizierung wirkt für die Betroffenen im Sinne Niethammers (1982 u. 1995) als „Mitläuferfabrik“ und zugleich auch als „Schule der Anpassung“ und produziert „apolitische Mitläufer der neuen Ordnung“; rechtsstaatliche Polizeiarbeit ist im neuen System vorgeschrieben, also wird rechtsstaatliche Polizeiarbeit geleistet. Gleichwohl sind die politischen und moralischen Kosten der umfangreichen Wiedereingliederung von Mitgliedern nationalsozialistischer Organisationen in die Polizei der Nachkriegszeit besonders hoch. Ihr obrigkeitsstaatliches Denken und ihr militaristischer Habitus werden das polizeiliche Selbstverständnis und mehrere Generationen von Berufsanfängern für wenigstens zwanzig Jahre nachhaltig prägen. Ein anschauliches Bild der Folgen für den Demokratisierungsprozess in der Polizei, für das demokratische Klima in der Organisation in den 1950er und 1960er Jahren, gibt die folgende Erinnerung des ehemaligen Direktors der Bereitschaftspolizei des Landes Nordrhein-Westfalen, Horst Olszewski, wieder:

„Ich bin eingetreten 1952, also drei Jahre nach In-Kraft-Treten des Grundgesetzes, hatte Ausbilder, die aus der Wehrmacht kamen, die teilweise im Hunderttausendmannheer schon gedient hatten, also ganz strikt an Befehl und Gehorsam gebunden waren, die nie begriffen haben, was demokratischer Verfassungsstaat ist, was Grundrechte sind, was die Würde des Menschen bedeutet. Uns waren Beamtenpflichten sehr wohl bekannt, aber Beamtenrechte überhaupt nicht. Der Prozess, angemessen miteinander umgehen, nett und höflich zueinander zu sein, offen zu diskutieren statt zu schweigen und Befehle auszuführen, der hat im Bereich der Polizei, soweit ich das erlebt habe, gewiss 25 Jahre gedauert, wenn nicht länger“ (Olszewski 1989, 4).

Auch für das Polizei-Bürger-Verhältnis stellt diese personelle Kontinuität eine Belastung dar, die ein Schutzpolizeidirektor 1966 in einem Artikel folgendermaßen beschreibt:

„Es sind nämlich durchaus solche ‚Vorurteile‘ vorhanden, die aber daher rühren, daß sich ein Teil führender Polizeioffiziere aus der Zeit des ‚Dritten Reiches‘, die bewußt oder unbewußt sich gesetzeswidrig verhalten haben, sich

⁹¹ Vgl. Steinborn/Schanzenbach (1990, 123). Die mit dem Begriff „Renazifizierung“ intendierte Wiederherstellung der nationalsozialistischen (Polizei-)Ordnung in den Jahren nach 1945 stellt meiner Ansicht nach eine Verhöhnung und Geringschätzung der Opfer und eine Verharmlosung der Verbrechen des nationalsozialistischen Polizeiterrors dar.

trotz persönlicher Belastung nicht scheuten, wieder nach ‚vorn zu drängen‘ ... Das Umdenken aus dem militärischen Bereich in den polizeilichen Sektor ist nämlich weit weniger schwierig als es manche ‚Polizei-Experten‘ aus dem NS-Staat immer wieder hinzustellen versuchen. Wenn man auch nach 1945 einen Weg beschritten hätte, der ausschließlich und mit Sicherheit zu unantastbaren Polizeiführern geführt hätte, dann wären solche Ressentiments uns gegenüber in der Bevölkerung nicht mehr vorhanden. Wie aber soll ein denkender Bürger Vertrauen zu leitenden Polizeibeamten gewinnen können, die in atemberaubender Schnelle von einem Saulus zu einem Paulus geworden sind.⁹²

Angesichts dieses personellen Ballasts ist zu fragen, ob die sukzessive Reintegration von NS-Belasteten für die Etablierung einer bürgerlichen Republik auf demokratischer Grundlage so unvermeidlich war, wie es heute von der Forschung vielfach behauptet wird.⁹³ Insbesondere für die Polizei kann die Frage dahingehend zugespitzt werden, ob es gleich „zu einer existenziellen Krise der bürgerlichen Nachkriegsgesellschaft hätte kommen müssen“ (Liebert 2001, 102), wenn die Kriterien für die berufliche Wiedereingliederung für belastete Polizeibeamte wesentlich enger gefasst worden wären.

2.2.3 Personelle Fluktuation beim Aufbau der Polizeiorganisation

Insgesamt unterliegt der Personalkörper der Polizei in den ersten Jahren nach Kriegsende starken Fluktuationen, die zu einem großen Teil aus den beschriebenen Säuberungsmaßnahmen und den daraus resultierenden Entlassungen bzw. auch eventuellen Wiedereinstellungen resultieren. Daneben gibt es aber auch ganz profane Gründe, die mit dazu beitragen, dass es im Extremfall zur Umschichtung von bis zu 70% des Personalbestandes innerhalb eines Jahres kommt (Berlin 1946)⁹⁴. So finden die Alliierten bei der Besetzung von Städten und Gemeinden oftmals Polizeireservisten vor, die in den letzten Kriegsjahren die hauptberuflichen Polizeibeamten vertreten haben, die sich im „auswärtigen Einsatz“⁹⁵ befanden. Bei den Polizeireservisten handelt es sich zumeist um reaktivierte pensionierte Polizeibeamte oder um nicht felddienstfähige ältere Männer, zumeist aus handwerklichen Berufen, mit gar keiner oder nur unzureichender Polizeiausbildung. Diese werden von den Alliierten nach einer Übergangszeit sukzessive erneut in den Ruhe-

⁹² Zitiert nach Harrach (1983, 107).

⁹³ Dazu Liebert (2001, 71) mit den dortigen Literaturhinweisen in Anmerkung 4.

⁹⁴ Steinborn/Krüger (1993, 9) geben diese Zahl für Berlin im Jahr 1946 an. Neben diesem Spitzenwert sind Fluktuationen von 30% bis 50% – allerdings zum Teil für längere Zeiträume – an der Tagesordnung. Vgl. dazu exemplarisch Steinborn/Schanzenbach (1990, 27) und Reinke/Seidel (1998, 57).

⁹⁵ Nationalsozialistischer Terminus für Polizeidienst in den von der Wehrmacht besetzten Gebieten.

stand entlassen bzw. betreiben selbst ihre Entlassung, um in ihre alten Berufe zurückzukehren. Um ein weiteres Absinken des Personalbestandes zu verhindern, der durch die Kriegswirren in den meisten Städten ohnehin weit unter Sollstärke liegt, werden die notwendigen Neueinstellungen oftmals nach nur oberflächlicher Prüfung der Bewerber vorgenommen. Besonders Flüchtlinge und heimkehrende Soldaten drängen in den Polizeiberuf, um erst einmal versorgt zu sein,⁹⁶ ohne im Polizeidienst gleich einen Lebensberuf zu sehen. In der Folge zeigen sich viele den Anforderungen nicht gewachsen, quittieren aus eigenem Antrieb den Dienst oder werden aus disziplinarischen Gründen entlassen; „disziplinarische Gründe“ als Entlassungsgrund sind in Zeiten des alltäglichen Überlebenskampfes in aller Regel ein Synonym für die Unterschlagung von Diebesgut und Schwarzmarktware.

2.2.4 Ausbildung der „neuen“ Polizei

Der starke sicherheits- und ordnungspolitische Problemdruck, die hohe Personalfluktuation und der Anspruch der Alliierten, Polizeiarbeit nun auf der Basis rechtsstaatlicher Grundsätze durchzuführen, erzeugen nicht nur aufgrund der Neueinstellungen einen besonders hohen (Grund-) Ausbildungsbedarf. Denn auch jüngere, in den Kriegsjahren in die Polizei eingetretene Beamte haben eine rein militärische Ausbildung erfahren und verfügen über keine bzw. nur geringe Erfahrungen im eigentlichen Polizeidienst; von Polizeiarbeit unter Einhaltung rechtsstaatlicher Formen ganz zu schweigen.⁹⁷ Auch besteht großer Ausbildungsbedarf in der Unterweisung von Selbstverteidigungstechniken und Polizeigriffen, denn nach der Abschaffung des Schlagstocks als einem klassischen polizeilichen Einsatzmittel im Juli 1933 durch Göring⁹⁸ war die Schusswaffe zum alleinigen polizeilichen Zwangsmittel avanciert. Da nun die Polizei unmittelbar nach Kriegende entwaffnet worden ist und dieser Zustand auch bis Ende 1945⁹⁹ andauert, müssen nun auch im Nationalsozialismus ausgebildete Polizisten mit den körpernahen Techniken des unmit-

⁹⁶ Steinborn/Schanzenbach (1990, 23-27) und Steinborn/Krüger (1993, 9).

⁹⁷ Aus einer Aktennotiz der Polizeiinspektion Flensburg vom 14.7.1945 (zitiert nach Linck 2000, 228-229): „Die Schutzpolizei wird sich in Zukunft wieder ausschließlich ihren eigentlichen polizeilichen Aufgaben zuwenden können und müssen. Dafür sind – ganz abgesehen von Neueinstellungen – ihre jüngeren Angehörigen nicht genügend geschult, da die Ausbildung in den letzten Jahren den eigentlichen Polizeidienst vernachlässigt und im wesentlichen militärischer Natur war. Ein Teil der jüngeren Beamten hat überhaupt noch keinen richtigen Polizeidienst getan, sondern ist nur in der Truppenpolizei verwendet worden. Fachausbildung ist daher dringend erforderlich.“

⁹⁸ Vgl. dazu Leßmann (1989, 402). Die Reduzierung der unmittelbaren polizeilichen Einsatzmittel auf Schusswaffen wirft ein bezeichnendes Bild auf die damals vorherrschende militaristische Polizeiphilosophie.

⁹⁹ Die Direktive No.16 des Alliierten Kontrollrates vom 6. November 1945 erlaubt zwar die Wiederbewaffnung der Polizei, doch werden erst nach und nach alle Polizeibeamten erneut mit Schusswaffen ausgestattet.

telbaren Zwanges und der Selbstverteidigung vertraut gemacht werden; ganz abgesehen davon, ist nur mit dieser Erweiterung des Spektrums an Einsatzmitteln das einer rechtsstaatlichen Polizei angemessene Prinzip der Verhältnismäßigkeit der Mittel zu wahren. Der akute Ausbildungsbedarf in den ersten Monaten nach Kriegsende wird, wie Linck (2000, 229) am Beispiel Flensburg zeigt, provisorisch durch Unterricht vor Ort befriedigt, doch werden für eine geregelte und standardisierte Ausbildung in der britischen Besatzungszone ab Juni 1945 Polizeischulen in den Verwaltungsbereichen¹⁰⁰ und größeren Städten eingerichtet¹⁰¹. Zur Ausbildung der dafür notwendigen Polizeifachlehrer wird bereits Ende Mai 1945 der Oberpräsident der Provinz Westfalen, Dr. Robert Amelunxen, beauftragt, im Raum Münster eine zentrale Polizeischule für die britische Besatzungszone einzurichten. In einer ehemaligen Gendarmerie-Kaserne in Hiltrup bei Münster wird dieser Auftrag umgesetzt und die „Zentral-Polizeischule für die britische Besatzungszone“¹⁰² gegründet, in der nach fünfwöchiger Vorlaufzeit und nur knapp acht Wochen nach Kriegsende vom 2. bis 27. Juli 1945 der erste Lehrgang zur fachlichen und pädagogischen Qualifizierung von Lehrpersonal für die übrigen Polizeischulen in der britischen Zone stattfindet. In der „*Military Government Instruction on the Re-organisation of the German Police System in the British Zone*“ vom 25. September 1945, die bis zum vollständigen Übergang der Polizeizuständigkeit auf deutsche Stellen den Polizeiaufbau in der britischen Zone verbindlich regelt, wird für die Ausbildung eine dreistufige Gliederung des Polizeischulsystems festgelegt. Danach wird die Zentral-Polizeischule in Hiltrup als Ausbildungsstelle für Polizeifachlehrer bestätigt. Darüber hinaus ist sie nun auch für die Entwicklung der neu zu erstellenden Ausbildungs-Curricula für die regionalen und städtischen Polizeischulen zuständig.¹⁰³ Zusätzlich schreiben die *Instructions* den zivilen, nicht-militärischen Charakter der zukünftigen deutschen Polizei fest, der auch äußerlich durch zivile Dienstränge und neue Uniformen zum Ausdruck kommen soll.¹⁰⁴ Allerdings reichen neue Uniformen und Dienstränge nicht aus, um habituell verfestigte autoritäre Vorstellungen über Polizeiarbeit im allgemeinen und zur Ausbildungspraxis im besonderen bei den ein-

¹⁰⁰ Die britische Besatzungszone ist in die Verwaltungsbereiche Nördliche Rheinprovinz, Westfalen mit Schaumburg-Lippe und Lippe-Detmold, Hannover mit den Ländern Braunschweig, Oldenburg und Bremen sowie Hamburg und Schleswig-Holstein unterteilt, aus denen später die Länder Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein hervorgehen.

¹⁰¹ Vgl. dazu Brauleke (1991) exemplarisch über die Einrichtung der Polizeischulen in den Verwaltungsbereichen Hannover und Oldenburg und ihrer Weiterentwicklung zur heutigen Landespolizeischule Niedersachsen in Hannoversch-Münden und für den Bereich Westfalen Kleinknecht (1997, 29-31).

¹⁰² Über mehrere Entwicklungsstufen geht aus der Zentral-Polizeischule die heutige Polizei-Führungsakademie als gemeinsame Bund-Länder-Einrichtung zur Ausbildung von polizeilichen Führungskräften hervor. Vgl. zur Entwicklung der „Zentral-Polizeischule Hiltrup“ über das „Polizei-Institut“ zur heutigen Polizei-Führungsakademie auch Rosenow (1975).

¹⁰³ Ziff. 17 (iv) und 17 (v) (Military Government Instruction 1945, 11).

¹⁰⁴ Ziff. 18, 19 und 21 (Military Government Instruction 1945, 12-15).

gesetzten Polizeiausbildern abzustreifen, auch wenn sie aus dem Kreis der ehemaligen Weimarer Polizeiangehörigen, die 1933 von den Nationalsozialisten entlassen worden waren, rekrutiert werden¹⁰⁵. Mit diesen wieder eingestellten Weimarer Polizeibeamten werden „die Hypotheken des preußischen Polizeischulwesens“ (Kleinknecht 1997, 7)¹⁰⁶ auf das neue Ausbildungssystem übertragen. Nicht wenige auch sozialdemokratische Polizeibeamte, die als „Wiedergutmachende“ bezeichnet werden und vor 1933 truppenpolizeilich geschult worden sind, haben schon bald einen zweifelhaften Ruf als gefürchtete Ausbilder.¹⁰⁷ Insbesondere nachdem die Zuständigkeit für die Polizei und die Kulturhoheit ab 1947 schrittweise wieder auf die im Neuaufbau befindlichen Länder übergeht, erfolgt mit der Rezeption der Inhalte der Lehrbücher des preußischen Polizeischulwesens der zwanziger Jahre auch eine Übertragung von Strategie, Taktik und autoritären Problemlösungsstrategien auf die Nachkriegspolizei. So lassen sich rein militärische Einsatztaktiken, die von der Polizei bei der Niederschlagung des Mitteldeutschen Aufstandes 1921¹⁰⁸ entwickelt worden sind, in den Ausbildungsplänen von Bereitschaftspolizeien und Bundesgrenzschutz bis in die 1970er Jahre hinein verfolgen.¹⁰⁹ In Ermangelung anderer demokratischer Vorbilder und mit zunehmender Abgrenzung zu den Entscheidungen der britischen Besatzungsmacht orientieren sich die neuen Länder beim Aufbau der Polizei am Polizeibild der Weimarer Republik. Traditionslinien zu demokratischen Polizeireformern wie Carl Severing¹¹⁰ können jedoch nicht verschleiern, dass personelle Kontinuität und Rezeption des polizeilichen Selbstverständnisses der ersten deutschen Republik auch den militaristischen, obrigkeitstaatlichen Habitus der Weimarer Polizei wiedererstehen lassen¹¹¹ und zu einer Belastung für den demokrati-

¹⁰⁵ Böttcher/Schäfer (1949, 139) begrüßen die Wiedereinstellung ehemaliger Weimarer Polizeibeamter, bei denen allerdings „auch veraltete Denkschema aus ‚ihrer‘ Zeit nicht zu verkennen“ seien.

¹⁰⁶ Vgl. dazu auch Menker (1992), der seinen Artikel zur Ausbildungssituation in der preußischen Schutzpolizei der Weimarer Republik mit dem Untertitel „Drill kontra Bildung“ versehen hat. Er zeigt auf, dass militärischer Drill, einseitige Ausrichtung auf Befehl und Gehorsam und eine Überbetonung der „preußischen Sekundärtugenden“ einen höheren Stellenwert als die zivilen Unterrichtsinhalte hatten und der beruflichen Sozialisation der jungen Polizeianwärter einen prägenden Eingangsstempel aufdrückten.

¹⁰⁷ Vgl. zu der Besetzung von Schlüsselpositionen mit antifaschistischen Polizeibeamten Steinborn/Schanzenbach (1990, 21-22), die dort aus den nicht nur positiven Erinnerungen von damaligen Berufsanfängern an diese „Wiedergutmachten“ zitieren.

¹⁰⁸ Vgl. zum Mitteldeutschen Aufstand Knatz (1996 vor allem aber 2000)

¹⁰⁹ Dazu Neelsen (1998), die sich in einer Seminararbeit an der Polizei-Führungsakademie mit diesem Phänomen auseinandersetzt.

¹¹⁰ In Anwesenheit des Namensgebers wird z. B. 1949 die neugegründete Landespolizeischule in Münster nach Carl Severing benannt und in den Festreden die neue (!) Polizeiausbildung ausdrücklich in die Weimarer Tradition gestellt. Severing ist in den Jahren nach Kriegsende entschiedener Befürworter einer nach Weimarer Vorbild auf Länderebene zentralisierten und paramilitärisch (!) ausgerüsteten Polizei (vgl. dazu auch 2.3, S. 43).

¹¹¹ Vgl. zur preußischen Schutzpolizei der Weimarer Republik das Standardwerk von Leßmann (1989), der den militaristischen Habitus und rechtskonservative Dispositionen der Polizeioffiziere wiederholt beschreibt. Alle politischen Versuche, so vor allem des sozialdemokratischen Innenministers Severing, eine bürgernahe Polizei zu formen, wurden vom Offizierskorps der Polizei unterlaufen. Bis in die 30er Jahre hinein rekrutierten sich Polizei-

schen Neuanfang der Polizei werden.¹¹² Für die konkrete Polizeiarbeit resultiert daraus bis in die 70er Jahre hinein eine asymmetrische, dem Prinzip von Befehl und Gehorsam folgende Interaktion nach innen wie nach außen, die nicht unbedingt britischen Vorstellungen von Polizeiarbeit entspricht und auch im Widerspruch zu den Anforderungen steht, die „Wort und Geist“ des Grundgesetzes an die Polizei stellen.

2.3 Die organisatorische Umgestaltung und Aufgabenbeschränkung der Nachkriegspolizei (Entpolizeilichung des Alltags)

Mit den *Military Government Instructions* vom 25. September 1945¹¹³ legt die britische Militärregierung den neuen organisatorischen Zuschnitt des Polizeisystems in ihrer Zone fest und beschränkt die Polizei auf ihre – nach britischer Ansicht und Erfahrung – eigentlichen Aufgaben und Zuständigkeiten.¹¹⁴ Die Organisationsänderungen zielen darauf ab, einen Bruch in der deutschen Polizeitradition herbeizuführen.¹¹⁵ Gemäß den im Potsdamer Abkommen niedergelegten Absichten zur Demilitarisierung und Dezentralisierung wird die Polizei staatlicher Kontrolle entzogen (Ziff. 1a und 3) und in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern als Stadtkreis-Polizei (Ziff. 4) bzw. unterhalb dieser Einwohnerzahl als Polizei des Regierungsbezirks organisiert (Ziff.

offiziere zu mehr als 90% aus ehemaligen Reichswehroffizieren mit Fronterfahrungen im Ersten Weltkrieges. Durch die Begrenzung der Reichswehr auf 100.000 Mann im Gefolge des Versailler Vertrages gingen viele Offiziere als eine Art Negativ-Auslese in die Polizei, und prägten Habitus und Selbstverständnis der Polizei der Weimarer Republik nachhaltig. Vgl. dazu Neelsen (1998, 3-7) und vor allem Leßmann (1989, 194-199).

¹¹² Nach britischer Einschätzung sind auch die Beamten aus anderen Bereichen der Verwaltung nicht gerade Vorreiter eines demokratischen Neuanfangs. Neben interner parteipolitischer Diskriminierung und der weiterhin obrigkeitstaatlichen, „schroffen, unfreundlichen“ Art, mit der viele subalterne Beamte nach wie vor die Bürger abfertigen“, so in einem Bericht der britischen Militärregierung in Schleswig-Holstein vom 18. Oktober 1946, sei es sehr schwierig, „qualifizierte Berufsbeamte zu finden, die zugleich willens und in der Lage wären, ihr Amt im demokratischen Geist zu führen“. Die deutsche Beamtentradition sei ohnehin nie demokratisch gewesen, so der Bericht weiter, und nach 13 Jahren autoritärer Herrschaft der Anteil an eingefleischten Reaktionären, ehemaligen Offizieren und NSDAP-Mitgliedern in der Landesverwaltung bemerkenswert hoch. Insgesamt lasse sich die Landesbeamtenschaft in vier Gruppen einteilen: „stumpfsinnige Konservative, geltungssüchtige Reserveoffiziere, opportunistische Mitläufer und phantasielose Bürokraten“. Gegenüber diesen vier Gruppen sei die „Zahl überzeugter Antifaschisten betrüblich klein“ (zitiert nach Reusch 1985, 349-350).

¹¹³ Die *Military Government Instruction* besteht aus 21 Abschnitten, deren Ziffern im folgenden bei einzelnen Themenkomplexen angeführt werden.

¹¹⁴ Ob in den Vorschriften nach dem Sieg der Labour-Party bei den britischen Unterhauswahlen vom Juli 1945 bereits eine konsequentere und härtere, nun den Maximen von Potsdam (Dezentralisierung, Denazifizierung, Demilitarisierung und Demokratisierung) stärker verpflichtete Deutschlandpolitik der Briten zum Ausdruck kommt, wird in der Literatur sehr kontrovers diskutiert. Vgl. dazu Linck (2000, 201) mit der in Anmerkung 101 angeführten Literatur. Linck sieht den Wandel der britischen Deutschlandpolitik nach den Unterhauswahlen für den Bereich der Verwaltungen und der Reform des Berufsbeamtentums in der Literatur hinreichend belegt. Allerdings führt Reusch (1985, 145 ff.) gerade für den Bereich des Berufsbeamtentums eine Reihe von Belegen an, die genau die gegenteilige Ansicht nahe legen (Reusch 1985, 152-153).

¹¹⁵ Vgl. dazu Lange (1999, 77) und Werkentin (1984, 59-63).

5). Die so entstehenden lokalen und regionalen Polizeibehörden, die mit Ausnahme Hamburgs auf eine Personalstärke von maximal 2000 Beamten beschränkt sind, werden von einem Polizeichef geführt (Ziff. 7a) und durch so genannte Polizeiausschüsse betreut und kontrolliert (Ziff. 7b).¹¹⁶ Die Polizeiausschüsse setzen sich aus gewählten Vertretern der Bürger einer Kommune bzw. Region zusammen und sind für die Kontrolle und vor allem für die personelle Besetzung der Stelle des Polizeichefs zuständig (Pioch 1952, 92). In der Trennung von der übrigen Kommunal- bzw. Regierungsbezirksverwaltung kommt das britische Verständnis einer Polizei als nicht-staatlicher, gesellschaftlicher Aufgabe zum Ausdruck, das deutschen Polizei- und Verwaltungsfachleuten völlig fremd ist. Bei dem Versuch, die so organisierte Polizei rechtlich einzuordnen, kommt z. B. der führende Polizeirechtler der Nachkriegszeit, Hans-Hugo Pioch, zu dem bemerkenswerten Ergebnis, dass es sich bei der Polizei um eine „Körperschaft des öffentlichen Rechts“ handeln müsse (Pioch 1952, 89).¹¹⁷

Die historisch gewachsene polizeiliche Durchdringung des gesamten Alltags in Deutschland wird von britischer Seite als eine wesentliche gesellschaftliche Rahmenbedingung angesehen, die dem nationalsozialistischen System zu seiner allgegenwärtigen mörderischen Durchschlagskraft verholfen hatte.¹¹⁸ Für die Organisationsänderung der Polizei vom September 1945 wird daraus ein wesentliches Motiv abgeleitet: die so genannte „Entpolizeilichung“¹¹⁹ der Verwaltung. Die Polizei soll sich zukünftig wieder auf ihre eigentlichen Aufgaben besinnen (Ziff. 1 g), die Verwaltungspolizei wird daher abgeschafft (Ziff. 10). Die Aufgaben der früheren Meldepolizei, Baupolizei, Gesundheitspolizei, Sittenpolizei, Kolonialpolizei, Marktpolizei, Jagdpolizei, Fremdenpolizei etc. werden zivilen, kommunalen Behörden übertragen. Ebenso wird das bisherige Recht der Polizei, Verordnungen und Strafverfügungen zu erlassen, abgeschafft (Ziff. 1 h und

¹¹⁶ Vgl. zu Aufgaben, Zusammensetzung und Rechtsnatur der Polizeiausschüsse Pioch (1952, 88-93) und auch Tepper (1950, 33-35); die konkrete Praxis der Polizeiausschüsse wird in den Artikeln von Groll (2000) und ders. (2000a) dargestellt.

¹¹⁷ Vgl. ausführlich zur Stellung der Polizeiausschüsse Jeffrey S. Richter (2001, 35-50) und vor allem Hüttenberger (1973, 287-302), der die Auseinandersetzung in dieser Frage zwischen dem nordrhein-westfälischen Innenminister Menzel und der britischen Militärregierung dokumentiert.

¹¹⁸ So schreibt der *Chief Secretary* des *Central Secretariat Berlin* in seinem *Background Letter No. 16* vom 11.3.1948: „Almost every matter relating to Local Government and local authorities was done through a branch of the police organisation interested in and manned by experts in the particular subject concerned, e. g. *Baupolizei*, *Marktpolizei* and *Gewerbepolizei*, etc. It was to prevent this wholesale interference with the normal lives of individuals by police and to what was regarded as a contributory cause of nazism that a police system based on the English model was brought into being“ (PRO, FO 1050, Nr. 597, Bl. 48A; zitiert nach Jeffrey S. Richter (2001, 35). Vgl. zur Einschätzung der allumfassenden Aufgabenzuschreibung für die Polizei und zu dem daraus durch die Alliierten abgeleiteten Handlungsbedarf Erwin B. Boldt (2001, 163-168) und Fairchild (1988, 37-38).

¹¹⁹ Vgl. zur „Entpolizeilichung“ im Kontext der konzeptionellen Überlegungen zum Verwaltungsaufbau der neu gegründeten Länder ausführlich Jeffrey S. Richter (2001), Hüttenberger (1973, 532-538) und Rudzio (1968 und 1969).

14). Der Tätigkeitsbereich der Polizei wird auf die folgenden vier Hauptpunkte beschränkt (Tepper 1950, 22-23):

1. Schutz der öffentlichen Rechtsordnung
2. Abwehr von Störungen der öffentlichen Rechtsordnung
3. Verhütung und Aufklärung von Straftaten
4. Durchführung von Maßnahmen und Anordnungen der Strafverfolgungsbehörden.

Die Briten berühren mit der „Entpolizeilichung“ – wahrscheinlich unwissentlich – ein kompliziertes und seit dem 18. Jahrhundert in Deutschland kontrovers diskutiertes Feld.¹²⁰ Versuche der Eingrenzung polizeilicher Tätigkeit mit dem Ziel einer Trennung von Wohlfahrt und Polizei – etwa durch das Preußische Allgemeine Landrecht von 1794 oder durch das berühmt gewordene Kreuzbergurteil des Preußischen Oberverwaltungsgerichts von 1882 – waren aber im Deutschland des 19. Jahrhunderts Ausdruck eines liberalistischen Wunschenkens geblieben, das erfolglos die Verdrängung des Staates aus der Lebenswelt der Bürger propagierte (J. S. Richter 2001, 36). Die Vorgaben der britischen Besatzungsmacht beenden 1945 diese Diskussion vorerst zu Gunsten eines eingegrenzten, engen Polizeibegriffs, der von vielen Polizeipraktikern begrüßt wird und auch – im Gegensatz zu anderen Bereichen der britischen Polizeireform von 1945 – nach der Rückübertragung der Polizeihöhe auf die Länderregierungen im Wesentlichen bis in die heutige Zeit Bestand hat.¹²¹

Andere Teile der britischen Neuorganisation sind nicht so dauerhaft angelegt. Schon bald nach Gründung der neuen Länder in der britischen Besatzungszone regt sich bei Verwaltungsfachleuten und Politikern der Innenministerien Widerstand gegen den Bruch mit der deutschen Polizeitradition, den die britischen und auch us-amerikanischen Polizeireformen vor allem durch die „Entstaatlichung“, also durch die Dezentralisierung und Ausgrenzung der Innenverwaltung von der Kontrolle über die Polizei, auslösen. Unterstützt durch prominente Weimarer Politiker wie

¹²⁰ Vgl. zur Diskussion des Polizeibegriffs in Deutschland Lüdtko (1992), Reinke (1993), H. Boldt (1992, 8-22) und als Vergleichsstudie der Polizeientwicklung zwischen Preußen, England und Amerika in der Zeit von 1700 – 1914 angelegt Knöbel (1998).

¹²¹ Lediglich die Bundesländer Baden-Württemberg, Bremen und das Saarland sind zum alten Mischsystem zurückgekehrt (Lange 1999, S. 88). Vgl. zur Auseinandersetzung um die Zuständigkeit für die alten verwaltungspolizeilichen Aufgaben und die damit zusammenhängende Anwendung der Generalklausel nach §14 des Preußischen Polizeiverwaltungsgesetzes von 1931 zwischen Landesregierungen, Kommunen und Polizei ausführlich Jefferey S. Richter (2001).

Severing,¹²² fordern vor allem die sozialdemokratischen Innenminister die Rückkehr zum Weimarer Polizeimodell und damit zu einer auf Länderebene zentralisierten und verstaatlichten Polizei. So verständigen sich die Innenminister der westlichen Länder auf einer Konferenz in Bad Meinberg im Mai 1948 darauf, die Polizei „wieder nach preußischem Vorbild der Jahre zwischen 1918 und 1933 aufzubauen“, sobald die alliierte Gesetzgebung dies erneut zulassen sollte.¹²³ Nachdem den Ländern die Zuständigkeit für die Polizei schrittweise in der folgenden Zeit rückübertragen wird, setzen sie diese Absicht dann auch zäh und beharrlich um; wenn auch, aufgrund der weiterbestehenden Richtlinienkompetenz der Alliierten, in dem ein oder Fall Kompromisse eingegangen werden müssen.

Die Idealisierung der Weimarer Polizei und die Rückkehr zum preußischen Polizeimodell der 1920er Jahre steht in enger Verbindung mit der Person Carl Severings. Severing hatte als Innenminister Preußens und über lange Jahre auch als Reichsinnenminister theoretische Vorstellungen von einer demokratischen, zivilen Polizei entwickelt, mit deren Durchsetzung er aber nachhaltig gescheitert war¹²⁴. In völliger Verkennung bzw. Idealisierung der historischen Fakten werden diese Vorstellungen Severings Ende der 1940er Jahre mit der Polizeirealität in der Weimarer Republik gleichgesetzt, um so deren Vorbildcharakter für die Polizei in den neuen Ländern der britischen Besatzungszone legitimieren zu können. Auch der nordrhein-westfälische Ministerpräsident Karl Arnold schafft diesen historischen „Spagat“ in seiner Rede zur Eröffnung der Landespolizeischule „Carl Severing“ in Münster 1949, indem er den anwesenden Namensgeber Severing folgendermaßen persönlich anspricht:

¹²² Vgl. dazu Severings Vorstellungen von einer starken, zentralisierten und paramilitärisch bewaffneten Polizei im zweiten Band seiner Memoiren (Severing 1950a, 506-507), die er ab 1946 sehr zum Unwillen der britischen Militärregierung öffentlich vertritt. Severing führt für eine starke, gut bewaffnete Polizei die Erfahrungen des Papen-Putsches von 1932 an, dessen Erfolg seiner Meinung nach hätte vermieden werden können, „wenn die ganze Polizei mit Gewehren bewaffnet gewesen wäre“ (1950a, 506-507). Eine bemerkenswerte psychologische Verdrängungsleistung gerade des verantwortlichen Politikers, dem es – trotz bester Absichten – in seiner fast durchgängigen Amtszeit als preußischer und Innenminister der Republik nicht gelungen war, demokratische Orientierungen und Einstellungen vor allem im Offizierskorps der Polizei nachhaltig zu verankern. Der erfolgreiche „Preußenschlag“ vom Juli 1932 durch v. Papen und Schleicher konnte vor allem deshalb seine Wirkung als „Türöffner“ für die ein halbes Jahr später stattfindende Machtübernahme durch die Nationalsozialisten entfalten, weil eine von deutschnationalen Offizieren geführte Polizei gegen Recht und Gesetz tatenlos zuschaute und nicht deshalb weil sie unzureichend bewaffnet war. Die Bewaffnung der Polizei war spätestens seit der erfolgreichen Niederschlagung des „Mitteldeutschen Aufstandes“ von 1921 darauf abgestellt, auch bürgerkriegsähnliche Situationen erfolgreich zu bewältigen.

¹²³ Zitiert nach Werkentin (1984, 61), der hier eine Reihe von weiteren Belegen für die restaurativen Polizeivorstellungen von sozialdemokratischen Innenpolitikern anführt.

¹²⁴ Vgl. dazu die Schlussbemerkungen von Leßmann (1989, 415-419) in seiner Untersuchung über die preußische Schutzpolizei.

„Ihre enge Verbindung mit der deutschen Arbeiterbewegung, deren parlamentarischer Vertreter Sie schon in sehr jungen Jahren wurden, gab Ihnen Gelegenheit, alle jene Überlegungen und Gedanken in Anwendung zu bringen, die sich bei der Polizei vor 1933 in so beispielhafter Weise durchsetzen sollten. (...) Als Sie 1919 erstmalig das Preußische Innenministerium übernahmen, standen Sie vor der unlösbar scheinenden Aufgabe, dem größten Lande Deutschlands eine Polizei zu verschaffen, die als Garant der Demokratie nicht nur Ruhe und Ordnung im Lande herzustellen vermochte, sondern darüber hinaus in der Lage war, den Kräften der Reaktion Einhalt zu gebieten. Die vielen Versuche der damaligen nationalistischen Reaktion, die Weimarer Republik zu beseitigen, wurden durch den raschen Zugriff der Preußischen Polizei im Keime erstickt, und wenn heute bei der neuen Organisation die Severing-Polizei als Vorbild gilt, dann hat ihre Arbeit in der Weimarer Republik die verdiente und ehrenvolle Würdigung erhalten.“ (Landespolizeischule „Carl Severing“ Münster 1961, 119-120)

Analysiert man die personelle Zusammensetzung der Weimarer Polizei, dann fällt insbesondere im Offizierskorps der hohe Anteil ehemaliger Angehöriger von Freikorps und aktiven Mitgliedern des „Stahlhelms“¹²⁵ auf. Das Offizierskorps der Weimarer Polizei bestand also zu einem nicht geringen Maße gerade aus den „Kräften der Reaktion“, vor denen sie die Republik nach den Worten von Ministerpräsident Arnold so erfolgreich geschützt hatte. Betrachtet man weiter im Ergebnis, mit welchem Erfolg die „nationalistische Reaktion“ von der Beseitigung der Republik durch die Weimarer Polizei abgehalten worden ist, schaut man auf das durchgängig reaktionäre, offen antirepublikanische Offizierskorps der preußischen Schutzpolizei¹²⁶, auf dessen Indifferenz beim Kapp-Putsch 1920, auf die Tatenlosigkeit der Severing-Polizei beim „Preußenschlag“ v. Papens und Schleichers 1932, blickt man auf den Mangel an politischer Neutralität im Protestgeschehen gegen Ende der Weimarer Republik¹²⁷ und auf den problemlosen Übertritt von deutlich über 90 Prozent aller Weimarer Polizeibeamten in die nationalsozialistische Polizei, dann ist die historische Einordnung genau dieser Weimarer Polizei einschließlich der Testierung ihres demokratischen Charakters und ihrer Eignung, als Vorbild für die neue Polizei des Landes Nordrhein-Westfalen zu dienen, durch Ministerpräsident Arnold im Jahre 1949 (!) schon eine bemerkenswerte Verdrängungsleistung.

¹²⁵ Der „Stahlhelm“ war ein militant antiparlamentarischer nationalistischer Wehrverband, der 1918 gegründet worden war und der DNVP nahe stand; vgl. zu den Verbindungen der Polizei-Offiziere zum Milieu der politischen Rechten in der Weimarer Republik Leßmann (1989, 202-207).

¹²⁶ Vgl. zur überwiegend antirepublikanischen Haltung der Polizei-Offiziere Leßmann 1989 (175-207 und 319-322).

¹²⁷ Hartes polizeiliches Vorgehen einschließlich des Schusswaffengebrauchs – letzteres fast ausschließlich gegenüber linken Demonstranten – kennzeichnet das Einschreitverhalten der Weimarer Polizei. Vgl. zum harten Vorgehen gegenüber Demonstranten Leßmann (1989, 249-251) und zum sogenannten „Berliner Blutmai“ von 1929 (266-278).

Die Aktivierung des weimar-preußischen Traditionsstranges bei der Neuformierung der Polizei stellt sich vielmehr unter dem Aspekt der demokratischen Erneuerung als Belastung dar. Insgesamt lässt sich die Polizeiorganisation in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn der 1950er Jahre folgendermaßen beschreiben:

- Re-Verstaatlichungsmaßnahmen durch Polizeiorganisationsgesetze¹²⁸ beenden die unterschiedlich langen, von den Alliierten angeordneten Kommunalisierungsphasen der Polizei in den verschiedenen Bundesländern.
- Mit der erneuten Zuständigkeit der Innenministerien in den Ländern der britischen Besatzungszone für die Polizei (Dienstaufsicht, Personal, Ausbildung) werden die Befugnisse der Polizeiausschüsse Schritt für Schritt¹²⁹ beseitigt und z. B. in NRW in Polizeibeiräte mit ausschließlich beratendem Charakter umgewandelt.¹³⁰
- Im Zuge der Diskussion des Grundgesetzes werden von den Alliierten im so genannten „Polizeibrief“ am 14. April 1949 noch einmal die Grundzüge ihrer Polizeirichtlinien für die sich konstituierende Bundesrepublik umrissen. Danach soll in der Bundesrepublik die Polizei auch in Zukunft dezentral und nicht-militärisch aufgebaut, eine dauerhafte Trennung von Nachrichtendiensten und Polizei festgeschrieben und dem Bund gegenüber den Länderpolizeien keinerlei Weisungsbefugnis zugestanden werden; daraus leitet der Bund das Recht zur Aufstellung eigener Sonderpolizeien wie einer Zentralstelle für die Kriminalpolizei und von Bundesgrenzschutzbehörden ab, deren Errichtung in Art. 87, I GG vorgesehen, aber unter Genehmigungsvorbehalt durch die Alliierte Hohe Kommission gestellt werden. Grundsätzlich billigt der „Polizeibrief“ dem Bund keine generelle Gesetzgebungshoheit im Bereich der Polizei zu (Lange 1999, 75).
- Die zunehmenden Spannungen im Ost-West-Konflikt und die Verschärfung des „Kalten Krieges“ durch den im Juni 1950 ausbrechenden Koreakrieg führen zur Aufstellung von Bereitschaftspolizeiabteilungen, auf die der Bund durch die Aufhebung des Genehmigungsvorbehaltes zum Art. 91 II GG durch die Alliierte Hohe Kommission unter bestimmten Bedingungen Verfügungsgewalt erhält. Nach der Zustimmung zur gesetzmäßigen Umsetzung der entsprechenden Absätze der Art. 73,

¹²⁸ So z. B. durch Polizeiorganisationsgesetze 1951 in Niedersachsen und 1953 in Nordrhein-Westfalen.

¹²⁹ So schränkt die VO 135 der britischen Militärregierung vom 1.3.1948 die Zuständigkeit der Polizeiausschüsse zugunsten des Polizeichefs erstmals ein (vgl. zur VO 135 Pioch (1952, 84-85) und ausführlich Stahl (2000, 87-104), bevor sie durch Polizeiorganisationsgesetze zugunsten der Verwaltung nach und nach entmachtet werden.

¹³⁰ Zuletzt durch das Polizeiänderungsgesetz von 1969; doch zunächst wird diese Entwicklung in NRW durch das Polizeiorganisationsgesetz von 1953 eingeleitet. Vgl. dazu Wego (1994, 43) und Stahl (2000, 160-161), der darauf hinweist, dass das Polizeiorganisationsgesetz vom 1. Oktober 1953 nicht zuletzt durch die Ereignisse vom Juni 1953 in Ostdeutschland ohne die zuvor drohenden Sanktionen durch die Alliierten verabschiedet werden kann.

Ziff. 10 und 87, I GG¹³¹ durch die Alliierte Hohe Kommission wird im Frühjahr 1951 der Bundesgrenzschutz gegründet und paramilitärisch ausgerüstet¹³²; gleichzeitig wird das Bundeskriminalamt zur Koordination von Angelegenheiten der Kriminalpolizei gegründet.¹³³

- Die rechtlichen Grundlagen für die polizeiliche Tätigkeit, also das materielle Polizeirecht, werden von den Alliierten in den ersten Jahren begrenzt, bleiben jedoch mittel- und langfristig mehrheitlich erhalten (Pi-och 1952, 78-161). Nicht nur die Generalklausel in § 14 des Preußischen Polizeiverwaltungsgesetzes von 1931¹³⁴ sondern auch das Straf- und Strafprozessrecht sowie zahlreiche Spezialgesetze wie z. B. die Straßenverkehrsordnung oder die Jugendschutzverordnung von 1943 bleiben weiterhin in Kraft. Wesentliche alliierte Änderungen des materiellen Polizei- und Ordnungsrechts lassen sich am Gebot der Verhältnismäßigkeit der Mittel, an einem verstärkten Schutz individueller Rechte und der gesetzlichen Regelung des Einsatzes von unmittelbaren Zwangsmitteln festmachen; letzteres geschieht durch Ländergesetze zum Schusswaffengebrauch (Fürmetz/ Reinke/ Weinbauer 2001a, 11).

Während also die Abtrennung der verwaltungspolizeilichen Aufgaben auch nach der Rückübertragung der Polizeizuständigkeit auf die Länder der sich konstituierenden Bundesrepublik von Dauer ist, erfolgt ab 1951 die Reverstaatlichung und Zentralisierung der Polizei auf Länderebene und die Aufhebung der von den Alliierten eingeführten Kommunalisierung.¹³⁵ Damit knüpfen die Länderpolizeien der Bundesrepublik im Bereich der Organisation aber auch mit ihrem Aufgabenverständnis an die Traditionslinien der Weimarer Polizei an.

2.4 Erziehung zur Demokratie - politische Bildung der Polizei in der Nachkriegszeit

Für die politische Bildung der deutschen Polizei lassen sich im Bereich der britischen Besatzungszone bis 1953 zwei Phasen unterscheiden. Die erste Phase umfasst den Zeitraum bis An-

¹³¹ Es handelt sich hierbei in Art. 73, Ziff. 10 GG und Art. 87, Ziff. 1 GG um die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern auf dem Gebiet der Polizei und um die Abgrenzung der Verwaltungsbereiche, die zum Bund gehören; zur Gründungsgeschichte der Bereitschaftspolizeiabteilungen vgl. Behrendes (1991, 12-23)

¹³² Vgl. ausführlich zur Einrichtung von Bereitschaftspolizeiabteilungen Behrendes (1991, 12-23) und zur Gründung des Bundesgrenzschutzes (BGS) Brücker (2001); zur Aufstellung von BGS-Verbänden und Bereitschaftspolizeiabteilungen in dieser Zeit Werkentin (1984, 76-97).

¹³³ Zur Gründung des Bundeskriminalamtes vgl. auch Wego (1994, 62-69) und H. J. Lange (1999, 79), deutlich kritischer Schenk (2001).

¹³⁴ Busch, Funk, Kauß u. a. (1985, 58) leiten daraus u. a. die Behauptung ab, dass durch ein derart ausgestaltetes materielles Polizeirecht die institutionelle Entpolizeilichung praktisch folgenlos geblieben ist.

¹³⁵ Als letzte große Polizeibehörde wird 1975 die Stadtpolizei von München wieder dem bayerischen Innenministerium unterstellt.

fang 1947, in dem der Neuaufbau der Polizei und damit auch die Aus- und Fortbildung unter direkter Verantwortung der britischen Besatzungsmacht stattfindet. In der zweiten Phase geht nach Gründung der Länder in der britischen Zone mit der VO Nr. 57¹³⁶ der Militärregierung vom 1. Dezember 1946 auch die Zuständigkeit für die Polizei ab 1. Januar 1947 auf deutsche Verwaltungsstellen über; für die Polizeischulen und damit auch für die Ausbildungsinhalte und die demokratische Orientierung der Polizei sind nun die Länderregierungen zuständig. Allerdings behalten sich die Militärregierungen¹³⁷ aufgrund des Besatzungsstatuts weiterhin umfassende Kontroll- und Entscheidungsbefugnisse insbesondere im Bereich der Polizei vor. Doch zunächst zur Phase der britischen Verantwortung für die politische Bildung der Polizei.

2.4.1 Erziehung zur Demokratie unter britischer Verantwortung

Hauptziel der Alliierten ist die Schaffung einer demokratischen Ordnung im besetzten Deutschland und damit eng verknüpft der Aufbau einer rechtsstaatlichen, demokratischen und parteipolitisch unabhängigen Polizei. Maßnahmen der *Political Re-education* sollen eine Umorientierung und Demokratisierung der gesamten deutschen Gesellschaft bewirken und so die Deutschen in die Lage versetzen, zu einem demokratischen, verantwortungsbewussten und eigenverantwortlichen Regierungshandeln zurückzukehren.¹³⁸ Während nun Möglichkeiten einer *Political Re-education* der deutschen Gesellschaft schon im Verlauf des Krieges von den Alliierten intensiv diskutiert, geplant¹³⁹ und dann vor allem im Schul- und Hochschulbereich auch umgesetzt werden¹⁴⁰, beschränken sich die hier näher untersuchten britischen Maßnahmen, im Bereich der Polizei ein neues demokratisches Selbstverständnis aufzubauen, vor allem auf die bereits beschriebenen organisatorischen Veränderungen und auf die damit zusammenhängende Errichtung eines dreistufig gestaffelten einheitlichen Polizeischulsystems.¹⁴¹ Konkrete Maßnahmen oder gar in-

¹³⁶ Die VO Nr. 57 der britischen Militärregierung regelte „die Befugnisse der Regierungen und der gesetzgebenden Körperschaften in der britischen Zone“ und gibt bis 1949 den neugegründeten Ländern der britischen Besatzungszone ihren Status (Hüttenberger 1973, 223).

¹³⁷ Nach der Entstehung der Länder schaffen die Briten entsprechende regionale (Länder-)Militärregierungen, die in der Anfangsphase eine straffe Kontrolle ausüben.

¹³⁸ Zu den britischen Motiven der *Re-orientation* vgl. Stahl (2000, 5-6) mit den dort zitierten Quellen.

¹³⁹ Vgl. dazu für Großbritannien den Beitrag von Pakschies (1981, 103-113).

¹⁴⁰ Vgl. zur *Re-education* in der britischen Zone Pakschies (1979) und die Beiträge von Davies (1981) und Jürgensen (1979 und 1981). Zur *Re-education* in der amerikanischen Zone vgl. die Monographien von Bungenstab (1970) und Lange-Quassowski (1979). Die Schwierigkeiten, Probleme und zweifelhaften Ergebnisse der *Re-education* werden kurz und übersichtlich bei Kuhn, Massing, Skuhr (1993, 109-117) zusammengefasst.

¹⁴¹ Vgl. dazu die Ausführungen zur *Military Government Instruction on the Re-organisation of the German Police System in the British Zone* vom 25. September 1945 im vorhergehenden Kapitel.

haltliche Vorgaben der britischen Besatzungsmacht zur Gestaltung einer aktiven politischen Bildung im Bereich der Polizei sind nur bruchstückhaft vorhanden oder indirekt aus einzelnen Dokumenten zu erschließen; und das auch nur für die erste Zeit direkt nach Kriegsende. So werden auf britische Anweisung mit der beginnenden Ausbildung zukünftiger Polizeilehrer an der Zentral-Polizeischule in Hilstrup im Sommer 1945 die Lektionen „Entmilitarisierung und Entnazifizierung der Polizei“ und „Polizei und Publikum“ besonders ausführlich behandelt, wie im ersten Bericht über die Schultätigkeit 1947 ausgeführt wird (Zentral-Polizeischule Hilstrup 1947a, 11). Dies kann sicherlich als eine erste Maßnahme zur Neuorientierung der durch den nationalsozialistischen Ungeist desorientierten Polizeibeamten eingeschätzt werden. Durch die ebenfalls Anfang 1946 an der Zentral-Polizeischule entwickelten so genannten „7 Gebote für Polizeibeamte“ werden die britischen Ansprüche an die neue Polizei kodifiziert und in eine schriftliche Form überführt.¹⁴² Im folgenden sollen anhand der Aspekte „Curricula und Lehrbücher“, „Personal“, „Unterrichtsorganisation“, „Kontrolle und Misstrauen“ und „Polizeiliche Disziplin“ die Elemente und Rahmenbedingungen britischer Polizeipolitik zur Demokratisierung der Polizei in ihrer Besatzungszone näher untersucht werden.

Curricula und Lehrbücher

Die in der *Instruction on the Reorganisation of the German Police System* (vgl. Kap. 2.3, S. 43) vertretene Absichtserklärung, die Ausbildung einer vollständigen Reorientierung zu unterziehen (Ziff. 1e), wird inhaltlich nicht weiter ausdifferenziert. Zwar erfolgt – ebenfalls in der Vorschrift – unter Ziffer 17 (v) die Ankündigung, dass die Ausbilder an der Zentral-Polizeischule in Hilstrup an einheitlichen Lehrplänen und Materialien für die übrigen regionalen und lokalen Polizeischulen in der britischen Zone arbeiten, doch beschränken sich diese Materialien auf praktische Fallbeispiele aus dem polizeilichen Alltag,¹⁴³ die zumindest in den überlieferten Beispielen wenig geeignet erscheinen, ein neues polizeiliches Selbstverständnis zu transportieren. Grundsätzlich orientiert sich der in den Polizeischulen vermittelte Fächerkanon an der Polizeiausbildung der Weimarer Zeit, umfasst also z. B. die Bereiche Polizeiverwendung, Verkehrsrecht, Strafrecht,

¹⁴² Vgl. dazu die „7 Gebote für den Polizeibeamten“, zweisprachig, (Zentral-Polizeischule Hilstrup 1946, Polizeigeschichtliche Sammlung Polizei-Führungsakademie, PG 6-20-8), die laut Brauleke (1991, 66) im Januar 1946 an der Zentral-Polizeischule in Hilstrup veröffentlicht werden.

¹⁴³ Eine derartige polizeiliche Alltagssituation (Ein Mann fällt von der Leiter), die als Lehrbeispiel für die Polizeischulen in der britischen Zone aufbereitet wird, ist in der Festschrift zum 40jährigen Jubiläum der Landespolizeischule Münster dargestellt (Landespolizeischule „Carl Severing“ Münster 1961, 93).

Kriminalistik, Deutsch und auch sporadisch Staatsbürgerkunde.¹⁴⁴ Britische Ausbildungsanweisungen zur einheitlichen Unterrichtung in diesen Fächern werden zwar im August 1946 angekündigt (Noethen 2000, 631), doch scheinen diese Materialien für die Ausbildung gar nicht in Umlauf gebracht worden zu sein oder haben zumindest keine größere Bedeutung erlangt.¹⁴⁵ Demgegenüber weist eine Reihe von Dokumenten aus, dass die Militärregierung nach noch vorhandener deutscher Fachliteratur suchen lässt, um den Unterricht mit den Werken bekannter Polizeifachbuchautoren aus der Weimarer Zeit wie Retzlaff, Neese etc., bestreiten zu können¹⁴⁶; in anderen Fällen werden Beamte, die zur Zentral-Polizeischule nach Hilstrup abgeordnet werden, angewiesen, ihre Literatur selbst mitzubringen.¹⁴⁷ Vielfach findet der Unterricht auch ganz ohne Lehrbücher statt, wie sich einige der von Stefan Noethen befragten Zeitzeugen erinnern.¹⁴⁸

Personal

An den regionalen Polizeischulen¹⁴⁹ wird der Unterricht in aller Regel durch deutsche Polizeibeamte durchgeführt¹⁵⁰, die zuvor in vierwöchigen Kurzlehrgängen an der Zentral-Polizeischule in

¹⁴⁴ Zur Fächeraufteilung in der Polizeiausbildung der Weimarer Republik vgl. Leßmann (1989, 228). Der Fächerkanon der Polizeischulen unter britischer Kontrolle ergibt sich z. T. aus Abschlusszeugnissen von Zeitzeugen, die von Stefan Noethen im Rahmen seiner Untersuchung zur Polizei Nordrhein-Westfalens (Noethen 2000, 465) befragt wurden. Auf die Notwendigkeit und positiven Erfahrungen mit der Einführung eines durch Zivillehrer erteilten Deutschunterrichtes wird im Bericht der Landespolizeischule Düsseldorf aus dem Jahre 1948 hingewiesen, da die Anwärter zu jener Zeit aufgrund der Kriegsjahre nur über eine lückenhafte Schulbildung verfügen (Landespolizeischule Düsseldorf 1948, 13). Zu den Anhaltspunkten auf lediglich sporadisch stattfindenden Unterricht im Fach „Staatsbürgerkunde“ in der Anfangsphase polizeilicher Ausbildung wird noch einzugehen sein (s. u.).

¹⁴⁵ Weder bei der Untersuchung zur Polizei in der britischen Besatzungszone von Stefan Noethen (2000) noch im Rahmen dieser Arbeit sind Hinweise auf Überreste derartiger einheitlicher Unterrichtsmaterialien der britischen Besatzungsmacht – und schon gar nicht auf deren Verwendung – gefunden worden.

¹⁴⁶ Vfg. des Mil Gov Det 703 Telgte LK Münster an den Landrat des Landkreises Münster vom 7.7.1945. Stadtarchiv Greven B 3763 (zitiert nach Noethen 2000, 631).

¹⁴⁷ Vfg. des HQ Military Government RB Aachen an den RP Aachen vom 13.9.1945 mit Central Police School, Hilstrup in Westphalen, Instructors Course, German Police Joining Instructions und Roll of Students, Rhine Province, o. D., HStAD Reg. Aachen Nr. 23394, Bl. 2 ff. (zitiert nach Noethen 2000, 631).

¹⁴⁸ Vgl. Noethen (2000, 631). In einem Fall berichtet ein Zeitzeuge, dass an der LPS Bonn selbst im Jahr 1947/48 noch Lehrbücher der NS-Zeit verwendet werden. Einem Bericht der Landespolizeischule Düsseldorf für die Jahre 1945-1948 ist ebenfalls zu entnehmen, dass in dieser Zeit aus den verschiedensten Gründen ein großer Mangel an geeigneten Lehrbüchern und Lernmaterialien herrscht (Landespolizeischule Düsseldorf 1948, 28-29).

¹⁴⁹ Die in der ersten Zeit vorhandenen örtlichen Polizeischulen müssen Ende 1946 auf britische Anordnung hin geschlossen werden, um eine bessere Kontrolle durch die *Public Safety Officers* zu gewährleisten. Abdruck der britischen Anweisung vom 11. Oktober 1946 bei Timmermann (1989, 189) nach der die Polizeiausbildung auf die Standorte Düsseldorf, Münster, Wuppertal, Bonn und Aachen konzentriert wird; vgl. dazu auch Noethen (2000, 635).

¹⁵⁰ Zivillehrer sind zu dieser Zeit, aber auch in den Folgejahren bis in die siebziger Jahre hinein, an den Landespolizeischulen in der Minderzahl und erteilen Unterricht ausschließlich in allgemeinbildenden Fächern wie Deutsch etc.; vereinzelt sind bei den Bereitschaftspolizeiabteilungen auch zivile Sportlehrer angestellt. Vgl. dazu

Hiltrup ebenfalls von deutschen Polizeibeamten pädagogisch qualifiziert worden sind. Allerdings treten beim Einsatz des deutschen Lehrpersonals all die Probleme auf, die allgemein bei der Rekrutierung von Personal für die neu entstehende Polizei in dieser Zeit zu verzeichnen sind. Die bereits geschilderten unzureichenden und disparaten politischen Säuberungsmaßnahmen im Bereich der Polizei führen dazu, dass auch an den Polizeischulen belastete Polizeibeamte aus der NS-Zeit ihren Dienst versehen. Einer der spektakulärsten Fälle dieser Art wird Ende Oktober 1945 publik, als der erste Leiter der Zentral-Polizeischule Hiltrup und der regionalen Polizeischule in Münster, Oberst der Schutzpolizei Weiberg, durch den britischen *Field Security Service* interniert wird¹⁵¹. Auch zwei weitere Leiter der Zentral-Polizeischule in Hiltrup, die Polizeimajore Paul Stamm und Walter Stengel, waren zumindest Parteimitglieder der NSDAP.¹⁵² Offensichtlich handelt es sich hierbei nicht um Einzelfälle, denn der sozialdemokratische Landtagsabgeordnete Gleisner schreibt im November 1946 in einem politischen Situationsbericht an die Landesregierung Nordrhein-Westfalen:

„Auf den Polizeioffiziers- und -mannschaftsschulen in Fredeburg und Hiltrup braucht nur noch mit dem deutschen Gruss und Heil Hitler begrüßt zu werden, dann ist die Grundschule zur musealen Bewahrung der preussisch-nazistischen Ideen geschaffen.“¹⁵³

Derartige Zustände machen deutlich, dass die Qualität der Säuberungsmaßnahmen der britischen Besatzungsmacht bei der Auswahl von Lehrpersonal eine ähnliche Schwankungsbreite wie bei der Rekrutierung des übrigen Polizeipersonals aufweist. Vor dem Hintergrund des britischen Anspruchs, die *Political Re-education* der Deutschen vor allem durch demokratische Überzeugung und Vorbildfunktionen zu unterstützen (Jürgensen 1979, 113), ist es schon verwunderlich, dass ausgerechnet Polizeifachlehrer, an deren Glaubwürdigkeit als Vertreter und Multiplikatoren des neuen demokratischen Polizeikonzepts besondere Ansprüche zu stellen sind, nicht immer mit der notwendigen Sorgfalt ausgesucht werden.

auch die Aufstellung des Lehrpersonals in der Chronik zum vierzigjährigen Bestehen der Polizeischule Münster (Landespolizeischule „Carl Severing“ Münster 1961, 229-253).

¹⁵¹ Weiberg war als Kommandeur der Ordnungspolizei 1941 im südkrainischen Nikolajew an der Bekämpfung von „Bandenunruhen und Sabotageunternehmen“ beteiligt (Noethen 2000, 632).

¹⁵² Vgl. dazu die Ausführungen bei Noethen (2000, 632) mit den entsprechenden Quellenbelegen in Anmerkung 14.

¹⁵³ Politischer Situationsbericht November 1946 der Sozialdemokratischen Partei, Unterbezirk Hamm/Unna/Soest/Lippstadt/Beckum/Lüdinghausen, an den Ministerpräsidenten NW, die Regierungspräsidenten in Arnsberg und Münster, Landräte und Oberbürgermeister, zur Kenntnisnahme an Militärregierung und *Field Security Service* in Hamm, Unna, Soest, Lippstadt, Beckum und Lüdinghausen, gez. Alfred Gleisner, HStAD NW 179, Nr. 1525, Bl. 56.

Aufgrund des großen Personalmangels bzw. der großen Personalfluktuation¹⁵⁴ und dem daraus resultierenden Zwang, möglichst schnell Ausbildungskapazitäten mit dem entsprechenden Lehrpersonal schaffen zu müssen, werden in einer ganzen Reihe von Fällen fachlich und/oder pädagogisch ungeeignete Polizeibeamte für den Lehrbetrieb ausgewählt. So schreibt der Chef der Flensburger Polizei am 22. September 1945:

„Von den zum 2. Lehrgang an die Zentral-Polizeiausbildungsschule nach Hilstrup kommandierten Angehörigen der Schutzpolizei und Gendarmerie ist ein erheblicher Teil durchgefallen oder wegen anderer Mängel vor beendetem Lehrgang zurückgeschickt worden.

Ich erblicke in dieser Erscheinung eine oberflächliche Handhabung der Auswahl und werde künftig diejenigen, die mir für solche und ähnliche Lehrgänge ungeeignete Leute namhaft machen, zur Verantwortung ziehen.“¹⁵⁵

Offensichtlich ist es angesichts der existenziellen Unsicherheiten der Zeit und einer entsprechend pragmatischen Motivationslage der Bewerber für die unterschiedlichsten Funktionen in der Polizei ausgesprochen schwierig, geeignete, d. h. politisch unbelastete Interessenten mit gleichzeitig passender Qualifikation, Vorerfahrung oder zumindest entwicklungsfähiger Vorbildung zu finden. In eine ähnliche Richtung weist die Kritik von britischer Seite, dass bei der Ausbildung durch die deutschen Ausbilder und Polizeilehrer zu wenig selektiert und insbesondere bei der Abschlussprüfung zu große Milde gezeigt wird, um den Kollegen nicht den Weg in eine sichere Existenz zu verbauen. Diese Kritik bezieht sich auch auf die Ausbildung an der Zentral-Polizeischule in Hilstrup, wo immerhin die zukünftigen Polizeilehrer für die übrigen Polizeischulen in den Ländern der britischen Zone ausgebildet werden. In einem Brief an den neuen Leiter der Schule, Kalicinski, führt der als Kontrolloffizier für die Schule zuständige *Supervising Public Safety Officer* Selwyn im September 1947 aus, dass die Aufgabe der Schule bei der pädagogischen Qualifizierung und Fortbildung von Oberbeamten nicht darin besteht, „das Beste aus einer aussichtslosen Sache zu machen, sondern sie soll nur den besten Männern die Möglichkeit geben, in höhere Stellungen aufrücken zu können“.¹⁵⁶

Eine intensive Ausbildung und Beschulung ist für die angehenden Polizeilehrer auch bitter notwendig, denn nach dem vierwöchigen Lehrgang in Hilstrup stehen sie an den regionalen Polizei-

¹⁵⁴ Vgl. dazu auch das Kapitel zum Personalaufbau der Polizei (Kap. 2.2, S. 24).

¹⁵⁵ Chefbefehl Nr. 3 vom 22.9.1945. PIF (Archiv der Polizeiinspektion Flensburg) Nr. 25, zitiert nach Linck (2000, 269).

¹⁵⁶ Brief des *Supervising PSO* Selwyn vom 25. September 1947 an der Leiter der Zentral-Polizeischule Hilstrup, Kalicinski, (dt. Übersetzung). Zentral-Polizeischule Hilstrup (1947 105). Polizeigeschichtliche Sammlung Polizei-Führungsakademie, PG 6-21-2.

schulen allein vor den Klassen, um den Polizeianwärtern in kürzester Zeit polizeiliches Grundwissen und ein geändertes demokratisches Selbstverständnis nahe zu bringen.

Unterrichtsorganisation

Auch die Organisation des Unterrichts nach britischen Vorgaben stellt hohe Anforderungen an die Polizeilehrer, die die vierwöchigen¹⁵⁷ pädagogisch-fachlichen Qualifizierungen in Hilstrup erfolgreich bestehen. So werden die ersten achtwöchigen¹⁵⁸ Ausbildungslehrgänge an den regionalen Polizeischulen nach dem Klassenlehrerprinzip und gemäß der Zeit im Frontalunterricht durchgeführt. Das bedeutet, dass ein Polizeilehrer alle Fächer in den je 20 Teilnehmer starken Klassen unterrichten muss. Zwangsläufig zeigt sich die Mehrzahl der Lehrer dabei überfordert und so wird der Unterricht schon sehr bald nach dem Fachlehrerprinzip organisiert. Nun unterrichten die Fachlehrer in der Regel 2 (max. 3) Fächer und dies schlägt sich in den Lehrgangsergebnissen dann auch positiv nieder (Landespolizeischule Düsseldorf 1948, 12). Offensichtlich werden auch staatsbürgerkundliche Themen unterrichtet; zumindest ist dies der Themenstellung einer Klassenarbeit zu entnehmen, in der die Frage gestellt wird: „Was für ein Handeln erwartet ein wirklich demokratisches Staatswesen von seinen Polizeibeamten? Erläutern Sie dies an Beispielen!“¹⁵⁹ Doch handelt es sich bei diesem Dokument mit der Aufgabenstellung aus dem Bereich der Staatsbürgerkunde um einen Einzelfund; andere Unterrichtsmaterialien zur Staatsbürgerkunde aus dieser Anfangszeit der Polizeiausbildung unmittelbar nach Kriegsende sind bisher nicht gefunden worden. Darin spiegelt sich wohl auch der geringere Stellenwert der Staatsbürgerkunde im Verhältnis zu „klassischen“ Polizeifächern wie z. B. Verkehrsrecht oder Polizeiverwendung wider. Denn in den auf zwei Monaten begrenzten Ausbildungslehrgängen ist die Zeit für die Vermittlung des polizeilichen Grundwissens von vornherein sehr knapp bemessen und es spricht einiges dafür¹⁶⁰, dass die zwangsläufig entstehenden zeitlichen Engpässe zur Umsetzung der umfangreichen polizeifachlichen Stoffpläne zulasten der Staatsbürgerkunde gehen.

¹⁵⁷ Zur Dauer der Lehrgänge zur Überprüfung der Lehrbefähigung für Polizeibeamte und Kriminalpolizeibeamte vgl. die Übersicht in Zentral-Polizeischule und Polizei-Institut Hilstrup (1949, 20).

¹⁵⁸ Zur Dauer der Ausbildungslehrgänge an den regionalen Polizeischulen vgl. Landespolizeischule „Carl Severing“ Münster (1961, 93) und Landespolizeischule Düsseldorf (1948, 23).

¹⁵⁹ Aufgabe der Klassenarbeit der Klasse A, II. Lehrgang, o. O., o. D. HStAD BR 1023, Bl. 15r; zitiert nach Noethen (2000, 635 Anm. 26), der das Blatt aufgrund des Aktenzusammenhanges in das Jahr 1946 einordnet.

¹⁶⁰ So wird im Bericht der Landespolizeischule Düsseldorf darauf hingewiesen, dass erst mit Beginn des Jahres 1948 die Polizeibeamten systematisch im Fach „Staatsrechtskunde“ unterrichtet werden (Landespolizeischule Düsseldorf 1948, 14).

Eine derart pragmatische Handhabung der Unterrichtsorganisation mag angesichts des Problemdrucks der Zeit, möglichst schnell eine handlungsfähige Polizei mit ausreichendem Personalbestand aufzubauen, verständlich sein. Doch hat dies zur Konsequenz, dass die Vermittlung einer neuen, demokratischen Grundkonzeption der Polizei, aber auch die Verinnerlichung demokratischer Werte bei den Beamten nicht sehr weit vordringen kann. (Noethen 2000, 635).

Kontrolle und Misstrauen

Besonders erschwerend wirkt sich in dieser Zeit gerade für ein Fach wie Staatsbürgerkunde das ausgeprägte britische Sicherheits- und Kontrollbedürfnis aus, auch wenn dies aufgrund der Kriegserfahrungen und der Konfrontation mit den nationalsozialistischen Gräueltaten sicherlich verständlich ist. So wird der Unterricht der deutschen Polizeilehrer nicht nur durch unregelmäßige und unangekündigte Unterrichtsbesuche kontrolliert. Durch ganz offen installierte Mikrofone kann der zuständige britische *Public Safety Officer* die Gespräche im Klassenraum jederzeit abhören.¹⁶¹ Welche negativen Auswirkungen dies auf die Glaubwürdigkeit der Vermittlung demokratischer Werte hat, ist evident. Bei Menschen, die in den vorausgegangenen Jahren erlebt hatten, wie in der nationalsozialistischen Diktatur ein System möglichst lückenlose Überwachung aufgebaut worden war, um eine allumfassende Kontrolle und Zugriff auf jeden einzelnen zu gewinnen, sind derartige Überwachungsmaßnahmen sicherlich nicht geeignet, demokratische Überzeugungen zu fördern; vom Verlust an Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft für eine vorbildliche¹⁶², nach demokratischen Prinzipien durchzuführende staatsbürgerliche Bildung ganz zu schweigen. Befördert werden durch die Mikrofone allenfalls rhetorische „Lippenbekenntnisse“ zur Demokratie, während antidemokratische oder gar vom alten „Nazi-Ungeist“ beeinflusste Einstellungen in den abhörsicheren privaten Raum verdrängt werden (Noethen 2000, 634); die

¹⁶¹ Die Existenz der Mikrofone ist vielfach in der Literatur belegt, so bei Hüttenberger (1973, 295), Hamacher (1986, 167), Landespolizeischule „Carl Severing“ Münster (1961, 94). Außerdem erinnern sich viele der von Stefan Noethen befragten Zeitzeugen an die Mikrofone zur Unterrichtsüberwachung (Noethen 2000, 633-634), die darüber hinaus bei der Installation nicht unerhebliche Kosten verursachten (Schreiben des DIG PS NRW an den IM NW – gez. Pollock – vom 3.4. 1948 (dt. Übersetzung), HStAD NW 111 Nr. 278, Bl. 68; zitiert nach Noethen 2000, 633, Anm. 18).

Chance einer offenen Diskussion und Auseinandersetzung mit derartigen Positionen wird so vertan, ein möglicher positiver Lerneffekt politischer Bildung nicht erreicht.

Polizeiliche Disziplin

Erziehung zur Demokratie heißt für die britischen *Public Safety* Offiziere in der Phase des Neuaufbaus der deutschen Polizei zunächst einmal, den deutschen Polizeibeamten ein Gefühl dafür zu vermitteln, dass die Tätigkeit des Polizeibeamten Dienst am Land und seinen Menschen ist. Dazu werden all die Tugenden mobilisiert und im täglichen Dienst eingefordert, die das Bild des britischen „Bobbys“ auszeichnen und ein anderes Verhältnis zwischen Bürger und Polizei kennzeichnen, als es für die deutsche Polizeitradition typisch ist. Das distanzierte und unnahbare, die Staatsautorität verkörpernde Verhalten, wie es für die preußisch-militärische Polizeitradition charakteristisch ist, soll durch höfliches, verständnisvolles, unparteiliches, wahrhaftiges, objektives und korrektes Benehmen im Kontakt mit dem Bürger ersetzt werden. Im „Handbuch für den Polizeibeamten“ aus dem Jahr 1948 (Büttner 1948) ist den nun eingeforderten bürgernahen polizeilichen Umgangsformen ein eigenes Kapitel mit dem Titel „Verhalten gegenüber dem Publikum“ gewidmet (Büttner 1948, 29 – 30). Erstmals konkretisiert werden die bürgerfreundlichen Verhaltensweisen in den so genannten „Sieben Geboten für den Polizeibeamten“ aus dem Jahre 1946; vor allem die Gebote 3 und 4 weisen in diese Richtung:

„Der Polizeibeamte ist der Träger weitgehender Vollmachten. Diese Vollmachten erheben den Polizeibeamten nicht in Vorgesetztenstellung gegenüber dem Publikum; er gebraucht seine besonderen Vollmachten in dem steten Bewußtsein, Diener des Staates zum Wohle des Volkes zu sein.

Der Polizeibeamte soll sich aus der Menge hervorheben durch strenge Neutralität, Unparteilichkeit, Unbestechlichkeit, Gerechtigkeit, unbeirrbare Strenge und Mut im Kampf gegen das Verbrechen, Höflichkeit, Bescheidenheit und Wohlwollen gegenüber Gutgesinnten, Hilfsbereitschaft, insbesondere gegenüber Kindern, Greisen und Gebrechlichen, Nüchternheit und Verschwiegenheit.“¹⁶³

¹⁶² Zu den Prinzipien der britischen *Political Re-education*, die auch durch ihre Vorbildfunktion überzeugen will und schon bald in *Reorientation* umbenannt wird (Kleßmann 1984, 94), vgl. die Ausführungen auf S. 53 mit dem Literaturhinweis auf Jürgensen (1979, 113).

¹⁶³ Zentral-Polizeischule Hilstrup (1946); vgl. zur Entstehung der „7 Gebote...“ auch Anmerkung 142, Seite 51.

Disziplin ist für die britischen *Public Safety Officers* ein ganz wesentliches Mittel, um freundliches und bürgernahes Verhalten bei der Polizei zu fördern. Dabei unterscheiden sie sehr genau zwischen militärischer Disziplin – die es zu bekämpfen gilt¹⁶⁴ – und polizeilicher Disziplin; letztere fordern sie sehr nachdrücklich ein. Der *Supervising PSO* Selwyn beschreibt in seinem bereits zitierten Brief vom September 1947 an den Direktor der Zentral-Polizeischule Hilstrup, Kalicinski, den Unterschied zwischen militärischer und polizeilicher Disziplin folgendermaßen:

„Militärische Disziplin ist die strenge Kontrolle einer Gruppe von Männern durch Offiziere, ohne deren Befehle keine Handlungen erlaubt sind. Polizeiliche Disziplin dagegen ist die Selbstkontrolle des einzelnen Beamten, der durch seine Gesetzeskenntnis seine eigenen Entscheidungen trifft. Seine Erscheinung und sein Betragen muß auf dem höchsten Standard stehen, wenn er Anerkennung und Achtung unter seinen Mitbürgern aufrechterhalten will. Keine Maßnahmen, die angewandt werden, um diese Art von Disziplin einzuflößen, können als ‚militaristisch‘ bezeichnet werden.“ (Unterstreichungen im Original)¹⁶⁵

Ob sich diese Unterscheidung den deutschen Polizeibeamten immer erschließt, bleibt zweifelhaft, denn zur Förderung dieser Art von polizeilicher Disziplin wird auch in der britisch geprägten Polizeiausbildung exerziert und marschiert; regelmäßige Inspektionen der in Reih’ und Glied angetretenen Männer und ihrer Ausrüstung gehören nach britischem Verständnis ebenso zur Polizeiausbildung, denn die Deutschen scheinen zur Verwunderung der *PSO*’s die angestrebte „Demilitarisierung“ schon nach kurzer Zeit fälschlicherweise mit Verlotterung, „liederlichem Benehmen und nachlässiger Haltung“ zu verwechseln.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Von Stephan Linck (2000, 12) ist eine Anekdote aus Flensburg übermittelt, die den Unterschied zwischen britischem und deutschem Polizeiverständnis in ihrem Verhältnis zu militärischen Traditionen deutlich macht: Deutsche Offiziere der Schutzpolizei fühlten sich im Sommer 1945 durch den vorgesetzten Offizier der *Public Safety Branch* gedemütigt, weil dieser sie vor seinem Schreibtisch, die Füße auf dem Tisch und Zigarre rauchend, antreten und erst einmal lange warten ließ. Die deutschen Offiziere, zumeist schon ältere Männer, ärgerten sich zwar, aber standen stramm und warteten bis sie angesprochen wurden. Eines Tages nahm an der Besprechung auch ein junger Polizeileutnant teil. Dieser fragte den britischen *PSO* nach kurzem Warten, ob etwas für ihn vorliege. Die Antwort war „Nein“. Ob er dann gehen könne? „Ja, selbstverständlich“, war die Antwort des Briten und der Leutnant ging. Die deutschen Polizeioffiziere waren es gewohnt, solange stramm zu stehen, bis sie angesprochen und vom Vorgesetzten aufgefordert wurden, sich „zu rühren“. Der *PSO* überließ es ihnen, herauszufinden, dass dies nicht mehr von ihnen erwartet wurde.

¹⁶⁵ Brief des *Supervising PSO* Selwyn vom 25. September 1947 an den Leiter der Zentral-Polizeischule Hilstrup, Kalicinski, (dt. Übersetzung), abgedruckt in Zentral-Polizeischule Hilstrup (1947, 105).

¹⁶⁶ Brief des *Supervising PSO* Selwyn vom 25. September 1947 an den Leiter der Zentral-Polizeischule Hilstrup, Kalicinski, (dt. Übersetzung), abgedruckt in Zentral-Polizeischule Hilstrup (1947, 105).

2.4.2 Politische Bildung unter deutscher Verantwortung in der britischen Zone

In der zweiten Phase¹⁶⁷ geht mit der VO Nr. 57 der britischen Militärregierung am 1. Januar 1947¹⁶⁸ die Zuständigkeit für die Polizei auf deutsche Verwaltungsstellen über; die Landesregierungen sind nun für die Polizeischulen zuständig und übernehmen damit die Verantwortung für allgemeine Ausbildungsfragen und auch für die Ausbildungsinhalte im Bereich der Staatsbürgerkunde. Ähnlich wie bei der Beschreibung der ersten Phase sollen die deutschen Maßnahmen politischer Bildung zur Demokratisierung der Polizei anhand einzelner Aspekte (hier: „Curricula und Ziele unter deutscher Verantwortung“, „Anspruch und Wirklichkeit“, „Kasernierte Ausbildung“, „Fachliche Qualifikation“, „Personalauswahl unter deutscher Verantwortung“, „Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien“) näher untersucht werden.

Curricula und Ziele

In Nordrhein-Westfalen wird vom Innenministerium mit Beginn des Jahres 1948 das Fach „Staatsrechtskunde“ in die polizeiliche Aus- und Fortbildung eingeführt, „da der staatliche Zusammenbruch von 1945 in stärkstem Maße zum Durchdenken staatlicher und weltanschaulicher Probleme auffordert“ (Landespolizeischule Düsseldorf 1948, 14). In den folgenden Jahren wandelt sich nicht nur der Name des Faches von „Staatsrechtskunde“ über „Staats- und Bürgerkunde“ in „Staatsbürgerkunde“, sondern es wird in den Lehrplänen auch eine engere Verbindung zwischen der Notwendigkeit staatsbürgerlicher Bildung und der Ausübung des Polizeiberufs in einem demokratischen Staatswesen hergestellt. So z. B. im „Lehrplan für die Anstellungslehrgänge“ vom 1. März 1950, in dem als Ziel für das Fach „Staats- und Bürgerkunde“ formuliert wird:

„Die Aufgabe des staats- und bürgerkundlichen Unterrichts besteht in der Erziehung der Polizeibeamten zu verantwortungsbewußten Staatsbürgern, [...] Darum muß ihn [den Polizeibeamten; W.S.] die berufliche Schulung zu einem aufgeschlossenen, rechtlich denkenden und sozial eingestellten Menschen heranbilden. Der staats- und bürgerkundliche Unterricht ist an erster Stelle berufen, in der Ausbildung der Polizei diese Aufgaben zu erfüllen. Er will staatskundliches Wissen vermitteln, staatspolitisches Denken schulen und eine demokratische Geisteshaltung anerkennen, die durch Pflege von To-

¹⁶⁷ Die erste Phase beschreibt die Erziehung der Polizei zur Demokratie unter britischer Verantwortung bis Ende 1946. In der zweiten Phase werden nun die Maßnahmen und Ziele staatsbürgerlicher Erziehung in der Aus- und Fortbildung der Polizei unter deutscher Verantwortung bis zur Wiederverstaatlichung ca. 1953 untersucht.

¹⁶⁸ Vgl. zum Stellenwert der VO Nr. 57 der britischen Militärregierung auch Anmerkung 136, S. 50.

leranz und Menschlichkeit den Geist der Unduldsamkeit und Diktatur überwindet, in die unsere junge Generation systematisch eingewöhnt worden ist.“¹⁶⁹

Während hier in der Rückschau auf die nationalsozialistische Diktatur noch Toleranz, Menschlichkeit und demokratische Geisteshaltung als Ziele politischer Bildung eingefordert werden, bleibt die Differenzierung der Ziele des Faches in weiteren Lehrplänen von der innen- und außenpolitisch immer dominanter werdenden ideologische Auseinandersetzung des „Kalten Krieges“ nicht unbeeinflusst. So sind einem Lehrplan für Staatsbürgerkunde an Polizeifachschulen Anfang der 50er Jahre nicht nur die stärker ausdifferenzierten Inhaltsfelder sondern auch folgende Ziele zu entnehmen:

„Ziel der Staatsbürgerkunde ist, ein Wissen zu vermitteln, aus dem der Polizeibeamte aus staatsrechtlich-politisch-soziologischer Hinsicht ein Weltbild schöpfen kann, und zugleich eine Gesinnung zu wecken, die den Polizeibeamten zu einer freiwilligen und klaren Bejahung der freiheitlichen Grundordnung führt.

Um das genannte Weltbild zu vermitteln, ist eine Einführung in das allgemeine Staatsrecht, das deutsche und ausländische Verfassungsrecht, die Wissenschaft von der Politik, die Soziologie, die Geschichte und die Völkerpsychologie notwendig. Die Verknüpfung der Einzelerkenntnisse lässt ein Weltbild entstehen, das dem Beamten ein begründetes politisches Urteil ermöglicht. Alle Darlegungen und Gespräche müssen in einer Grundhaltung erfolgen, die durch Bejahung demokratisch-rechtsstaatlicher Prinzipien eine Immunisierung gegen jederlei totalitäre Einflüsse erreicht.“ (Unterstreichungen im Original)¹⁷⁰

Geht es im ersten Lehrplan wesentlich um die „Pflege von Toleranz und Menschlichkeit“, um eine „demokratische Geisteshaltung anerkennen“ zu können, so steht nun die eher formalistische „Bejahung demokratisch-rechtsstaatlicher Prinzipien“ mit auf der Agenda der Lehrpläne, durch die „eine Immunisierung gegen jederlei totalitäre Einflüsse“ erreicht werden soll. Weniger die Auseinandersetzung mit den Folgen und Überresten des „nationalsozialistischen Ungeistes“ als vielmehr die Abgrenzung vom ideologischen Gegner in der eskalierenden bipolaren Auseinandersetzung des „Kalten Krieges“ ist nun Ziel und Aufgabe politischer Bildung in der Polizei.

¹⁶⁹ Der Innenminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Lehrplan für die Anstellungslehrgänge vom 1. März 1950, Düsseldorf. Polizeigeschichtliche Sammlung Polizei-Führungsakademie, PGnw 6-32/2-5, S. 8. Gleichlautend auch im Lehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht zur Weiterbildung der Polizeibeamten in den Bereichen, o. O., o. J.. Polizeigeschichtliche Sammlung Polizei-Führungsakademie, PGnw 6-32/2-7, II. Lehrpläne, 1. Staats- und Bürgerkunde.

¹⁷⁰ Lehrplan der Polizeifachschule des Landes Nordrhein-Westfalen, o. O., o. J. [1952]. Polizeigeschichtliche Sammlung Polizei-Führungsakademie, PGnw 6-32/2-6c, S. 8.

Die besondere Methodik des Faches wird in den Lehrplänen ebenfalls erwähnt, wenn darauf verwiesen wird, dass „Staatsbürgerkunde zugleich Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip“ sei, durch das „die gesamte Ausbildungsarbeit eine Sinnggebung [erfährt], welche die anderen Fächer an die Idee der Rechtsstaatlichkeit bindet“¹⁷¹. Inwieweit die besondere Methodik dann in der alltäglichen Unterrichtspraxis umgesetzt wird, soll noch geprüft werden (s. u. „Anspruch und Wirklichkeit“, S. 64).

Auch die unzureichende schulische Bildung in der Zeit nach 1933 hat Auswirkungen auf Umfang und inhaltliche Differenzierung des Faches „Staatsbürgerkunde“.¹⁷² Denn durch die in der Zeit des Nationalsozialismus einsetzende Dequalifizierung schulischer Bildung¹⁷³, die über ideologische Simplifizierungen weit hinausging, war es zu erheblichen Mängeln bei der schulischen Qualifizierung einer ganzen Generation gekommen. Verstärkt durch unregelmäßigen Unterricht als Folge der Kriegswirren und der Priorität der Wehrpflicht, sind bei den Angehörigen der Nachkriegspolizei gravierende Mängel in der Allgemeinbildung festzustellen.¹⁷⁴ Um die Auswirkungen defizitärer Kenntnisse im Fach Geschichte auszugleichen, aber auch, weil historisches Grundwissen eine wesentliche Voraussetzung für das Verständnis politischer Zusammenhänge und daraus folgender Urteilsbildung ist, werden geschichtliche Themen zum dominierenden Bestandteil der Stoffpläne für staatsbürgerlichen Unterricht; darüber hinaus werden die Stoffpläne für Staatsbürgerkunde noch um die „klassischen“ Inhalte aus dem Bereich der Institutionenkunde und des Wahlrechts ergänzt.¹⁷⁵

Die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Faches „Staatsbürgerkunde“ wird in dieser ersten Konsolidierungsphase der Polizei bis ca. 1953 durch vier Tagungen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung beeinflusst¹⁷⁶, die in der Zeit von Mai 1950 bis November 1952 am Poli-

¹⁷¹ Lehrplan der Polizeifachschule des Landes Nordrhein-Westfalen, o. O., o. J. [1952]. Polizeigeschichtliche Sammlung Polizei-Führungsakademie, PGnw 6-32/2-6c, S. 8

¹⁷² In dem RdErl. des IM NW v. 31.5.1949 abgedruckt im Polizei-Kalender 1951, S. 195-197, stellt der Innenminister eine unzulängliche Allgemeinbildung aufgrund der unzureichenden Schulbildung in den letzten beiden Jahrzehnten bei den Polizeibeamten fest, die zur Unterlassung notwendiger Anzeigen, Eintragungen und Berichte verleitet, beim Einschreiten gegenüber „gebildeteren“ Menschen hemmt und zu schroffen Umgangsformen gegenüber dem Publikum führt (195). Daher wird den Landes-Polizeischulen und den Polizeibehörden vorgeschrieben, eine Pflichtbeschulung in den Fächern Staats- und Bürgerkunde, Deutsche Sprachkunde und Natur- und Wirtschaftskunde durchzuführen (196).

¹⁷³ Immer noch grundlegend zur Schule im Nationalsozialismus die Monografie von Elke Nyssen (1979).

¹⁷⁴ Vgl. dazu, bezogen auf das Fach Deutsch, Anmerkung 144, S. 52.

¹⁷⁵ Vgl. dazu exemplarisch die Abschrift der Lehrstoffe für das Fach „Staats- und Bürgerkunde“ aus dem Lehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht im Anhang 2 (S. 335) und die bereits zitierten Lehrpläne für den Bereich der Polizeifachschule (Anmerkung 170, S. 60) und für Anstellungslehrgänge (Anmerkung 169, S. 60).

¹⁷⁶ Vgl. dazu den ausdrücklichen Bezug auf die Arbeitstagungen am Polizei-Institut im Lehrplan für die Polizeifachschule in Nordrhein-Westfalen (Lehrplan Polizeifachschule o. J., [1952], 8). Die genauen Daten der Tagun-

zei-Institut¹⁷⁷ in Hilstrup durchgeführt werden. Mittlerweile zur Länder übergreifenden Einrichtung der Aus- und Fortbildung der Polizeioberbeamten avanciert¹⁷⁸, gewinnt das Polizei-Institut auf methodische und inhaltliche Fragen der polizeilichen Aus- und Fortbildung immer mehr Einfluss. Gemäß dem Anspruch des Instituts, „zur Erforschung, Vertiefung und Pflege des modernen demokratischen Polizeigedankens“ beizutragen und die Durchdringung der Polizei mit diesem Gedanken sicherzustellen¹⁷⁹, werden die Tagungen in enger Kooperation mit Wissenschaftlern aus den Bereichen Staatsrecht, Geschichte, Philosophie und Pädagogik durchgeführt. So wird der Eröffnungsvortrag der ersten Arbeitstagung vom 23. – 26. Mai 1950 in erstaunlich modern anmutender Terminologie mit dem Titel „Politische Bildung und wissenschaftliche Politik in Deutschland“ von Hermann Louis Brill gehalten.¹⁸⁰ Brill war während der Weimarer Zeit (U)SPD-Politiker in Thüringen, Widerstandskämpfer gegen Hitler, KZ-Häftling in Buchenwald und in der Nachkriegszeit als Leiter der hessischen Staatskanzlei in Wiesbaden und Honorarprofessor an der Universität Frankfurt einer der Protagonisten zur Etablierung der Politikwissenschaft als neuem Studienfach an deutschen Universitäten¹⁸¹. Er entwickelt in seinem Vortrag die Vorstellung von einer politischen Bildung als „Voraussetzung einer jeden auf das Gemeinwesen gerichteten Tätigkeit“, deren Erkenntnisse auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen.¹⁸² Weitere Referenten der Tagungen sind u. a. Prof. Dr. Kaufmann aus München, Berater der Bundesregie-

gen: 1. Arbeitstagung für Staats- und Völkerrecht vom 23. – 26. Mai 1950 (Polizei-Institut Hilstrup 1950), 2. Arbeitstagung für Staats- und Völkerrecht vom 14. – 17. November 1950 (Polizei-Institut Hilstrup 1951, 16-21), 3. Arbeitstagung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung vom 5. – 8. November 1951 mit dem Thema „Die geschichtliche Bildung im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung der Polizei“ (Polizei-Institut Hilstrup 1951a, 33-40) und 4. Arbeitstagung für staatsbürgerliche Erziehung und Bildung vom 25. – 28. November 1952 mit dem Thema „Die Abwehr des Totalitarismus“ (Polizei-Institut Hilstrup 1953, 27-36). Vgl. dazu auch Anhang 3, S. 338.

¹⁷⁷ Das Polizei-Institut geht 1949 aus der Zentral-Polizeischule hervor und stellt sich bewusst in die Tradition des ehemaligen preußischen Polizei-Instituts in Berlin-Charlottenburg als zentrale, länderübergreifende Lehranstalt für die einheitliche Aus- und Fortbildung der Polizei- und Kriminaloberbeamten; als Forschungsanstalt dient das Institut der Pflege und Weiterentwicklung der Polizeiwissenschaft (Kalicinski 1955, 25). Das Statut des Polizei-Instituts vom 5.8.1948 ist abgedruckt in Polizei-Führungsakademie (1985, 320-323).

¹⁷⁸ Die Laufbahngruppe der Polizei- und Kriminaloberbeamten entspricht dem heutigen höheren Dienst, aus dem sich die Führungskräfte in der Polizei rekrutieren. In der Zeit von 1949 bis 1951 treten alle Länder der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin und Bund dem Statut des Polizei-Instituts vom 5.8.1948 bei (Polizei-Führungsakademie 1985, 214).

¹⁷⁹ Vgl. dazu die Ausführungen von Herbert Kalicinski (1955, 24), der als Direktor des Polizei-Instituts von 1947-1962 maßgeblichen Anteil an der Entwicklung des Polizei-Instituts zur zentralen Aus- und Fortbildungseinrichtung hat. Auch im nordrhein-westfälischen Innenministerium gibt es ab 1947 Bestrebungen, einen „akademischen Lehrbetrieb“ in Hilstrup einzuführen. Siehe dazu auch Noethen (2000, 468-469), der die verstärkten Bemühungen, Kontakt zur akademischen Außenwelt herzustellen, im Zusammenhang mit den erfolgreichen Bestrebungen des Polizei-Instituts sieht, an das Vorbild des preußischen Polizei-Instituts in Berlin-Charlottenburg anzuknüpfen.

¹⁸⁰ Vgl. dazu auch die Programme der ersten vier Tagungen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung im Polizei-Institut Hilstrup. (Anhang 3, S. 338).

¹⁸¹ Eine zweiseitige Biografie Brills ist auf der Internetseite des Mitteldeutschen Rundfunks unter <http://www.mdr.de/geschichte/archiv/> (10. August 2002) zu finden.

¹⁸² Vgl. Polizei-Institut Hilstrup (1950, 6) und (1950, 7).

rung für völkerrechtliche Angelegenheiten, der Marburger Historiker Wilhelm Mommsen und der Philosoph und Pädagoge Theodor Litt aus Bonn. Gerade Theodor Litt, aus der Tradition der deutschen Staatsphilosophie kommend, beeinflusst in den 1950er Jahren durch seine Auseinandersetzung mit der Partnerschaftspädagogik Oetingers¹⁸³ (1951 und 1955) die politische Bildung nachhaltig. Er knüpft mit seiner „Erziehung zum Staat“ (Kuhn/Massing/Skuhr 1993, 150) an die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik an, in der die Kluft zwischen der Lebenswelt der Adressaten staatsbürgerlicher Bildung und staatlicher Politik durch kognitive, rationale Einsicht in die Funktion von Bürokratien und politischen Institutionen überwunden werden soll. Die Ausrichtung vieler Lehrpläne zur Staatsbürgerkunde auf die (einseitige) Vermittlung der Funktion demokratischer Institutionen geht in dieser Zeit – gerade auch im Bereich der Polizei – maßgeblich auf Litt zurück. Neben dem Komplex der Institutionenkunde werden verstärkt historische Themenfelder in die Lehrpläne aufgenommen, da in dieser radikalen Umbruchs- und Transformationszeit bis in die 1950er Jahre hinein der historischen Vergewisserung von Traditionssträngen eine besondere Bedeutung zur Orientierung zukommt, wenn es darum geht, „die gesellschaftlichen, politischen und sozialstrukturellen Grundpfeiler zu überprüfen“ (Wolfrum 1999, 49). Zumal der „Kalte Krieg“ eine besondere „geschichtspolitische Energie“ entfaltet (Wolfrum 1999, 41), und die Staatsbürgerkunde auch durch die inhaltliche Ausrichtung auf historische Themen in die immer schärfer werdende ideologische Auseinandersetzung unter dem Vorzeichen des „Antikommunismus“¹⁸⁴ eingebunden wird (vgl. dazu die Auszüge aus dem Lehrplan in Anhang 2, S. 335).

Methodische Fragen zur Vermittlung des Unterrichtsstoffes im Fach „Staatsbürgerkunde“ stehen seit der zweiten Veranstaltung ebenfalls regelmäßig auf dem Programm der Arbeitstagungen. Zur Auflockerung „trockener“ Stoffe, wie etwa die Behandlung einer Wahlordnung etc., empfiehlt der am Polizei-Institut tätige Pädagoge Fritz Stiebitz, wo immer es möglich sei, nach der Methode des Arbeitsunterrichts¹⁸⁵ vorzugehen; der Fachlehrer für dieses Fach müsse besonders kreativ und schöpferisch sein, um die Teilnehmer zu aktivieren, ihr Interesse zu wecken und

¹⁸³ Vgl. dazu auch die ausführliche Beschreibung der Auseinandersetzung zwischen Oetinger (Pseudonym Theodor Wilhelms) und Litt bei Gagel (1995, 49-76) und auch Kuhn/Massing/Skuhr (1993, 145-150).

¹⁸⁴ Gagel (1995, 78) beschreibt Gemeinschaftserziehung, Institutionenkunde und Antikommunismus als die bestimmenden Zielrichtungen der politischen Bildung in den 1950er Jahren.

¹⁸⁵ Der Begriff des „Arbeitsunterrichts“ ist von dem amerikanischen Pädagogen Dewey in Europa eingeführt worden, der damit die Grundlagen für ein problem- und situationsorientiertes Lernen legt, von dem sich auch handlungsorientierte Konzepte zur politischen Bildung ableiten; vgl. dazu die Ausführungen bei Gagel (1995, 60-61) und bezogen auf handlungsorientierte politische Bildung Anm. 422, S. 171.

die Anschaulichkeit des Stoffes sicherzustellen.¹⁸⁶ Da das Fach zugleich „Wissens- und Gesinnungsfach“ sei, könne es seine erzieherische Wirkung nur entfalten, wenn die im Unterricht geforderte staatsbürgerliche Haltung dem gesamten Lebensstil an der Polizeischule entspricht. „Polizeischüler müssen an ihrer Schule die Möglichkeit haben, Demokratie zu leben“ (Polizei-Institut Hilstrup 1951, 17). Hier wird in Ansätzen das Konzept Oetingers sichtbar, „eine Brücke zwischen Lebenswelt und Politik“ zu schlagen, „das Politische im Sozialen aufzusuchen“, um durch „Erfahrungen des eigenen Handelns [...] an Staat und Politik gleichsam ‚von unten her‘ heranzuführen“ (Gagel 1995, 75). Lehrpläne und theoretische Reflexionen zur Staatsbürgerkunde in der Polizei enthalten demnach sowohl Elemente der kognitiv ausgerichteten Konzeption Litts als auch methodische Anteile des pragmatisch auf Erfahrungslernen ausgerichteten Konzepts Oetingers. Werden beide Konzeptionen komplementär genutzt, dann sind sie sehr wohl in der Lage, so Gagel (1995, 74-76), ihre wechselseitigen Defizite auszugleichen und die scheinbaren Gegensatzpaare *Wissen vs. Fähigkeiten*, *politisches Handeln vs. sozialwissenschaftliche Erkenntnis*, *Erfahrung vs. Theorie* in einem pädagogischen Prozess fruchtbar miteinander zu verbinden. Es bleibt jedoch zu fragen, ob diese Ansprüche in der Praxis des polizeilichen Staatsbürgerkundeunterrichts eingelöst werden.

Anspruch und Wirklichkeit

Um die Auswirkungen der staatsbürgerlichen Erziehung angemessen einschätzen zu können, bleibt natürlich zu fragen, ob die inhaltlichen und methodischen Ansprüche, die in den Lehrplänen und auch als Ergebnisse der Tagungen am Polizei-Institut in Hilstrup formuliert werden, in der Praxis eingelöst werden.

Im nordrhein-westfälischen Innenministerium wird die Qualität der polizeilichen Aus- und Fortbildung zu dieser Zeit (1948-1952) ganz allgemein sehr kritisch beurteilt. Von 1948 bis 1950 legt eine eigens zu diesem Zweck eingerichtete Untersuchungskommission mehrere Berichte mit Empfehlungen zur pädagogischen und inhaltlichen Verbesserung der Aus- und Fortbildung der Polizei vor.¹⁸⁷ Besonders kritisch wird darin die ungenügende methodische Flexibilität des eingesetzten Lehrpersonals beurteilt, da der Unterricht fast ausschließlich in Vortragsform durchge-

¹⁸⁶ Vgl. Polizei-Institut Hilstrup (1951, 21).

¹⁸⁷ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die ausführliche Beschreibung der Tätigkeit der Kommissionen bei Noethen (2000, 641 – 651).

führt wird. Ferner wird in dem Bericht insbesondere für die jungen Polizeianwärter eine Überforderung durch den Stoffplan festgestellt, da er insgesamt „nicht der ‚geistigen Aufnahmefähigkeit‘ der jungen Männer entspreche“ (Noethen 2000, 642). Ungünstige Rahmenbedingungen wie eine kasernierte, beengte Unterbringung und militärischer Umgangston tragen ein übriges dazu bei, so die Kommission, die Persönlichkeitsentwicklung der Polizeibeamten in Richtung individueller demokratischer Grundhaltungen zu behindern.

Kasernierte Ausbildung

Zwar werden in der Folgezeit die genannten Probleme angegangen, u. a. durch zusätzliche pädagogische Qualifizierungen der Polizeilehrer am Polizei-Institut in Hilstrup¹⁸⁸, doch bleiben einige Mängel, insbesondere bei der Vermittlung staatsbürgerkundlicher Inhalte, weiterhin bestehen. Mit der Einrichtung von Bereitschaftsabteilungen, in denen ab 1950 im Rahmen der Umstrukturierung der Polizeiausbildung die Grundausbildung der jungen Beamten sichergestellt wird, entsteht eine berufliche Sozialisationsinstanz, von der mit Fug und Recht bezweifelt werden darf, ob Polizeischüler hier „die Möglichkeit haben, Demokratie zu leben“ (vgl. Zitat S. 64). Menker beschreibt in seinem Beitrag über die Berufsausbildung der Polizeianfänger in den Jahren 1947 – 1968 (Menker 1996) die umfangreiche Vorschriftendichte, die den gesamten Tagesablauf minutiös regelt und in eine militärisch-autoritäre Struktur einbindet (Menker 1996, 204):

“Allein über 30 Vorschriften, Reglementierungen und Anweisungen, die zum Großteil aus herkömmlichen Übungen und Gewohnheiten bestanden und nur punktuell kodifiziert waren, beschäftigten sich mit Verhalten, Pflichten und Aufgaben der zu disziplinierenden bzw. erziehenden Schüler. Antrete- und Bekleidungsordnungen, Grußpflichten, Haarschneide- und Essensempfangsvorschriften, Anweisung über die Reinigung von Wasch- und Toilettenräumen, Bettenbauanleitungen, Betreteverbote für bestimmte Gaststätten, Besuchsvorschriften, Fotografierverbote und Alarm- und Weckanweisungen wa-

¹⁸⁸ So wird vom 11.1. – 5.2.1949 und vom 31.10. – 26.11.1949 jeweils ein „Lehrgang zur pädagogischen Ausbildung von Polizei-Oberbeamten als Lehrer und Erzieher“ durchgeführt (Zentral-Polizeischule Hilstrup 1949, 21-22); weitere Lehrgänge finden in den darauffolgenden Jahren statt.

ren vom Auszubildenden strikt zu beachten. Diese Vorschriften waren allesamt durch ihre umfassende Perfektion gekennzeichnet; kaum ein Bereich menschlicher Entfaltung blieb in der Landespolizeischule „Carl Severing“ ungerichtet. Die jeweils zum 1. Oktober und 1. April eines jeden Jahres einberufenen Männer (später Jugendliche) unterlagen dem kaum durchschaubaren Netzwerk von Verhaltensvorschriften, die sie zunächst zum völligen Umdenken zwangen. War im zivilen Leben prinzipiell alles erlaubt, was nicht ausdrücklich verboten war, so waren an der polizeilichen Ausbildungsstätte in Münster Tagesablauf und Verhalten geregelt, normiert und sanktioniert.“

All dies kennzeichnet eine autoritäre polizeiliche Binnenstruktur, in der das in den Ausbildungszielen postulierte staatsbürgerliche Erziehungsideal (Menker 1996, 206) des selbstbewussten, demokratischen Werten verpflichteten Polizeibeamten nur allzu oft mit dem absoluten Gehorsamsideal der Ausbildungspraxis kollidiert.

Fachliche Qualifikation

Dabei existieren neben diesen ungünstigen Rahmenbedingungen zur Ausbildung demokratischer Grundhaltungen genügend andere Probleme bei der staatsbürgerlichen Bildung der Beamten. Bereits 1948 gibt es Hinweise an der LPS Düsseldorf, dass auf den dortigen Lehrgängen das Fach Staatsbürgerkunde nicht so ganz ernst genommen wird, mit der Folge dass der Prüfungsdruck in dem Fach von der Schulleitung erhöht wird.¹⁸⁹ Zwei Jahre später offenbaren die Protokolle weiterer Lehrerbesprechungen gravierende Vermittlungsprobleme im Fach Staatsbürgerkunde. Ausgelöst durch eine Bemerkung des Oberschulrats im Düsseldorfer Innenministerium, Dr. Horst, die Polizeibeamten würden das Fach Staats- und Bürgerkunde mit „Schrecken und Grausen“ betrachten (Noethen 2000, 651), weist die Diskussion im Kreis der Staatsbürgerkundelehrer¹⁹⁰ (übrigens allesamt Polizeibeamte, ein Punkt, auf den noch einzugehen sein wird; s. u. S. 69) aus heutiger erwachsenenpädagogischer Sicht auf folgende Probleme hin:

- Der Unterricht, insbesondere in seinen historischen Teilen, reduziert sich für die Teilnehmer auf den Zwang, Fakten und Zahlen auswendig

¹⁸⁹ In einer Besprechung mit dem Schulleiter werden die Polizeilehrer aufgefordert, den Teilnehmern an den Lehrgängen zu verdeutlichen, dass Staatsbürgerkunde erstens prüfungsrelevant und zweitens bei ungenügenden Leistungen der Lehrgang als nicht bestanden anzusehen sei (Noethen 2000, 645-646).

¹⁹⁰ Protokoll Nr. 17/50 der Lehrerbesprechung am 25.5.1950, StAde D 2 D Polizeischule Stukenbrock Nr. 6, und Protokoll 24/50 der Lehrerbesprechung vom 13.7.1950, v.17.7.1950, StAde D 2 D Polizeischule Stukenbrock Nr. 6. Text zugänglich gemacht von Stefan Noethen.

lernen zu müssen; dies ist ein Indiz dafür, dass die pädagogische Vermittlung komplexer historischer und politischer Zusammenhänge die eingesetzten Polizeilehrer fachlich überfordert.

- Die Teilnehmer sind bemüht, soviel wie möglich mitzuschreiben, um Stoff für die Prüfung parat zu haben; für eine konstruktive kognitive Auseinandersetzung mit den Inhalten bleibt so nur wenig Raum.
- Der Bezug zwischen den Themenfeldern der Staatsbürgerkunde und der aktuellen Lebenswirklichkeit und Arbeitswelt der Teilnehmer wird nicht (ausreichend) hergestellt.
- Eine dem Stoff angemessene didaktische Reduktion und an der Aufnahmefähigkeit der Teilnehmer orientierte Aufteilung des Lernstoffes in überschaubare Lektionen findet nicht statt.
- Das noch aus der Zeit britischer Verantwortung stammende Verbot für Polizeibeamte, sich parteipolitisch zu betätigen, und die Erfahrungen aus der Zeit des Nationalsozialismus führen zu einer generellen politischen Abstinenz und großem Desinteresse an Politik.¹⁹¹

Offensichtlich werden die methodisch anspruchsvolleren Elemente staatsbürgerlicher Bildung, die dazu führen sollen, die Teilnehmer zu aktivieren und ihr Interesse zu wecken (vgl. S. 63), von den Polizeilehrern mangels Einsicht und/oder Qualifikation nicht umgesetzt. Statt in Ansätzen zu versuchen, über aktivierende Lernformen den Bezug zur Arbeitswelt deutlich werden zu lassen, reduziert sich der Unterricht auf das zusammenhanglose Pauken von Fakten, die darüber hinaus auch noch prüfungsrelevant sind. Bei derartigen Mängeln sind die beschriebenen Akzeptanzprobleme fast zwangsläufig und die in den Lehrplänen formulierten Ziele des Staatsbürgerkundeunterrichts – „Erziehung zur Mitarbeit am Staatsaufbau und staatlichen Leben, die Erziehung zur Demokratie, zur staatspolitischen (nicht parteipolitischen) Einstellung und Geisteshaltung“¹⁹² – werden nachhaltig konterkariert.

¹⁹¹ Eine weit verbreitete Enttäuschung, politische Desorientierung und Skepsis gegenüber „der Politik“ bei vielen Zeitgenossen im Nachkriegsdeutschland kommt z. B. in dem vielfach kolportierten Satz „Politik verdirbt den Charakter“ zum Ausdruck. Der Leiter des Polizei-Instituts Hilstrup, Kalicinski, bringt in vielen Reden und Veröffentlichungen seine Überzeugung von der Notwendigkeit staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung mit der gegenteiligen Ansicht – „Schlechter Charakter verdirbt die Politik“ – auf den Punkt (Kalicinski 1950, 49). Beiden Aussagen liegt eine restaurative Faschismustheorie (Gagel 1995, 40) zugrunde, die im Gegensatz zur sozialisationstheoretischen Modellen – wie die Untersuchungen von Horkheimer und Adorno über Autorität, Familie und Charakter an dem in den 30er Jahren in die USA überführten Institut für Sozialforschung – an individuellen charakterlichen Mängeln ansetzt. Ein Abkehr vom Nazismus ist nach der restaurativen Faschismustheorie durch eine Besinnung auf christliche Grundsätze und eine Rückkehr zu den Zuständen vor 1933 möglich. Gagel (1995, 40-41) beschreibt die Wirksamkeit dieser Theorie vor allem bei den deutschen Protagonisten einer Restauration des dreigliedrigen Schulsystems, gleiches gilt auch für die Rückkehr zum Polizeisystem der Weimarer Zeit.

¹⁹² Lehrplan Allgemeinbildender Unterricht o. J.[ca. 1950], II. Lehrpläne, 1. Staats- und Bürgerkunde, 3)

Auch der schriftliche Bericht über vier Unterrichtsversuche, die von Polizeilehrern am Ende der „4. Arbeitstagung für staatsbürgerliche Erziehung und Bildung“ am Polizei-Institut in Hilstrup mit einer Klasse von Wachtmeistern im ersten Ausbildungsjahr durchgeführt werden¹⁹³, lässt bei positiver Grundtendenz die aufgezählten Probleme durchscheinen:

“Die vier Unterrichtsversuche drängten an einem Vormittage mehr staatsbürgerliches Bildungsgut zusammen, als es sonst im polizeilichen Unterrichtswesen geschieht. In der normalen Ausbildung darf niemals durch allzu große Häufung das auch in den jüngsten Beamten vorhandene feine Gefühl für das rechte Maß verletzt werden. Gerade die Behandlung des zweifellos äußerst wichtigen Themas „Abwehr des Totalitarismus“ erfordert ein hohes Maß an psychologischer Einfühlung.

Die jungen Bereitschaftspolizisten hinterließen einen guten Eindruck und enthoben die Tagungsteilnehmer mancher Sorge um den polizeilichen Nachwuchs. Aber gerade die Tatsache, daß der geistige Durchschnitt der Versuchsklasse keineswegs unter dem allgemeinen Durchschnitt lag, gab zu bedenken, daß angesichts des schwächeren Teils der Klassen ein staatsbürgerlicher Unterricht niemals abstrakt und wirklichkeitsfern sein darf. Die Staatsbürgerkunde gerade des Grundschuljahres muß anschaulich sein und vom konkreten Leben ausgehen.“ (Polizei-Institut Hilstrup 1953, 35)

Wenn in diesem Zitat auch nur indirekt die problematischen Bereiche der Stoffvermittlung vor allem auf Seiten der Polizeischüler verortet werden, so lassen andere Äußerungen aus dieser Zeit inhaltliche und methodische Defizite auf Seiten der Polizeilehrer für Staatsbürgerkunde erkennbar werden. So fordert der Dortmunder Polizeichef Kanig, die Staatsbürgerkundelehrer „müßten auch die Materie beherrschen, damit sie den Schülern diesen äußerst wichtigen Stoff zweckentsprechend vermitteln könnten“; und auch der Leiter der LPS Düsseldorf, Plehwe, räumt ein, dass „in Bezug auf die Lehrkräfte [für Staatsbürgerkunde, W.S.] noch einige Lücken vorhanden seien“.¹⁹⁴

In einem Zwischenfazit lässt sich also feststellen, dass die inhaltliche und pädagogische Überforderung der eingesetzten Polizeifachlehrer und – daraus zwangsläufig resultierend – auch der Teilnehmer an den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, verstärkt durch die Prüfungsrelevanz des Faches, den Erfolg der angestrebten Ziele zur staatsbürgerlichen Erziehung sehr zweifelhaft erscheinen lassen. Fast zwangsläufig wird so die Frage nach der personellen Besetzung des Faches mit qualifizierten Lehrkräften aufgeworfen.

¹⁹³ Die Themen der Unterrichtsversuche sind im Programm der Tagung abgedruckt; siehe Anhang 2.

¹⁹⁴ Beide Zitate nach Noethen (2000, 655).

Personalauswahl unter deutscher Verantwortung

So selbstverständlich der Allgemeinbildende Unterricht von Anfang an in den Fächern Deutsch, Rechnen, angewandte Naturwissenschaften, Landes- und Volkskunde oder auch Englisch¹⁹⁵ von Lehrkräften des öffentlichen Schulsystems durchgeführt wird, so selbstverständlich ist es, dass Staatsbürgerkunde von Polizeibeamten unterrichtet wird. Zwar finden sich in den mehrfach zitierten Lehrplänen eine Reihe von methodischen Hinweisen für den Staatsbürgerkundeunterricht, durch die auch Anforderungen an die pädagogische und inhaltliche Befähigung von Fachlehrern in diesem Bereich formuliert werden, doch scheint niemand – auch nach den bereits zitierten und beschriebenen unzureichenden Ergebnissen des Staatsbürgerkundeunterrichts, die auch polizeiintern auf die mangelnde Qualifikation der Polizeilehrer zurückgeführt werden – daran gedacht zu haben, an der personellen Besetzung etwas zu ändern. In einer Geschichte der Polizeischule Münster wird dazu beispielsweise lapidar festgestellt: „Der staatsbürgerkundliche Unterricht wird an der Landes-Polizeischule „Carl Severing“ durch Oberbeamte der Schutzpolizei (Lehrabteilungsleiter, Lehrgangleiter und Schulleiter) erteilt.“¹⁹⁶

Nur sehr selten wird die personelle Besetzung des Faches überhaupt problematisiert. So äußert sich auf der „1. Arbeitstagung für Staats- und Völkerrecht“ in Hiltrup, der Leiter des Polizeiinstituts Hiltrup, Kalicinski, zu dieser Frage:

„Abgesehen davon, daß es hier auf die Eignung des Lehrers besonders ankommt, stehe ich persönlich auf dem Standpunkt, daß die Erteilung des staatsbürgerlichen Unterrichts vornehmste Aufgabe der Polizeioberbeamten sein sollte, weil das Beste und Wichtigste von demjenigen gegeben werden soll, der ständig mit seinen Beamten zu leben und zu tun hat. Die Vergangenheit hat bewiesen, daß zwischen Polizeioberbeamten und Wachtmeistern auf dem Gebiet der politischen Anschauungen eine oft starke Kluft bestand, die sich auch besonders in der Weimarer Republik, wenn es galt, für die Demokratie einzutreten, nicht als glücklich erwiesen hat. Gerade in diesem Unterricht hat der Polizeioberbeamte die Möglichkeit, in seinem Sinne auf die ihm unterstellten Beamten einzuwirken.“
(Kalicinski 1950, 48)

¹⁹⁵ Vgl. die Auflistung der Fächer im Lehrplan für die Polizeifachschule (o. O., o. J. [1952], Deckblatt).

¹⁹⁶ Vgl. Landespolizeischule „Carl Severing“ Münster (1961, 151).

An anderer Stelle äußert sich Kalicinski über die Kenntnisse der Polizeioberbeamten im Bereich der Staatsbürgerkunde allerdings wesentlich kritischer¹⁹⁷. Mit dem Hinweis auf Erfahrungen in der Weimarer Republik gibt er aber einen möglichen Erklärungsansatz für die ausschließliche Stellenbesetzung im Fach Staatsbürgerkunde durch Polizeibeamte.

In der Weimarer Zeit war an den Polizeiberufsschulen¹⁹⁸ der Allgemeinbildende Unterricht, zu dem auch das Fach Staatsbürgerkunde gehörte, unabhängig von der Fach-, Formal- und Waffen-ausbildung organisiert. Dies bedeutete, dass Inhalte und Methodik des dort von zivilen Lehrern auf der Grundlage eines humanistischen Bildungsideals vermittelten Stoffes der Fachaufsicht und damit auch der Weisungsbefugnis der polizeilichen Schulleitung entzogen waren (Menker 1992, 76). Der daraus resultierende Dauerkonflikt zwischen Zivil- und Polizeilehrern bzw. zwischen Zivillehrern und Polizeischulleitung wurde erst mit einem Erlass am 23. Februar 1933, ganz im Sinne des nun herrschenden Zeitgeistes, zu Gunsten einer polizeilichen Dienst- und Fachaufsicht entschieden. Beim Neuaufbau der Polizei nach 1945 wird dieser Konflikt von vornherein vermieden und der Allgemeinbildende Unterricht der polizeilichen Dienst- und Fachaufsicht unterstellt. Insbesondere der Unterricht im politisch sensiblen Fach Staatsbürgerkunde, so kann vermutet werden, soll darüber hinaus von Polizeilehrern unterrichtet werden, um einen noch direkteren Zugriff auf Unterrichtsinhalte und Lehrpersonal jederzeit sicherstellen zu können. Kurz gesagt, man misstraut den „Zivillehrern“ und in ersten Ansätzen ist bereits eine Befindlichkeit erkennbar, die dann für die Zeit nach 1968 in der Einschätzung gipfelt, dass man „linke Lehrer, Soziologen, Politologen etc.“ in einem politisch so sensiblen Fach wie Staatsbürgerkunde nicht unterrichten lassen dürfe, um eine allzu starke Verunsicherung oder gar „Indoktrination“ der Polizeibeamten zu verhindern.¹⁹⁹

¹⁹⁷ In einer Besprechung mit nordrhein-westfälischen Polizeichefs und Polizeidezernenten der Regierungspräsidenten beklagt Kalicinski „das mangelhafte Ergebnis von Prüfungsarbeiten über staatsbürgerliche Fragen“ von Oberbeamtenanwärtern beim Abschluss der Schulungen in seinem Hause. Protokoll über die Besprechung am 7.3.1952 in der LPS Düsseldorf mit dem genannten Personenkreis, StAMs Reg. Münster Nr. 32071, S. 5. Text zugänglich gemacht von Stefan Noethen.

¹⁹⁸ Vgl. zum Polizeischulsystem in der Weimarer Republik Leßmann (1989, 226-231).

¹⁹⁹ Der Verfasser arbeitet seit 1984 im Bereich der Polizei als Erwachsenenbildner. In zahllosen Gesprächen und Diskussionen mit Polizeifachlehrern für Staatsbürgerkunde ist dies als Erklärung für die ausschließliche Besetzung der Lehrerstellen im Fach Staatsbürgerkunde mit Polizeibeamten immer wieder angeführt worden. Mehr als einmal wurde der Verfasser während der von ihm durchgeführten pädagogischen Qualifizierungen für Polizeibeamte noch zu Beginn der 1990er Jahre von Teilnehmern mit der Ansicht konfrontiert, dass Angehörige von Berufsgruppen die auf „...ogen“ enden, also Pädagogen, Soziologen, Politologen etc., „in der Polizei eigentlich nichts zu suchen hätten“.

Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

Als Unterrichtsmaterialien werden in den ersten Jahren nach 1945 an den Polizeischulen teilweise die klassischen Lehrbücher aus der Weimarer Zeit verwandt bzw. neu aufgelegt.²⁰⁰ Für das Fach Staatsbürgerkunde müssen jedoch neue Unterrichtsmaterialien entwickelt werden. So erscheinen Anfang der 1950er Jahre einige Fachbücher zur Staatsbürgerkunde speziell für die Verwendung in der Polizei, in denen die Institutionen im demokratischen Staat, Wahlrechtsfragen und überstaatliche Organisationen behandelt sowie die verschiedenen politischen Systeme miteinander verglichen werden.²⁰¹ Eine historische Einführung und Herleitung der politischen Systeme wie in der „Staats- und Bürgerkunde“ bei Nivera (1950) ist dagegen eher die Ausnahme, da die in den Stoffplänen vorhandenen umfangreichen historischen Themenbereiche in der täglichen Unterrichtspraxis üblicherweise mit Geschichtsbüchern aus dem öffentlichen Schulsystem bearbeitet werden.²⁰² Ansonsten stehen den Polizeifachlehrern zur Vorbereitung ihres Unterrichts auch die im öffentlichen Schulsystem verwandten Lehrbücher zur politischen Bildung zur Verfügung, die in den Bibliotheken der Polizeischulen vorgehalten werden und auch die fachwissenschaftlichen Diskussionen widerspiegeln.²⁰³ Ob diese Diskussion jedoch bei der Aus- und Fortbildung von den Polizeifachlehrern rezipiert und für den Unterricht fruchtbar gemacht wird, ist angesichts der beschriebenen Schwierigkeiten und Akzeptanzprobleme der Staatsbürgerkunde mehr als fraglich.

2.5 Zusammenfassung

Die Länderpolizeien in der britischen Besatzungszone durchlaufen bis 1953 eine erste Konsolidierungsphase, die nach der schrittweisen Rückübertragung der Polizeizuständigkeit auf staatli-

²⁰⁰ So zum Beispiel „Das Lehrbuch für die Polizeischulen“ Willi Neese (1930), dessen Polizeilexikon 1949 eine Neuauflage erfährt (Neese 1949).

²⁰¹ Als Beispiel hierfür „Staatskunde in Frage und Antwort“ von Georg Hans Winter (1953) und „Staatsbürgerkunde für Polizeibeamte. Ein Lehr- und Arbeitsbuch“ von H. Iben und Fritz Stiebitz (1954).

²⁰² So werden zur historischen Bildung etwa K. König/K. Witte (1947), „Grundprobleme und Aufgaben des Geschichtsunterrichts“, Jaitner (1953), „Unsere Geschichte Teil II, Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart“ oder auch die Standardwerke zum Geschichtsunterricht in Höheren Schulen („Das historische Grundwissen“ und „Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der Höheren Schulen“ in 4 Bd., beide Ausgaben im Klett-Verlag erschienen) verwandt.

²⁰³ Hier ist insbesondere die bereits mehrfach angesprochene Diskussion zwischen Oetinger (1951 und 1955) und Litt (1958) zu nennen. Darüber hinaus sind in den Bibliotheken der Polizeischulen häufig die Werke von Georg Kerschensteiner (1950), „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“, Otto Dürr (1950), „Probleme der Gesinnungsbildung“, Adolf Grabowsky (1952), „Politik im Grundriss“ und Alfons Pantke (1950), „Staatsbürgerkunde“ zu finden.

che deutsche Stellen mit der erneuten Verstaatlichung und Zentralisierung der Polizei auf Länderebene 1953 in Nordrhein-Westfalen (als letztem Bundesland in der ehemaligen britischen Besatzungszone) zu einem vorläufigen Abschluss kommt. Eine Einschätzung des Versuchs der britischen Besatzungsmacht, in ihrer Besatzungszone eine demokratische Polizeiorganisation zu etablieren und die Bedeutung der personellen, organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen für diesen Prozess zu bewerten, kommt zu folgendem Ergebnis:

1. Den Maßnahmen der britischen Besatzungsmacht zur Reorganisation der deutschen Polizei ist kein langfristiger Erfolg beschieden. Macht und Einfluss der Polizeiausschüsse, die als Elemente lokaler demokratischer Kontrolle der Polizei von den Briten eingeführt worden sind, werden nach und nach eingeschränkt und mit der erneuten Verstaatlichung der Polizei ab Anfang der 1950er Jahre de facto aller Macht entkleidet. Wesentlicher Bestandteil der Verstaatlichung ist die Zentralisierung der Polizei auf Landesebene, wodurch deren vorübergehende „Kommunalisierung“ aufgehoben wird.
2. Der personelle Neuaufbau der Polizei ist durch Pragmatismus und (vermeintliche!?) Sachzwänge geprägt. Die Vorgaben einer konsequenten Entnazifizierung werden stark verwässert und erschweren einen personellen Neubeginn. Ab 1947/48 erfolgt eine umfassende Reintegration von ehemaligen Angehörigen der nationalsozialistischen Polizei, durch die ein glaubwürdiger demokratischer Neuanfang der Polizei verhindert und Effizienzgründen untergeordnet wird.
3. Die Briten verfolgen auf der Ebene konkreter Maßnahmen und inhaltlicher Vorgaben bei ihrer *Political Re-education* zur Demokratisierung der Polizei, ähnlich wie auf dem Gebiet der Schulpolitik (Davies 1981), schon sehr bald eine Politik der Nichteinmischung (Gagel 1995, 38).
4. Gleichwohl sind bereits viele der in der ersten Zeit der britischen Besatzung eingeführten Elemente und Maßnahmen eines demokratischen Neubeginns mit dem Stigma einer fremd bestimmten „Erziehung zur Demokratie“ versehen. Dies behindert auf deutscher Seite zumindest die gefühlsmäßige Akzeptanz der Maßnahmen, die durch den nicht zu lösenden Beziehungskonflikt zwischen Siegern und Besiegten und dem Grundwiderspruch, der in einer „verordneten demokratischen Grundhaltung“ liegt, geprägt werden.²⁰⁴
5. Erschwerend kommt hinzu, dass die britische Politik der *Political Re-education* in sich nicht konsistent und widerspruchsfrei ist; zumindest kann dies für den hier untersuchten Bereich der Polizei festgestellt werden. Neben dem liberalen Anspruch, demokratische Entwicklungen vor allem durch Vorbildfunktion und Überzeugung zu unterstützen, e-

²⁰⁴ So schreibt Georg Alexander 1947 (S. 131): „Umerziehung – das hat den üblen Beigeschmack von Schulmeisterei, und dies hat zur Folge, daß das pädagogische Objekt sich von vornherein dem Nachdenken darüber verschließt, ob und inwieweit die Absicht dem eigenen Nutzen entspricht“.

xistieren in den ersten Besatzungsjahren parallel dazu rigide Kontrollen des Unterrichts in den Polizeischulen, welche so die zaghaften Ansätze, durch offene Diskussionen erste Lernprozesse politischer Bildung in Gang zu setzen, unterlaufen.

In Abgrenzung zum britischen Polizeimodell knüpfen die Länderpolizeien ab 1947 wieder an das Weimarer Polizeimodell an. Durch den dabei restaurierten preußischen Traditionsstrang werden neben Habitus und obrigkeitsstaatlich-autoritärer Fixierung des polizeilichen Selbstbildes auch die „Hypotheken des preußischen Polizeischulwesens“²⁰⁵ mitübernommen. Zusammenfassend lassen sich folgende Elemente des nun unter deutscher Verantwortung stehenden Demokratisierungsprozesses in der Polizei festhalten:

1. Es ist bei Innenpolitikern, Ministerialbürokratie und polizeilichen Führungskräften unstrittig, dass Staatsbürgerkunde als Form politischer Bildung in den Kanon polizeilicher Aus- und Fortbildung fest etabliert wird. Ob das dabei angestrebte Ziel, bei den Beamten eine demokratische Grundhaltung zu wecken, in einem mehr als formalen Maß erreicht wird, lässt sich aus heutiger Sicht nicht abschließend beurteilen. Gleichwohl gibt es eine Reihe von Belegen dafür, dass die damals vorherrschende „Politikmüdigkeit“ zu einer verbreiteten indifferenten Haltung gegenüber politischen Fragen auch unter Polizeibeamten beiträgt, deren Bekenntnis zur Demokratie oftmals von taktischen, existenzsichernden und opportunistischen Überlegungen geprägt ist (Noethen 2000, 688-695).
2. Diesem eher formalen Bekenntnis zur Demokratie entspricht auch die Ausgestaltung der Lehrpläne und Unterrichtswerke zur Staatsbürgerkunde: Institutionenkunde, Wahlrechtsfragen und Systemvergleiche bilden neben historisch-politischen Fakten einen wesentlichen Schwerpunkt. Die in den Lehrplänen und auf Arbeitstagungen formulierten darüber hinausgehenden anspruchsvollen inhaltlichen und methodischen Ambitionen politischer Bildung können in der Praxis des staatsbürgerkundlichen Unterrichts nicht eingelöst werden. Gründe hierfür sind u. a. in der inhaltlichen und methodischen Überforderung der Polizeifachlehrer zu suchen, die oftmals nicht in der Lage sind, die weit verbreitete Skepsis gegenüber „der Politik“ in einen konstruktiven Lernprozess zur Entwicklung demokratischer Einstellungen zu überführen.
3. Versuche, die zeitgenössische fachwissenschaftliche Diskussion zur politischen Bildung für die staatsbürgerliche Bildung in der Polizei zu rezipieren, z. B. auf den Arbeitstagungen zur Staatsbürgerkunde am Polizei-Institut in Hiltrup, wirken sich auf die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Lehrpläne aus. Der Umsetzung im Alltag des

²⁰⁵ Vgl. Kleinknecht dazu (1997, 7) und vor allem Leßmann (1989, 248-251), der darauf abstellt, dass Drill und einseitige militärische Ausrichtung der Ausbildung im Vordergrund der Polizeiausbildung in der Weimarer Zeit standen.

staatsbürgerkundlichen Unterrichts sind jedoch sehr enge Grenzen gesetzt, da hierfür eine wesentlich umfassendere inhaltliche und methodische Qualifikation und Vorbildung der Polizeifachlehrer für Staatsbürgerkunde notwendig ist.

4. Angesichts der auch in zeitgenössischen Quellen beschriebenen Mängel des Unterrichts im Fach Staatsbürgerkunde bleibt zu fragen, ob die mit dem Fach verbundenen Ziele mit pädagogischen Laien überhaupt einzulösen sind.
5. Die sich schon unter britischer Verantwortung abzeichnende disparate Entnazifizierung und die damit einhergehende Reintegration von Polizeibeamten des NS-Regimes in die Nachkriegspolizei setzt sich unter deutscher Verantwortung fort und erreicht mit dem Durchführungsgesetz zum Art. 131 GG einen Höhepunkt. Auch Fachlehrer und Ausbilder entstammen diesem Personalpool und sorgen für das Fortbestehen militärischer/militaristischer²⁰⁶ Traditionsbestände in der Aus- und Fortbildung der Polizeianwärter. Gemeinsam mit der kasernierten Unterbringung in der ab 1950 zum Regelfall werdende Grundausbildung in Bereitschaftspolizeiabteilungen, stellt dies für die Entwicklung demokratischer Grundhaltungen eine denkbar ungünstige Rahmenbedingung dar. Die berufliche Sozialisation der jungen Polizeibeamten wird hier in Richtung einer autoritären, militärisch geprägten Binnenkultur vorstrukturiert, die auch im polizeilichen Berufsalltag durch asymmetrische Interaktionsformen nach innen wie nach außen perpetuiert wird.

²⁰⁶ Vgl. zur Diskussion, ob die Polizeiarbeit in der Nachkriegszeit als „militaristisch“ gekennzeichnet werden kann Kleinknecht (1997, 136). Mit dem durchaus polemisch gemeinten Begriff „Militarismus“ sind „Organisationsformen, Verhaltensstile und Normen (gemeint), die für militärische Einheiten typisch und vielleicht für militärische Aufgaben sinnvoll sind, (aber nun) in gesellschaftliche Bereiche hinüberschwappen, wo sie nicht hingehören“ (Bahrtdt 1987, 19). Das Zitat von Olszewski (s. o. S. 38) kann durchaus als Beleg für derartige Tendenzen im Bereich der Polizeiorganisation der 1950er und 1960er Jahre angesehen werden.

3. Staatsbürgerkunde in der Aufbauphase der Bundesrepublik (1953 – 1968)²⁰⁷

Im vorangegangenen Kapitel ist die erste Konsolidierungsphase der Polizeien der Länder bis Anfang der 1950er Jahre für den Bereich der ehemaligen britischen Besatzungszone dargestellt worden. Dies ist ausführlicher geschehen, da die historische Entwicklung des Neuaufbaus der Polizei in Westdeutschland – vor dem Hintergrund der demokratischen Revitalisierung des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens in Deutschland nach dem Zusammenbruch des Jahres 1945 – für das Verständnis der weiteren Organisationsgeschichte und des Demokratisierungsprozesses in der Polizei von besonderer Bedeutung ist. Unter Berücksichtigung der organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen konnte so der Stellenwert politischer Bildung für den demokratischen Neubeginn der Nachkriegspolizei anhand des Faches Staatsbürgerkunde näher untersucht und eingeschätzt werden.

Im folgenden soll nun für die Zeitspanne bis Mitte der 1960er Jahre analysiert werden, ob insbesondere bei der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich relevanten Problemfeldern dieser Zeit die Ansprüche, die „Wort und Geist“ des Grundgesetzes an den Gewaltmonopolisten der jungen Demokratie stellen, eingelöst werden. Denn vor dem Hintergrund der Absicherung der Westintegration der Bundesrepublik durch einen immensen Wirtschaftsaufschwung und große sozialpolitische Kraftanstrengungen zeichnen sich in Ansätzen erste Konfliktfelder ab, die eine Herausforderung für das Rollen- und Aufgabenverständnis der Polizei darstellen. Gemäß der Fragestellung der Arbeit wird dabei die Bedeutung und Funktion von politischer Bildung beim Umgang mit diesen Konfliktfeldern näher zu untersuchen sein. Als Referenzpunkte für den Demokratisierungsprozess in der Polizei werden drei gesellschaftspolitische Konfliktfelder näher untersucht:

- der Umgang der Polizei mit gesellschaftlichem Protest,
- die Veränderung des Polizei-Bürger-Verhältnisses durch die beginnende Massenmotorisierung
- und die Auseinandersetzung mit den NS-Straftaten von Polizeibeamten.

Bevor aber nun für die Aufbauphase der Bundesrepublik die Funktion politischer Bildung für den Demokratisierungsprozess der Polizei anhand der drei genannten Referenzpunkte näher un-

²⁰⁷ Zur Geschichte der Bundesrepublik sei auf die neueren Monographien von Görtemaker (1999) und Thränhardt (1996) verwiesen, auf die im wesentlichen bei der Darstellung der politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Kap. 3.1) Bezug genommen wird.

tersucht wird, ist es notwendig, die politisch-gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in der Bundesrepublik bis Mitte der 1960er Jahre kurz darzustellen. Dabei wird auch die Organisationsgeschichte der Polizei einschließlich ihres Selbstverständnisses anhand von Konflikt- und Aufgabenfeldern näher untersucht, die für die Fragestellung besonders aussagekräftig sind.

3.1 Politisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Weiterentwicklung der föderalen Polizeiorganisation

Mit Beginn des Korea-Krieges im Juni 1950 fallen die alliierten Vorbehalte gegen den Aufbau von Truppenpolizeiverbänden in den Ländern (Bereitschaftspolizeiabteilungen) und unter direkter Verantwortung des Bundes (Bundesgrenzschutz). Parallel dazu setzen die Bundesländer nach und nach eine erneute Zentralisierung und Verstaatlichung der Polizeien in ihren Ländern durch.²⁰⁸ Deutsche Sicherheitskonzepte und die außenpolitischen Interessen Großbritanniens und vor allem der USA, die mit ihrer seit 1946/47 geltenden *Containment-Politik* und *Truman-Doktrin*²⁰⁹ die westeuropäisch-atlantischen Bündnissysteme außenpolitisch dominieren, werden zunehmend deckungsgleich. In der Folge lizensieren die Alliierten unter diesem Blickwinkel auch die bis dahin für sie problematischen Anteile der Polizeipolitik von Bund und Ländern. Noch ein Jahr zuvor, im April 1949 hatten die Alliierten ihre Bedenken im so genannten Polizeibrief (s. o. S. 48) gegen Kompetenzen und Befugnisse des Bundes im Bereich der Polizei zum Ausdruck gebracht, die Art. 73 Ziff. 10 und 91 II GG waren unter den ausdrücklichen Genehmigungsvorbehalt durch die Alliierte Hohe Kommission (AHK) gestellt und vorläufig suspendiert worden.²¹⁰ Angesichts des Korea-Krieges relativieren sich nun diese Vorbehalte und fallen schließlich ganz weg.²¹¹ Die Suspendierung der o. a. Teilbereiche des Grundgesetzes wird aufgehoben und der Bund erhält die gewünschten Machtbefugnisse zur Mobilisierung und Leitung von Bereitschaftspolizeiverbänden der Länder; die in Art 87, I GG vorgesehene Gründung einer

²⁰⁸ Vgl. dazu Rupieper (1993, 359-361) und allgemein Kap. 2.3, S. 43.

²⁰⁹ Die Grundlagen und Elemente der *Policy of Containment* werden bereits im Februar 1946 von George F. Kennan formuliert und im Juli 1947 unter dem Pseudonym „X“ in einem Artikel in der Zeitschrift *Foreign Affairs* als notwendige Maßnahmen zum Schutz der westlichen Demokratien gegen den Kommunismus zusammengefaßt. Nach der Verschärfung des Bürgerkrieges in Griechenland formuliert US-Präsident Truman auf der Basis der *Policy of Containment* die nach ihm benannte *Truman-Doktrin*, die als formaler Beginn der Zweiteilung der Welt und des Kalten Krieges angesehen wird. Siehe dazu auch Görtemaker (1999, 38-40).

²¹⁰ So geschehen durch den sogenannten „Polizeibrief“ vom 14. April 1949 (Pioch 1952, 289-290) und durch das Genehmigungsschreiben der AHK vom 12. Mai 1949 (Pioch 1952, 290); vgl. dazu auch Kap. 2.3, S. 48, zur Geschichte der Aufstellung von Bereitschaftspolizeiabteilungen Behrendes (1991, 12-23) und zur Gründung des Bundesgrenzschutzes 1951 Brücker (2001).

²¹¹ Vgl. dazu die Note der Alliierten Hohen Kommission für Deutschland vom 28. Juli 1950, abgedruckt bei Behrendes (1991, 14).

Zentralstelle für die Kriminalpolizei (Bundeskriminalamt) und des Bundesgrenzschutzes als Sonderpolizeien des Bundes werden im Frühjahr 1951 ebenfalls vollzogen.

Angesichts der eigenen Sicherheitsinteressen ist dies für die ehemaligen westlichen Kriegsgegner Deutschlands allerdings nur unter der Voraussetzung akzeptabel, dass die als Weststaat gegründete Bundesrepublik wirtschaftlich, politisch und militärisch fest in die westeuropäisch-atlantischen supranationalen Strukturen eingebunden wird (Thränhardt 1993, 10-13). Dies deckt sich voll und ganz mit den politischen Vorstellungen des ersten Kanzlers der Republik, Konrad Adenauer. Für ihn ist die Westintegration²¹² der unverzichtbare Grundpfeiler seiner Politik, in deren Folge er Mitte der 1950er Jahre auch die Wiederbewaffnung und Einbindung der Bundesrepublik in die NATO innen- und außenpolitisch durchsetzen kann.

Angeschoben von *Marshall-Plan* und Währungsreform, unterstützt durch das Konsensmodell der sozialen Marktwirtschaft²¹³ und begünstigt durch den sich zoll- und handelspolitisch öffnenden europäischen Markt, erlebt die Bundesrepublik ab 1950 („Korea-Boom“) einen nachhaltigen wirtschaftlichen Aufschwung bis zur ersten Ölkrise von 1973²¹⁴, der als „Wirtschaftswunder“ das Bewusstsein der Kriegs- und Nachkriegsgeneration prägt. Wirtschaftliche Vertragssysteme wie die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS, 1951), die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG, 1957) und die Europäische Atomgemeinschaft (EURATOM, 1957) bilden einen stabilen rechtlich- und ökonomisch-politischen Unterbau für die wirtschaftliche Prosperität der europäischen Staaten²¹⁵, von dem die Bundesrepublik Deutschland in besonderem Maße profitiert. Die Integration der Bundesrepublik in die wirtschaftlichen, militärischen und in

²¹² Vgl. ausführlich zu Adenauers Politik der Westintegration, die hier nur kurz gestreift werden kann, Görtemaker (1999, 271-328) und unter stärkerer Berücksichtigung der wirtschaftlichen Aspekte Thränhardt (1996, 78-88).

²¹³ Von Alfred Müller-Armack wird der Begriff der „sozialen Marktwirtschaft“ 1947 geprägt, der aber in der Folgezeit vor allem mit dem Namen Ludwig Erhardt verknüpft wird. Soziale Marktwirtschaft stellt den Versuch dar, marktwirtschaftliche Elemente und soziale Sicherungssysteme in der Volkswirtschaft der Bundesrepublik in eine Synthese zu überführen und die verteilungspolitischen Interessengegensätze zwischen Kapital und Arbeit möglichst im Konsens zu lösen. Wie die Geschichte der Bundesrepublik gezeigt hat, ist dies in Zeiten wirtschaftlicher Prosperität und Vollbeschäftigung in der Regel auch problemlos möglich.

²¹⁴ Die so genannte Wirtschaftskrise von 1966/67 beinhaltet einen vergleichsweise marginalen Rückgang der wirtschaftlichen Wachstumsrate. Auch der gleichzeitige Anstieg der Arbeitslosenzahlen im Februar 1967 auf knapp 640.000 stellt im längerfristigen Vergleich der bundesdeutschen Arbeitsmarktstatistik eine eher niedrige Zahl dar, die gleichwohl im Kontext mit der ersten Strukturkrise des Kohlebergbaus die wirtschaftlich erfolgsverwöhnte bundesdeutsche Gesellschaft nachhaltig erschüttert, zum Sturz der Regierung Erhardt und zur Bildung der großen Koalition von CDU und SPD führt.

²¹⁵ Belgien, Niederlande, Luxemburg, Italien, Frankreich und die Bundesrepublik Deutschland schließen sich 1957 zur Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zusammen und bilden damit den Kern der europäischen Integrationsbewegung.

ersten Ansätzen auch politischen supranationalen Strukturen Westeuropas²¹⁶ stabilisiert ihr Verhältnis zu den westlichen Nachbarn bzw. Bündnispartnern und trägt zur Vertrauensbildung im Verhältnis zu den westeuropäischen Nachbarn bei; die beginnende Aussöhnung der Bundesrepublik insbesondere mit Frankreich und Israel wird so vorbereitet und erleichtert.

Die ungestörte, kontinuierliche und lang andauernde wirtschaftliche Prosperität mit hohen Wachstumsraten ist die Voraussetzung dafür, dass es möglich wird, über eine weit greifende Sozialpolitik (z. B. Dynamisierung der Renten 1957), Maßnahmen zum Lastenausgleich, Zahlung von Kriegsofferrenten und Ankurbelung des sozialen Wohnungsbau die materiellen Kriegsschäden des Zweiten Weltkrieges bis Ende der 1950er Jahre zu einem großen Teil auszugleichen. Wachsender materieller Wohlstand für breite Schichten der Bevölkerung trägt im Inneren ganz wesentlich zur Akzeptanz des demokratischen politischen Systems – zumindest auf einer formalen Ebene – bei und erhebt den Konsum bis weit in die 1970er Jahre hinein zum Leitmotiv der „Wirtschaftswunder-Gesellschaft“: Auf die „Fresswelle“ folgt die „Kleidungswelle“, die „Einrichtungswelle“, die „Urlaubswelle“ und schließlich die „Autowelle“. Politik legitimiert sich in dieser Zeit vor allen Dingen über wirtschaftlichen Erfolg, der so zur Entstehung des deutschen „Wirtschaftspatriotismus“ beiträgt (Thränhardt 1993, 10; bzw. 1996, 77-78). Vorstellungen über gesellschaftlich notwendige Reformen (insbesondere zur Wirtschaftsstruktur), die noch in der unmittelbaren Nachkriegszeit von einer Mehrheit der deutschen Bevölkerung gefordert werden, verlieren an Bedeutung und treten mehr und mehr in den Hintergrund²¹⁷; komplementär zu einer weit verbreiteten Politikverdrossenheit erfolgt ein Rückzug ins Private (Thränhardt 1996, 78).

Die moralische, politische und juristische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus wird getreu der „Schlußstrich-Mentalität“ (Frei 1999, 19), die bereits bei der Beendigung der Entnazifizierungsmaßnahmen 1949/50 vorherrschte (s. o. S. 37), in den folgenden Jahren erfolgreich verdrängt, bis sich die bundesdeutsche Gesellschaft Anfang der 1960er Jahre mit der erster Ver-

²¹⁶ Aus den drei genannten Organisationen (EGKS, EWG und EURATOM) geht 1967 die Europäische Gemeinschaft (EG) mit dem Ziel hervor, nach der wirtschaftlichen auch die politische Einigung Europas voranzubringen; 1993 wird die EG in die Europäische Union (EU) überführt.

²¹⁷ So bleibt von den Vergesellschaftungsabsichten der Schlüsselindustrien, die in den unmittelbaren Nachkriegsjahren bis weit in die bürgerliche Mitte der Gesellschaft konsensfähig sind (siehe z. B. das Ahlener Programms der CDU von 1947) nach Gründung der Bundesrepublik nicht mehr viel übrig. Zwar wird 1951 noch die paritätische Mitbestimmung für den Bereich der Montanindustrie eingeführt, doch schon bei der Verabschiedung des Betriebsverfassungsgesetzes 1952 wird die qualifizierte (paritätische) Mitbestimmung der Montanindustrie für die übrigen Wirtschaftsbereiche nicht übernommen und wieder ganz wesentlich zugunsten der Kapitaleseite eingeschränkt (die Arbeitnehmerseite stellt nach diesem Modell lediglich noch ein Drittel der Aufsichtsratsmitglieder).

jährungsdebatte²¹⁸ und dem Frankfurter Auschwitz-Prozess von 1963-65 erneut und nur widerwillig diesem Problem stellen muss.

Wirtschaftlicher Erfolg, politische Stabilität und geografische Lage prädestinieren die Bundesrepublik in der Hochphase des „Kalten Krieges“ während der 1950er und 1960er Jahren auf ganz besondere Weise, in den „Wettkampf der Systeme“ einzutreten und die Rolle eines „Bollwerks gegen den Kommunismus“ für das westliche Bündnis einzunehmen. Allerdings auch mit der Konsequenz, dass beide deutschen Staaten zum potenziellen Schauplatz der Konflikte ihrer jeweiligen „Seniorpartner“ USA und UdSSR werden, die ihre Auseinandersetzungen zu dieser Zeit oftmals nur mit Mühe so gerade noch unterhalb der Schwelle direkter militärischer Konfrontationen halten können. Die Volksaufstände in der DDR 1953 und im übrigen sowjetischen *Cordon Sanitaire* sowie die Reihe der „Berlin-Krisen“ bis hin zum Mauerbau 1961 und die Kuba-Krise vom Oktober 1962 sind dafür eindrucksvolle Beispiele.

In dieser Zeit wechselseitiger west-östlicher Bedrohungsvorstellungen tritt 1950/51 mit der Aufstellung von Truppenpolizeiverbänden auf Länder- und Bundesebene das alliierte Ziel einer entmilitarisierten deutschen Polizei vollends in den Hintergrund. In der SBZ bzw. DDR gibt die sowjetische Besatzungsmacht bereits ab 1948/49 diesen Grundsatz mit der Bildung zentral organisierter paramilitärischer Volkspolizeieinheiten auf.²¹⁹ Im Westen ist der vorrangige Bezugspunkt für Organisation, Ausrüstung und Ausbildung sowohl der Bereitschaftspolizeien der Länder als auch des BGS in den ersten zwei Jahrzehnten ihres Bestehens ein Bürgerkriegsszenario (Behrendes 1991, 24), nach dem im Kontext sich verschärfender internationaler Spannungen die Bundesrepublik im Inneren durch kommunistische Aufstände destabilisiert wird.²²⁰ Definiert wird die Bereitschaftspolizei konsequenterweise dann auch als

²¹⁸ Der rechtlich-politischen Debatte in Öffentlichkeit und Bundestag zur anstehenden Verjährung des Straftatbestandes „Totschlag“ in den Jahren 1960/61 folgen weitere so genannte „Verjährungsdebatten“ (1965 zum Straftatbestand „Mord“, vgl. dazu auch Wolfrum 1999, 237), die 1999 mit der Debatte zur Verjährung der Ansprüche aus Zwangsarbeitertätigkeit ihren Abschluss erreichen. Durch die „Verjährungsdebatten“ wird die bundesdeutsche Gesellschaft in regelmäßigen Abständen von ihrer NS-Vergangenheit eingeholt, die damit die Versäumnisse genau dieser Gesellschaft bei der juristischen und moralischen Aufarbeitung der NS-Vergangenheit versinnbildlichen. Die Verjährung für Mord im Zusammenhang mit NS-Verbrechen wird 1965 zunächst um 4 Jahre verschoben – mit der Begründung, den Verjährungsprozess für diese Straftaten erst mit Gründung der Bundesrepublik beginnen zu lassen –, dann auf 30 verlängert und schließlich 1979 vom Bundestag ganz aufgehoben. Vgl. zu den Verjährungsdebatten von 1965 Jaspers (1966, 17-123), zum Stellenwert der Debatte im Kontext bundesdeutscher Geschichte Thränhardt (1996, 166-167) und im Zusammenhang mit der UN-Konvention über die Unverjährbarkeit von Völkermord und Kriegsverbrechen auch Dam (1969).

²¹⁹ Vgl. dazu Fürmetz/Reinke/Weinhauer (2001a, 10) und Arlt (1996).

²²⁰ Vgl. dazu die Aufstellung der Übungsszenarien von Länderpolizeien und Bundesgrenzschutz aus der Zeit von 1951 bis 1980 bei Werkentin (1984, 212-219), die für den hier interessierenden Zeitraum bis ca. 1968 abschließliche Szenarien aus dem Bereich politischer (kommunistischer) Aufstandsbewegungen beinhalten.

„Spezialdienstzweig der Länderpolizeien, der zum geschlossenen Einsatz bei friedlichen und unfriedlichen Anlässen zur Erledigung von Ordnungs- und Kampfaufgaben bestimmt ist und aus dem die Polizei des Einzeldienstes personell ergänzt wird.“ (Brunke 1952, 89)

Dem BGS kommt in diesen Szenarien in erster Linie die Sicherung der innerdeutschen Grenze und die Abwehr von Sabotagegruppen, Agenten und Störern zu, die zur Unterstützung einer angenommenen kommunistischen Aufstandsbewegung aus der DDR in das Bundesgebiet überwechseln wollen. Erfahrungen aus der Weimarer Republik, und hier besonders das prägende polizeiliche Erfolgserlebnis der Niederschlagung des Mitteldeutschen Aufstandes von 1921²²¹, werden mobilisiert, um die einseitig militärische Ausrichtung von Ausbildung und Ausrüstung der Bereitschaftspolizeien zu legitimieren. Dies spiegelt sich auch in der regen Diskussion zur Aufstellung, Ausrüstung und Ausbildung der Truppenpolizeiverbände in Polizeizeitschriften wider wie die zwei nachfolgenden Zitate von Polizeiausbildern aus den Jahren 1952 und 1954 belegen:

„Die Lehren aus der Organisation der Polizei im Mitteldeutschen Aufstand von 1921 sind nutzbringend bei der Aufstellung der Bereitschaftspolizeien der Länder im Jahre 1951 verwendet worden. Die Ziele welche die damals den Staatsumsturz anstrebenden Kommunisten in der Weimarer Republik verfolgten, sind auch heute noch die gleichen geblieben...“ (Liebau 1954, 213).

„...Ohne gründliche Polizeikampfschulung ist es auch früher, das heißt in der Zeit der Weimarer Republik, nicht gegangen und geht es heute erst recht nicht, wo die Gefahren für den Staat sich verdoppelt und verdreifacht haben!...“ (Peter 1952, 78).

Entsprechend groß ist der Anteil der „Polizeikampfausbildung“ an der Grundausbildung der Bereitschaftspolizisten. Der so genannte „Außendienst“, der neben militärischem Drill und Exerzierübungen vor allem die Waffenausbildung sowie Gelände- und Häuserkampf und damit also in erster Linie die „Polizeikampfausbildung“ umfasst, dominiert die Ausbildung (Menker 1996, 198); ergänzt wird der Außendienst noch um die zivilen Bereiche Sport und Selbstverteidigung. Konsequente Folge der Bürgerkriegsszenarien ist eine Bewaffnung der Bereitschaftspolizei und

²²¹ Die erfolgreiche Niederschlagung des Mitteldeutschen Aufstandes wird für die Polizei der Weimarer Republik als prägendes Erfolgserlebnis angesehen, mit der sie sich als innenpolitischer Konfliktlöser nachhaltig gegenüber dem Militär profilieren konnte. In der Folge fließen die Erfahrungen dieses Polizeieinsatzes mit ihren in erster Linie militärischen Komponenten in die Ausbildung der Weimarer Polizei ein, finden sich aber auch – wie in dem nachfolgendem Zitat von Liebau angedeutet – in den Ausbildungsinhalten der bundesdeutschen Länderpolizeien wieder. Vgl. allgemein zum Mitteldeutschen Aufstand Knatz (1996, 2000), der auf die „praxisorientierte Beschäftigung mit den Erfahrungen von einst (gemeint ist der Mitteldeutsche Aufstand; W. S.)“ in der bundesrepublikanischen Polizei bis in die 1970er Jahre hinweist (Knatz 2000, 378).

auch des Bundesgrenzschutzes mit Karabinern (später automatischen Gewehren), leichten und schweren Maschinengewehren, Handgranaten und Granatwerfern. Beim Bundesgrenzschutz kommen zusätzlich noch leichte Panzerwagen hinzu.

Neben dem militärisch ausgerichteten „Außendienst“ besteht die Ausbildung der Polizeianwärter, die seit dieser Zeit bis weit in die 1970er Jahre hinein grundsätzlich in den Bereitschaftspolizeiabteilungen beginnt, noch aus den Bereichen „Allgemeinbildung“ – zu dem auch das Fach Staatsbürgerkunde gehört – und dem polizeilichen „Fachunterricht“. Damit wird das alte „Drei-Säulen-Modell“ der Weimarer Polizeiausbildung wieder vervollständigt.²²² Die Dominanz des „Außendienstes“ ist allerdings nicht unumstritten, wie aus dem nachfolgenden Zitat, das sich ausdrücklich gegen Einschränkungen des Außendienstes richtet, zu schließen ist:

“Wo man sich daher darauf beschränken sollte, die gesetzeskundliche und staatspolitische Ausbildung und dazu die Leibesübungen mit Schwergewicht zu betreiben, unter Vernachlässigung der waffenpolizeilichen Ausbildung, würde man den Sinn der Wiedererrichtung der Bereitschaftspolizei einschließlich des Bundesgrenzschutzes verkennen und die Zeichen der Zeit sträflicherweise übersehen.“ (Peter 1952, 78)

Aber offensichtlich setzen sich die Befürworter einer zivileren Ausbildung in moderater Form durch, denn bis in die 1960er Jahre verringert sich der Anteil des „Außendienstes“ und damit auch die waffenpolizeiliche Ausbildung zu Gunsten des Fachunterrichts, wie z. B. aus der nachfolgenden Übersicht zur Grundausbildung der Polizeianwärter an der Landespolizeischule „Carl Severing“ in Münster für die Jahre 1954 und 1961 ersichtlich ist:

Tabelle 1: Ausbildungsanteile an der Grundausbildung der Polizei 1954 und 1961 (Menker 1996, 198):

Jahr	1954		1961	
	Stundenanteile	%	Stundenanteile	%
Grundausbildung	44 Wochen zu 42 Wochenstunden		42 Wochen zu 42 Wochenstunden	
Außendienst	840	45,4 %	576	32,6 %
Allgemeinbildung	264	14,3 %	264	15,0 %
Fachunterricht	744	40,3 %	924	52,4 %
Gesamtstunden	1848	100,0 %	1764	100,0 %

²²² Vgl. dazu Menker (1996, 196) und allgemein zum formalen Aufbau der Ausbildung der Polizei in der Weimarer Zeit Leßmann (1989, 223-231).

Die sich hier abzeichnende Verschiebung der Ausbildungsanteile zu Gunsten des Fachunterrichtes ist nach Menker (1996, 199) auf Kritik aus den Reihen der Polizeilehrer des Fachunterrichts und des Polizeieinzeldienstes zurückzuführen. Gemeinsam mit den Berufsvertretungen sehen die Befürworter eines zivileren Berufsbildes der Polizei eine adäquate Vorbereitung auf die ganz alltägliche Polizeiarbeit durch die stark paramilitärisch geprägte Ausbildung in den Bereitschaftspolizeiabteilungen nicht mehr gewährleistet.²²³ Zudem erweisen sich im Verlauf der 1960er Jahren die Bürgerkriegsszenarien der 1950er Jahre innen- wie außenpolitisch zunehmend als obsolet. In der Folge orientieren sich Ausbildung und Selbstverständnis der Bereitschaftspolizeien stärker als bisher am polizeilichen Einzeldienst, so dass anstelle der „waffenpolizeilichen Ausbildung“ nun die Rechtsfächer des Fachunterrichts zumindest gleichgewichtiger zum Zuge kommen (Stiebitz 1986, 20).

3.2 Referenzpunkte des Demokratisierungsprozesses der Polizeiorganisation in der „Era of good feeling“²²⁴

Bevor die Bedeutung politischer Bildung in Form des Staatsbürgerkundeunterrichts für den Demokratisierungsprozess der Polizei in dieser Zeit näher untersucht wird, sollen drei ausgewählte Bezugspunkte für das polizeiliche Selbstverständnis und die Veränderung des Aufgabenspektrums näher untersucht werden, um so die Entwicklung der Polizeiorganisation besser einschätzen zu können.

²²³ Vgl. dazu die Ausführungen des Vorsitzenden der Gewerkschaft der Polizei, Werner Kuhlmann, aus dem Jahr 1959, der seinen Artikel mit den Worten schließt (1959, 31): „Was uns fehlt, ist weder eine ‚starke Bundespolizei‘, die mangels sonstiger Zuständigkeiten auf den niemals eintretenden Tag X wartet, noch eine ‚im Kampfeinsatz geübte, mit schweren Waffen ausgerüstete Bereitschaftspolizei‘. Was dagegen Not tut, ist eine Verstärkung der Polizeikräfte im Einzeldienst, sowie eine ausreichend starke Bereitschaftspolizei, die möglichst frühzeitig im Zuge ihrer Ausbildung an die praktischen Aufgaben im Reviervollzugsdienst herangeführt wird. Wenn darüber hinaus die Polizeibeamten zu verantwortungsbewussten, auf dem Boden der freiheitlich-demokratischen Grundordnung stehenden Persönlichkeiten erzogen werden, dann ist auch die öffentliche Sicherheit und Ordnung allumfassend garantiert und eine friedliche und gedeihliche Weiter- und Aufwärtsentwicklung unseres Volkes gewährleistet.“ Mit dem letzten (Konditional-)Satz macht Kuhlmann deutlich, dass für ihn die demokratische Erziehung der Polizei eine noch zu erbringende Leistung darstellt. Die zentralen Themen in den Reden des Vorsitzenden der GdP, Werner Kuhlmann, sind in dieser Zeit bis Ende der 1960er die Abwehr des Kombattantenstatus für die Polizei, die Verhinderung einer weiteren militärischen Aufrüstung, die Entmilitarisierung der Ausbildung und eine bessere Bezahlung für die Polizeibeamten. Vgl. zum Problem des Kombattantenstatus für die Polizei, durch den in den 1960er Jahren der grundsätzlich militärische Charakter der Polizei unterstrichen werden sollte und der erst durch energischen Widerstand der Berufsvertretungen juristisch abgewehrt werden konnte, Gintzel (1973, 87-88).

²²⁴ Der Begriff „Era of good feeling“ für die Zeit von Mitte der 1950er Jahre bis zur ersten so genannten Wirtschaftskrise der Bundesrepublik 1966 ist von Fairchild (1988, 43) in ihrer Monographie über die deutsche Polizei geprägt worden.

3.2.1 Umgang mit politischem Protest

Die militärisch geprägte Ausbildung in den Bereitschaftspolizeien der 1950er Jahre ist sichtbarer Ausdruck der politisch gewünschten Reaktivierung des weimar-preußischen Traditionsstranges für die Polizei²²⁵, die durch personelle Kontinuität im Bereich der Ausbilder und Führungskräfte ebenfalls unterstützt wird.²²⁶ Eine Folge der starken militärischen Anteile dieses Traditionsbezuges ist die einseitig an „Befehl und Gehorsam“ ausgerichtete asymmetrische Interaktion nach innen wie nach außen, die bis weit in die 1970er Jahre in der Polizei spürbar bleibt, wenn auch die militärischen Anteile an der Ausbildung sich – wie oben beschrieben – nach und nach abschwächen.

Ein Beispiel für die autoritäre Fixierung der Polizei im Verhältnis zum Bürger ist der Umgang mit politischem Protest in den 1950er und 1960er Jahren, denn gerade hier lassen sich besonders gut die prägenden „Weimarer Erfahrungen“²²⁷ sowohl bei der polizeilichen Problemwahrnehmung als auch beim Verhalten gegenüber Demonstranten aufzeigen. Gleichzeitig spiegelt sich das polizeiliche Selbstverständnis, ihr Rollen- und Aufgabenverständnis, beim Umgang mit gesellschaftlichem Protest wider. Zwar kommt es nun nicht mehr – bis auf einen Einzelfall²²⁸ – zu dem in der Weimarer Zeit in Extremfällen durchaus üblichen und wiederholt befohlenen Schusswaffengebrauch gegen Demonstranten, jedoch schreitet die Polizei gegen politischen Protest auch schon bei kleineren Ordnungsstörungen unter Anwendung unmittelbaren körperlichen Zwanges rigoros ein (Kniesel/Behrendes 1996, 299). Für die Polizeiführung stellt der – bis 1967 zwar zahlenmäßig geringe (Busch/Funk/Kauß u.a. 1985, 318-319) – politische Protest in Form von Demonstrationen erst einmal grundsätzlich eine Störung der öffentlichen Ordnung dar, die sich in Form potenziell destruktiver, irrationaler Zusammenrottungen durchaus zu einer Gefahr für die staatliche Ordnung entwickeln kann (Busch/Funk/Kauß u. a. 1985, 319). In der ersten Hälfte der 1950er Jahre wird der Protest gegen die sich abzeichnende Remilitarisierung der

²²⁵ Vgl. zur politisch gewünschten Anknüpfung an die Traditionsbezüge der Weimarer Polizei die Ausführungen des nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Arnold aus dem Jahr 1949 (siehe Zitat S. 46).

²²⁶ Vgl. dazu die Ausführungen (s. o. S. 42) über die sogenannten „Wiedergutmachten“ (erneut eingestellte Polizeiausbilder aus der Weimarer Zeit), die bei den Polizeischülern wegen ihres Ausbildungsdrills einen gefürchteten Ruf hatten.

²²⁷ Nach den bereits erwähnten militärischen Erfolgen bei der Niederschlagung diverser Aufstände zu Beginn der 1920er Jahre, behält die Weimarer Polizei auch in den Folgejahren bei Demonstrationen den „harten Polizeieinsatz“ bei, bei dem es vor allem gegenüber „linken“ Demonstranten zu teilweise extensivem Schusswaffengebrauch kommt. Vgl. dazu Leßmann (1989, 248-251) und zum „Berliner Blutmai“ von 1929 ebenfalls Leßmann (1989, 266-278).

²²⁸ Am 11. Mai 1952 ordnet der polizeiliche Einsatzleiter bei einer Demonstration in Essen den Schusswaffengebrauch gegen Demonstrationsteilnehmer an; ein Demonstrant wird getötet, mehrere werden verletzt (Kutscha 1986a, S. 19).

Bundesrepublik, der in großem Maße von der KPD und den ihr nahe stehenden Organisationen mitgetragen wird, vor dem Hintergrund der Bürgerkriegsszenarien als Bedrohung der staatlichen Ordnung empfunden und durch Versammlungsverbote regelmäßig in die Illegalität gedrängt. Kennzeichnend für das verbreitete antikommunistische politische Klima und auch das Demokratieverständnis dieser Zeit ist die Kommentierung von Polizeimaßnahmen gegen eine FDJ-Versammlung 1951 durch Bundesinnenminister Lehr: „...die Unruhestifter haben die gebührende Prügel bekommen“ (Kutscha 1986a, 19).

Nach dem KPD-Verbot von 1956 nimmt der öffentliche politische Protest zahlenmäßig weiter ab und beschränkt sich auf Ostermärsche (ab 1960) und vereinzelte Protestdemonstrationen gegen Fahrpreiserhöhungen in Heidelberg (1964) und Köln (1966) (Busch/Funk/Kauß u. a. 1985, 319). Gleichwohl stehen die Führungskräfte der Polizei im Einklang mit vielen Politikern dem politischen Protest in Form von Demonstrationen auch weiterhin misstrauisch gegenüber (Kniesel/Behrendes 1996, 301). Die Inanspruchnahme des Bürgerrechts der Versammlungsfreiheit aus Art. 8 GG spielt in der politischen Kultur der Bundesrepublik bis Mitte der 1960er Jahre nur eine untergeordnete Rolle und wird von Politikern, staatlicher Eingriffsverwaltung und großen Teilen der Bevölkerung lediglich als unerwünschte Störung der öffentlichen Ordnung betrachtet. In dieser „Era of good feeling“ (Fairchild 1988, 43) bis Mitte der 1960er Jahre, die allgemein eine Phase wirtschaftspolitischer Stabilität mit enormen Wachstumsraten und innenpolitischer Ruhe in der Geschichte der Bundesrepublik charakterisiert, befindet sich auch die Polizei mit sich und der Gesellschaft „im reinen“; ihr Selbstverständnis zeigt eine hochgradige Identifikation mit Staat und Gesellschaft (Winter 1998, 186). Um so kompromissloser und mit wenig Verständnis reagieren Polizei und staatliche Verwaltungen auf die wenigen Störungen dieser harmonischen Eintracht von Staat, Gesellschaft und Polizei, die gleichwohl immer wieder und zumeist in Form von so genannten Jugendkrawallen auftreten. In einem Kommentar zum Versammlungsrecht aus dem Jahr 2000 wird der Umgang mit der Versammlungsfreiheit in dieser Zeit rückblickend folgendermaßen kommentiert:

„Das Versammlungsrecht ist lange Zeit ausschließlich als negatives Statusrecht betrachtet worden. Seine Ausübung wurde geduldet, nicht gewünscht. Der Gebrauch der Versammlungsfreiheit galt als potentiell gefährlich, besonders wenn es um politische Aussagen ging. Von dieser Grundauffassung ist viel geblieben“ (Dietel/Gintzel/Kniesel 2000, 1).

Beispiele für diese Sichtweise der Polizei, nach der politischer Protest aber auch Regelverstöße gegen bürgerliche Ordnungsvorstellungen möglichst kompromisslos zu unterbinden sind, lassen sich anhand der Reaktionen auf örtlich und zeitlich begrenzte Protestaktionen finden, mit denen

sich die Polizei bis Mitte der 1960er Jahre phasenweise auseinander setzen muss. Dies soll im Folgenden an drei Beispielen („Veit-Harlan-Affäre“ in Freiburg 1952; „Halbstarke“-Krawalle 1956-1958; „Schwabinger-Krawalle“ 1962) aufgezeigt werden, die das in dieser Zeit vorherrschende autoritäre, etatistische polizeiliche Selbstverständnis widerspiegeln, nach dem die Staatsräson um nahezu jeden Preis durchzusetzen ist.

Die „Veit Harlan-Affäre“ 1952

Im Januar 1952 kommt es in Freiburg zu studentischen Protestaktionen gegen den Filmregisseur Veit Harlan (Regisseur verschiedener NS-Propagandafilme, u. a. von „Jud Süß“), der sich anlässlich der Premiere seines neuen Films „Hanna Amon“ in der Studentenstadt aufhält.²²⁹ Die Blockade des Straßenverkehrs vor dem Kino ist Anlass für die Polizei, die in diesem Zusammenhang größte Protestaktion am Abend des 16. Januar 1952 gewaltsam aufzulösen und so „Ruhe und Ordnung“ wieder herzustellen. Allerdings geht sie nicht gegen die Filmbesucher vor, die angesichts der protestierenden Studenten antisemitische Hetzparolen skandieren („Judensöldlinge“), sondern vertreibt die Demonstranten gewaltsam aus dem Umfeld des Kinos. Das Vorgehen der Polizei löst ein kritisches nationales und internationales Medienecho aus und führt zur Einrichtung eines parlamentarischen Untersuchungsausschusses. Dort wird offenkundig, dass der verantwortliche Polizeidirektor Bieser nicht nur „mangelndes politisches Fingerspitzengefühl“ gezeigt und die gebotene polizeiliche Neutralität verletzt, sondern sich während des konkreten Einsatzes auch noch eines Dienstvergehens schuldig gemacht hat.²³⁰ Die mangelnde Neutralität bei der Polizeiführung weist auf Mentalitäten²³¹ hin, die mit den bereits beschriebenen personellen (nationalsozialistischen) Kontinuitäten beim Neuaufbau der Polizei korrespondieren und den Untersuchungsausschuss des Landtages zu dem Hinweis veranlassen, das Innenministerium mö-

²²⁹ Vgl. dazu die ausführliche Beschreibung dieser Affäre, die zu einem Landtagsuntersuchungsausschuss und überregionalen Medieninteresse führt bei Kraushaar (1996, 542-545) und Schreiber (1999, 285-303).

²³⁰ Polizeidirektor Bieser hatte am Tag der Uraufführung des Films in Freiburg an „einem geselligen Beisammensein“ mit Veit Harlan und dessen Frau Kristina Söderbaum teilgenommen. Im Verlauf der Protestaktionen lässt er die Kinobesucher über das Vorgehen der Polizei abstimmen und damit den weiteren Einsatz der Polizei bestimmen. Bieser wird darauf hin im März 1952 als Leiter der Polizeidirektion Freiburg abgelöst und vom Dienst beurlaubt.

²³¹ Unter Mentalität wird hier die Einstellung oder Geisteshaltung eines einzelnen Menschen oder einer Gruppe verstanden. Der Begriff Mentalität bezeichnet in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung und das Verhältnis zur Wirklichkeit und das daraus resultierende individuelle oder kollektiv typische Verhalten. Im Rahmen der (beruflichen) Sozialisation und Enkulturation eines Menschen werden bestimmte psychische Dispositionen herausgebildet; kognitive Wahrnehmung und die damit einhergehenden Vorstellungen von Wirklichkeit werden mit emotionalen Wertungen und affektuellen Steuerungen verbunden. (Habermeyer, Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie)

ge zukünftig der Erziehung der Polizei zur Demokratie und der Auswahl von geeigneten Polizeiführern doch größere Aufmerksamkeit schenken (Schreiber 1999, 297).

Die „Halbstarke“-Krawalle 1956- 1958

Steht bei der Freiburger Protestaktion noch der politische Anlass im Vordergrund, so avanciert die Polizei selbst im Verlauf der so genannten „Halbstarke“-Krawalle in den Jahren 1956 bis 1958 zum Angst- und Hassgegner der jugendlichen „Halbstarke“.²³² In über 100 spektakulären Jugendansammlungen, die in der geschäftigen „Wirtschaftswunder-Gesellschaft“ bereits durch „den Anblick geballten Müßiggangs“²³³ Aufmerksamkeit erregen, fallen die „Halbstarke“ durch provozierendes Verhalten gegenüber Passanten, Verkehrsblockaden und Ruhestörungen auf; es wird „Rabatz“ gemacht. Die Jugendlichen reagieren damit auf sprunghafte Entwicklungen im Freizeit- und Konsumbereich, auf die Amerikanisierung der Kultur mit einem neuen hedonistischen Lebensstil²³⁴, der sie in Konflikt mit den Ordnungsvorstellungen der Gesellschaft bringt. Einschränkungen dieses Lebensstils durch polizeiliche Kontrollen werden nicht mehr ohne Widerspruch hingenommen und führen zu Auseinandersetzungen mit der Polizei, die für die Jugendlichen dabei zum notwendigen „Mit- und Gegenspieler“²³⁵ wird. Werden die Versammlungen einschließlich der damit einhergehenden Provokationen nicht beachtet, wie in einigen wenigen Fällen geschehen (Grotum 2001, 292-294), lösen sie sich ohne weitere Störungen von selbst auf. Doch in den meisten Fällen sieht sich die Polizei nicht in der Lage, die Herausforderungen der Jugendlichen zu ignorieren und nimmt die von den „Halbstarke“ erwartete Rolle des Konfrontationspartners an.

Die damit zum Regelfall werdende autoritäre Durchsetzung von Ruhe und Ordnung durch die Polizei spiegelt auch Unsicherheit und Ratlosigkeit von Polizeiführung und Politik wider, wie

²³² Vgl. zum Phänomen der „Halbstarke“-Krawalle allgemein Lindner (1996, 25-85) und zum polizeilichen Umgang mit den „Halbstarke“-Krawallen Grotum (2001, 277-302).

²³³ Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29.9.1956, zitiert nach Grotum (2001, 288).

²³⁴ Zu diesem neuen Lebensstil gehört der *Rock 'n' Roll* ebenso wie die Verbreitung von Mopeds, mit der auch die Jugendlichen an der aufkommenden Motorisierung teilnehmen. Unterstützt wird die neue Subkultur männlicher Arbeiterjugendlicher (Grotum 2001, 288) durch die überregionale Entfaltung von Massenkommunikationsmitteln wie Kinofilmen, Radio, Schallplatten, Zeitungen und Illustrierten. Vgl. zu den Ereignissen auch die Protest-Chronik von Kraushaar (1996a und 1996b) für die Jahre 1956 – 1958, der auch darauf hinweist, dass das Phänomen der „Halbstarke“-Krawalle gleichfalls in vielen anderen westlichen Industrieländern zu beobachten ist, so z. B. in Großbritannien (Kraushaar 1996a, 1443).

²³⁵ Ein Phänomen, das in der heutigen Zeit bei den Ausschreitungen von Fußball-Fans (*Hooligans*) und den nachfolgenden Auseinandersetzungen mit der Polizei ebenfalls zu beobachten ist.

nun mit diesem Phänomen, das sich allen bisherigen Deutungen von Ordnungs- und Sicherheitsstörungen entzieht, umzugehen sei. Denn bei den Krawallen handelt es sich in einem engeren Sinn weder um politische Demonstrationen noch um kriminelle Aktionen (Grotum 2001, 294). Gleichwohl sehen sich die Beamten einem drohenden Autoritätsverlust ausgesetzt und werten, wie es in dem Leserbrief eines Polizeibeamten ausgedrückt wird, das Verhalten der Jugendlichen als „Verächtlichmachung aller Traditionen und Staatsgewalt, Verulkung und zynische Herabwürdigung jeglicher Autorität“ (Seidensticker 1956, 257).

Die „Schwabinger Krawalle“ 1962

Auch bei den so genannten „Schwabinger Krawallen“ im Juni 1962 lassen sich Elemente der „Halbstarke“-Krawalle aus den 1950er Jahren wiederfinden. Nachdem Polizeibeamte im Münchener Stadtteil Schwabing einen Platzverweis gegen Straßenmusikanten aussprechen, diese jedoch die Rechtmäßigkeit der polizeilichen Anordnung infrage stellen, kommt es sehr schnell nicht nur zu verbalen Auseinandersetzungen (Lindner 1996, 87-89). Nach spontanen Solidarisierungen durch Passanten eskaliert der im Grunde nichtige Anlass und artet in viertägige allabendliche gewaltsame Auseinandersetzungen zwischen Studenten, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einerseits und der Polizei andererseits aus. Die Polizei wird durch die große Zahl der sich mit den Straßenmusikanten solidarisierenden Studenten, Jugendlichen und jungen Erwachsenen überrascht und kann nicht verhindern, dass die Ereignisse eine unerwünschte Eigendynamik entfalten, die nur noch schwer steuerbar ist. In ihrer Autorität herausgefordert stellt die Polizei rigoros und formalrechtlich korrekt die Sicherheit und Ordnung einschließlich des störungsfrei fließenden Verkehrs wieder her. Allerdings um den Preis eines ramponierten Ansehens in der ganzen Bundesrepublik und eines nachhaltig gestörten Verhältnisses zur Schwabinger Bevölkerung, für die die Durchsetzung staatlicher Autorität um jeden Preis nicht nachvollziehbar ist. Immerhin führen die Ereignisse zur nachdenklichen Reflexion über die Angemessenheit des polizeilichen Einsatzes. Und so wird in der Nachbereitung des Einsatzes unter Leitung des Polizeipräsidenten Schreiber die Einrichtung eines psychologischen Dienstes beim Polizeipräsidium München beschlossen, der damit zur ersten sozialwissenschaftlichen Beratungseinrichtung für die Polizei in der Bundesrepublik wird. Er soll zukünftig helfen, derartige Vorkommnisse durch Beratung der Polizei und Analyse des Polizei-Bürger-Verhältnisses zu vermeiden (Paschner 1970, 92).

Diese drei Beispiele belegen, wie auch die zuvor dargestellten Umsetzungen der „Weimarer Erfahrungen“, das etatistische Selbstverständnis der Polizei in den 1950er und 1960er Jahren, nach

der politischer Protest eine unerwünschte Störung der öffentlichen Ordnung darstellt und daher auf prinzipielles Misstrauen stößt; er „wird als lästiger, ja belastender Fremdkörper in der harmonischen Eintracht von Staat und Gesellschaft, von Regierung und Regierten begriffen“ (Winter 2000, 204) und kennzeichnet die Polizei der 1950er und 1960er Jahre nach der Definition von Winter (vgl. Anmerkung 5, S. 5) als klassische „Staatspolizei“.

3.2.2 Massenmotorisierung und mobile Gesellschaft

In den Berichten über das Protest- und Demonstrationsgeschehen jener Tage fällt immer wieder auf, dass in nicht geringem Maße die Gewährleistung des störungsfreien Straßenverkehrs bzw. dessen Wiederherstellung Anlass und Rechtfertigung für das polizeiliche Einschreiten darstellen.²³⁶ Störungsfreier Verkehr und unbeschränkte Mobilität haben in der bundesdeutschen Nachkriegsgesellschaft, und damit auch bei Polizei und Politik, einen hohen Stellenwert, im Zweifelsfall einen höheren als Art. 8 GG²³⁷. Gleichzeitig wird mit dem hier sichtbar werdenden Mobilitätsdrang ein neuartiges Konfliktfeld in der Polizei-Bürger-Interaktion eröffnet.²³⁸ Nach den entbehrungsreichen Kriegsjahren bricht in Westdeutschland ein Mobilitätsschub los, der im Verlauf der 1950er Jahre „zunehmend konsum- und freizeitorientierte Züge“ annimmt und dem mit der beginnenden Massenmotorisierung eine starke Freiheitssymbolik zuwächst (Fürmetz 2001, 208). Die Motorisierung, und hier vor allem der private PKW, wird zum „Ausdrucksträger für individuelle Freiheit, Wohlstand, technisch-ökonomische Modernität und Westorientierung“ (Schmucki, 1995, 591). Unterstützt durch eine verkehrsfreundliche Infrastrukturpolitik wird die Massenmotorisierung zu einer wichtigen Komponente des wirtschaftlichen Aufschwunges in der Bundesrepublik und der private PKW zum Symbol für westliche Lebensart.

²³⁶ So wird in Berichten über die „Halbstarken“-Krawalle immer wieder die Räumung von blockierten Straßenkreuzungen durch die Polizei erwähnt. Ein Großteil der Provokationen und daraus eskalierenden Konflikten findet demnach nicht zufällig zwischen „Halbstarken“ und Verkehrsteilnehmern statt (Grotum 2001). Ein weiteres Beispiel von vielen, in dem die Bedeutung von Verkehrsstörungen als ein Konfliktelement im Demonstrationsgeschehen beschrieben wird, ist im Zusammenhang mit den Schwabinger Krawallen bei Paschner zu finden (1970, 90).

²³⁷ Die damalige Sichtweise bei der Güterabwägung zwischen störungsfreiem Straßenverkehr gibt Merten (1969, 31-32) treffend wieder; vgl. dazu die heutige Interpretation im Kommentar zum Versammlungsgesetz bei Dietel/Gintzel/Kniesel (2000, 277-281), nach dem in Abwägung mit Art. 2 Abs. 2 GG Verkehrsstörungen bei der Ausübung des Versammlungsrechts grundsätzlich erst einmal hinzunehmen sind.

²³⁸ Vgl. dazu Fürmetz (2001, 199-228), der den „Kampf um den Straßenfrieden“ in der Nachkriegszeit am Beispiel Bayerns näher untersucht hat.

Auf der Kehrseite der Medaille wird jegliche Einschränkung des Mobilitätsdranges als obrigkeitsstaatliche Gängelei und Eingriff in die bürgerlichen Freiheitsrechte angesehen²³⁹. In der Folge steigen in den 1950er Jahren die Unfallzahlen einschließlich der Unfalldoten dramatisch an, so dass offiziell der „Straßenverkehrsnotstand“ ausgerufen wird.²⁴⁰ In zeitgenössischen Berichten ist von „kriegsähnlichen Auseinandersetzungen“ zwischen „wildgewordenen Straßenbenutzern“ die Rede, die nicht nur aufeinander, sondern auch auf Verkehrspolizisten losgehen (Fürmetz 2001, 199). Staatlicher Handlungsbedarf ist also dringend geboten, und es setzt sich bei Polizei und Politik die Erkenntnis durch, dass „die Gewährleistung von Sicherheit und Ordnung im Straßenverkehr“ zum Polizeiproblem Nummer eins geworden ist (Polizei-Institut Hiltrup 1954, S. 34).

Damit entsteht ein neues Handlungsfeld für die Polizei, in dem – im Gegensatz zu früheren Zeiten – alle Kreise der Bevölkerung zur potenziellen polizeilichen Klientel werden (Stiebitz 1956, 37). Das polizeiliche Alltagshandeln muss sich dabei im öffentlichen Verkehrsraum bewähren, der zum sozialen Konfliktort und damit zu einer symbolischen „Politik-Arena“ wird, in der individuelle und kollektive Bedürfnisse aufeinanderprallen.²⁴¹ Die in der ersten Reaktionsphase rein repressiven Verkehrsmaßnahmen schwächen im Verlauf der tagtäglichen Auseinandersetzungen auf der Straße die Bindung der Polizei zum Bürgertum und damit zu ihrer traditionellen gesellschaftlichen Referenzgruppe; Erfahrungen, die ähnlich bereits in den USA und in Großbritannien während der Zwischenkriegszeit gemacht worden waren.²⁴² Nachdem die Repression durch präventive Maßnahmen ergänzt wird, erzielt die Polizei z. B. bei der Verkehrserziehung von Kindern und Jugendlichen gute Erfolge. Sie erarbeitet sich hier ein Betätigungsfeld, durch das sie nicht nur in Kindergärten und Schulen breite Akzeptanz und Zustimmung findet, sondern mit dem sie sich auch in der Öffentlichkeit positiv darstellen kann. Verkehrserzieherische Veranstaltungen mit Erwachsenen gestalten sich dagegen schwieriger und werden nach anfänglichen Mißerfolgen von Kooperationspartnern wie Verkehrswacht und Automobilclubs übernommen, auch wenn „dadurch einer Teilprivatisierung präventivpolizeilicher Sicherheitsaufgaben Vorschub geleistet“ wird (Fürmetz 2001, 228).

²³⁹ Eine Einstellung, die auch heute noch anzutreffen ist. So wurde z. B. in den 1980er Jahren vom ADAC der Slogan „Freie Fahrt für frei Bürger“ gegen generelle Geschwindigkeitsbeschränkungen auf bundesdeutschen Autobahnen in die Welt gesetzt, wohlwissend, dass jeder zweite Verkehrstote auf unangepasste Geschwindigkeit zurückzuführen ist.

²⁴⁰ Auf bayerischen Straßen sterben in den 1950er Jahren, bezogen auf Bevölkerungsdichte, Unfallzahlen und Verkehrsleistung, sechsmal soviel Menschen wie heute (Fürmetz 2001, 205).

²⁴¹ Vgl. dazu Fürmetz (2001, 200) und allgemein zu weiteren Formen von Politik und Bereichen „des Politischen“ Lüdtko (1993, 161-166).

Die alltägliche Straßen- und Unfallerfahrung macht auf der anderen Seite für alle Verkehrsteilnehmer deutlich, dass eine Regulierungsinstanz im Interesse aller notwendig ist. Dies gibt der Polizei die Gelegenheit, sich als Sicherheitsorgan für Schutz- und Serviceleistungen zur profilieren. Mit dem Verkehrsschutzmann entsteht eine – auch optisch von der übrigen Polizei abgehobene – positiv besetzte Symbolfigur, die das in der Weimarer Zeit idealisierte, von den Nationalsozialisten dann missbrauchte Selbstverständnis der Polizei als „Freund und Helfer“ erneut mit Leben erfüllen kann und zu einer Verbesserung des Verhältnisses von Polizei und Bevölkerung beiträgt. Auch in der Medienöffentlichkeit tragen die Schutz- und Serviceleistungen der Polizei im Verkehr zu ihrem positiven Image bei (Fürmetz 2001, 225-228).

Die effektive Überwachung des sich ständig weiterentwickelnden Straßenverkehrs findet seine Entsprechung in der fortschreitenden Ausstattung der Polizei mit Funkstreifenwagen²⁴³, die nicht nur zur effektiven Überwachung des Straßenverkehrs, sondern zur effizienteren und professionelleren Polizeiarbeit insgesamt beitragen sollen. Dabei eröffnet sich die Möglichkeit, die zwangsläufig größeren Einsatzräume mit einem neuen Zuschnitt der Zuständigkeitsbereiche für die Revier- und Wachbezirke sowohl im ländlichen Raum als auch in Großstädten zu koppeln: Die Polizeiarbeit wird zentralisiert. Auf der anderen Seite lassen Zentralisierungstendenzen und die verstärkte Nutzung des Funkstreifenwagens die althergebrachten Fußstreifen fast völlig verschwinden. Wird die moderne Ausstattung mit Streifenwagen von der Polizei, den Berufsvertretungen, von Politik, Presse und Öffentlichkeit anfangs noch überschwänglich begrüßt, macht sich schon bald Ernüchterung breit, die in der 1960er Jahren dazu führt, eine „Kontaktlücke“ (Haselow/Noethen/Weinhauer 2000, 139) zwischen Polizei und Bevölkerung zu konstatieren. Der Ruf nach einer verstärkten Fußstreifentätigkeit mit dem Ziel, den beeinträchtigten Polizei-Bürger-Kontakt wieder zu festigen und das Sicherheitsgefühl der Bürger zu erhöhen, steht seit dieser Zeit auf der Agenda populärer Forderungen von Führungskräften der Polizei, engagierten Bürgern und (Lokal-)Politikern.

3.2.3 Der Umgang der Polizeiorganisation mit der NS-Vergangenheit

Abschließend soll nun als dritter Referenzpunkt für den Demokratisierungsprozess in der Polizei der Umgang mit der NS-Vergangenheit von Polizeibeamten näher untersucht werden. Neben den

²⁴² Fürmetz (2001, 221) mit der dort zitierten angelsächsischen Literatur.

²⁴³ Vgl. zum Folgenden Haselow/Noethen/Weinhauer (2000, 136-140)

vermeintlich demokratischen („Weimarer“) Traditionsbezügen, dem Umgang mit politischem Protest und der Weiterentwicklung des Polizei-Bürger-Verhältnisses durch neue (verkehrspolizeiliche) Aufgabenfelder, soll auch der Umgang mit der internen Verfolgung und Aufarbeitung von NS-Verbrechen²⁴⁴, für die aktive Polizeibeamte in dem hier beschriebenen Zeitraum angeklagt werden, untersucht werden. Das Ziel der Analyse des Umgangs der Polizei mit den NS-Verbrechen von „Kollegen“ besteht auch hier darin, das polizeiliche Selbstverständnis genauer erfassen zu können.

In der bereits zitierten Jubiläumsschrift zum vierzigjährigen Bestehen der Landes-Polizeischule in Münster wird 1961 die Internierung des ersten Leiters der Zentral-Polizeischule Hiltrup, Oberst Weiberg, durch den britischen *Field Security Service* im Oktober 1945 rückblickend folgendermaßen kommentiert:

„Nach Abschluß dieses Anwärterlehrganges wurde der von vielen geschätzte Oberst Weiberg eines Tages vom brit. Feldsicherheitsdienst überraschend abgeholt und in das Internierungslager Recklinghausen gebracht. Wie man hörte, sollte der festgenommen worden sein, weil er während des Krieges vorübergehend der Polizei-Kommandant in Nikoleijowsk gewesen war. Diese Handlungsweise versetzte allen einen Schock. Zeigte sich doch nur allzu deutlich, wie wenig man sich damals sicher fühlen durfte und wie sehr man von den Auffassungen und Anordnungen der Besatzungsmacht abhing.“
(Landes-Polizeischule „Carl Severing“ 1961, 94-95)

Hier geht es weniger um den eigentlichen Sachverhalt, der bereits gewürdigt worden ist, sondern um die Bewertung und Wahrnehmung nationalsozialistischer Verbrechen, die in der Beschreibung dieses Vorfalls sichtbar werden; insbesondere dann, wenn sich die Vorwürfe gegen Polizeibeamte richten. So finden sich in diesem Zitat vom Anfang der 1960er Jahre typische Verkürzungen („vorübergehend Polizei-Kommandant“), selektive Wahrnehmungen („keiner kann sich sicher fühlen“) und einseitige Zuschreibungen („verhaftet wegen der Auffassungen der Besatzungsmacht“) bei der Einschätzung verbrecherischer Handlungen von Polizeibeamten wieder, die vielfach im Umfeld von Polizeibeamten zu beobachten sind, wenn diese von ihrer NS-Vergangenheit eingeholt werden. Denn Oberst Weiberg wird nicht wegen seiner Tätigkeit ganz allgemein als Polizei-Kommandant in der südkrainischen Stadt Nikolajew, sondern – wie be-

²⁴⁴ Grundsätzlich ist die Polizei als Hilfsorgan der Staatsanwaltschaft bei der Verfolgung von NS-Verbrechen beteiligt. In dem hier interessierenden Zusammenhang wird es darum gehen, die strafrechtliche Verfolgung der NS-Verbrechen näher zu untersuchen, in denen Polizeibeamte sich als Täter verantworten müssen. Dies ist eine Folge der bereits beschriebenen halbherzigen Säuberungsmaßnahmen (vgl. Kap. 2.2, S. 24) bis ca. 1950 und des Durchführungsgesetzes zum Art. 131 GG (vgl. dazu auch Anmerkung 87, S.37), durch die eine nicht unbedeutende Anzahl ehemaliger nationalsozialistischer Polizeibeamter wieder in den aktiven Polizeidienst gelangt ist, die an Kriegsverbrechen oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit beteiligt waren.

reits dargestellt²⁴⁵ – wegen seiner Beteiligung an der Bekämpfung von „Bandenunruhen und Sabotageunternehmen“ vom britischen *Field Security Service* interniert. Zur Erinnerung sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die „Bekämpfung von Bandenunruhen und Sabotageunternehmen“ der verschleierte NS-Terminus für die willkürliche Erschießung von Juden und politisch missliebigen Zivilisten während des Zweiten Weltkrieges in Osteuropa ist.

In den 1950er und 1960er Jahren²⁴⁶ werden in einer ganzen Reihe von Prozessen aktive Polizeibeamte angeklagt, die als ehemalige Angehörige von Einsatzgruppen und Polizeibataillonen, und damit auch der ganz normalen Ordnungspolizei, am NS-Völkermord, an Mordaktionen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit beteiligt waren. Diese Anklagen gegen aktive Polizeibeamte sind die zwangsläufige Folge der umfassenden Reintegration von ehemaligen nationalsozialistischen Polizeibeamten in die neuen Länderpolizeien, die per Durchführungsgesetz zum Art. 131 GG sozusagen ihre abschließende verfassungsrechtliche Legitimation bekommen hatte (vgl. o. S. 37). Viele, der so in der neuen Polizei wieder zu Amt und Würden gekommenen Polizeibeamten, waren, wie es Heiner Lichtenstein in seiner Monografie über „Himmlers grüne Helfer“ formuliert hat, an der blutigen Spur beteiligt, die die deutsche Schutz- und Ordnungspolizei während des Zweiten Weltkrieges quer durch Europa gelegt hatte (Lichtenstein 1990, 206). Beginnend ab 1954 werden aktive Polizeibeamte daher von der deutschen Justiz angeklagt und wegen ihrer Verbrechen während der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft vor Gericht gestellt.²⁴⁷

In einem der ersten Verfahren vor einem deutschen Gericht überhaupt werden 1954 Angehörige des Polizeibataillons 61²⁴⁸ in Dortmund wegen Massenexekutionen und Exzesstaten angeklagt. Schon dieser frühe Prozess weist ein Verfahrensmerkmal auf, das auch für die Folgeverfahren typisch sein wird. Das Gericht stützt sich ausschließlich auf Aussagen und Zeugen aus dem Kreis der Bataillonsangehörigen; darüber hinaus werden lediglich Indizien wie Kriegstagebüchern etc. zur Wahrheitsfindung herangezogen, Zeugen von der Opferseite werden nicht im Rahmen der

²⁴⁵ Vgl. dazu S. 53 und Anmerkung 151.

²⁴⁶ Zwar werden noch bis Mitte der 1990er Jahre Ermittlungen gegen Angehörige von Polizeieinheiten z. B. durch die Dortmunder Zentralstelle für die Verfolgung von NS-Verbrechen durchgeführt (Klemp 1998, 9), doch in dem hier interessierenden Zusammenhang geht es um die Anklagen gegen aktive, in den Länderpolizeien der Bundesrepublik tätige Beamte, die sich hauptsächlich in den 1950er und 1960er Jahren für ihre NS-Verbrechen verantworten müssen.

²⁴⁷ Vgl. allgemein zur Strafverfolgung von NS-Verbrechen und der dabei auftretenden politischen und juristischen Probleme Greve (2001) und Rückerl (1979, 1982), zu den juristischen Mängeln bei der Aufarbeitung von NS-Verbrechen die Dokumentation des Justizministeriums NW (1996) und Kap. III des Sammelbandes der Redaktion Kritische Justiz (1998). Die Fallstudie von Stefan Klemp (1998) dokumentiert die Ermittlungen und das sich anschließende Verfahren gegen Angehörige des Polizeibataillons 61 und erlaubt exemplarische Einblicke in die Ermittlungsarbeit und die Ergebnisse derartiger Verfahren.

²⁴⁸ Vgl. zum Polizeibataillon 61 und der juristischen Aufarbeitung Klemp (1998).

Beweisaufnahme gehört. Da die meisten der Angeklagten bis zur Eröffnung des Verfahrens auf freiem Fuß bleiben, können sie sich ungehindert absprechen und belastende Aussagen aus den Ermittlungsverfahren widerrufen (Klemp 1998, 71). Die Konsequenz einer derartigen Verfahrensweise in diesem frühen Prozess ist beschämend: 19 Angeklagte werden wegen „erwiesener Unschuld“ bzw. aufgrund eines angenommenen „Befehlsnotstandes“²⁴⁹ freigesprochen (Klemp 1998, 71). Unter den Freigesprochenen befinden sich auch mehrere aktive Polizeibeamte, die u. a. als Polizeilehrer in Ausbildungseinrichtungen der Polizei Nordrhein-Westfalens nach dem Freispruch weiter tätig sind. Auch die beiden Folgeverfahren 1961 in Münster und Dortmund enden mit der Einstellung des Verfahrens (Klemp 1998, 72-78, 121). Ein symptomatischer Auftakt, der für die weiteren Prozesse bis in die 1970er Jahre hinein kennzeichnend bleiben wird.²⁵⁰

Durch ein mehr oder weniger zufällig ausgelöstes Verfahren werden die Ermittlungen gegen NS-Täter ab 1958 systematischer als bisher vorangetrieben. Mitte der 1950er Jahre klagt der ehemalige Polizeidirektor und SS-Obergruppenführer Fischer-Schweder im Rahmen der „131er-Regelung“ auf Wiedereinstellung in den Polizeidienst. Als in der Presse über den Prozess berichtet wird, erkennt ihn ein Leser als Hauptverantwortlichen für Massenerschießungen an Juden im deutsch-litauischen Grenzgebiet 1941 wieder. Fischer-Schweder und 9 weitere im Zuge des Verfahrens ermittelte Beteiligte werden angeklagt und im so genannten „Ulmer-Einsatzgruppen-Prozeß“ 1958 zu Zuchthausstrafen zwischen 3 und 15 Jahren verurteilt (Rückerl 1982, 49-50). Besondere Bedeutung erlangt dieses Verfahren, das auch in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommen wird, aufgrund der Tatsache, dass es den Anstoß zur Gründung der „Zentralstelle der

²⁴⁹ Die Berufung auf den sogenannten „Befehlsnotstand“, der in den ersten Prozessen noch erfolgreich von den Angeklagten zu ihrer Entlastung angeführt wird und zu Freisprüchen führt, ist nach Untersuchungen der Zentralstelle zur Aufklärung von NS-Verbrechen hinfällig. In der eigens eingerichteten Sammlung „Befehlsnotstand“ der Zentralstelle ist bis heute kein einziger Fall dokumentiert, bei dem Polizeibeamte, die sich geweigert hatten, an Mordaktionen teilzunehmen, gravierende Nachteile in Kauf nehmen mussten; von drohenden Verurteilungen, Haft oder gar Hinrichtungen ganz zu schweigen. Die üblichen Nachteile, die „Verweigerer“ in Kauf nehmen mussten, bestanden aus Beschimpfungen und Benachteiligungen bei Beförderungen, Versetzungen gab es selten. (Dreßen 1994, 80).

²⁵⁰ Vgl. z. B. die Verfahren gegen Angehörige des Reservepolizeibataillons 69, die ebenfalls Stefan Klemp ausführlich dargestellt hat (2000, 602-618). Christopher Browning hat es in seinem Buch über die ganz normalen Männer dann auch treffend so formuliert: „In den meisten Fällen mündeten die Ermittlungen gegen Polizeibataillone nicht einmal in eine Anklageerhebung. Und wenn es doch einmal zu einem Prozeß kam, endete der nur sehr selten mit einer Verurteilung“ (1993, 193). Vor dem Hintergrund, dass z. B. die Dortmunder „Zentralstelle für die Bearbeitung von NS-Verbrechen“ in den Jahren 1961 bis 1972 von ehemaligen NS-Juristen geleitet wird, deren NSDAP- und SA-Mitgliedschaft kein Hinderungsgrund für ihre Berufung darstellt, ist dies auch nicht weiter verwunderlich. Acht der dort tätigen Staatsanwälte haben ebenfalls bereits im NS-Staat Karriere gemacht (vgl. Landtag NW 1995: Antwort der Landeregierung NW auf die Anfrage (11/7432) der Landtagsfraktion Bündnis90/Die Grünen, Drucksache 11/8832, S. 92-101; Schenk 2001, 251).

Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen“ in Ludwigsburg gibt²⁵¹.

Nachdem die Zentralstelle am 1. Dezember 1958 ihre Arbeit aufnimmt, kommen die Ermittlungen gegen NS-Täter zügiger voran als bisher.²⁵² In der Folge werden weitere Verfahren gegen Angehörige von Polizeibataillonen, Polizeireservebataillonen und Einsatzgruppen eröffnet und dabei auch immer wieder zu der Zeit noch aktive Polizeibeamte angeklagt. Im Wuppertaler „Bialystok-Prozeß“ gegen Angehörige des Polizeibataillons 309²⁵³ wird 1967 eine grauenhafte Exzesstat vom Juni 1941 verhandelt, die Goldhagen als symbolischen Auftakt des befohlenen Völkermordes bezeichnet²⁵⁴. Unter den 14 Angeklagten befinden sich sechs aktive Polizeibeamte, die in der ersten Verhandlung zu mehrjährigen bzw. lebenslangen Freiheitsstrafen verurteilt werden. Aufgrund eines Verfahrensfehlers und des im Mai 1968 novellierten § 50 Abs. 2 StGB²⁵⁵ wird die Tatbeteiligung der beiden Hauptangeklagten nunmehr als Beihilfe gewertet und die daraufhin ausgesprochenen wesentlich niedrigeren Freiheitsstrafen werden zur Bewährung ausgesetzt. Durch ein ausführliches Interview, das Michael Okroy mit Ernst Woywod, dem polizeilichen Hauptermittler in diesem Verfahren, geführt hat, und dem von Heiner Lichtenstein für den WDR dokumentierten Prozess²⁵⁶ lassen sich die Problemkreise bei der Untersuchung gegen aktive Polizeibeamte gut verdeutlichen.

Es gibt eine ganze Reihe von Gründen, warum die Verfahren gegen aktive Polizeibeamte im Zusammenhang mit NS-Verbrechen vor den Gerichten der Bundesrepublik Deutschland so häu-

²⁵¹ Vgl. zur Gründung der Zentralstelle mit einer ausführlichen Schilderung der politischen Hintergründe auch Greve (2001, 43-56).

²⁵² Da die Zentralstelle in Ludwigsburg nach ihrer Vorarbeit keinen Einfluss mehr auf den weiteren Verfahrensverlauf hat, kann aus der steigenden Zahl nicht automatisch auf eine höhere Zahl an Verurteilungen geschlossen werden. Vgl. dazu die Ausführungen des derzeitigen Leiters der Einrichtung, Willi Dreßen, in einem Beitrag für das Archiv für Polizeigeschichte (1994, 75-79), in dem er ausführlich auf die Probleme der Verfahren eingeht. In einem weiteren Beitrag (2001, 237) quantifiziert er die Zahl der Beschuldigten, gegen die die Zentralstelle bis 1999 ermittelt hat mit 106.000. Von diesen sind in 7.225 Verfahren 6.494 Angeklagte zu Freiheitsstrafe verurteilt worden; davon nur 166 zu einer lebenslangen Freiheitsstrafe. Dreßen führt dieses enttäuschende Ergebnis auf die geringe Ausstattung der Zentralstelle mit Personal zurück, die nie mehr als 130 Personen beschäftigte und aktuell noch 24 Mitarbeiter hat. Zum Vergleich: bei der „Gauck-Behörde“ sind mehr als 3.000 Personen beschäftigt (Dreßen 2001, 237-238).

²⁵³ Vgl. dazu ausführliche Okroy (2001) und Lichtenstein (2000).

²⁵⁴ Am 27. Juni 1941 verbrennen Angehörige des Polizeibataillons 309 in Bialystok mehr als 700 Juden in der aus Holz gebauten Synagoge des Ortes bei lebendigem Leibe. Vgl. dazu Goldhagen (1996, 229) und zur Kritik an seinen allgemeinen Hypothesen Okroy (2001, 305).

²⁵⁵ Nach der Novellierung des § 50 Abs. 2 StGB, wird „Mord auf Befehl“ nur noch als Beihilfe zum Mord gewertet; vgl. dazu Okroy (2001, 317) und Greve (2000).

²⁵⁶ Vgl. dazu ausführlich Lichtenstein (1990, 69-97) und ders. (2000, 619-632).

fig ins Leere laufen. Stefan Klemp (2000, 616) fasst die Gründe in acht Hauptkomplexe zusammen²⁵⁷:

1. Der späte Beginn der meisten Verfahren und damit zusammenhängend die Verjährungsproblematik.
2. Das gesellschaftliche „Klima der Nachsicht“ und die „Schlußstrich-Mentalität“.
3. Die politische Vergangenheit von Richtern und Staatsanwälten, die ihre Karriere in der NS-Zeit gemacht hatten.
4. Die Vernehmung beschuldigter Polizisten durch Kollegen.
5. Der rechtliche Rahmen durch alliierte Vorgaben und Bundespolitik.
6. Das fehlende Ermittlungsinteresse bei Staatsanwälten; politische Einstellungen, schwierige Beweis- und Rechtslage sowie organisatorische Mängel bilden eine komplexe Gemengelage, die zur „Motivationskrise“ der Staatsanwälte führt.
7. Fehlende finanzielle Mittel angesichts der Verfahren, bei denen teilweise gegen hunderte von Beschuldigten ermittelt werden muss.
8. Massive Zeugenbeeinflussung durch Beschuldigte, die ein „Netzwerk der Ehemaligen“²⁵⁸ aufbauen.

Zwei der von Klemp aufgeführten Punkte (4 und 8) stehen in einem direkten Zusammenhang mit den polizeiinternen Untersuchungen, die weiteren weisen auf Mentalitäten und organisatorische Rahmenbedingungen auch innerhalb der Polizei hin, die die Ermittlungen gegen beschuldigte Polizeibeamte be- und teilweise verhindern.

Direkte Auswirkungen auf die Ermittlungsergebnisse hat die Tatsache, dass die Ermittler ihre Untersuchungen innerhalb der Polizeiorganisation durchführen müssen, die Beschuldigten in aller Regel die eigenen Kollegen sind. Oftmals zu der wenig attraktiven Arbeit zwangsweise abgeordnet, werden die Ermittler dabei als „Nestbeschmutzer“ und „Christenverfolger“ beschimpft, von den nicht betroffenen Kollegen misstrauisch beäugt und nicht selten ausgegrenzt.²⁵⁹ Selbst wenn sie unter diesen Umständen weiterhin engagiert und objektiv ermitteln,

²⁵⁷ Auch Greve (2001, 64-78) dokumentiert mit gleicher Tendenz die Probleme und Schwierigkeiten der polizeiinternen Ermittlungen.

²⁵⁸ Vgl. zu den Punkten 1, 3, 4, 6 und 8 die eindrucksvollen Beispiele bei Schenk (2001, 250-260).

²⁵⁹ Vgl. allgemein zu den Erfahrungen der Ermittler Okroy (2000), Dreßen (1994) und Klemp (2000). Mit Bernhard Daenakas hat ein niedersächsischer Kriminalpolizist seine Erlebnisse als Ermittler in Sachen „NS-Straftaten von Polizeibeamten“ in einem kurzen Aufsatz im Archiv für Polizeigeschichte niedergeschrieben (Daenakas 1993).

werden ihnen immer wieder vielfältige Hindernisse in den Weg gelegt. Über die Zusammenarbeit mit den Kollegen in anderen Polizeipräsidiën, über das „mentale Klima“ in den Behörden, berichtet der (einzige) Ermittler gegen die Angehörigen des Polizeibataillons 309, Ernst Woywod:

„Die Präsidien haben die Leute, wenn auch zähneknirschend, zu den Vernehmungen bestellt. Es war nicht so, dass sie uns drangsaliert hätten. Aber sie haben nur das getan, was sie tun mussten, nichts darüber hinaus. Versteckte Andeutungen waren immer zu hören. [...] Zunächst stocherte ich ja noch im Nebel. Die Polizeibehörde (Köln, W.S.) hat aber wohlweislich verschwiegen, daß ich nur in ihren Keller hätte gehen müssen. Dann hätte ich alles gehabt. So musste ich durch die Befragung der bereits bekannten Bataillonsangehörigen und durch das Wälzen von Telefonbüchern an Namen und Adressen kommen.“ (Zitiert nach Okroy 2000, 310-311)

Es gibt aber auch Fälle, wo beschuldigte Polizeibeamte sich durch Hinweise, die nur aus den Reihen der Polizei selbst kommen konnten, vor der drohenden Verhaftung noch ins Ausland absetzen können. In einem anderen Fall in Neuss weigert sich der dortige Polizeipräsident Knecht, einen Haftbefehl gegen einen Polizeihauptkommissar vollstrecken zu lassen, angeblich weil die Zellen des Präsidiums alle belegt sind. Auch dieser Beschuldigte kann sich der Verhaftung durch Flucht entziehen. Wie im Fall von Ernst Woywod, der gegen das Polizeibataillon 309 ermittelt, bleiben die untersuchenden Beamten trotz zum Teil hunderter Beschuldigter, die es zu vernehmen gilt, in aller Regel auf sich allein gestellt. So ziehen sich die Verfahren über Jahre in die Länge und geben Angeklagten und Zeugen²⁶⁰ reichlich Gelegenheit sich abzusprechen. Eine regelrechte „Kameradenhilfe“ wird von den Beschuldigten organisiert und führt zu vielfältigen Widerrufen von Aussagen.²⁶¹ Der Vorsitzende Richter des Verfahrens gegen das Polizeibataillon 309 in Wuppertal, Dr. Norbert Simgen, ist über die offensichtlichen „Lügengebäude“, die in der Verhandlung von aktiven oder pensionierten Polizeibeamten konstruiert werden, so erbost, dass er einmal in den Saal ruft: „Sobald wir hier Zeugen haben, die einen Zivilberuf haben, kriegen wir die Wahrheit zu hören. Wenn wir Polizeibeamte haben, hören wir die Unwahrheit“ (Lichtenstein 1990, 79).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass in der deutschen Polizei in den 1950er und 1960er Jahren in mehreren hundert Fällen aktive Polizeibeamte von ihrer NS-Vergangenheit

²⁶⁰ Wie bereits angemerkt, werden in den Prozessen ausschließlich Zeugen aus dem beruflichen und auch privaten Umfeld der Angeklagten gehört; Zeugen von der Opferseite kommen in den Verfahren nicht zu Wort (s. o. S. 92).

²⁶¹ Vgl. dazu exemplarisch Klemp (1998, 76) und Lichtenstein (2000).

eingeholt werden. Die Mentalitäten, die sich bei der Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen von Polizeibeamten in der Polizeiorganisation zeigen, hinterlassen einen sehr zwiespältigen Eindruck. Zwar unterscheidet sich das „Klima der Nachsicht“, die Forderung „Jetzt muß endlich Schluß damit sein!“ (Klemp 2000, 616), nicht von der weit verbreiteten Geisteshaltung in der übrigen Gesellschaft. Doch es ist schon einigermaßen bestürzend zu sehen, wie eine Organisation, die normalerweise für den Schutz von Leben und Gesundheit der ihr anvertrauten Bürger verantwortlich ist, die Tatsache zu verdrängen, zu verharmlosen, zu relativieren versucht, dass in den eigenen Reihen jahrelang Massenmörder unbehelligt Dienst getan haben. Und noch zwiespältiger wird der Eindruck, wenn man feststellen muss, dass – nachdem die Taten offenkundig geworden sind – nicht die Distanzierung von den Tätern sondern die Behinderung und Diffamierung der Ermittler folgt. Gemessen an der Frage nach dem Demokratisierungsprozess innerhalb der Polizei, ist in den 1950er und 1960er Jahren der Umgang mit den von Polizeibeamten verübten NS-Gewaltverbrechen ein weiteres Indiz dafür, dass tiefer gehende demokratische Einstellungen und Überzeugungen zu dieser Zeit in der Polizeiorganisation noch nicht sehr verbreitet und allenfalls auf einer formalen und oberflächlichen Ebene zu finden sind.

3.3 Staatsbürgerkunde in der Polizei während der 50er und 60er Jahre – „Erziehung zur Anpassung“ und „formaldemokratische Bildung“?

Der evangelische Pfarrer Klaus Harms aus Westberlin stellt in seiner kleinen Schrift „Polizei und Demonstration“ im Sommer 1968 rückblickend fest²⁶², dass die Polizei in den 1950er und 1960er Jahren staatspolitischen Unterricht wie kaum eine andere Bevölkerungsgruppe erhalten hat. Dieser Unterricht stellt für Harms einen wesentlichen und wichtigen Beitrag zur Demokratisierung der Nachkriegspolizei dar. Er beschreibt jedoch auch die Vorbehalte und die Kritik, die an der politischen Bildung der Nachkriegsgeneration und damit auch an der politischen Bildung der Polizei in den voraus gegangenen zwanzig Jahren gerade vor dem Hintergrund des studentischen Protestgeschehens der Jahre 1967/68 geübt wird²⁶³:

„Wenn die politische Bildung der Nachkriegsgeneration weithin ‚Erziehung und Anpassung‘ oder ‚formaldemokratische‘ Bildung gewesen sein sollte,

²⁶² Vgl. zum Folgenden Harms (1968, 19-21), der seine Schrift als Beitrag zur Deeskalation im Verhältnis zwischen Polizei und Außerparlamentarischer Opposition (APO) während der Hochphase der Studentenbewegung nach dem Attentat auf Rudi Dutschke im Frühsommer 1968 in Berlin versteht.

²⁶³ So z. B. in der fachdidaktischen Diskussion zwischen Giesecke, Fischer und Hilligen einerseits und Schmiederer und Tjaden andererseits. Vgl. dazu die Darstellung dieser Auseinandersetzung bei Gagel (1995, 174-176).

dann betrifft dieser Bildungsnotstand die ganze politische Bildungsarbeit in Deutschland, dann war sie in der Polizei also nicht bedenklicher als in anderen Gruppen auch.“ (Harms 1968, 21)

Ohne auf die Einschätzung, dass ein 1967/68 allgemein konstaterter Bildungsnotstand der politischen Bildungsarbeit²⁶⁴ in der Polizeiorganisation nicht bedenklicher sei als bei anderen gesellschaftlichen Gruppen auch, hier näher eingehen zu wollen – es gibt sicherlich eine ganze Reihe von Argumenten, die dagegen sprechen – wird es nachfolgend erst einmal darauf ankommen, zu untersuchen, ob der Demokratisierungsprozess in der Polizei bis Mitte der 1960er Jahre auf einer „formaldemokratischen“ Stufe stehenbleibt, also lediglich gewisse „formale Merkmale dieser Staatsform bejaht werden“ und „die Mischung von privatistischer Einstellung zur Politik und oberflächlicher Identifizierung mit dem demokratischen System“ lediglich zur „unkritische(n) Anpassung an die herrschende Interpretation von Demokratie“ führen (Becker/Herkommer/Bergmann 1968, 118-119), in der vom Staatsbürger erwartet wird, in erster Linie die Rolle des Objekts politischer Entscheidungen zu übernehmen. Die bisherigen Untersuchungen anhand der drei gewählten Referenzpunkte für den Demokratisierungsprozess der Polizei (Politischer Protest – 3.2.1, Massenmotorisierung – 3.2.2 und Umgang mit der NS-Vergangenheit – 3.2.3) scheinen dies zum überwiegenden Teil nahe zu legen. Es wird zu fragen sein, welche Rolle politische Bildung, in der Sprache der Zeit also „Staatsbürgerkunde“ oder „Staatspolitische Bildung“, beim Zustandekommen dieser Ergebnisse spielt.

²⁶⁴ Die Feststellung einer in der Gesellschaft verbreiteten „formaldemokratischen“ – im Sinne von oberflächlichen – Anpassung an das demokratische System der Bundesrepublik wird in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre zum Ausgangspunkt einer intensiven Diskussion über die politische Bildungsarbeit. Becker, Herkommer und Bergmann benennen vielfältige Gründe und Ursachen hierfür (1968, 119-121) und schreiben ähnlich wie Teschner (1968) der politischen Bildungsarbeit zumindest eine geringe Wirksamkeit bei dem Versuch zu, an dieser nur oberflächlichen Identifizierung mit dem demokratischen System etwas zu ändern. Diese Bewertung bisheriger politischer Bildung schwingt dann auch schon im Titel der Studie von Becker, Herkommer und Bergmann zur politischen Bildung in Schulen in Form einer rhetorischen Frage als „Erziehung zur Anpassung“ mit. Ihre empirische Untersuchung, mit der sie ebenso wie Teschner (1968) die Wirkungslosigkeit politischer Bildung im schulischen Bereich konstatieren, bemängelt isoliertes und dazu noch unzureichendes politisches Faktenwissen auf Seiten der Schüler. Dies führt nach Ansicht der Autoren nicht nur zu keinem Verständnis von Demokratie und Politik als lebendigem Prozess, sondern befördert geradezu privatistische Einstellungen, die zu einer affirmativen und oberflächlichen Identifizierung mit dem demokratischen System führen (Becker/Herkommer/Bergmann 1968, 118-119). Und die Bundesregierung stellt in ihrer Antwort (Bundestagsdrucksache V/3297) auf die Großen Anfragen der Fraktionen des deutschen Bundestages zur politischen Bildung (Bundestagsdrucksach V/2356 und V/2380) ebenfalls im Jahr 1968 fest, dass in der Vergangenheit im Rahmen „politischer Bildungsarbeit [...] häufig eine harmonisierende, verklärende Darstellung der Demokratie gegeben“ wurde. „Die überbetonte Wertschätzung von Gemeinschaft, Verständigung und Partnerschaft führt leicht zu einer Verkennung des Wesens der Politik. Die Ausklammerung von Begriffen wie Interessen, Konflikt und Macht ist im Hinblick auf die politische Bewußtseinsbildung außerordentlich gefährlich.“ (Bundestagsdrucksache V/3297, 3)

3.3.1 Beschreibung der Quellen

Die Untersuchung des Demokratisierungsprozesses in der Polizei für den Zeitraum bis Mitte der 1960er Jahre erfolgt durch die Auswertung von Lehrplänen, Abschlussarbeiten und Sekundärliteratur aus dieser Zeit. Bei den Abschlussarbeiten handelt es sich um Semester- bzw. Wissenschaftliche Hausarbeiten, die von über 400 Absolventen des Polizei-Instituts Hilstrup in der Zeit von 1952 bis 1961 angefertigt worden sind. Das Polizei-Institut Hilstrup bildet als Vorläufer der heutigen Polizei-Führungsakademie in den 1950er und 1960er Jahren Führungskräfte der Polizei für die gehobene und höhere Laufbahn in den Länderpolizeien der Bundesrepublik aus. Zum Abschluss ihrer mehrmonatigen Ausbildung verfassen die Teilnehmer der Aufstiegslehrgänge Semesterarbeiten (bis 1956) bzw. so genannte „Wissenschaftliche Hausarbeiten“ (bis 1961) zu polizeirelevanten und gesellschaftspolitischen Themen. Im Jahr 1961 werden die Hausarbeiten durch eine Änderung der Prüfungsordnung für der Aufstiegslehrgänge abgeschafft.²⁶⁵ Für den hier näher untersuchten Zeitraum lassen sich aus den Jahren von 1952 bis 1961 insgesamt 413 Hausarbeiten nachweisen, die unter zwei Aspekten ausgewertet werden. Zum einen erfolgt eine Kategorisierung der Themen und daran anschließend eine quantitative Auswertung nach Themenfeldern. Dadurch wird es möglich, die Relevanz einzuschätzen, die bestimmte Themenschwerpunkte für den polizeilichen Arbeitsalltag in dieser Zeit haben. Darüber hinaus spiegeln die Arbeiten – und in einer ganzen Reihe von Fällen bereits die Themenformulierungen – Werthaltungen, politische Einstellungen und Sichtweisen der (zukünftigen) Führungskräfte auf politische und gesellschaftliche Problemfelder wider, die in den darauf folgenden Jahren und Jahrzehnten die inhaltliche Ausgestaltung von polizeilichen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen ganz entscheidend beeinflussen werden. Besonders interessant sind hier natürlich Arbeiten, die sich mit einem der drei bereits untersuchten Problemfelder (Politischer Protest, Massenmotorisierung und Umgang mit der NS-Vergangenheit) beschäftigen. Einige der Arbeiten setzen sich darüber hinaus explizit mit der bisherigen Praxis der politischen Bildung in der Polizei auseinander, für die in einem Fall (Rabbow 1957) über 300 Fragebogen ausgewertet worden sind. Die Auswertung dieser Arbeiten erlaubt gemeinsam mit Sekundärquellen (Zeitschriftenaufsätze zur politischen Bildung in der Polizei, Programme von Tagungen zum staatsbürgerlichen Unterricht in der Polizei, etc.) Einblicke in die tägliche Praxis der politischen Bildung in dieser Zeit.

²⁶⁵ Vgl. Niederschrift über die 34. Sitzung des Kuratoriums für das Polizei-Institut Hilstrup am 17. November 1961, S. 11 auf der der Fortfall der so genannten „Wissenschaftlichen Hausarbeit“ bei einer Gegenstimme (Baden-Württemberg) beschlossen wurde.

Bevor die Untersuchung des Demokratisierungsprozesses in der Polizei für die Zeit bis Mitte der 1960er Jahre anhand der skizzierten Quellen ins Detail geht, soll vorab der formale inhaltliche und methodische Rahmen der politischen Bildungsarbeit durch die Auswertung noch verfügbarer Lehrpläne zur Staatsbürgerkunde aus Hamburg (1955) und Nordrhein-Westfalen (Anfang der 1960er Jahre) näher beschrieben werden.²⁶⁶

3.3.2 Lehrpläne

Im nordrhein-westfälischen Lehrplan für die Polizeifachschule²⁶⁷ vom Anfang der 1960er Jahre wird das Ziel der Staatsbürgerkunde darin gesehen, „ein Wissen zu vermitteln, aus dem der Polizeibeamte aus staatsrechtlich-politisch-soziologischer Hinsicht ein Weltbild schöpfen kann, und zugleich eine Gesinnung zu wecken, die den Polizeibeamten zu einer freiwilligen und klaren Bejahung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung führt“ (Lehrplan Polizeifachschule NW 1960, 8; Unterstreichungen im Original). Und weiter heißt es dort:

„Um das genannte Weltbild zu vermitteln, ist eine Einführung in das allgemeine Staatsrecht, das deutsche und ausländische Verfassungsrecht, die Wissenschaft von der Politik, die Soziologie, die Geschichte und die Völkerpsychologie notwendig. Die Verknüpfung der Einzelerkenntnisse lässt ein Weltbild entstehen, das dem Beamten ein begründetes politisches Urteil ermöglicht. Alle Darlegungen und Gespräche müssen in einer Grundhaltung erfolgen, die durch Bejahung demokratisch-rechtsstaatlicher Prinzipien eine Immunisierung gegen jederlei totalitäre Einflüsse erreicht.“ (Lehrplan Polizeifachschule NW 1960, 8; Unterstreichungen im Original).

Während im nordrhein-westfälischen Lehrplan über einen nicht weiter ausdifferenzierten allumfassenden Stoffplan ein klarer normativer inhaltlicher Bezug zum Grundgesetz hergestellt und

²⁶⁶ Für den hier untersuchten Zeitraum bis Mitte der 1960er Jahre nimmt die Anzahl der an der Polizeiführungsakademie Münster aus den Ländern zur Verfügung stehenden Lehrpläne im Vergleich zu der Dekade von 1945-1955 deutlich ab. Nachfragen bei den Bildungseinrichtungen der Länderpolizeien ergeben oftmals, dass für diesen Zeitraum gar keine Lehrpläne mehr vorhanden sind. Offensichtlich wurde der Dokumentations- und Archivierungswert derartiger Quellen aus der zweiten Hälfte der 1950er bis in die 70er Jahre hinein wesentlich geringer eingeschätzt, als das entsprechende Material aus der ersten Dekade der Nachkriegszeit.

²⁶⁷ In der Polizeifachschule (in einigen Ländern auch Polizeioberfachschule genannt) wird zu dieser Zeit der sogenannte allgemeinbildende Unterricht berufsbegleitend für die jungen Polizeiwachtmeister durchgeführt, um ihnen neben den Fachkenntnissen die für die I. Fachprüfung notwendige Allgemeinbildung und damit auch die Kenntnisse in Staatsbürgerkunde zu vermitteln. Vgl. ausführlich zur Polizeifachschule Augsburg (1960) und zu den Laufbahnen und zur Ausbildung von Polizeivollzugsbeamten in den einzelnen Bundesländern Augsburg (1962), der dort die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Ausbildungsganges für die mittlere Polizeiaufbahn einschließlich der erforderlichen Prüfungen in einer Synopse gegenübergestellt hat (Augschun 1962, 234-235); vgl. dazu auch Anhang 5, S. 350.

die Immunisierung gegen totalitäre Einflüsse als Ziel genannt wird, bleibt der Hamburger Lehrplan wesentlich diffuser. In einer etwas verquerten Sprache wird dort ausgeführt:

„Die Demokratie ist nicht nur eine politische Staatsform, sondern zugleich eine gesellschaftliche Lebensform. Der Unterricht in der Staatsbürgerkunde muß den Beamten innerlich packen. Der staatspolitische Unterricht muß zum seelischen Erlebnis werden.

Die Polizei gehört zur Exekutive des Staates. Im Beruf des Polizeibeamten verschmilzt die Arbeits- und Berufswelt mit der gesellschaftlich-politischen Welt in eigenartiger Weise. Damit ist aber ein pädagogischer und methodischer Ansatzpunkt gegeben, der fruchtbar gemacht werden muß.

Der Polizeibeamte ist mitten hineingestellt in die politische und gesellschaftliche Welt, in der er notwendige Funktionen zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Gefüges zu erfüllen hat. Beruf und staatspolitische Bildung klaffen nicht auseinander, Beruf und staatspolitische Bildung bilden eine Einheit. Im Beruf und durch den Beruf kann eine staatspolitische Formung des Polizeibeamten erreicht werden wie es sonst selten zu erreichen ist. Die Beherrschung wesentlicher Bestimmungen des Grundgesetzes der Bundesrepublik ist für alle Beamtenkategorien anzustreben.“ (Lehrplan Polizeifachschule HH 1955, 10).

Gemeinsam ist den Lehrplänen zum Unterricht in Staatsbürgerkunde in allen Bundesländern das Ziel, den Polizeibeamten zu einer „staatsbejahenden, krisenfesten Gesinnung und Haltung“ (Augschun 1960, 42) zu erziehen; die normative Zielsetzung steht im Vordergrund. Augschun, der im Rahmen einer Abschlussarbeit am Polizei-Institut in Hilstrup eine vergleichende Übersicht über den Unterricht an den Polizeifachschulen der 11 Bundesländer vorgenommen hat, beschäftigt sich dort ausführlich mit den Zielen des Unterrichts zur Staatsbürgerkunde (Augschun 1960, 42):

„Der Polizeibeamte muß von dem Wert der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, die er im Notfall verteidigen soll, innerlich überzeugt sein. In einem Ernstfall hängt der Erfolg der Verteidigung nicht zuletzt von dem Geist der Polizeibeamten, ihrer Disziplin und ihrem Verhältnis zu den Vorgesetzten ab. Daher sollte der Vorgesetzte besonders in den ersten Ausbildungsjahren wesentlichen Anteil an dieser Bildungs- und Erziehungsarbeit haben, bei der es für ihn darauf ankommt, sich vor den Beamten zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu bekennen; Erziehung junger Menschen erfolgt nicht zuletzt durch Vorleben.“ (Unterstreichungen im Original)

Erreicht werden soll diese „Gesinnungsbildung“ während der vierjährigen berufsbegleitenden Polizeifachschule durch wöchentlich zwei Stunden Staatsbürgerkunde und eine Stunde im Fach Geschichte. Bei den Stundenangaben handelt es sich um Durchschnittswerte, die für den an dieser Stelle näher untersuchten Unterricht an den Polizeifachschulen in Hamburg und Nordrhein-

Westfalen zutreffend sind.²⁶⁸ In diesen durchschnittlich 3 Stunden pro Woche soll ein umfangreicher Stoffplan abgearbeitet werden, der sich in drei Hauptgebiete (Augschun 1960, 61) gliedern lässt:

- „Geschichte bis zur Gegenwart (allgem. und sozialgeschichtlich)
- Verfassungsrecht (Grundrechte, Gemeinde, Land, Bund)
- Gegenwartsprobleme aller Art (Innenpolitik, Ost-West, geteiltes Deutschland, Bedrohung durch die totalitäre Diktatur, überstaatliche Zusammenschlüsse, u. a. m.).“

Während im Hamburger Lehrplan der Geschichtsunterricht als eigenständiger Unterrichtsbereich vorgesehen ist, werden die geschichtlichen Themen in Nordrhein-Westfalen in den Stoffplan für den Staatsbürgerkundeunterricht integriert.²⁶⁹ Beide Lehrpläne sehen die Bearbeitung umfangreicher Stoffgebiete vor, die neben den historischen Schwerpunkten die klassischen Bereiche der „Institutionenkunde“ umfassen. Gleichwohl enthalten beide Lehrpläne weitere Schwerpunktthemen, die bei entsprechender inhaltlicher und methodischer Ausgestaltung durchaus geeignet erscheinen, nicht nur „staatsbürgerliches Grundlagenwissen“ und politische Orientierung in der „Auseinandersetzung zwischen der freien Welt und der östlichen Diktatur“²⁷⁰ zu vermitteln. Die Bearbeitung von Themen wie „Prinzipien demokratischen Lebens im Gegensatz zur Staats- und Gesellschaftslehre der östlichen Diktaturen“, „Fragen deutscher Politik (Demokratie als Lebensform, deutsche Parteien, Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik, Außenpolitik etc.)“ oder „Grundlagen demokratischer Politik“²⁷¹ enthalten zumindest die Option, zur Reflexion über die demokratieadäquate Rolle der Polizei in einem Rechtsstaat, zur politischen Urteilsbildung, „zum Denken in politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen“²⁷² und damit auch zur Entwicklung und Verstetigung eines demokratischen Bewusstseins beizutragen. Auch wenn dies – wie beim ersten genannten Thema – gemäß der allgemeinen Zeitströmung²⁷³ in dieser Zeit fast ausschließlich in

²⁶⁸ Vgl. zum Fächerkanon, ihrer stundenmäßigen Verteilung und Differenzierung der politischen Bildung an den Polizeifachschulen der 11 Bundesländer für den hier untersuchten Zeitraum Augschun (1960, 37-38), der ein Vielzahl von synoptischen Übersichten nach einer Länderabfrage zur Ausbildung in der Polizeifachschule erstellt hat (vgl. Anhang 5, S. 350).

²⁶⁹ Vgl. dazu die Übersicht zum Stoffverteilungsplan für den Staatsbürgerkundeunterricht in Hamburg und Nordrhein-Westfalen Anhang 4, S. 339.

²⁷⁰ Vgl. Lehrplan Polizeifachschule NW 1960 (9).

²⁷¹ Die drei Beispiele sind dem Lehrplan für die Polizeifachschule NW (1960, 9-12) entnommen.

²⁷² Vgl. dazu Becker/Herkommer/Bergmann (1968, 119) und sowie Adorno und v. Friedeburg, die im Vorwort zu Teschner (1968, 8) die bisherige Unterrichtspraxis politischer Bildung kritisieren, da sie politische Phänomene aus ihrem gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang herauslöse.

²⁷³ Vgl. zum Antikommunismus als bestimmendem Element politischer Bildung bis weit in die 1960er Jahre hinein Gagel (1995, 95-100).

negativer Abgrenzung zu den politischen Systemen des Ostblocks geschieht. Voraussetzung dafür wäre aber eine Unterrichtspraxis, die bei der Arbeits- und Lebenssituation des Polizeibeamten ansetzt und durch die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Themen dazu beiträgt, kritisch über den Standort der Polizeiorganisation in der bundesdeutschen Gesellschaft der 1950er und 1960er Jahre zu reflektieren und die Angemessenheit polizeilichen Handelns, bezogen auf gesellschaftspolitische Problemfelder, zu hinterfragen. Um dies zu erreichen, dürften dann aber die in Abgrenzung von den kommunistischen Systemen des Ostblocks entwickelten Normen nicht von vornherein mit der bundesdeutschen Wirklichkeit gleichgesetzt werden. So könnte eine mehr als formaldemokratische Qualität in die politische Bildung der Polizei gebracht werden. Es stellt sich hier also die Frage nach der inhaltlichen und methodischen Umsetzung der Lehrpläne und der konkreten Praxis von politischer Bildung in dieser Zeit.

Bevor diese Fragen anschließend durch eine Auswertung der Abschlussarbeiten bei der Ausbildung des Führungsnachwuchses der Polizei (Kap. 3.3.3) und weiterer Quellen zur Praxis des Staatsbürgerkundeunterrichts näher untersucht werden (Kap. 3.3.4), sei zu den umfangreichen Stoffverteilungsplänen in beiden Lehrplänen noch folgendes vermerkt. Es erscheint zweifelhaft, ob die in den Lehrplänen vorhandenen umfangreichen Stoffpläne, insbesondere wenn sie so umfassend ausdifferenziert sind wie im Hamburger Lehrplan (vgl. dazu Anhang 4 S. 339), den selbst gesetzten methodisch-didaktischen Ansprüchen gerecht werden. Wie eine derartige Stofffülle angesichts der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden in Form des Arbeitsunterrichtes (Lehrplan Polizeifachschule HH 1955, 11) umgesetzt werden soll, erscheint schleierhaft. Und ob das Schließen der vorhandenen Lücken historischen Grundwissens durch Geschichtsunterricht zum Altertum (vgl. Anhang 4) bei der beschränkten Zahl von Unterrichtsstunden notwendig und sinnvoll ist, bleibt gleichfalls zumindest fragwürdig. Dem selbst formulierten Anspruch, „Mut zur Beschränkung der Wissensstoffe aufzubringen“ (Lehrplan Polizeifachschule HH 1955, 11) wird eine derartige Praxis sicherlich nicht gerecht.

3.3.3 Semester- und Wissenschaftliche Hausarbeiten am Polizei-Institut Hilstrup

Anhand der Abschlussarbeiten von Absolventen des Polizei-Instituts Hilstrup aus den Jahren 1951 bis 1961, die sich zu einem erheblichen Anteil mit politischen Problemfeldern der Zeit auseinandersetzen (s. Tabelle 2, S. 105), soll die in dem Zitat von Harms (s. o. S. 97) aus dem Jahr 1968 anklingende These, politische Bildung in der Polizei sei als „formaldemokratisch“ zu charakterisieren, näher untersucht werden. Indikatoren dafür sind die Bewertungen und politischen Grundhaltungen, die in den Abschlussarbeiten in Bezug auf gesellschaftspolitische Problemfelder der Zeit – in einigen Fällen bereits durch die Formulierung des Themas – deutlich werden.

Da es sich bei den Arbeiten um prüfungsrelevante Bestandteile der Laufbahnlehrgänge handelt, kann davon ausgegangen werden, dass sie bis zu einem gewissen Grad nicht nur die Sichtweise der Verfasser auf bestimmte Probleme der Zeit wiedergeben, sondern auch die Inhalte und Intentionen des im Rahmen der Lehrgänge durchgeführten Staatsbürgerkundeunterrichts widerspiegeln. Erkenntnisleitend sind dabei die Fragen, welches Staatsverständnis (etatistisch/autoritär vs. liberal), welches Bild von der Gesellschaft (harmonisch vs. konflikthaft) in den Arbeiten zum Ausdruck kommt und wie die Rolle der Polizei im Verhältnis zu Staat und Gesellschaft gesehen wird.

Inhaltlich konkret untersuchen lassen sich diese Aspekte z. B. an Arbeiten über den Kommunismus und das Verhältnis zur DDR, zum politischen Protestgeschehen, zum Polizei-Bürger-Verhältnis und an Arbeiten zum Nationalsozialismus.

Die 413 zur Verfügung stehenden Semester- und Wissenschaftlichen Hausarbeiten sind im Rahmen von Aufstiegslehrgängen für polizeiliche Führungsfunktionen am Polizei-Institut in Hiltrup in der Zeit von 1951 bis 1961 erstellt worden. In ihnen kommen Sichtweisen der polizeilichen Führungsschicht aus allen 11 Bundesländern einschließlich Westberlins zum Ausdruck, die nach erfolgreicher Absolvierung ihrer Aufstiegslehrgänge in Hiltrup in den 1960er und 1970er Jahren – teilweise bis in die 1980er Jahre hinein – ganz maßgeblich Polizeikultur und –philosophie der Bundesrepublik mitgeprägt haben. Den Großteil ihrer beruflichen Erfahrungen hat diese Generation von Polizeiführern durchweg in den 1950er Jahren gesammelt. Ein nicht unerheblicher Teil war aber auch bereits Angehöriger der nationalsozialistischen Polizei und hat hier seine (polizei-)berufliche Sozialisation erfahren. Deutlich weniger, aber nicht nur Einzelfälle, haben bereits in der Weimarer Republik Polizeidienst verrichtet.

Die 413 Hausarbeiten werden zunächst einmal nach folgenden Themenschwerpunkten kategorisiert:

- Politik/politische Bildung/Geschichte
- Aus- und Fortbildung/Pädagogik
- Organisation/Führungslehre
- Einsatzlehre/Polizeiverwendung
- Kriminalistik/Kriminologie
- Verkehr

- Recht
- Technik
- Diverse

Eine ganze Reihe von Arbeiten können dabei mehr als einer und maximal drei Kategorien zugeordnet werden. Als Beispiel hierfür sei die Arbeit von Bürgin (1957), „Fünf Jahre Unterricht im Fach Staatsbürgerkunde an einer Landespolizeischule. Erfahrungen mit Inhalten, Methoden und auszubildenden Beamten“, genannt. Sie ist sowohl der Kategorie „politische Bildung“ als auch der Kategorie „Aus- und Fortbildung“ zuzuordnen. Insgesamt lassen sich die 413 Hausarbeiten 598mal kategorisieren. Die Differenzierung nach den genannten Kategorien ist folgender Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 2: Kategorisierung der Semester- und Wissenschaftlichen Hausarbeiten polizeilicher Führungskräfte in den Jahren 1951-1916 am Polizei-Institut Hiltrup.

Kategorie:	Anzahl	Σ	Prozent	Σ
Politik/politische Bildung/Geschichte	147		24,6 %	
Aus- und Fortbildung/Pädagogik	42		7,0 %	
Organisation/Führungslehre	112	301	18,7 %	50,3 %
Einsatzlehre/Polizeiverwendung	49		8,2 %	
Kriminalistik/Kriminologie	85		14,2 %	
Verkehr	38		6,4 %	
Recht	84	256	14,0 %	42,8 %
Technik	32		5,4 %	
Diverse	9	41	1,5 %	6,9 %
Summe	598		100 %	

Die Übersicht ist noch einmal in drei Bereiche unterteilt, in denen zum einen sozialwissenschaftliche Themenbereiche, polizeiliche Fachthemen und sonstige Themen zusammengefasst werden. Über die Hälfte der von den polizeilichen Führungskräften bearbeiteten Themenfelder weisen Bezüge zu sozialwissenschaftlichen Inhalten auf und machen die Bedeutung politischer, gesellschaftlicher, historischer, pädagogischer, psychologischer ... Fragen für den Arbeitsalltag der Polizei deutlich. Nachfolgend sollen nun Arbeiten der Kategorie „Politik/politische Bildung/Geschichte“ näher untersucht werden.

Zunächst einmal lassen sich 131 Semester- bzw. Wissenschaftlichen Hausarbeiten von ihrem Titel und Themenschwerpunkt her eindeutig der Kategorie „Politik/politische Bildung/Geschichte“ zuordnen. Aus heutiger Sicht²⁷⁴ beschäftigen sie sich mit folgenden Themenschwerpunkten:

Tabelle 3: Themenschwerpunkte in der Kategorie „Politik/politische Bildung/Geschichte“:

Themenschwerpunkte:	Anzahl	Σ	Prozent	Σ
a) Außenpolitik/Europa	5		3,8 %	
b) Politik/Berlin	11		8,4 %	
c) Antikommunismus/Verhältnis zur DDR	30	46	22,9 %	35,1 %
d) Gesellschaft allgemein	6		4,6 %	
e) Polizeiorganisation/Polizei-Gesellschaft	23		17,6 %	
f) Jugend/Jugendprotest	10	39	7,6 %	29,8 %
g) Geschichte	17		13,0 %	
h) Nationalsozialismus/ideologische Kontinuität	7	24	5,3 %	18,3 %
i) Verfassung/Grundrechte	13		9,9 %	
j) Versammlungsrecht/politischer Protest	4	17	3,1 %	13,0 %
k) Staatsbürgerkunde	5			3,8 %
Summe	131			100 %

Antikommunismus/Verhältnis zur DDR

Der größte Anteil der Arbeiten (30)²⁷⁵ in dieser Kategorie beschäftigt sich mit dem kommunistischen System der DDR, der (vermeintlichen) innen- und außenpolitischen Bedrohung der Bundesrepublik durch den Kommunismus und den polizeilichen Problemen, die durch Zonengrenze und Flüchtlingsströme entstanden sind. Gemäß der antikommunistischen Instrumentalisierung der politischen Bildung bis in die 1960er Jahre hinein²⁷⁶, nach der das demokratische System der

²⁷⁴ Der Hinweis erscheint notwendig, da z. B. der Autor der Arbeit „Die Möglichkeiten der formlosen Überwachung der Berufs- und Gewohnheitsverbrecher“ seine Ausführungen 1955 nicht in der Kontinuität der nationalsozialistischen Ideologie zur Kriminalitätsbekämpfung gesehen haben wird, aus heutiger Sicht eine derartige Formulierung diese Kontinuität aber nahe legt.

²⁷⁵ Vgl. die Titel der Arbeiten in Anhang 6, S. 351.

²⁷⁶ Vgl. dazu allgemein Gagel 1995 (90-100).

Bundesrepublik fast ausschließlich in negativer Abgrenzung gegenüber den politischen Systemen des Ostblocks und vor allem der DDR definiert und legitimiert wird, enthalten auch die vorliegenden Arbeiten Einschätzungen des kommunistischen Systems, die den weit verbreiteten Bedrohungsvorstellungen in der bundesdeutschen Gesellschaft entsprechen. Bereits durch die Themenformulierungen vieler Arbeiten, die sich in ihrer Sprache kaum von östlichen Propagandaformulierungen unterscheiden (Beispiele: „Terror als politisches Kampfmittel“ – c.28²⁷⁷, „Die Abwehr sowjetischer Infiltrationsversuche in den Reihen der Polizei und im gesamten Volk“ – c.7, „Die Immunisierung des Polizeibeamten gegen staatsgefährdende Tendenzen, Tatsachen und Parolen“ – c.5), werden die Intention der Verfasser, aber damit eben auch ihr „Schwarz-Weiß-Denken“ deutlich. Zum einen ist der in den Arbeiten sichtbar werdende (teilweise militante) Antikommunismus Abbild der in der bundesdeutschen Gesellschaft zu dieser Zeit weit verbreiteten Feindbildmentalität. Dabei fällt der Antikommunismus in den Reihen der Polizei – als dem innerstaatlichen Ordnungs- und Machtgaranten – als sozial erwünschte Grundhaltung sicherlich noch etwas deutlicher aus als bei anderen Bevölkerungs- und Berufsgruppen. Das hier sichtbar werdende antikommunistische Legitimationsmuster des eigenen politischen Systems hat in der jungen Bonner Republik integrative Wirkungen: Es verstärkt die Verankerung im westlichen Bündnis und verankert das System der parlamentarischen Demokratie im politischen Bewusstsein (Kleßmann 1984, 256). Doch die damit in der Praxis des Staatsbürgerkundeunterrichts einhergehende Polarisierung und mangelnde Differenzierung, von der auch die hier untersuchten Arbeiten Zeugnis ablegen²⁷⁸, hat fatale Folgen wie Kniffler/ Schlette (1967, 170) für vergleichbare Probleme im Schulunterricht vermerken:

„Noch aus einem anderen Grunde scheint es uns gefährlich, im Unterricht die Demokratie als »beste« Staatsordnung zu preisen und die Diktatur a priori zu verdammen oder herabzusetzen. Gerade bei aufgeschlossenen jungen Menschen, die keineswegs dem Kommunismus anhängen, kann dies zu einer ablehnenden Verhärtung führen – weniger weil sie die Postulate an der Realität messen als vor allem deshalb, weil ein solches Oktroyieren von Werturteilen die Demokratie in die Nähe der Diktatur rückt. Es zeigt ihnen eine Demokratie, die gegensätzliche Meinungen schwer verträgt, eine Demokratie ohne

²⁷⁷ Bei Titelaufnahmen bzw. bibliografische Kurzangaben, die eine weitere Buchstaben/Zahlenkombination enthalten, handelt es sich um die hier analysierten Semester- bzw. Wissenschaftlichen Hausarbeiten, die im Anhang 6 zu finden sind. Im konkreten Fall c.28 unter dem Themenschwerpunkt „c. - Antikommunismus/Verhältnis zur DDR“ als Nr. 28; weitere genannte Titel sind analog zu finden.

²⁷⁸ Dieser Aussage liegt die Annahme zugrunde, dass von den in den Arbeiten sichtbar werdenden Grundhaltungen auf die Intentionen im Staatsbürgerkundeunterricht geschlossen werden kann. Auf die Plausibilität dieser Annahme ist bereits an anderer Stelle hingewiesen worden (s. o. S. 104); sie wird noch dadurch verstärkt, dass in den Arbeiten zwar von den damaligen Dozenten Korrekturzeichen zur Sprache, Rechtschreibung und vereinzelt auch zu inhaltlichen Aspekten zu finden sind, jedoch keine Anmerkungen oder gar Korrekturen zu den undifferenzierten antikommunistischen Bewertungen und Einschätzungen.

Gelassenheit und Liberalität, kurz: eine militante Demokratie, die sich die Gebote des Handelns von ihrem Gegner aufzwingen läßt.“

Zum anderen enthält der in den Arbeiten sichtbar werdende undifferenzierte Antikommunismus – da durch und durch illiberal – bei aller Herausstellung der Vorzüge des demokratischen Systems undemokratische Elemente und ist Indiz dafür, dass lediglich formale Merkmale der demokratischen Staatsform bejaht werden. Durch die apologetische Bejahung des eigenen Systems wird deutlich, dass hier die Norm des demokratischen Systems bereits mit dem erreichten Ist-Zustand gleichgesetzt wird. Die idealisierende Beschreibung des demokratischen Systems der Bundesrepublik, die darüber hinaus noch mit der politischen Realität verwechselt wird, macht deutlich, dass den Verfassern ein tiefer gehendes demokratisches Bewusstsein und Denken abgeht. Ähnlich wie in den Schulbüchern jener Zeit korrespondieren in den Arbeiten „wertgeladene Sprache und Schwarz-Weiß-Malerei mit einer Idealisierung der Zustände in der Bundesrepublik. Die kritische Analyse der Realität tritt zurück hinter der normativen Komponente. Politische Bildung versteht sich in dieser Phase als ‚moralische Erziehung‘ und als Gesinnungsbildung.“ (Freiwald, Moldenhauer 1986, 308).

Versammlungsrecht/politischer Protest/Verfassung/Grundrechte

Insgesamt 17 Arbeiten befassen sich mit den Grundrechten und den damit in Zusammenhang stehenden polizeilichen Maßnahmen. Davon beschäftigen sich wiederum vier Arbeiten mit dem Versammlungsrecht und dem Umgang mit Massen. Politischer Protest und Demonstrationen werden unter dem Gesichtspunkt des psychologischen Umgangs mit Menschenmassen („akute Massen“ – j.3), der Vermeidung von Panikerscheinungen (j.4) und als kriminologisches Phänomen des Landfriedensbruchs („Massenverbrechen“ – j.2) behandelt.²⁷⁹ Als legitimes Mittel der Teilhabe am politischen Prozess taucht in den untersuchten Arbeiten der Begriff der Demonstration nicht auf, Versammlungen werden als potenziell gefährliche Massenphänomene psychologisiert oder kriminalisiert:

„Aber plötzlich war ein zündender Funke da, der die zunächst friedliche Menge zur verbrecherischen Masse werden ließ“ (Joh. Müller 1953, 51 – j.2).

Und einige Seiten weiter wird das schon mehrfach angesprochene in der Tradition der Weimarer Polizei stehende militärische Problemlösungsrepertoire mobilisiert:

„Mit der (polizeilichen) Aufgabe, Massenverbrechen zu bekämpfen wird zwangsläufig immer ein Kampf gegen Menschenmengen verbunden sein, die dann als verbrecherische Masse ... den Polizeikräften gegenüberstehen“ (Joh. Müller 1953, 57 – j.2).

Mit der Beurteilung dieses „Kampfes gegen Menschenmassen“ durch Öffentlichkeit, Presse und Justiz ist der Autor mehr als unzufrieden, wie aus der Schilderung des gerichtlichen Nachspiels der im konkreten Beispiel erfolgten „Bekämpfung der Massenverbrechen“ durch die Polizei hervorgeht:

„Diese Feststellung (dass die Polizei von der Öffentlichkeit hart kritisiert wird; W.S.) wird noch erhärtet durch folgende Fragestellung des Vorsitzenden (der Strafkammer am Landgericht; W.S.) an den leitenden Oberbeamten als Zeugen: Vorsitzender: "Ist Ihnen bekannt, daß nach dem Grundgesetz jeder ohne Anmeldung seinen Willen kundtun kann?" Zeuge: "Ja, das weiß ich." Und in der weiteren Vernehmung fragte der Vorsitzende dann eindringlich den Pol.-Oberbeamten: "Herr X., hätte man nicht diese Zusammenstöße vermeiden können durch eine freundliche Geste?"

Diese Ausschnitte sollen nur aufzeigen, wie sehr die Polizei in allen ihren Handlungen beobachtet, beurteilt und unbarmherzig kritisiert wird, wenn die Masse nicht ihr Recht bekommt. Mitleidlos wird jede noch so gut gemeinte Handlung oder Maßnahme der Polizei, die ja bei Massenbildungen immer auf den Plan treten muß, in den meisten Fällen negativ beurteilt; und nur selten bringt jemand den Mut auf, dieser ungerechten Einstellung gegenüber der Ordnungsmacht entgegenzutreten.²⁸⁰“ (Joh. Müller 1953, 52 – j.2)

Der Artikel 8 GG scheint im polizeilichen Problembewusstsein dieser Zeit wenn überhaupt dann nur als negatives Statusrecht vorhanden zu sein, entsprechend der „Neigung, das Demonstrationsrecht durch die Brille des vorigen Jahrhunderts zu sehen“ (Gintzel 1968, 213). So beschreibt Dörr (1953, 30 – j.1), dass bereits das Reichsvereinsgesetz von 1908 einen durchaus liberalen Charakter hatte, durch den „die Grundrechte der Versammlungsfreiheit (...) als solche vom Staat anerkannt und garantiert (wurden). Aus diesen verbrieften Rechten der damaligen Zeit ist der Freiheitsgedanke des Rechtsstaates erkenntlich“. Und mit durchaus bedauerndem Unterton kennzeichnet er das Versammlungsgesetz vom 24. 7. 1953 mit den Worten:

„Die allgemeine Tendenz der Bevölkerung ging dahin, Behörden und Polizei seien mit zu vielen Eingriffsrechten ausgestattet. Mit der Verabschiedung des Versammlungsgesetzes vom 24. 7. 1953 hat der Gesetzgeber dieser Meinung des Volkes Rechnung getragen. In ihm ist der Freiheitsgedanke bis an die

²⁷⁹ Vgl. dazu Anhang 6 – j. Versammlungsrecht/Demonstration/politischer Protest.

²⁸⁰ Die im letzten Absatz des Zitats anklingende Wehleidigkeit, verbunden mit dem Gefühl, von Öffentlichkeit, Medien und Justiz unverstanden zu sein, ist nicht auf die Polizei(-führungskräfte) der 1950er und 1960er Jahre beschränkt, sondern durchaus als Befindlichkeitsstörung auch in unseren Tagen nicht nur vereinzelt anzutreffen.

Grenze verwirklicht. Die Pflichten (auf Seiten der Versammlungsteilnehmer, W.S.) sind nicht mehr geworden. (...) Wie aber sieht es auf der der Behörden und der Exekutive aus? Rechte und Befugnisse wurden auf ein Minimum beschränkt, die Pflichten stiegen.“ (Dörr 1953, 30)

In diesen Kontext passt dann auch, dass die Themen „politischer Protest“ und „Demonstrationen“ im Unterricht zur Staatsbürgerkunde bis in die 1960er Jahre hinein keine Rolle spielen:

„Noch anfangs der sechziger Jahre konnte man in den Lehrbüchern über Staatsrecht, Politik und Verfassungslehre das Stichwort ‚Demonstration‘ vergeblich suchen.“ (K. Schwarz 1970, 213).

Demonstrationen werden als potenziell gefährliche Massenansammlungen gesehen, die in Anlehnung an die Massenpsychologie Le Bons als Ausdruck „primitiv-reaktiven Verhaltens“ allenfalls auf „Reste des einstigen Herdentriebes aus Urzeiten“ hindeuten (Scheeler 1964, 103). Das hinter diesen Einstellungen deutlich werdende Demokratieverständnis sieht politische Partizipation in erster Linie mittelbar durch die Parteien gewährleistet, die allenfalls durch Lobbyarbeit von Vereinen und Verbänden im vorparlamentarischen Raum ergänzt werden kann. So der Autor einer Hausarbeit über Probleme der Massendemokratie und ihrer Verankerung im Verfassungsrecht (Hankel 1961– g.14); Raum für weitere Partizipationsmöglichkeiten sieht der Autor nicht. Erst sehr langsam soll sich dieses unter Polizeibeamten und –führungskräften weit verbreitete Demokratieverständnis, einschließlich der damit verbundenen Sichtweise auf Demonstrationen und politischen Protest, in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre (vgl. dazu Gintzel 1968) ändern.²⁸¹

Polizei-Gesellschaft

In den Hausarbeiten zum Verhältnis von Polizei und Gesellschaft kommt ein doppelter Gleichklang zum Ausdruck, den Winter aufgrund der Analyse von Polizeifachzeitschriften für den Zeitraum bis 1967 ganz ähnlich beschreibt (Winter 1998, 188). Zum einen wird die Autorität des Staates mit der Autorität der Polizei gleichgesetzt. Zum anderen liegt den meisten Arbeiten ein Gesellschaftsbild zu Grunde, in dem sich Staat und Gesellschaft im harmonischen Gleichklang befinden sollten; die Polizei hat dann dafür zu sorgen, dass diese Eintracht nicht durch Ord-

²⁸¹ Vgl. dazu ausführlich die Monografie von Winter (1998), der die Veränderungen von Polizei- und Einsatzphilosophie bezogen auf politischen Protest in dem Zeitraum von 1960 bis 1990 untersucht hat.

nungsstörungen oder gemeinwohlschädigenden Egoismus gestört wird.²⁸² Dabei sieht sie sich in der Rolle des Erziehers, die der demokratieungewohnten Bevölkerung das richtige Staatsbewusstsein erst anerziehen muss. So z. B. Pruß (1956, 3 – e.2), wenn er anführt, dass „die Polizei durch ihr Tätigwerden auch zu ihrem Teil die erzieherische Aufgabe (hat), die Bürger zu einer positiven Staatseinstellung zu gewinnen...“. Und R. Hoffmann (1960, 7 – e.15), der in der Einleitung seiner Arbeit die Inhalte des Art. 1 GG vorstellt, sieht die Polizei dazu berufen, mangelndes demokratisches Bewußtsein „des Volkes“ durch die Vermittlung demokratischen Geistes auszugleichen:

„Es bedarf aber noch des Bewußtseins dieses demokratischen Gedankens (gemeint ist Art. 1 GG; W.S.) und dieser Erkenntnis im Volk. Jeder Polizeibeamte muß daher dazu beitragen können, demokratischen Geist zu vermitteln.“

Unabhängig von diesem Erziehungsauftrag zu einer positiven Staatseinstellung wird das Verhältnis zwischen Polizei und Gesellschaft als verbesserungsbedürftig angesehen, wie schon die Titel einer ganzen Reihe von Arbeiten zeigen.²⁸³ Die Ursache für das gespannte Verhältnis wird nicht ausschließlich als Folge des „Mißbrauchs der Polizei durch die Machthaber nach 1933 gesehen“²⁸⁴ (Pruß 1956, 8 – e.2), sondern die Belastungen des Verhältnisses zum „Volk“²⁸⁵ resultieren aus der traditionell militärischen Herkunft des Polizeiberufs, durch die „das Verhältnis der Polizei zur Bevölkerung nicht über das eines uniformierten Vorgesetzten zu einem nicht für vollwertig anerkannten Zivilisten hinaus“ (kam) (Pruß 1956, 7). Nachdem nun durch die demokratische Staatsform die Voraussetzung für ein besseres Verhältnis zwischen Polizei und Volk geschaffen worden ist, steht einer größeren „Volksverbundenheit“ und Entwicklung zur Volkspolizei noch die „staatsbürgerliche Unreife eines großen Teiles unseres Volkes“ (Höhne 1952, 42 – e.16) entgegen. Dem Bürger müsse die wünschenswerte staatsbürgerliche Reife erst noch

²⁸² Siehe dazu die Titel e.2, e.7, e.8, e.10, e.11, e.12, e.13, e.15 und e.16 im Anhang 6.

²⁸³ Siehe dazu e.2, e.6, e.9, e.10, e.12, e.13, e.15 und e.16 im Anhang 6.

²⁸⁴ Hierbei handelt es sich nicht um ein wörtliches Zitat sondern um die inhaltliche Wiedergabe, die aber wegen ihrer Intention in Anführungszeichen gesetzt wird. Wörtlich vermerkt Pruß an dieser Stelle zum Verhältnis Polizei und Volk in der Zeit des Nationalsozialismus: „Ab 1933 geriet die Polizei in den Sog des totalitären Staates und wurde durch die damaligen Machthaber derart mißbraucht, daß die Masse der überlebenden Polizeibeamten nach Beendigung des zweiten Weltkrieges sowohl von den Siegermächten als auch von Teilen des eigenen Volkes als politisch verfehmt behandelt wurden.“

²⁸⁵ Bezeichnend für das verbreitete gesellschaftliche Harmoniebedürfnis der Autoren ist auch der überwiegende Gebrauch des Begriffs „Volk“ anstelle von „Gesellschaft“. Während der Begriff „Volk“ mehr die harmonische Gemeinschaft assoziiert, wird mit dem soziologischen Begriff der Gesellschaft das Bild von unterschiedlichen, oft gegensätzlich ausgerichteten Gruppen intendiert, in der die Einzelnen ihr Handeln nicht in erster Linie nach dem Allgemeinwohl ausrichten, sondern nach egoistischen Zielsetzungen, Interessen oder den Erfordernissen der Zweckmäßigkeit sowie nach den daraus resultierenden lockeren sozialen Beziehungen.

durch die Polizei anerzogen werden. Die in diesen Ausführungen mitschwingende patriarchalische und biologistische Sichtweise des Verhältnisses von Staat-Polizei-Gesellschaft, wird vom ehemaligen Leiter des Weimarer Polizei-Instituts in Berlin-Charlottenburg, Ernst van den Bergh in seiner 1949 erneut veröffentlichten Schrift „Der Polizeigedanke einst und jetzt“ folgendermaßen beschrieben (Bergh 1949, 5):

„... muß sie (die Polizei; W.S.) an dem Leben des Volkes unmittelbar teilnehmen. So ist sie etwa mit den natürlichen Heilkräften im Körper eines Einzelwesens vergleichbar, die ebenfalls das Eindringen oder Entwickeln von Krankheitsstoffen oder sonstigen Schädigungen vorbeugend erkennen, anzeigen, verhüten und bekämpfen, Störungen beseitigen und Gifte und Fremdkörper unschädlich machen. Die Polizei steht also mit dem Volk fast noch in lebendigerer Verbindung als mit dem Staat. Sie ist Träger der Autorität des Staates, seiner Macht und seiner Führungsaufgaben und erhält von ihm Gestalt und Auftrag. Dem Volk aber tritt sie gegenüber als Träger von Verantwortungsgefühl und Gewissen, als Wahrer der sozialen Vielheitsbelange im Gegensatz zum individuellen Einzelegoismus, als Diener des Rechts und Schützer der Freiheit. So betrachtet, ist der Polizeiberuf einer der schönsten und dankbarsten, den man sich vorstellen kann.“

Die Ausführungen veranschaulichen noch einmal die Analyse von Winter (1998, 118), in der er das Selbstbild der Polizei als „Meta-Institution“, als dem über gesellschaftlichen Belangen stehenden Kern des Staates charakterisiert und damit die Polizei der 1960er Jahre als klassischen Typus einer Staatspolizei kennzeichnet (vgl. Anm. 5, S. 5).

Nationalsozialismus/ideologische Kontinuität

Zwei der Arbeiten beschäftigen sich mit Themenbereichen aus der Zeit des Nationalsozialismus. Während Seidlitz (1957 – h.7) die Abschaffung von verfassungs- und rechtsstaatlichen Grundsätzen durch die nationalsozialistischen Machthaber darstellt und dabei auf über 100 Seiten die Rolle der Polizei vollkommen unerwähnt lässt, wirft die Arbeit von Christian (1959 – h.1) schon durch ihre Themenformulierung Fragen auf: „Die Rettung der Rechtlichkeit des deutschen Berufsbeamtentums in der nationalsozialistischen Aera, dargestellt am Vermächtnis hervorragender Widerstandskämpfer“. In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, einen größeren Teil der deutschen Beamtenschaft in passive und einen kleineren in aktive Widerstandskämpfer zu verwandeln:

„Mit dieser rechtswidrigen ‚Säuberung‘ (gemeint ist das ‚Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933; W.S.) war der erste entscheidende Schritt auf dem Wege getan, den Beamten im Sinne der totali-

tären Staatsidee auszurichten. Ein weiterer Markstein auf diesem Wege war die geforderte und teils unter Androhung von Dienststrafverfahren erzwungene Vereidigung auf den "Führer", die noch stärker als im Zeitalter des Absolutismus das Beamtenverhältnis in ein persönliches Treueverhältnis zu Hitler selbst und in ein Abhängigkeitsverhältnis zu der den Staat beherrschenden Partei umgestaltete. Am Ende dieses Weges standen für grosse Teile der Beamtenschaft Zweifel, Konflikte in bezug auf Eid und Gewissen oder, auf letzteren begründet, sogar der schwere Entschluss zum aktiven Widerstand.“

Trotz dieser erstaunlichen Einschätzung der deutschen Beamtenschaft, die nach heutigem Forschungsstand²⁸⁶ nicht nur willfährig sondern zum Teil in (über-)eifrigem, vorauseilendem Gehorsam der Bürokratie des nationalsozialistischen Terrorsystems erst zu ihrer mörderischen Durchschlagskraft verholfen hat (vgl. dazu Anm. 59, S. 31), kommt Christian (1959, 57) dann zu einer noch erstaunlicheren abschließenden Bewertung:

„Aber unterstellen wir, es hätte (sic!) weder den angeführten passiven Widerstand eines Teiles und den aktiven Widerstand der wenigeren Beamten überhaupt nicht gegeben, um wieviel schrecklicher und rechtloser wäre (sic!) dann jene Zeit des ‚Dritten Reiches‘ gewesen und welches furchtbare moralische, sittliche und ethische Erbe hätte (sic!) dann am ‚bitteren Ende‘ gestanden.“

Um Missverständnissen vorzubeugen, Christian verwendet in dem Zitat wirklich den Konjunktiv.²⁸⁷ Anmerkungen oder Korrekturzeichen inhaltlicher Art, die darauf hindeuten könnten, dass entsprechende Interpretationen der Beamtenschaft des nationalsozialistischen Staates durch den korrigierenden Dozenten des Polizei-Instituts im Jahr 1959 angemessen gewürdigt und vor allem korrigiert worden wären, befinden sich an den zitierten Textstellen nicht.

In fünf weiteren Arbeiten wird bereits durch die Titelformulierung eine Kontinuität zur nationalsozialistischen Kriminologie deutlich.²⁸⁸ Der hier in den Überschriften gewählte Terminus des Berufs- und Gewohnheitsverbrechers wurde bereits in der Zeit zwischen 1890 und 1920 als biologistischer Erklärungsansatz in einem kriminologischen Modell zur Bekämpfung delinquenten Verhaltens ausdifferenziert. Jedoch erst mit dem nationalsozialistischen System erhielt dieses Modell den staatlichen Rahmen, der seine effiziente und für die Betroffenen oftmals tödliche Umsetzung ermöglichte. Der rechtswidrige und menschenverachtende Charakter, den z. B. das

²⁸⁶ Vgl. zur deutschen Verwaltungsgeschichte im 20. Jahrhundert Michael Ruck (1996, 1997 u. 1998), der unter Bezugnahme auf die Studien von Ellwein (1994 u. 1997) die fast ausnahmslose Kooperationswilligkeit der deutschen Beamtenschaft, ihren willigen Wechsel ins Lager der „Nationalen Revolution“ und ihre bereitwillige Beteiligung am „Vollzug des Unrechts“ durch den NS-„Maßnahmenstaat“ beschreibt.

²⁸⁷ Der Konjunktiv kommt im Deutschen in der indirekten Rede zur Anwendung, oder wenn der Sprecher eine Abstufung an Nichtwirklichkeit, Bedenken oder Wunsch oder auch die Unmöglichkeit einer dargestellten Handlung (Irrealis) ausdrücken möchte.

²⁸⁸ Siehe h.2, h.3, h.4, h.5 und h.6 im Anhang 6.

Gesetz gegen gefährliche Gewohnheitsverbrecher vom 24.11.1933 hatte, wird in der Arbeit von Goedecke (1960 – h.2) nicht weiter thematisiert. Vielmehr wird die Anwendbarkeit der darin enthaltenen Bestimmungen auch im Jahr 1960 aus einer reinen rechtspositivistischen Betrachtungsweise heraus erörtert (Goedecke 1960, 10 – h.2). Darüber hinaus findet die Nutzung nationalsozialistischer Literatur in den Arbeiten ohne sichtbare Kommentierung durch die begutachtenden Dozenten statt (z. B. Gorius 1960 – h.3).

Unabhängig von diesen Themenschwerpunkten lassen sich auch in den übrigen Arbeiten Einschätzungen der nationalsozialistischen Polizei finden. In der aller Regel läuft die Beschreibung der Rolle der Polizei im Nationalsozialismus nach dem Schema ab, dass die Polizei von den Nationalsozialisten „missbraucht“ (vgl. Anm. 284 S. 111) oder nur sehr widerwillig mit den Machthabern kooperierte und vielfach zum „Freund und Helfer“ der Verfolgten avancierte:

„Den in einer rechtsstaatlichen Auffassung erzogenen und ausgebildeten Polizeibeamten wurde das Ethos ihres Berufes, das den inneren Wert der Schutzpolizei ausmachte, geraubt. Da die Machthaber bald überzeugt waren, daß die Schutzpolizei ihre neuen Aufgaben nicht in ihrem Sinne lösen würde, wurde die Geheime Staatspolizei und die SS geschaffen und der Schutzpolizei vorgesetzt. Mit diesem rechtsbrecherischen Akt war die bisherige Polizei ihrem inneren Gehalt nach ausgeschaltet, ihre Bindung an die verfassungsrechtlichen Grundsätze und damit ihre Verbundenheit mit dem Volke war verlorengegangen. Wenn heute erwiesen ist, daß von der Gestapo und SS verfolgte Menschen immer wieder bei Beamten der alten Schutzpolizei Hilfe suchten und fanden, so ist dies eine ergreifende und tröstende Tatsache, durch die das den Terror überstehende Vertrauensverhältnis zwischen der Schutzpolizei und dem Volke nochmals unter Beweis gestellt wurde.“ (Höhne 1952, 17-18)

Das Zitat spricht für sich und gibt durchaus den Grundtenor wieder, der in vielen Arbeiten beiläufig oder als eigenständiges Thema mitschwingt, wenn es darum geht, die nationalsozialistische Polizei einzuschätzen. Dass Verbrechen eben nicht nur von der Gestapo oder SS sondern eben auch von der ganz normalen Ordnungspolizei begangen worden sind, davon ist in den Arbeiten nichts zu hören. So wird selbst der „Bandenkampf“, der in der NS-Zeit der verschleierte Terminus für die Beteiligung der Ordnungspolizei am Völkermord war, im Titel einer Abschlussarbeit aus dem Jahr 1956 als polizeiliche Aufgabe beschrieben (Schell 1956 – h.5). Eine derart idealisierende, beschönigende, in vielen Fällen glatt geschichtsverfälschende Darstellung von Rolle und Funktion der Schutzpolizei im nationalsozialistischen Staat, wird im abschließenden Fazit unter dem Aspekt der Qualität des Demokratisierungsprozesses der Polizeiorganisation der 1950er und 1960er Jahre noch kritisch zu würdigen sein.

3.3.4 Zeitgenössische Untersuchungen und Einschätzungen zur Praxis des Staatsbürgerkundeunterrichts

Abschließend sollen nun einige Hausarbeiten ausgewertet werden, die sich mit der Praxis des Staatsbürgerkundeunterrichts in der Polizei auseinandersetzen und gleichfalls aus dem Bestand von Semester- und Wissenschaftlichen Hausarbeiten stammen, die bereits im vorangegangenen Kapitel näher untersucht worden sind. So werden in der Arbeit von Rabbow (1957 – k.4) Befragungen von Teilnehmern am Staatsbürgerkundeunterricht ausgewertet bzw. in zwei weiteren Seminararbeiten Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis beschrieben (Bürgin 1957 – k.1 und P. Schmitz 1960 – k.5), die Hinweise auf die konkrete Umsetzung der Inhalte und Methoden der oben beschriebenen Lehrpläne (vgl. Kap. 3.3.2, S. 100) geben.

Rabbow (1957) wertet für seine Arbeit 311 Fragebogen von Teilnehmern am Staatsbürgerkundeunterricht aus. Der Kreis der Befragten reicht von Polizeianwärtern, die Dienst bei der Bereitschaftspolizei an zwei unterschiedlichen Standorten verrichten (74 in Bochum, 115 in Wuppertal), über bereits erfahrenere Beamte des Einzeldienstes und der Einsatzreserve (81 Beamte) bis zu Oberbeamtenanwärtern (41 Beamte), die kurz vor ihrem Aufstieg in den gehobenen Dienst stehen. Bei der Auswertung der acht Fragen und des Freitextes²⁸⁹ interessieren hier besonders die Bereiche „Stoffauswahl“ und „Gestaltung des Unterrichts“, um einschätzen zu können, auf welche Art und Weise die Ziele, Inhalte und methodischen Vorgaben der Lehrpläne in die Praxis umgesetzt werden.

Stoffauswahl

Grundsätzlich wird von den Teilnehmern die Notwendigkeit historischer Kenntnisse zum Verständnis der politischen Gegenwartsfragen anerkannt.²⁹⁰ Bezweifelt wird jedoch, ob angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit von 40 x 2 Stunden die umfassende Bearbeitung historischer Themen vom Altertum/Mittelalter bis zur Gegenwart sinnvoll ist. Nach den Erfahrungen der Teilnehmer führt eine derartige stoffliche Überlastung dazu, dass der Unterricht regelmäßig dann beendet wird, wenn er sich den stärker interessierenden Gegenwartsthemen „Weimarer Repu-

²⁸⁹ Unter Freitext wird im Rahmen empirischer Sozialforschung die Möglichkeit verstanden, bei der Beantwortung quantitativer Fragebögen nicht nur vorgegebene Antworten und Skalenwerte ankreuzen zu können, sondern zu bestimmten Fragen auch eigene Ansichten und Bewertungen frei formuliert in eigens dafür vorgesehenen Feldern niederschreiben zu können.

²⁹⁰ Vgl. zum folgenden Rabbow (1957, 44-45).

blik“ und „Nationalsozialismus“ nähert. Im Freitext der Fragebogen, so Rabbow (1957, 47) werde dieser Umstand von den Beamten mit Argwohn gesehen und mit „spöttischer Bitterkeit“ der Verdacht geäußert, dass sich die Lehrerschaft vor der Behandlung der jüngsten Geschichte drücke.

Auch die Vermittlung der Artikel des Grundgesetzes wird von den Teilnehmern am Staatsbürgerkundeunterricht grundsätzlich begrüßt. Allerdings wird kritisiert, dass viel zu schematisch Artikel für Artikel im Unterricht durchgenommen werde, ohne dass die Zusammenhänge und Verschränkungen der einzelnen Artikel und ihre Bedeutung für fundamentale demokratische Prinzipien wie Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit, Koalitionsfreiheit etc. deutlich gemacht werden. Offensichtlich erschöpft sich die Behandlung des Grundgesetzes darin, stoisch einen Artikel nach dem anderen auswendig zu lernen. Rabbow unterscheidet hier zwischen den Grundrechten, deren Kenntnis und Bearbeitung er im Rahmen des Unterrichts für unabdingbar hält und den ab Art. 21 GG folgenden Artikeln, die sich mit der Organisation und Funktion der föderalen Struktur und des parlamentarischen Systems der Bundesrepublik auseinandersetzen (1957, 47-48). Hier plädiert er für überblicksartige Zusammenfassungen zu Themen wie Gewaltenteilung, Gesetzgebung etc., um Zusammenhänge deutlich zu machen, und um sicherzustellen, dass den jungen Polizeibeamten durch eine „Artikelreiterei (...) das Grundgesetz nicht zum Alpdruck“ wird (Rabbow 1957, 48). Auch bei Bürgin (Bürgin 1957, 11-15) wird die inhaltliche Überfrachtung des Staatsbürgerkundeunterrichts und ein nicht zu erfüllender Vollständigkeitsanspruch kritisiert und mehr „Mut zur Lücke“ an den richtigen Stellen gefordert. Die Beschäftigung mit aktuellen politischen Tagesfragen wird demgegenüber als interessante und notwendige Ergänzung des Staatsbürgerkundeunterrichts angesehen, für die zukünftig zwei statt bisher nur eine Stunde zur Verfügung stehen sollte (Rabbow 1957, 46).

Gestaltung des Unterrichts

In den Fragebogen wird von den Teilnehmern am Staatsbürgerkundeunterricht, so Rabbow (1957, 49), immer wieder der Mangel an Diskussionen und Unterrichtsgesprächen kritisiert. Auch bei Bürgin (1957, 17-26) wird dieser Kritikpunkt an der Praxis politischer Bildungsarbeit in der Polizei indirekt deutlich, wenn er über mehrere Seiten die Vorzüge von erarbeitenden Unterrichtsgesprächen und Diskussionen beschreibt und die Aktivierung der Teilnehmer als anzustrebendes Ideal darstellt. Denn Zeitknappheit und mangelnde Einsicht, mangelnder Wille oder auch die Unfähigkeit, Staatsbürgerkundeunterricht nicht nur als Fach sondern als Unterrichts-

prinzip zu begreifen, reduzieren die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmethoden nur allzu oft auf den dozierenden Lehrervortrag. So leitet Bürgin (1957, 17) dann auch seine Ausführungen über anzustrebende Methoden für den Staatsbürgerkundeunterricht in der Polizei mit einem Zitat aus dem Lehrerband eines zeitgenössischen Schulbuches²⁹¹ zum Gemeinschaftskundeunterricht ein:

„Der Unterricht in Gemeinschaftskunde verträgt keine *trockene Belehrung* im Stile der Staatsbürgerkunde der Weimarer Zeit, sondern verlangt einen anregenden, erlebnismäßig eindrücklichen Unterrichtsverlauf. Jede Stunde sollte ein *Impuls* sein, der den jungen Menschen in seinem Innersten trifft und beeinflusst. (Binder/Frede/Kollnig u. a. [1956], S. 51 – kursiv im Original).

Probleme bei der Einführung von teilnehmerorientierten, dem Prinzip von politischer Bildung angemesseneren Unterrichtsmethoden sind offenkundig vorhanden, denn „es gibt bei der Polizei einen alten Typus von Fachlehrer, der sich mit den modernen pädagogischen Erkenntnissen noch nicht vertraut machen konnte bzw. nicht mehr in der Lage ist ‚umzuschalten‘“ (Bürgin 1957, 19).

Ab Mitte der 1950er Jahre werden dann auch zunehmend wieder Zivillehrer mit der Durchführung des Unterrichts in Staatsbürgerkunde und Geschichte beauftragt. Allerdings geschieht dies nicht flächendeckend, sondern ist auch davon abhängig, inwieweit Staatsbürgerkunde, Sozialkunde oder auch Gemeinschaftskunde im Schulsystem der einzelnen Bundesländern eingeführt worden sind:

„Nach wie vor ist die Lehrerfrage nicht einfach zu lösen. Es lehren sowohl Polizeioberbeamte als auch haupt- bzw. nebenamtlich an den Polizeibildungsstätten tätige Lehrer aus den Volks-, Mittel- und höheren Schulen. Die einen müssen sich mit pädagogischen Grundsätzen vertraut machen, die anderen um der Berufsbezogenheit ihres Unterrichts willen sich in den Zusammenhang ihrer Aufgabe mit den anderen polizeilichen Lehrfächern einarbeiten. Schwieriger als in Bundesländern, in denen Sozialkunde ein selbständiges Fach der öffentlichen Schulen ist, war in den letzten Jahren die Gewinnung von Lehrern in Ländern, die im öffentlichen Schulwesen kein solches Fach kennen.“ (Stiebitz 1960a, 240)

In verstärktem Maße wird jedoch gegen Ende der 1950er Jahre zumindest der geschichtliche Anteil des Unterrichts wieder von zivilen Lehrkräften übernommen, deren Unterricht – ganz ähnlich wie im öffentlichen Schulsystem in dieser Zeit – auch nicht unbedingt dazu führt, dass die Kritik an der allzu oft gar nicht oder nur sehr kurz und oberflächlich stattfindenden Behandlung der Zeit des Nationalsozialismus verstummt.

²⁹¹ Hierbei handelt es sich um das Gemeinschaftskundebuch „Freiheit und Verantwortung - Lese- und Arbeits-

In den Erfahrungsberichten wird ebenfalls deutlich, dass die starke gesamtgesellschaftliche anti-kommunistische Grundstimmung der Zeit und die damit einhergehende Polarisierung und Intoleranz bei politischen Diskussionen zu einer Belastung bei freimütigen Meinungsäußerungen zu aktuellen politischen Streitfragen im Staatsbürgerkundeunterricht führt. So berichtet Schmitz (1960, 26) von Diskussionen im Staatsbürgerkundeunterricht, die dem Fachlehrer „aus dem Ruder zu laufen drohen“, weil dort Ansichten aus der „östlichen Gedankenwelt“ geäußert werden. Es komme durchaus vor, dass ein überforderter Staatsbürgerkundelehrer derartige Diskussionen „mit der Drohung einer Meldung an das 14. K.²⁹² beantwortet“ und die Diskussion damit autoritär beendet. Es ist evident, dass ein derartiges Verhalten jede ernsthafte politische Bildung mit demokratischem Anspruch ad absurdum führt und ganz bestimmt nicht geeignet ist, der nach wie vor verbreiteten Politikverdrossenheit²⁹³ entgegenzuwirken.

3.4 Zusammenfassung

Die erkenntnisleitende Fragestellung dieses Kapitels ging dahin, die Entwicklung des Demokratisierungsprozesses der Polizeiorganisation in der Aufbauphase der Bundesrepublik bis Mitte der 1960er Jahre zu untersuchen und nach der Bedeutung von politischer Bildung für diesen Prozess zu fragen.

Ein möglicher Indikator für den Grad der Demokratisierung der Polizeiorganisation ist das Polizei-Bürger-Verhältnis. Die Verbesserung der Beziehungen zur Bevölkerung, die in der Organisationsgeschichte der deutschen Polizei nie besonders gut waren und mit der Zeit des Nationalsozialismus ihren absoluten Tiefpunkt erreichten²⁹⁴, wird polizeiintern als übergreifende Aufgabe angesehen, zu deren Lösung auch die staatsbürgerliche Bildung ganz wesentlich beitragen soll (Stiebitz 1960, 12-13). Neue Zuständigkeiten für den in den 1950er und 1960er Jahren drama-

buch zur Gemeinschaftskunde“ vom Klett Verlag Stuttgart für die gymnasiale Mittel- und Oberstufe.

²⁹² Das 14. Kommissariat wird bis in die 1980er Jahre hinein als Synonym für Staatsschutzabteilung oder auch die sogenannte „Politische Polizei“ benutzt.

²⁹³ Zum Problem der Politikverdrossenheit in der Polizei der 1950er und 1960er Jahre, deren Bekämpfung als eine wesentliche Aufgabe für die politische Bildung angesehen wird vgl. Schmitz (1960, 15), Bürgin (1957, 26-29) und Rabbow (1957, 55). Vgl. zur Politikverdrossenheit in der Gesellschaft der Bundesrepublik als einem Hauptproblem politischer Bildung Becker/Herkommer/Bergman (1967, 119-122) und die Ausführungen dazu in Anm. 264, S. 98. Auch die Bundeszentrale für Heimatdienst als Vorläuferinstitution der Bundeszentrale für politische Bildung kämpft in den ersten zehn Jahren ihres Bestehens (1950 – 1960) gegen die verbreitete politische Indifferenz der Bevölkerung. Ziele und Inhalte ihrer Arbeit in dieser Dekade, die über einen plakativen und oberflächlichen Antikommunismus nicht hinauskommen, sind allerdings nicht gerade dazu angetan, an diesem Zustand nachhaltig etwas zu ändern. Vgl. zur Arbeit der Bundeszentrale für Heimatdienst während dieser Dekade die Monographie von Benedikt Widmaier (1987, 27-51)

²⁹⁴ Vgl. zu den Belastungen des Polizei-Bürger-Verhältnisses in historischer Perspektive die kurze Zusammenfassung bei Stiebitz (1956a, 15-18), wenn auch mit der zeittypischen Idealisierung der Weimarer Polizei, und Gintzel (1973, 85-88).

tisch expandierenden Straßenverkehr eröffnen der Polizei im öffentlichen Verkehrsraum ein wichtiges Betätigungsfeld, auf dem sich die Beziehungen zur Bevölkerung bewähren sollen. Denn mit der beginnenden Massenmotorisierung entsteht auf der Straße ein neuer sozialer Konfliktort (Fürmetz 2001, 200), an dem die Polizei mit praktisch jedem Bürger in Kontakt kommt (Stiebitz 1956, 37). Die Erfahrungen auf diesem neuen Aufgabengebiet sind dabei durchaus ambivalent (vgl. Kap. 3.2.2, S. 88). Auf der einen Seite werden die verkehrspolizeilichen Einschränkungen und Normierungen von der Bevölkerung als Behinderung ihres in der Nachkriegszeit besonders stark empfundenen Freiheits- und Mobilitätsdranges angesehen. Andererseits gelingt es der Polizei sehr schnell, angesichts des stark anwachsenden Problemdrucks im Verkehrsgeschehen, ihr Image in der Öffentlichkeit durch Servicefunktionen und erfolgreiche Problemlösungen zu verbessern. Mit der Figur des auch optisch von der übrigen Polizei abgehobenen Verkehrspolizisten („Weiße Mäuse“) sichert sich die Polizei in diesem Aufgabenbereich das Image eines modernen und allgemein anerkannten Dienstleisters in der sich rasch entwickelnden bundesdeutschen Industriegesellschaft.

Ein Blick auf den Umgang mit politischem Protest, als einem weiteren Indikator für den Demokratisierungsprozess der Polizeiorganisation, zeigt demgegenüber für den Zeitraum bis Mitte der 1960er Jahre, dass hier zunächst einmal noch ausschließlich das obrigkeitsstaatliche Polizei-Bürger-Verhältnis der Weimarer Zeit tradiert wird. Grundrechte wie die Versammlungsfreiheit nach Art. 8 GG werden in erster Linie als negatives Statusrecht gesehen. Politischer Protest in Form von Demonstrationen stört nach dieser Sichtweise das harmonische Miteinander von Staat und Gesellschaft und die Polizei fühlt sich nur allzu oft berufen, derartige „Ordnungsstörungen“ zu verhindern oder zu beseitigen. Hier werden Vorstellungen über die Partizipationsmöglichkeiten am Meinungsbildungsprozess in einer demokratischen Gesellschaft sichtbar, die den Bürger – außerhalb des regelmäßigen Ganges zu den Wahlen – in erster Linie als Objekt politischer Entscheidungen sehen. Im Kontext mit dem zu dieser Zeit gesamtgesellschaftlich vorherrschenden Antikommunismus zeichnet sich hier in der Polizeiorganisation ein starres und formales Demokratieverständnis ab, das sich in erster Linie durch negative Abgrenzung von den kommunistischen Systemen des Ostblocks definiert und für das sich auch die politische Bildungsarbeit instrumentalisieren lässt. Denn auch im normativ ausgerichteten Staatsbürgerkundeunterricht der Polizei wird das demokratische System der Bundesrepublik vor allem über diese negative Abgrenzung legitimiert; die Vorstellungen über Gesellschaft erstarren in Dogmatismus²⁹⁵. So gilt

²⁹⁵ So finden sich beispielsweise in den untersuchten Abschlussarbeiten der angehenden Führungskräfte am Polizei-Institut Hilstrup immer wieder Arbeiten zum Streikrecht (i.6 und i.7 im Anhang 6), zur „Problematik“ der

die Bewertung Schmiederers über das Demokratieverständnis der Zeit auch und gerade für die Polizei und ihren Staatsbürgerkundeunterricht (1972, 57): „Das Normen- und Wertesystem, von dem jeweils ausgegangen wird, ist ewig und zeitlos und daher nicht zu begründen oder kritisch zu reflektieren“, wobei die Norm als Realität ausgegeben wird.

Mangel an kritischer Reflexion kennzeichnet in dieser Zeit auch den Umgang der Polizei mit dem Nationalsozialismus und insbesondere mit den NS-Straftaten noch aktiver Beamter. Die in den Abschlussarbeiten künftiger Führungskräfte, die am Polizei-Institut Hilstrup ihre Aufstiegslehrgänge absolvieren, teilweise sichtbar werdenden verharmlosenden Bewertungen der Rolle der Polizei im Nationalsozialismus korrespondieren mit den skandalösen Ermittlungsmängeln bei der Verfolgung von NS-Straftaten (vgl. Kap 3.2.3, S. 90). Zwar entspricht eine derartig relativierende, verharmlosende Bewertung des nationalsozialistischen Systems einer weit verbreiteten gesellschaftlichen Grundstimmung, doch in der Polizei als Exekutivorgan können derartige Bagatellisierungen der Rolle der Polizei in der NS-Zeit oder über NS-Verbrechen konkrete Wirkungen entfalten, indem z. B. Ermittlungen nicht mit der erforderlichen Gründlichkeit durchgeführt, verschleppt oder gar nicht erst begonnen werden. Sehr nachdenklich stimmen auch die fehlenden inhaltlichen Randbemerkungen bei den o. a. inkriminierten Arbeiten durch die korrekturlesenden Dozenten des Polizei-Instituts. So hätte die allzu forsche Idealisierung der Rolle der Polizei im NS-Staat, die (bestenfalls) gedankenlose Übernahme nationalsozialistischer Verbrechensbekämpfungskonzepte und die unerträgliche Verwendung von NS-Terminologie („Bandenkampf“) zumindest auf dem Papier – wenn schon nicht in den Köpfen der Schreiber – korrigiert werden können. Ausweis eines tiefer gehenden demokratischen Bewußtseins, eines kritisch-reflektierten, an intellektuelle Redlichkeit gebundenen und historisch angemessenen Umgangs mit der deutschen und der Geschichte der eigenen Organisation sind diese Befunde jedenfalls nicht.

Der Demokratisierungsprozess der Polizei erschöpft sich in dem hier untersuchten Zeitraum in einer oberflächlichen und formalen Bejahung von demokratischen Institutionen, Einrichtungen und Verfahrensweisen. Das Binnenklima in der Polizeiorganisation ist – nicht zuletzt durch die

Gleichberechtigung nach Art. 3 Abs. 2 GG (d.4 und d.6), zur Strafbarkeit von Homosexualität (e.22) und Abtreibung (e.21), die ein durch und durch konservativ bis reaktionäres Gesellschaftsbild dokumentieren. Zusammen mit der bereits beschriebenen Kontinuität kriminologischer Erklärungsmuster aus der Zeit des Nationalsozialismus (s. o. S. 112) verstärkt sich der Eindruck einer in der Polizeiorganisation weit verbreiteten konservativ-rückwärts gewandten, dogmatischen Sichtweise auf gesellschaftspolitische Problemfelder.

sich in den Nachkriegsjahren entwickelnden personellen Kontinuitäten²⁹⁶ – durch und durch autoritär strukturiert, und im Außenverhältnis sind Habitus und Problemlösungsverhalten entsprechend dem in dieser Zeit noch wirksamen weimar-preußischen Traditionsstrang durch einen militaristischen Polizeistil gekennzeichnet (Kleinknecht 1998, 318)²⁹⁷.

In der Abwehr liberalen Denkens und in der Tradierung eines obrigkeitsstaatlichen Selbstverständnisses befindet sich die Polizeiorganisation in dieser Phase der bundesdeutschen Geschichte durchaus im Einklang mit der übrigen staatlichen Verwaltung. Die Beharrungskraft des in der deutschen Beamenschaft virulenten konservativen Korpsgeistes ist dem Verwaltungshistoriker eine hinlänglich bekannte Tatsache.²⁹⁸

Positiv bleibt an diesem oberflächlichen Demokratisierungsprozess der Polizeiorganisation hervorzuheben, dass gleichwohl „die ersten Jugendkrawalle und die zunehmende Konfrontation mit der Bevölkerung im Bereich der Verkehrsüberwachung ... Anlaß zu einer veränderten Sozialorientierung²⁹⁹ der [Polizei-]Führung [sind], die vor allem den Versuch der Effizienzerhöhung durch ‚Modernisierung‘ der Ausbildung nach sich [zieht]“ (Harrach 1983, 96). In ersten Ansätzen werden nun auch sozialwissenschaftliche – vorzugsweise psychologische – Erklärungsmuster rezipiert und für den Polizeialltag instrumentalisiert (Harrach 1983, 121-124), die über Le Bons atavistische Massenpsychologie³⁰⁰ hinausgehen und zumindest die Perspektive auf ein er-

²⁹⁶ Zu den Belastungen beim Aufbau einer demokratischen Polizei durch den hohen Grad an personeller Kontinuität vgl. Kap. 2.2, S. 24, und hier insbesondere die Abschlussbemerkungen in Kap. 2.2.2, S. 39). Vgl. zur Belastung der Ausbildungssituation durch die sogenannten „131er“, die per Erlass 1/3 des Stammpersonals in den Ausbildungseinheiten zu stellen haben auch den Artikel „Ausbildung im Wandel der Zeiten.“ In: Die Streife, 15. Jg. (1976), H. 9, S. 8.

²⁹⁷ Vgl. dazu das Zitat von Olszewski (s. o. S. 38), dessen Beschreibung des Klimas in der damaligen Polizeiorganisation durchaus Elemente enthält, die mit dem Attribut „militaristisch“ belegt werden können. Es sei in diesem Zusammenhang auch noch einmal an die Diskussion bei Kleinknecht erinnert (s. o. Anm. 206, S. 74), der diese von der Forschung verschiedentlich benutzte Charakterisierung zwar für pointiert aber durchaus angemessen hält.

²⁹⁸ Vgl. zu Mentalitäten und Einstellungen in der deutschen Beamenschaft die bereits zitierten Untersuchungen von Ruck zur deutschen Verwaltungsgeschichte im 20. Jahrhundert (Ruck 1996, 1997 u. 1998), der unter dem Aspekt von Kontinuität und Diskontinuität in den späten 1960er Jahren den deutlicheren Mentalitätsbruch in der Verwaltung im Vergleich zu anderen Zäsuren der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts (etwa 1918/19, 1933 und 1945) sieht (Ruck 1997, 201). Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch noch einmal an die Charakterisierung der deutschen Beamenschaft durch britische Besatzungsoffiziere Ende der 1940er Jahre (vgl. o. Anm. 112, S. 43).

²⁹⁹ An der Veränderung der sozialen Orientierung von Berufsinhabern können verschiedene Stadien von Professionalisierungstendenzen festgemacht werden. Harrach benutzt die Analyse des Wandels von Sozialorientierung innerhalb der Polizei zur Identifizierung von Professionalisierungsschüben in deren Organisationsgeschichte (Harrach 1983, 11-12).

³⁰⁰ Vgl. zur Kritik der Le Bon'schen Massenpsychologie Harms (1970, 79), der auf den ideologischen Charakter des Massenbegriffs hinweist und auf die größeren Differenzierungsmöglichkeiten durch die Einbeziehung und Analyse von Gruppenverhalten abstellt. Allerdings scheint Le Bon sich in einigen Bundesländern bis auf den heutigen Tag einer beharrlichen Beliebtheit im polizeilichen Psychologieunterricht zu erfreuen. So wurde der Verfasser in einer Veranstaltung über polizeiliche Probleme bei Massenveranstaltungen noch im Jahr 2000 von einem Ratsanwärter an der Polizei-Führungsakademie auf die „Vorzüge“ der Le Bon'schen Erklärungsansätze hingewiesen.

weitertes Konfliktlösungsverhalten – jenseits der Fixierung auf eine „einseitig repressiv ausgerichtete Strategie und Taktik“ (Kniesel/Behrendes 1996, 300) im Rahmen des „Großen Sicherheits- und Ordnungsdienstes“ – eröffnen.

Wenn auch zu dieser Zeit vorwiegend formaldemokratische Einstellungen in der Polizeiorganisation vorzufinden sind und das polizeiliche Handeln bestimmen, so bildet die förmliche Beachtung demokratischer Grundsätze gleichwohl die Basis für später einsetzende Reformprozesse und für eine weitergehende Entwicklung, Verstetigung und Verinnerlichung von demokratischen Werten. Denn der nun allgemein akzeptierte formaldemokratische Rahmen ermöglicht es ersten Reformern und „Querdenkern“ in Polizeiuniform, dienstlich „zu überleben“ und auf dieser Basis in der ab 1970 einsetzenden polizeilichen Reformdiskussion Wirkung zu entfalten.³⁰¹

Ein Blick auf die Entwicklung politischer Bildung in der Zeit bis Mitte der 1960er Jahre kommt zu der Erkenntnis, dass eine in erster Linie normativ bestimmte politische Bildungsarbeit keinen wesentlichen Beitrag zum Abbau von Politikverdrossenheit, keine Erweiterung des demokratischen Bewusstseins zu leisten vermag, die über eine formaldemokratische Akzeptanz des politischen Systems der Bundesrepublik hinausgeht. Dieser Befund wird auch durch das hier untersuchte Beispiel politischer Bildung in der Polizeiorganisation belegt. Vielmehr lässt sich die normativ bestimmte politische Bildung – wie am Beispiel der Staatsbürgerkunde in der Polizeiorganisation gezeigt – im Sinne der verbreiteten antikommunistischen Grundstimmung und der Feindbildmentalität des Kalten Krieges instrumentalisieren. Politische Bildung, die demgegenüber zum kritisch-reflektierten Urteil über politische Phänomene und gesellschaftliche Prozesse, zu einer differenzierten Analyse der Konfliktstrukturen in der Ost-West-Auseinandersetzung beitragen will, kann, so die Erkenntnis von Teschner, der 1968 die fachdidaktische Diskussion politischer Bildungsarbeit des vorangegangenen Jahrzehnts zusammenfasst³⁰², diesem Anspruch nur als sozialwissenschaftlich orientierte Bildung gerecht werden:

„Wenn die These korrekt ist, das geringe politische Urteilsvermögen der Schüler gründe letztlich sowohl in ihrer eigenen Unfähigkeit als auch in der ihrer Lehrer, politische Phänomene und Prozesse zugleich als gesellschaftliche zu begreifen, die Schwäche des vorherrschenden Unterrichts sei Resultat der Isolierung der Politik vom gesellschaftlichen Kräftespiel, so ergibt sich als zentrale praktische Schlußfolgerung (...), daß nur eine stärker sozialwis-

³⁰¹ Vgl. dazu auch Winter (1998, 186-202).

³⁰² Vgl. zur Konstituierung der politischen Bildung als Fachdidaktik durch Fischer und zur sozialwissenschaftlichen Orientierung politischer Bildung ab Mitte der 1960er Jahre Gagel (1995, 125-174), Schmiederer (1972, 88-119) und Kuhn/Massing/Skuhr (1993, 219-260).

senschaftlich orientierte politische Bildung ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden vermag.“ (Teschner 1968, 139)

4. Politisierung³⁰³ und demokratische Erneuerung (1968 – 1989)

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, lässt sich das Selbstverständnis der Polizeiorganisation bis in die 1960er Jahre hinein als etatistisch charakterisieren; Binnenklima und Polizei-Bürger-Verhältnis sind immer noch weitgehend autoritär-obrigkeitsstaatlich strukturiert und kennzeichnen die Polizeiorganisation als klassische Staatspolizei. Langsam verändert sich jedoch, ausgelöst durch neue Konfliktfelder und -formen, die Sozialorientierung³⁰⁴ der Polizeiführung und eröffnet damit ersten Ansätzen das Feld, die Aus- und Fortbildung der Polizei zu reformieren und den Erfordernissen professioneller Polizeiarbeit anzupassen. Ausgelöst durch die Studentenunruhen ab 1967 erfolgt dann ein zweiter Professionalisierungsschub (Harrach 1983, 96), der den Anstoß für wesentlich tiefergreifende Veränderungen des polizeilichen Selbstverständnisses, der Organisation, des Binnenklimas, der Aus- und Fortbildung und nicht zuletzt des Polizei-Bürger-Verhältnisses darstellt. Analog zur übrigen Gesellschaft entsteht auch in der Polizei ein Reformklima, das zur Grundlage für weitergehende Demokratisierungsbestrebungen wird. Mit Unterbrechungen befindet sich die Polizeiorganisation seit dieser Zeit in einer bis heute nicht abgeschlossenen reformatorischen Umbruchphase.

In dem nun folgenden Kapitel wird dieser Prozess, der die Basis des aktuellen Reformprozesses zur Transformierung der Polizei in eine Bürgerpolizei darstellt, bis zum Jahr 1989 näher untersucht. Da die Organisationsgeschichte der Polizei selbstverständlich nicht losgelöst von der allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Entwicklung gesehen werden kann, sollen also zunächst – wie in den vorangegangenen Kapiteln – die sich verändernden politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ihren Auswirkungen auf die Polizei für den hier zu untersuchenden Zeitraum näher beschrieben werden.

³⁰³ „Politisierung“ meint in diesem Zusammenhang, dass die Polizeiorganisation sich nun zunehmend selbst als eine „politische Institution“ versteht, die sich in die Auseinandersetzung zwischen Staat und Gesellschaft gestellt sieht, gleichzeitig gefordert ist, ihre Position in dem Spannungsgewebe von Staat und Gesellschaft und Politik zu verorten und ihr Selbstverständnis gemäß diesem neuen Standort zu bestimmen.

³⁰⁴ Sozialorientierung wird hier nach Harrach (s. u.) verstanden als gewandelte Wahrnehmung der gesellschaftlichen und politischen Implikationen polizeilicher Arbeit.

4.1 Politisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen

„Wir wollen mehr Demokratie wagen.“³⁰⁵ so Willy Brandt in der Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969, mit der die sozialliberale Koalition von SPD und FDP, nach dem ersten „legalen Machtwechsel“ in der bis dahin zwanzigjährigen Geschichte der parlamentarischen Demokratie der Bundesrepublik, ihre Arbeit aufnimmt. Voraufgegangen waren zwei, drei unruhige innenpolitische Jahre in denen mit der Werterevolution der Studentenbewegung – vielfach auch als „68er“-Bewegung bezeichnet³⁰⁶ – die Adenauer-Ära und damit die Nachkriegszeit in der Bundesrepublik endgültig zu Ende geht.³⁰⁷ Das in dieser Phase entstehende geistige, politische und gesellschaftliche Klima, in dem Willy Brandt das Amt des Regierungschefs übernimmt, lässt den politischen Wechsel nicht nur als routinemäßigen institutionellen Vorgang, sondern als Auftakt einer weitreichenden demokratischen Erneuerung von Politik, Gesellschaft und – in Ansätzen – auch der Wirtschaft erscheinen (Görtemaker 1999, 475);³⁰⁸ ganz so wie es Brandt zum Abschluss seiner Regierungserklärung dann auch mit den Worten: „Wir stehen nicht am Ende unserer Demokratie, wir fangen erst richtig an“ (Beyme 1979, 281) ankündigt.

Wesentliches Merkmal der vorangegangenen „68er“-Bewegung in der Bundesrepublik ist die umfassende Politisierung der studentischen Jugend, die weltweite Parallelen mit jeweils ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Ausprägungen und Folgen hat³⁰⁹. Zwischen 1967 und 1969,

³⁰⁵ Die Regierungserklärung von Willy Brandt ist bei Beyme (1979, 251-312) dokumentiert. Mit dem Kernsatz mehr Demokratie wagen zu wollen, umreißt Brandt die Hauptfelder seiner neuen Politik, die den Bürgern mehr Partizipation und Mitverantwortung aber auch Verpflichtungen gegenüber Staat und Gesellschaft als Ausdruck eines neuen Aufbruchs in eine substantiell demokratische Gesellschaft bringen sollen (Beyme 1979, 252).

³⁰⁶ Zur Bedeutung der „68er“-Bewegung für „die politische, soziale und kulturelle Beschaffenheit der Bundesrepublik“ (Fürmetz 1999, 9) vgl. die Einführungen bei Fürmetz (1999, 9-10) und Kersting (1998), die jeweils umfangreiche bibliografische Hinweise zum aktuellen Forschungsstand über die „68er“-Bewegung enthalten. Die Bedeutung der „68er“-Bewegung wird je nach Standort des Autors z. B. darin gesehen, dass sie Auslöser oder „symbolischer Kulminationspunkt eines kultur-evolutionären Prozesses“ (Leggiewie 1988, 4) gewesen sei, also eh schon vorhandene gesellschaftliche Tendenzen lediglich verstärkt und verbreitet habe (Thamer 1998, 41). Insbesondere das Aufgreifen der verdrängten Auseinandersetzung der bundesdeutschen Gesellschaft mit dem Nationalsozialismus als einem unbestrittenen Antriebsfaktor der Studentenbewegung wird von konservativen Forschern kritisch gesehen, da das faschismustheoretische Interesse der „68er“-Bewegung in erster Linie in der „ideologiepolitische(n) Funktion einer Delegitimierung des gesellschaftlichen Systems der Bundesrepublik Deutschland“ (Lübbe 1988, 18) bestanden habe. In eine ähnliche Richtung geht der Artikel von Hermann Graml zur verdrängten Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (1990, 169-183); wesentlich differenzierter und substantieller in der Bewertung dazu der Aufsatz von Hans-Ulrich Thamer „Die NS-Vergangenheit im politischen Diskurs der 68er-Bewegung“ (1998, 39-53).

³⁰⁷ Vgl. allgemein zur Geschichte der Bundesrepublik in dieser Epoche Görtemaker (1999, 475-525) und Thränhardt (1996, 167-197).

³⁰⁸ Zur kontroversen Diskussion über hilfreiche Zäsuren deutscher Nachkriegsgeschichte vgl. den Sammelband von Broszat (1990), und hier insbesondere der Artikel von Arnold Sywottek zu Wendepunkten des gesellschaftlichen Wandels (1990, 95-111). Zur kontroversen Diskussion über die Tauglichkeit der „68er“-Bewegung als Zäsur gesellschaftlicher Entwicklung vgl. den Beitrag von Hermann Rudolph (1990, 141-151).

³⁰⁹ Vgl. zur weltweiten „68er“-Bewegung Hans Günther Hockerts (1999), der insgesamt 56 Staaten mit nennenswerten studentischen Protesten auflistet (1999, 13), deren Protestmotive über Probleme im universitären Be-

mit dem namengebenden Höhepunkt 1968, wird in bundesdeutschen Universitätsstädten gegen eine ganze Palette von Missständen protestiert³¹⁰:

„...gegen die Ordinarienuiversität und die reformbedürftigen Studienbedingungen, gegen die Notstandsgesetzgebung, gegen die Große Koalition in Bonn und das Aufleben rechter Parteien, gegen harte Polizeieinsätze und ‚politische Justiz‘, gegen das kapitalistische Wirtschaftssystem und die unaufgearbeitete NS-Vergangenheit der Bundesrepublik, gegen die vom Springer-Konzern dominierte Presselandschaft, gegen den amerikanischen Vietnamkrieg, gegen autoritäre Regime in Staaten wie Iran und Griechenland, gegen die Ausbeutung der Dritten Welt und vieles mehr. Querverbindungen zur zeitgenössischen Literatur, Kunst und Musik förderten dabei neue Artikulationsformen.“ (Fürmetz 1999, 12)

Der studentische Protest stellt die etablierte Politik und überkommene gesellschaftliche Normen mit einer fundamentaldemokratischen Radikalität, die den selbst gesetzten demokratischen Ansprüchen nicht immer gerecht wird³¹¹, permanent in Frage, wirkt auf das politische System und die politische Kultur der Bundesrepublik nachhaltig polarisierend aber gleichzeitig auch belebend und beeinflusst so nach und nach alle politischen und gesellschaftlichen Bereiche. Zwar zerfällt die eigentliche Bewegung des studentischen Protestes sehr schnell wieder – und wahrscheinlich nicht zufällig – mit dem Ende der Großen Koalition im Sommer 1969, doch wirken die von der „68er“-Bewegung hervorgerufenen Veränderungen in der politischen Kultur der Bundesrepublik nach³¹² und fungieren als Katalysator für das weit verbreitete Bedürfnis, die allseits empfundene gesellschaftliche Stagnation unter dem „Kanzler des anderen Deutschland(s)“ (Görtemaker 1999, 506) aufzulösen.³¹³

reich hinausgehen und gesellschaftliche Veränderungen zum Ziel haben; lediglich Australien bleibt von der Protestwelle des Jahres 1968 ausgenommen.

³¹⁰ Auf die Bedeutung des Protestgeschehens wird im Zusammenhang mit polizeilichen Reaktionsweisen aber auch unter dem Aspekt der Veränderung des polizeilichen Selbstverständnisses noch einzugehen sein; vgl. dazu Kap. 4.2.1 (S. 138) und Kap. 4.2.2 (S. 146).

³¹¹ Vgl. dazu die Bemerkungen von Habermas, mit denen er sich gegen „linken Aktionismus“ (Habermas 1969, 8) und gegen „eine dem Denken und der Wissenschaft feindliche Agitation“ (1969, 9) durch aktionistische Gruppen wendet, und die Frage stellt, „ob solche Gruppen nicht schon die Prinzipien aufgeklärten Handelns zugunsten eines vorsätzlichen Irrationalismus verabschiedet haben“ (1969, 9). Auch Horkheimer (1974, 210) und Adorno (in einem Spiegel-Gespräch: „Keine Angst vor dem Elfenbeinturm: Spiegel-Gespräch mit dem Frankfurter Sozialphilosophen Professor Theodor Adorno“ in: Der Spiegel, 23. Jg. (1969), H. 19, S. 204-209) wenden sich ausdrücklich gegen linksradikale Intoleranz und die Abschaffung der freiheitlichen Züge bürgerlicher Ordnung.

³¹² Wesentliche gesellschaftliche Gruppen und Phänomene der 1970er, 1980er Jahre und 1990er Jahre – auf die noch einzugehen sein wird – lassen sich zumindest mit ihren Wurzeln auf die studentische Protestbewegung dieser Zeit zurückführen. Dazu gehören die neuen sozialen Bewegungen und die aus Teilen dieser Bewegung entstehende Partei der „Grünen“ ebenso wie das soziale Problem eines stark ansteigenden Konsums illegaler Drogen unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen und das kriminelle Phänomen des Terrorismus.

³¹³ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass damit keinesfalls die „68er“-Bewegung als einziger und kausaler Antrieb für die mit Beginn der 1970er Jahre einsetzende Reformbewegung in der Bundesrepublik gesehen wird. Wichtige Reformen werden bereits vor 1967 in Angriff genommen; so wird der dringende Handlungsbedarf

Mit dem Amtsantritt der sozialliberalen Regierung 1969 wird eine Fülle von Reformvorhaben in Angriff genommen. Die schnelle Überwindung der Wirtschaftskrise von 1966/67 durch eine an Keynes orientierte antizyklische Wirtschafts- und Finanzpolitik trägt zu dem weit verbreiteten Eindruck in Politik und Gesellschaft bei, „Wirtschaft sei lenkbar, Wachstum machbar, Konjunktur beherrschbar“ (Thränhardt 1996, 198). So verbindet sich in der Öffentlichkeit und bei vielen Politikern die angenehme aber leider zu kurz greifende Attribuierung wirtschaftspolitischer Kompetenz als hauptsächlicher Ursache für die Überwindung des Konjunkturunbruchs von 1966/67 mit dem Glauben, weiterhin fest einplanbare Wachstumsraten einer nun beherrschbaren Wirtschaftsentwicklung würden die umfangreichen staatlichen Reformvorhaben dauerhaft möglich machen. Zwar ist eine ganze Reihe der Reformvorhaben, wie die unmittelbar nach Regierungsantritt eingeleitete Absenkung des aktiven und passiven Wahlalters oder die Einführung der Volljährigkeit mit 18 Jahren etc., noch relativ kostenneutral durchzuführen. Doch der nun gleichfalls einsetzende Ausbau von Straßen und Autobahnen, die umfangreiche Forschungsförderung von Schlüsseltechnologien, sozialpolitische Programme wie „Schüler-Bafög“, Verbesserungen im Rentensystem und in der gesetzlichen Krankenversicherung, Hochschulausbau, die Modernisierung der Bundeswehr etc., etc. führen zu spürbaren Belastungen des Bundeshaushaltes und laufen den Anforderungen des Stabilitätsgesetzes von 1967³¹⁴ zuwider. Auf Länderebene werden parallel dazu ebenfalls kostenträchtige Reformvorhaben umgesetzt: vom umfangreichen Ausbau des Bildungswesens über die Ausweitung der Planstellen im Bereich der Polizei um nahezu 50 Prozent (vgl. Tabelle 4: S. 131) bei gleichzeitiger spürbarer Anhebung des Planstellenkegels (vgl. Tabelle 5: S. 132) bis zur Umsetzung von weit reichenden Infrastrukturmaßnahmen wie dem Neubau von Schulen, Hallenbädern, Mehrzweckhallen, Müll- und Abwasseranlagen etc. (Thränhardt 1996, 199). Zwar sind all diese Maßnahmen in der Regel durchaus wünschenswert, viele Reformen für eine weitergehende Demokratisierung der Gesellschaft (wie die Reformen im Bildungssektor) unabdingbar, doch machen sich, angesichts der Fülle der Reformvorhaben, die Grenzen der ökonomischen Belastbarkeit bereits 1971 unangenehm bemerkbar (Görtemaker 1999, 518).

im Bildungsbereich bereits in der ersten Hälfte der 1960er Jahre aufgezeigt (Picht 1964, Dahrendorf 1965 u. 1965a). Die wesentlichen Hochschul-Neugründungen, die die Zahl der Universitäten innerhalb eines Jahrzehntes um 25% ansteigen lassen, erfolgen ebenfalls vor 1967 und die Übergangsquoten auf die Gymnasien steigen bereits ab 1965 rapide an (Rudolph 1990, 143). Gleichwohl erwächst ein nicht unerheblicher gesamtgesellschaftlicher Reflexionsprozess, gekoppelt mit einer alle Bereiche der bundesdeutschen Gesellschaft umfassenden Reformbereitschaft, aus der studentischen Protestbewegung der Jahre 1967 bis 1969.

³¹⁴ Das Stabilitätsgesetz von 1967 fordert von Bund und Ländern, ihre wirtschaftlichen Aktivitäten danach auszurichten, dass die Ziele des sogenannten „Magischen Vierecks“ (Stabilität des Preisniveaus, hoher Beschäftigungsstand, außenwirtschaftliches Gleichgewicht und stetiges und angemessenes Wirtschaftswachstum) erreicht werden.

Zwar gibt es neben diesen ökonomischen Belastungen noch weitere negative Begleiterscheinungen³¹⁵, doch überwiegen in der Bilanz die positiven Elemente. Denn die vielfältigen Reformen sind dringend notwendige und längst überfällige Schritte zur Modernisierung, Liberalisierung und Demokratisierung der bundesdeutschen Gesellschaft. Gemeinsam mit den Erfahrungen der Studentenbewegung tragen sie ganz wesentlich mit dazu bei, dass sich die politische Kultur in der Bundesrepublik verändert und ein gutes Stück auf dem Weg zu einem liberalen und demokratischen Rechts- und Sozialstaat vorankommt, in dem die Wahrnehmung demokratischer Rechte nicht (mehr) als gesellschaftliche „Ruhestörung“ betrachtet wird.

Allerdings wird das liberal-demokratische Bild der Reformparteien SPD und FDP durch den 1972 verabschiedeten so genannten „Extremistenerlass“ getrübt, der die Mitglieder von Parteien, die als verfassungsfeindlich eingeschätzt werden (vor allem der DKP), von Ämtern im öffentlichen Dienst ausschließen soll und zu diesem Zweck für alle zur Verbeamtung anstehende Bewerber des öffentlichen Dienstes eine Regelanfrage beim Verfassungsschutz vorsieht. Der von Brandt später als Fehler erkannte Erlass³¹⁶, der das Pendel der politischen Kultur in der Bundesrepublik wieder ein Stück in Richtung „Gesinnungsschnüffelei“ und Illiberalität schwingen lässt, wird aus heutiger Sicht vor allem im Zusammenhang mit den Abgrenzungsbestrebungen der SPD gegenüber dem Kommunismus gesehen. Im Rahmen der Durchsetzung und innenpolitischen Absicherung der sozialliberalen Ostpolitik kommt es der SPD darauf an, den Verdacht eines „Ausverkaufs deutscher Interessen“ durch eine Laisser-faire-Haltung gegenüber der Gefahr einer angenommenen kommunistischen Unterwanderung des öffentlichen Dienstes oder der eigenen Partei gar nicht erst aufkommen zu lassen (Thränhardt 1996, 205-206).

Die Ostpolitik stellt in dieser Zeit das Kernstück der sozialliberalen Außenpolitik dar und ist die notwendige und längst überfällige Ergänzung zur Adenauer'schen Westpolitik. Durch die Ostpolitik der Regierung Brandt verändert sich die außenpolitische Rolle der Bundesrepublik nach 1969. Sie ist nun nicht mehr „Bremsklotz“, sondern treibende Kraft des Entspannungsprozesses zwischen Ost und West in Europa (Thränhardt 1996, 191). Verträge mit Polen, der UdSSR und der DDR sowie die Viermächteverhandlungen über Berlin tragen bis 1972 nicht nur zur Unter-

³¹⁵ Erinnert sei hier nur beispielhaft an die Kommerzialisierung der „sexuellen Revolution“ oder an die Überforderung der gesetzlichen Sozialsysteme, die u. a. auf die in den 1970er Jahren erzeugte allumfassende Versorgungsmentalität zurückgeführt werden können.

³¹⁶ Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes aus dem Jahr 1975, wonach für die Beurteilung der Verfassungstreue eines Beamtenanwärters nicht allein dessen Mitgliedschaft in einer als verfassungsfeindlich eingestuft, jedoch nicht verbotenen Partei (wie der DKP) ausschlaggebend sei, sondern gleichermaßen auch sein Verhalten und seine Persönlichkeit zu berücksichtigen sei, verzichteten nach und nach alle Bundesländer auf die Regelanfrage, die zuletzt von Bayern 1991 abgeschafft wird.

stützung der internationalen Entspannungspolitik sondern auch zur beginnenden Aussöhnung mit Polen, der UdSSR und – mit Verzögerung – auch der Tschechoslowakei bei.

Zunehmende wirtschaftliche Probleme, ausgelöst durch in- wie externe Faktoren³¹⁷, und die enger werdenden institutionellen Grenzen der Reformpolitik durch eine Mehrheit der unionsrechten Länder im Bundesrat ab 1972 und durch ein Bundesverfassungsgericht, das sich in dieser Zeit praktisch zu einer „Dritten Kammer“ der Gesetzgebung entwickelt³¹⁸, vermindern die Handlungsspielräume der Regierung Brandt bis zu dessen Rücktritt im Mai 1974 rapide.

Von den gesellschaftlichen und politischen Veränderungen Ende der 1960er Jahre bleibt auch die Organisation der Polizei nicht unberührt. Die nun in der Polizei anstehenden Reformen sind Ausdruck einer veränderten Sozialorientierung³¹⁹. Sie sind zum Teil in der ersten Hälfte der 1960er Jahre geplant und auch bereits partiell in Angriff genommen worden³²⁰. Wird der Reformbedarf anfangs vor allem durch die ansteigende (Wohlstands-)Kriminalität begründet³²¹, so werden die Reformbestrebungen durch die Erfahrungen mit der Studentenbewegung³²² und dem Anfang der 1970er Jahre aufkommenden Terrorismus aktualisiert, erweitert und vorangebracht.³²³ Die so ab 1970 beschleunigt eingeleiteten Reformen in der Polizei sind Ausdruck einer massiven Verunsicherung des polizeilichen Selbstverständnisses, insbesondere bezogen auf den Standort der Institution „Polizei“ in einer demokratischen Gesellschaft und des überholten, aus

³¹⁷ An dieser Stelle sei nur kurz an die Überlastung der staatlichen Haushalte durch die umfangreichen Reformvorhaben erinnert, die durch den Wirtschaftseinbruch im Gefolge der Ölkrise von 1973 massiv verstärkt wird.

³¹⁸ Das Bundesverfassungsgericht interveniert bei den Ostverträgen, beim § 218, beim Reformgesetz zur Kriegsdienstverweigerung, bei der Frage der „Drittelparität“ im niedersächsischen Hochschulgesetz und trägt durch seine Interpretation zur Verschärfung des „Extremistenbeschlusses“ bei, indem es den unschärferen Begriff der „Verfassungsfeindlichkeit“ als ergänzende Verhaltenskategorie zur „Verfassungswidrigkeit“ einführt (Thränhardt 1996, 203).

³¹⁹ Vgl. zur Einführung des Begriffs „Sozialorientierung“ Harrach (1983, 11-12) und Anm. 299, S. 121. Im Rahmen einer ausführlichen Darstellung der Diskussionen um ein neues Selbstverständnis der Polizeiorganisation ab 1970 (vgl. Kap. 4.2.1, S. 138) wird der Begriff noch weiter ausdifferenzieren sein.

³²⁰ Vgl. zum Kontext eines allgemein in der staatlichen Verwaltung in der ersten Hälfte der 1960er Jahre einsetzenden Reformklimas für mehr Effektivität, Planung und Steigerung des demokratischen Potenzials des Staates H. Boldt (1992, 33); kritisch zu dieser fragwürdigen Kombination von Demokratie und Planung/Effizienz als Kennzeichen des allgemeinen staatlichen Reformklimas Busch/Funk/Kauß u. a. (1985, 439-442). Haselow/Noethen/Weinhauer (2000, 136-140) verweisen für die Polizeiorganisation auf erste Reformansätze zu Beginn der 1960er Jahre, durch die die polizeiliche Alltagsarbeit, z. B. durch Funkstreifenwagen und erste Formen von elektronischer Datenverarbeitung, nachhaltig verändert wird.

³²¹ Zur sogenannten Wohlstandskriminalität, dem beeinträchtigten Sicherheitsgefühl der Bürger und dem daraus abgeleiteten Reformbedarf vgl. Kuhlmann (1969, 427-442).

³²² Vgl. zu Bedeutung dieser Erfahrungen im Umgang mit der Studentenbewegung als ein Auslöser der Reformdiskussionen Kap. 4.2.1, S. 138.

³²³ Der allgemein konstatierte Reformschub in der Polizeiorganisation Anfang der 1970er Jahre wird ausführlich dargestellt bei Busch/Funk/Kauß u. a. (1985, 409-473), mit mehr (nicht nur zeitlicher) Distanz bei Lange (1999, 86-90) und bei Haselow/Noethen/Weinhauer (2000, 140-142).

der Weimarer Zeit tradierten und in den 1950er und 1960er Jahren wenig reflektierten Berufsbildes. Im Gefolge des allgemeinen gesellschaftlichen Reformklimas wird nun auch in der Polizeiorganisation ein intensiver Diskussionsprozess zwischen Traditionalisten und Reformern in Polizei und Ministerialbürokratie über ein neues polizeiliches Selbstverständnis angestoßen. Parallel dazu werden auf einer technokratisch-organisatorischen Ebene vielfältige Reformen im Bereich der Organisation, des Personals, der Ausbildung und der technischen Ausrüstung zur Effizienzsteigerung umgesetzt. Diese Elemente lassen sich folgendermaßen kurz beschreiben:

- Mit der Verabschiedung der Notstandsgesetze 1968 entfallen die quasimilitärischen Aufgabenstellungen der Bereitschaftspolizeiabteilungen und des Bundesgrenzschutzes (BGS); letzterer wird in der Folge immer mehr zu einer Polizei des Bundes ausgebaut. Rein militärische Bewaffnungen (Panzerwagen) werden ebenso abgeschafft wie die militärischen Dienstränge des BGS, die durch polizeiliche ersetzt werden (Lisken/Lange 2000, 154).³²⁴
- Das Bundeskriminalamt (BKA) wird mit erweiterten Zuständigkeiten und Aufgaben versehen, die u. a. auch einen starken personellen Ausbau beinhalten (siehe unten Tabelle 4:).
- Im Bereich der Personalentwicklung steigen die Planstellenzahlen der Polizeiorganisation in den 1970er Jahren bundesweit um fast 50 Prozent.

Tabelle 4: Personalentwicklung der Länder- und Bundespolizeien zwischen 1960 und 1980 (modifiziert nach H.-J. Lange 1999, 87 u. 89 und eigene Berechnungen)

Organisation (Index: 1969 = 100)	1960	1969	1972	1976	1979	1980
Länder-	113.124 (85,5)	132.386 (100,0)	147.250 (111,2)	176.267 (133,1)	190.518 (143,9)	194.203 (146,7)
Bundes- Grenzschutz	17.530 (84,8)	20.673 (100,0)	22.557 (109,1)	24.849 (120,2)	25.869 (125,1)	26.305 (127,2)
Bundes- kriminalamt	419 (44,9)	933 (100,0)	1.876 (201,1)	2.424 (259,8)	3.189 (341,8)	3.339 (357,9)
Gesamtstärke Bund/Länder	131.073 (85,1)	153.992 (100,0)	171.683 (111,5)	203.540 (132,2)	219.576 (142,6)	223.847 (145,4)

³²⁴ Wie zählbar sich militärische Mentalitäten und Habitus im BGS halten, ist nicht zuletzt an der Tatsache abzulesen, dass es noch weiterer 30 Jahre bedarf, bis den zivilen polizeilichen Diensträngen auch die entsprechenden Dienstrangabzeichen folgen werden, die erst im Frühjahr 2002 die alten, noch aus der Zeit der Wehrmacht stammenden militärischen Rangabzeichen (!) ersetzen.

- Der Planstellenkegel wird angehoben und insbesondere im Bereich des gehobenen Dienstes ausgebaut, d. h. dass die Anteile der Laufbahngruppen des mittleren Dienstes (mD), des gehobenen Dienstes (gD) und des höheren Dienstes (hD) an der gesamten Planstellenzahl zugunsten des gehobenen und höheren Dienstes verändert werden.

Tabelle 5: Veränderungen des Stellenkegels zwischen 1972 und 1980 exemplarisch für ausgewählte Länder in Prozentanteilen der jeweiligen Laufbahngruppe an der gesamten Planstellenzahl. (Quelle: Die Streife, 11. Jg. (1972), H. 4, S. 2 und Hessische Polizei-Rundschau, 8. Jg. (1980), H. 12, S. 15)

Land		Schutzpolizei		Kriminalpolizei	
		1972	1980	1972	1980
Niedersachsen	mD	93,7	82,8	85,0	52,1
	gD	5,8	15,9	13,4	44,2
	hD	0,5	1,3	1,6	3,7
Nordrhein-Westfalen	mD	93,5	88,1	74,0	41,5
	gD	5,7	11,0	24,1	56,1
	hD	0,8	0,9	1,9	2,4
Rheinland-Pfalz	mD	93,1	88,8	84,1	62,3
	gD	6,4	10,2	15,2	35,4
	hD	0,5	1,0	0,7	2,3
Schleswig-Holstein	mD	93,5	90,0	71,7	57,0
	gD	5,5	9,0	25,7	40,4
	hD	1,0	1,0	2,6	2,6
Bremen	mD	93,4	80,3	88,1	62,7
	gD	6,0	18,8	10,7	35,1
	hD	0,6	0,9	1,2	2,2
Hamburg	mD	92,1	85,7	84,5	57,3
	gD	6,9	13,3	13,2	40,4
	hD	1,0	1,0	2,3	2,3
Hessen	mD	91,7	85,3	76,0	55,9
	gD	8,0	14,0	22,3	41,9
	hD	0,3	0,7	1,7	2,2

- Die Ausbildung wird an die allgemeine Bildungsentwicklung angepasst. So wird bis 1975 in den meisten Bundesländern für die Ausbildung zum gehobenen Dienst die Fachhochschulausbildung eingeführt.³²⁵ Mit dieser Ausbildung soll eine „berufspraktische Ausbildung

³²⁵ Vgl. allgemein zur Entstehung der Fachhochschulausbildung in Nordrhein-Westfalen Mayer (1997) und zur Implementierung speziell der Ausbildung des gehobenen Dienstes der Polizei in die Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung Kokoska/Murck (1996, 1325-1328) die dort auf Probleme und Perspektiven dieses Ausbildungsganges eingehen. Voraussetzung für die Zulassung zur Fachhochschule ist die sogenannte Fachhochschulreife, die entsprechend qualifizierte Real- und Hauptschüler innerhalb ihrer Polizeiausbildung durch die erfolgreiche Absolvierung

auf wissenschaftlicher Grundlage“ erreicht werden (Programm Innere Sicherheit 1974, B7). Analog dazu erhalten die Führungskräfte des höheren Dienstes eine nach polizeiinternem Selbstverständnis hochschuladäquate Ausbildung, die zentral für alle Länderpolizeien, das Bundeskriminalamt und den Bundesgrenzschutz am ehemaligen Polizei-Institut Hilstrup durchgeführt wird, das eigens dafür 1972 durch ein Bund-Länder-Abkommen in die Polizei-Führungsakademie umgewandelt wird.

- Eingebunden sind die Reformen in das Bestreben, die Polizeiarbeit durch eine Vereinheitlichung von Ausbildung und polizeilichen Einsatzgrundsätzen effizienter zu gestalten und dadurch auch die Länder übergreifende Zusammenarbeit zu verbessern; festgeschrieben werden diese Grundsätze im „Programm für die Innere Sicherheit in der Bundesrepublik Deutschland“ (1974) der ständigen Konferenz der Innenminister/-senatoren des Bundes und der Länder. Die Standardisierung der Vorschriften und Einsatzgrundsätze findet für die polizeiliche Alltagsarbeit ihren Niederschlag in der Polizeidienstvorschrift 100 (PDV 100); PDV 100 und Kommentar werden in Form einer Loseblattsammlung ständig aktualisiert.
- Die Verwissenschaftlichung der Polizeiforschung wird durch Einstellung von Psychologen und Soziologen vorangetrieben und soll zur verstärkten Rezeption sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse für die Aufgabenbewältigung der Polizei beitragen.
- Und *last but not least* findet eine weitere Spezialisierung der Polizeiarbeit auf der Führungs- (Einrichtung von Stäben) und Ausführungsebene (z. B. Spezialeinheiten) statt.

Die Umsetzung der bereits angesprochenen inhaltlichen Diskussion über das polizeiliche Selbstverständnis und das damit eng zusammenhängende Berufsbild der Polizei, die in der ersten Hälfte der 1970er Jahre ihren Höhepunkt erreicht, kommt demgegenüber nicht so gut voran. Zwar weist Harrach (1983, 129) in einer quantitativen Auswertung der Fachzeitschrift „Die Polizei“ für die Zeit von 1960 bis 1978 einen ständig steigenden Anteil von Artikeln für die Zeit um 1970 nach, die sich mit berufs- und gesellschaftspolitischen Themen befassen, doch kann z. B. über das dort diskutierte Berufsbild kein Konsens erzielt werden. So ist den Artikeln in dieser Zeit vor allem eine gewandelte Wahrnehmung der gesellschaftlichen und politischen Implikationen polizeilicher Arbeit zu entnehmen; über das dazugehörige neue Berufsbild³²⁶ wird kontrovers und ohne Einigung diskutiert (Harrach 1983, 129-133). Auch das 1972 in Auftrag gegebene Gutachten zum Berufsbild der Polizei – allgemein auch „Saarbrücker Gutachten“ genannt und

der Fachoberschule (FOS) erhalten; vgl. zur zeitnahen Einführung dieses Systems bereits im Jahr 1970 für die nordrhein-westfälische Polizei den Artikel „FOS-FOS-FOS“ in: Die Streife, 9. Jg. (1970), H. 6, S. 2-5.

1975 veröffentlicht (Helfer/Siebel 1975) – trägt in diesem Zusammenhang durch seine unreflektierte Übernahme der tradierten Polizeiphilosophie und rein deskriptiven Darstellung des bisherigen Selbstverständnisses nur wenig zur Klärung der demokratieangemessenen Rolle der Polizei in einem demokratischen Rechtsstaat bei.³²⁷ Gleichwohl wird im Gefolge all dieser Diskussionen z. B. der polizeiliche Umgang mit politischem Protest kritisch hinterfragt und das Spektrum taktischer Maßnahmen um deeskalative Einsatzmodelle erweitert. Hierbei geht es vor allem darum, dem Dilemma zu entgehen, in das sich die Polizei im Protestgeschehen der „68er“-Bewegung durch einen rigorosen und sturen Rechtspositivismus nur allzu oft selber gebracht hat und ihr gerüttelt Maß zur Eskalation beigetragen hat, wie die zwei nachfolgenden Zitate anschaulich beschreiben:

„Die vom Staat angewiesene Konfrontation der Polizei mit ihren demonstrierenden Mitbürgern stellte erst die Situation her, die im Anschluß an das zwangsläufig negative Ergebnis der Konfrontation in einem Zirkelschluß auch noch als ihre eigene Rechtfertigungsgrundlage Verwendung fand.“ (Schubenz 1969, 30)

„Die Polizei wollte partout die Ordnung der Dinge und schuf gerade dadurch neue Unordnung. Statt Konflikte gekonnt zu meistern, trug sie zu deren Eskalation bei, ja manchmal hatte es den Anschein, als hätte sie die Eskalation erst in Gang gesetzt.“ (Schmalzl 1996, 255)

Mit der um deeskalative Einsatzmodelle erweiterten „Neuen Linie“ (Winter) geht in ersten Ansätzen auch eine andere Sichtweise auf politischen Protest und Demonstrationen einher. Der Schutz friedlicher Demonstrationen wird nun zu den polizeilichen Aufgaben gerechnet, während sich repressives polizeiliches Handeln in erster Linie auf Störer und Gewalttäter verlagert. Somit markieren die Diskussionen dieser Zeit auch einen Wendepunkt im polizeilichen Denken von der ‚paramilitärischen‘ Aufstandsbekämpfung zum ‚polizeilichen‘ *protest policing* (Winter 1998, 191). Damit ist die Polizei dann auch tendenziell besser auf die kommenden Auseinandersetzungen mit den Erscheinungsformen des Jugendprotests und der Bürgerinitiativbewegungen vorbereitet, die ab der zweiten Hälfte der 1970er Jahre das politische Protestgeschehen in der Bundesrepublik dominieren.

³²⁶ So kann sich auch das von der GdP favorisierte Bild des professionellen Polizeibeamten als „Sozialingenieur“ nicht durchsetzen (s. u.).

³²⁷ Vgl. dazu die Ausführungen bei Gintzel/Möllers (1987), die sich in einem Sonderheft der Zeitschrift „Die Polizei“ mit der Entwicklung eines Berufsbildes für die Polizei vor allem in negativer Abgrenzung zum „Saarbrücker Gutachten“ beschäftigen. Im Zusammenhang mit Kap. 4.2.1 (S. 138) wird darauf noch einzugehen sein.

Weitergehende inhaltliche Diskussionen um ein neues Selbstverständnis und Berufsbild, wie es in den Diskussionen um die Rolle des Polizeibeamten als „Sozialingenieur“ zum Ausdruck kommt³²⁸, werden durch die sich bis 1977 steigernden terroristischen Aktivitäten verschüttet. Die Diskussion um das Selbstverständnis einer demokratischen Polizei verlagert sich nun mehr und mehr auf die Aspekte der bedrohten Inneren Sicherheit, die es durch eine möglichst effiziente Bekämpfung des Terrorismus wieder herzustellen gilt.³²⁹

Dies entspricht im übrigen auch dem zu dieser Zeit herrschenden „politischen Klima“ in der bundesdeutschen Gesellschaft. So ist zum einen nach dem Regierungswechsel auf Helmut Schmidt im Mai 1974 und der Wirtschaftskrise der Jahre 1974 – 1977 nicht mehr viel von der Reformeuphorie der Ära Brandt übrig geblieben. Die Wiederherstellung wirtschaftlicher Stabilität und die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit stehen nun im Zentrum der Politik, während weitere Reformvorhaben insbesondere im Umweltschutzbereich zurückgestellt werden. Angesichts der eskalierenden terroristischen Gewalt durch die „Rote-Armee-Fraktion“ (RAF) wird der Sicherheitsapparat der Bundesrepublik stark ausgebaut und unter Effizienzgesichtspunkten weiter modernisiert³³⁰. Die terroristischen Anschläge „von links“³³¹ führen zu einer politischen Polarisierung und die „Sympathisanten-Diskussion“, von konservativen Politikern wie Strauß und Geißler entfacht, verändern das innenpolitische Klima in der Bundesrepublik nachhaltig zum Negativen.³³² Damit wird eine Atmosphäre erzeugt, in der vom Gesetzgeber die Grenzen des Rechtsstaates ausgetestet werden³³³ und in denen für liberale Rechtsauffassungen und differen-

³²⁸ Die Diskussionen um ein verändertes Rollen- und Selbstverständnis der Polizei werden ausführlich im nachfolgenden Kap. 4.2.1, S. 138 behandelt.

³²⁹ „Alle Reformbemühungen (...), eine bürgernahe Polizei zu schaffen, sind durch die Baader-Meinhof-Bande gefährdet worden“ so Gintzel 1973 in einer Titelgeschichte des Spiegel über die deutsche Polizei: „Befehl und Gehorsam – das geht nicht mehr.“ In: Der Spiegel, 27. Jg. (1973), H. 6, S. 57.

³³⁰ Vgl. dazu oben die Beschreibung der technokratisch-organisatorischen Reformen (S. 131) und hier insbesondere der Ausbau der Planstellen (Tabelle 4: S. 131).

³³¹ Demgegenüber spielen die gleichfalls vorhandenen rechtsextremistischen Anschläge kaum eine Rolle in der öffentlichen Wahrnehmung: erinnert sei in diesem Zusammenhang an die Ermordung des jüdischen Verlegers Schlomo Levin und seiner Lebensgefährtin durch Rechtsradikale oder das Bombenattentat beim Münchner Oktoberfest 1981 mit 13 Toten, das nicht ansatzweise eine derart dominierende Rolle in den Medien und in der politischen Diskussion spielt wie der Terrorismus von links.

³³² Geißler veröffentlicht während der Hochphase der Schleyer-Entführung im Herbst 1977 eine sogenannte „Zitatensammlung“, mit der Künstler, FDP- und SPD-Politiker bis hin zum damaligen Präsidenten des Bundeskriminalamtes, Herold, und weitere Personen des öffentlichen Lebens des „Sympathisantentums“ mit der Roten-Armee-Fraktion verdächtigt werden. Damit liegt er auf einer Ebene mit Strauß, der in seiner Sonthofener Geheimrede ebenfalls „Sympathisanten der Baader-Meinhof-Verbrecher in der SPD- und FDP-Fraktion“ ausgemacht hatte (Thränhardt 1996, 234).

³³³ Erinnert sei hier an die Gesetze zur Kronzeugenregelung, an das Kontaktsperregesetz oder an Modelle zur sogenannten Schlepplnetz- und Rasterfahndung. Letztere erfährt im Gefolge der Ereignisse um den Terroranschlag vom 11. September 2001 eine Renaissance, und wird in diesem Zusammenhang zur Zeit erneut in zahlreichen Gerichtsverfahren auf ihren rechtsstaatlichen Gehalt hin überprüft.

zierte Analysen wenig Platz bleibt, von Diskussionen über eine Demokratisierung der Polizei ganz zu schweigen.

Das Krisenmanagement Helmut Schmidts in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre ist sichtbarer Ausdruck eines breit entwickelten gesamtgesellschaftlichen Krisenbewusstseins, das den großen technologischen Erwartungshorizont ablöst und an die Stelle der breit gestreuten gesellschaftlichen Reformhoffnungen des vorangegangenen Jahrzehnts tritt. Die gravierenden wirtschaftlichen Auswirkungen der ersten Ölkrise von 1973³³⁴, die deutlicher hervortretenden „Grenzen des Wachstums“ und die zunehmenden Turbulenzen an den internationalen Währungs- und Finanzmärkten lassen nun nicht mehr die Erreichung anspruchsvoller Ziele sondern die Abwehr möglicher Katastrophen zum primären Gegenstand politischen Handelns werden (Görtemaker 1999, 620).

Ab Mitte der 1970er Jahre entwickeln sich in der bundesdeutschen Gesellschaft aus einem generellen Misstrauen gegenüber der etablierten Politik, einem stärkeren Partizipationsbedürfnis, einem gestiegenen kulturkritischen Pessimismus und einem sich auf breiter Basis entwickelnden neuen ökologischen Bewusstsein zahlreiche neue soziale Bewegungen³³⁵, die auf jeweils verschiedenen gesellschaftlichen Konfliktfeldern auf Sinnprobleme und Fragen der Lebensqualität mit einem Gegenentwurf reagieren und versuchen, diese Gegenentwürfe innerhalb aber auch außerhalb der gesellschaftlichen „Spielregeln“ umzusetzen. Zu den neuen sozialen Bewegungen gehört die Bürgerinitiativ- und Ökologiebewegung ebenso wie die Alternativbewegung, die neue Frauenbewegung und Friedensbewegung sowie Gruppen aus der Hausbesetzerszene, „Spontis“ und „Autonome“. Ein Teil der neuen sozialen Bewegungen, vor allem aus der Bürgerinitiativ-, Ökologie- und Anti-AKW-Bewegung organisiert sich ab 1980 als Partei der „Grünen“ auf Bundesebene. In diesen Bewegungen und der neu gegründeten Partei der „Grünen“ kommt der veränderte Zeitgeist eines langfristigen sozialen Wandels zum Ausdruck, der die Gesellschaft und auch das Parteiensystem der Bundesrepublik seit dem Ende der 1960er Jahre erfasst hat (Görtemaker 1999, 650).

³³⁴ Die durch die Ölkrise von 1973 ausgelösten wirtschaftlichen Strukturbrüche, die alle westlichen Industrienationen treffen, machen sich in der Bundesrepublik besonders deutlich bemerkbar, weil sie mit dem Ende des wirtschaftlichen Wiederaufbaus der Nachkriegszeit und ersten Sättigungstendenzen des Konsumgüterbereichs der bundesdeutschen Volkswirtschaft zusammenfallen (Hettlage 1990a, 75-87).

³³⁵ Vgl. zu den neuen sozialen Bewegungen ausführlich Lindner (1996, 250-444), Rolke (1987, 305-399), Goetze (1990) sowie mit stärkerer Akzentuierung der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen Görtemaker (1999, 620-652) und Thränhardt (1996, 250-256).

Mit den neuen sozialen Bewegungen nimmt der politische Protest in der Bundesrepublik eine neue Dimension an. Insbesondere die vom Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz (BBU) organisierten Großdemonstrationen gegen den Ausbau weiterer Atomkraftwerke im Jahr 1976/77 und die im Rahmen der Friedensbewegung stattfindenden Großveranstaltungen 1980/83 sind die bis zu diesem Zeitpunkt größten politischen Protestkundgebungen in der Geschichte der Bundesrepublik. Auf Seiten der Polizei führt dies zu legitimitätsverschleißenden Großeinsätzen, da trotz eines um deeskalierende Taktiken erweiterten Einsatzspektrums gewalttätige Auseinandersetzungen immer wieder vorkommen und die Akzeptanz staatlichen Verwaltungshandelns, das sich für die Bevölkerung häufig als polizeiliche Zwangsmaßnahmen darstellt, bei der von Großprojekten direkt betroffenen Bevölkerung rapide sinkt.³³⁶ Die konkrete Ausgestaltung polizeilicher Reaktionen auf politischen Protest gerät dabei zunehmend in den Diskurs einer kritischer werdenden Öffentlichkeit. Nach der Hochphase des Terrorismus ab 1980 wird dieser Diskussionsprozess aber auch polizeiintern wieder in Gang gesetzt. Denn trotz der seit Beginn der 1970er Jahre veränderten Sicht der Polizei auf politischen Protest und Demonstrationen, gelingt es ihr oftmals nicht, flexibel auf kreative und unkonventionelle Protestformen zu reagieren und z. B. angemessen zwischen friedlichen Demonstranten und gewalttätigen Störern zu differenzieren. Denn noch immer läuft bei den Demonstrationen häufig ein Prozess ab, den Scheerer (1988, 257) bereits für die Auseinandersetzungen zur APO-Zeit aus der Sicht der Demonstranten folgendermaßen beschrieben hat:

„Die Kampfmethode der gewaltlosen Regelverletzung erwies sich gerade angesichts der starren, leicht zu provozierenden Institutionen, die man damit herausforderte, als überaus nützlich. Denn die Überreaktionen kamen mit absoluter Sicherheit. Und mit derselben fast mechanischen Gewissheit brachte der Schlagabtausch immer größerer Teile des bürgerlich-liberalen Sympathie-Potentials auf die Seite der Demonstranten“.

³³⁶ Erinnert sei hier nur an die Ablehnung, die die Polizei in Lüchow-Dannenberg, in Wackersdorf, in Walldorf, in Grohnde etc., etc. bei der örtlichen Bevölkerung völlig unabhängig von deren parteipolitischer Ausrichtung erfährt und die in diesen Orten zu einem länger andauernden Akzeptanzverlust der Polizei insgesamt führt.

4.2 Referenzpunkte für Demokratisierung und Zivilisierung³³⁷ der Polizei in den 1970er und 1980er Jahren

Im folgenden soll nun der Diskussionsprozess näher untersucht werden, der in der Polizei und in den zuständigen Ministerialbürokratien während der zwei Jahrzehnte bis zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten über das demokratieangemessene Berufsbild geführt wird. Ausgelöst durch nachdenkliche Reflexionen über die Erfahrungen mit der Studentenbewegung lassen sich an diesem Diskussionsprozess Entwicklungen aufzeigen, die, in enger Verflechtung mit den polizeilichen Reaktionsweisen auf politischen Protest in den 1970er und 1980er Jahre, als Referenzpunkte für den Demokratisierungsprozess in der Polizei dienen können. Darüber hinaus sind Entwicklungen zu beobachten, die unter dem Stichwort „Zivilisierung“ den Arbeitsalltag der Polizei verändern. Am Beispiel der Schutzpolizei, in die ab 1978 Frauen eingestellt werden, soll dieser Prozess verdeutlicht werden, von dem sich die Initiatoren u. a. zivilere Umgangsformen nach innen wie nach außen erhoffen. Nicht zufällig wird seit dieser Zeit in der sozialen und kommunikativen Kompetenz die wichtigste Voraussetzung für die einer Bürgerpolizei angemessenen Lösung von Konfliktsituationen gesehen. Ganzheitliche, verhaltensorientierte Ansätze in der Aus- und Fortbildung³³⁸ unterstützten die Herausbildung derartiger Qualifikationen, die dann auch im Arbeitsalltag umgesetzt werden.

4.2.1 Reformdiskussionen um ein neues Selbstverständnis und Berufsbild der Polizei

Die Erfahrungen mit dem politischen Protest der Studenten Ende der 1960er Jahre führen zu einer neuen Sozialorientierung der Polizei. Der offensichtlich politische Charakter und die stark ansteigende Anzahl der Demonstrationen lassen sich nun beim besten Willen nicht mehr – wie noch die „Halbstarken“-Krawalle Ende der 1950er Jahre oder die Schwabinger Krawalle von 1962 – als anti-soziales Verhalten unangepasster Jugendlicher erklären. So selbstverständlich nun von den Demonstranten das Versammlungsrecht nach Art. 8 GG in Anspruch genommen wird, so „vorkonstitutionell“ (Gintzel 1995, 19) ist das Verständnis dieses Grundrechts in Staat und Gesellschaft, vor allem aber in der Polizei(-führung) auch 20 Jahre nach In-Kraft-Treten des

³³⁷ Der Begriff Zivilisierung verweist hier auf Tendenzen, sich in der Polizei stärker von militärischen Traditionen, Verhaltensweisen und Einstellungen abzugrenzen, die autoritäre Dominanz von Befehl und Gehorsam in der Binnenkultur aber auch im Außenverhältnis abzulösen.

³³⁸ Vgl. dazu auch Kap. 4.3.4, u. S. 170.

Grundgesetzes noch.³³⁹ Die Legitimität polizeilichen Handelns, das sich in der Zeit der „68er“-Bewegung überwiegend repressiv und pauschal gegen Demonstrationen wendet³⁴⁰, wird vor diesem Hintergrund zunehmend von den Protestierenden, aber auch von immer größeren Teilen der Öffentlichkeit negiert. Angesichts der sich häufig ändernden kreativen Protestformen, die gesetzlich nicht kodifiziert sind und somit zusätzliche Verhaltensunsicherheiten auf Seiten der Polizei hervorrufen³⁴¹, wird die staatliche resp. polizeiliche Autorität immer wieder infrage gestellt. Hier geht es nicht um die Niederschlagung einer kommunistischen Aufstandsbewegung mit militärischen Mitteln, auf die sich die Polizei in Weimarer Tradition seit Beginn der 1950er Jahre vorbereitet hat und die auch in den 1960er Jahren noch die Diskussionen um das Berufsverständnis prägt.³⁴² Vielmehr muss die Polizei ihr Handeln nun gegenüber der Öffentlichkeit rechtfertigen, sieht sich aber wegen ihres starren, pauschal repressiven, mit paramilitärischen Elementen versehenen und in einer ganzen Reihe von Fällen auch überzogenen Vorgehens nicht nur von den Protestierenden, sondern auch von Presse, Öffentlichkeit und Justiz immer wieder kritisiert und verurteilt.³⁴³ Und so macht sich dann nach und nach bei den für die Polizei verantwortlichen Politikern, in der zuständigen Ministerialbürokratie sowie bei den Berufsvertretungen und Führungskräften der Polizei die Erkenntnis breit, dass im Umgang mit dem Studentenprotest der

³³⁹ Gintzel (1995, 19) beschreibt das Verständnis von Versammlungen und Demonstrationen in jener Zeit rückblickend folgendermaßen: „Versammlungen und Demonstrationen wurden in einem antagonistischen Verhältnis zwischen etablierter Autorität und protestierender Minorität gesehen. Nach diesem Verständnis gingen von Versammlungen und Demonstrationen Gefahren aus, insbesondere auch Gefahren für den Staat. Lediglich bei den Veranstaltungen im Sinne des § 17 VersG, also bei den hergebrachten Veranstaltungen, wie sie der Gesetzgeber bezeichnet, den Umzügen, Volksfesten, Prozessionen etc., gab es und gibt es noch heute – trotz gegenteiliger Erfahrungen – die gesetzliche Vermutung, dass Sicherheitsstörungen nicht zu befürchten sind.“

³⁴⁰ So erteilt die Polizei in einer Reihe von Fällen für die Demonstranten nicht nachvollziehbare Beschränkungen und Auflagen, die aus heutiger Sicht geradezu lächerlich wirken, nicht unbedingt zur Deeskalation beigetragen haben mögen, aber gleichwohl ein bezeichnendes Bild vom polizeilichen Verständnis des Art. 8 GG wiedergeben. Bei den ersten größeren Demonstrationen zu Beginn der Protestbewegung 1967 versucht die Polizei beispielsweise die Auflage durchzusetzen, dass sich die Teilnehmer in Dreier oder Viererreihen aufzustellen haben. Dies mag vielleicht einer Fronleichnamsprozession oder einem Schützenfestumzug noch angemessen sein, von den Teilnehmern einer „Anti-Vietnamkriegsdemo“ wird ein derartiges Ansinnen aber sicherlich eher als Provokation aufgefasst.

³⁴¹ Vgl. zu den Verunsicherungen der Polizei bei Demonstrationen auch Polizei-Institut Hiltrup (1971a, 27-28). Hier werden zehn Punkte aufgeführt, die aus polizeilicher Sicht zu den Taktiken der Studenten gehören. Dazu zählen Versuche, Führungskräfte in Diskussionen zu verwickeln, vom genehmigten Demonstrationsweg abzuweichen, Drohungen mit Beschwerden und Anzeigen, Laufschrift, um die Stimmung anzuheizen, ganz allgemein Provokationen etc.

³⁴² Vgl. dazu die Diskussionen um den Kombattanten-Status der Polizei und die Modernisierung der Ausrüstung an schweren Waffen von BGS und Bereitschaftspolizei in den 1960er Jahren. Die Berufsvertretungen und hier insbesondere die GdP wenden sich vehement gegen den damit verbundenen weiteren Ausbau militärischer Tendenzen und plädieren für eine zivilere Ausrichtung der Polizei. Den Diskussionsverlauf aus der Sicht der GdP gibt der Sammelband mit Artikeln des GdP-Vorsitzenden Werner Kuhlmann (1969, 193-286 u. 289-329) wieder.

³⁴³ Vgl. dazu das o. a. (S. 137) Zitat von Scheerer. Weinbauer (2001, 309) setzt sich mit der problematischen Analyse und Rekonstruktion polizeilicher Übergriffe im Protestgeschehen der „68er“-Bewegung auseinander und stellt in einer Reihe von Hamburger Fällen die wechselseitigen Wahrnehmungen der Betroffenen aber auch Einschätzungen des polizeilichen Vorgehens in den Medien und in der Öffentlichkeit dar.

„68er“-Bewegung das traditionelle Selbstverständnis und Berufsbild der Polizei keine berufspraktischen Handlungsmuster mehr bereitstellt, die dem „Wort und Geist“ des Grundgesetzes angemessen sind. Eigentlich trifft diese Erkenntnis schon für die bisherige Polizeipraxis beim Umgang mit politischem Protest in den vorangegangenen zwanzig Jahren ganz genau so zu, doch wurde diese Diskrepanz zwischen den Intentionen des Grundgesetzes und der polizeilichen Praxis bei Demonstrationen angesichts der allgemein weit verbreiteten Akzeptanz obrigkeitstaatlichen Handelns noch nicht so akut wahrgenommen wie zu Zeiten der „68er“-Bewegung.

Selbstverständnis und Berufsbild der Polizei passen allerdings nun gegen Ende der 1960er Jahre in Anbetracht des sozialen Wandels in der Bundesrepublik und des verstärkten Bewusstseins demokratischer Rechte, die immer selbstverständlicher in Anspruch genommen werden, einfach nicht mehr in die politische Kultur der Bundesrepublik. Der Sprecher des Kommissarlehrgangs an der Höheren Landespolizeischule Münster und heutige Berliner Polizeipräsident Hans Dieter Glietsch stellt in seiner Abschlussrede 1971 dann auch kritisch fest (1971, 3):

„So hat es schließlich die politische und polizeiliche Führung lange Zeit versäumt, die Funktion der Polizei in der Demokratie des Grundgesetzes als eine notwendig von der früherer Verfassungsordnungen verschiedene zu erkennen und zur rechten Zeit neu zu definieren.“

Und der Frankfurter Staatsrechtler Erhard Denninger bringt die Problematik mit der Frage auf den Punkt:

„Aufgeklärter Absolutismus, konstitutionelle Monarchie, bürgerliche Republik, totalitäre Diktatur und demokratischer-sozialer Rechtsstaat – aber immer ein und dieselbe Polizei?“³⁴⁴

Weinhauer vertritt zudem die These (2001, 316-325), dass im Rahmen der Großeinsätze gegen die studentischen Proteste polizeiinterne Probleme, die er als Vertrauens- und Führungskrise zwischen Untergebenen und Vorgesetzten analysiert, besonders deutlich hervortreten. Autoritäre Führungsstile werden mehr und mehr obsolet und entsprechen weder den geänderten Arbeitsaufgaben noch den Erwartungen des Bürgers. Die hieraus entstehenden internen Probleme werden in den 1960er Jahren durch die Dominanz psychologisch orientierter Analysen vorrangig auf der zwischenmenschlichen Ebene erfasst³⁴⁵ – strukturelle Probleme wie Arbeitsbedingungen, infor-

³⁴⁴ Zitiert in einer ausführlichen und differenzierten Spiegel Titelgeschichte („Befehl und Gehorsam – das geht nicht mehr“) aus dem Jahr 1973 über die Polizei in: Der Spiegel, 27. Jg. (1973), H. 6, S. 57.

³⁴⁵ Weinhauer (2001, 320-323) zitiert eine ganze Reihe von Beiträgen, Untersuchungen und Arbeitstagungen, die sich in jener Zeit mit Problemen der Menschenführung in der Polizeiorganisation befassen. Vgl. dazu auch die Berichte über die beiden Arbeitstagungen des Polizei-Instituts Hilstrup (Polizei-Institut Hilstrup 1963 und 1971).

melle Gruppenprozesse oder die Interaktion zwischen Demonstranten und Einsatzkräften der Polizei werden nicht näher untersucht (Weinhauer 2001, 323). So ist es nicht verwunderlich, dass der polizeiinterne Problemdruck gegen Ende der 1960er Jahre nicht geringer wird, sondern im Rahmen der studentischen Großdemonstranten gleichsam wie durch ein Brennglas gebündelt wird. Folgerichtig treten einige Polizeireformer die „Flucht nach vorn“ an und beginnen die Diskussion über ein neues Berufsbild der Polizei, über die Stellung der Polizei in einer demokratischen Gesellschaft, über flexiblere Einsatztaktiken etc. etc.

Und so setzt ein verstärkter Reflexionsprozess über das Selbstverständnis und das Berufsbild der Polizei um das Jahr 1970 herum ein. Harrach beschreibt die Ursachen dieses Reflexionsprozesses und bezeichnet die dabei zu beobachtende Neuinterpretation des gesellschaftlichen Kontextes, in dem die Polizei agiert, als veränderte Sozialorientierung der Polizei. Mit folgenden Thesen wird dieser Zusammenhang analysiert und die gleichzeitig beginnende Diskussion um ein verändertes Berufsbild gedeutet (Harrach 1983, 13-14):

- „1. Bei gleichbleibendem, relativ starren Berufsbild und gleichzeitiger Veränderung von umgebender Gesellschaft reduzieren sich die Problemlösungspotentiale und vermehren sich Konfliktsituationen. Dies führt zur Notwendigkeit der Neudefinition der sozialen Dimension. Das heißt, wenn das Berufsbild und seine Rollenvorschriften nicht geändert werden können, muss zwangsläufig eine neue Interpretation des gesellschaftlichen Kontextes erfolgen.
2. Konflikte mit der umgebenden Gesellschaft, die sich durch die Ausübung des Berufes ergeben, führen zu einem gesteigerten Bewusstsein gesellschaftlicher Bezüge und zu einem individuellen Bedarf an Aufklärung über gesellschaftliche Tatsachen bei dem arbeitenden Individuum. Es kommt zum Wandel im Bereich der Berufsideologie – bei gleichbleibendem offiziellen Berufsbild damit zu einer Problematisierung der Berufsausübung und mangelhafter Berufsidentifikation.
3. Vermehrung gesellschaftlicher Bezüge von beruflicher Arbeit kann zur Optimierung der Problemlösungskapazität von der Organisationsführung betrieben werden. Dies beinhaltet eine Veränderung der Ausbildungsinhalte. Bei gleichbleibenden Berufsvorschriften kann es aber allenfalls zu einer Änderung individueller Berufsidentifikation kommen. Dies erfolgt ebenso im umgekehrten Fall der Änderung von Berufsvorschriften ohne Anpassung der Ausbildung.
4. Vermehrung von Sozialorientierung kann bewusste Strategie eines Berufsverbandes sein, der durch Aufklärung über z.B. die Bewertung des Berufes in der Öffentlichkeit, Informationen über die Zusammensetzung der eigenen Gruppe, Untersuchungen über Aufstiegschancen oder durch Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Berufszweigen zu intensiverem Gruppengefühl und verstärkter Interessenvertretung motivieren will. Ziele können vor allem wirt-

schaftliche Besserstellung für die Angehörigen des Berufsverbandes oder auch die Reduzierung von berufsspezifischen Belastungen sein.“

Nach diesen Thesen sind die ab 1970 zu beobachtenden Reformbemühungen in der Polizei im Bereich der Technologieentwicklung und die zunehmende Spezialisierung und Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Inhalte in der Aus- und Fortbildung Elemente von Professionalisierung³⁴⁶, um so auf die im vorangegangenen Zeitraum sichtbar gewordenen Gefahren des Versagens bisheriger Berufspraktiken³⁴⁷ durch eine Effizienzsteigerung und Veränderung der Qualifikationsprofile zu reagieren. Gleichzeitig werden aber auch nicht intendierte Professionalisierungseffekte durch gewandelte Polizeiaufgaben, Spezialisierungstendenzen und die damit einhergehenden Veränderungen der Aus- und Fortbildung ausgelöst, die u. a. den Prozess einer intensiven Berufsbilddiskussion weiter stimulieren.³⁴⁸

Vorangetrieben wird diese Diskussion nicht nur in polizeilichen Fachzeitschriften, auf Fortbildungsveranstaltungen und von den Berufsvertretungen³⁴⁹ sondern erstmals auch durch Arbeitsgruppen und Initiativausschüsse³⁵⁰; letztere entstehen in Selbstorganisation, artikulieren ihre Interessen und tragen sie auf ähnliche Art und Weise in die Öffentlichkeit wie die Studenten in den Jahren zuvor.³⁵¹ Inhaltlich fordern die Initiativausschüsse wie auch die GdP³⁵², die Dienstleistungsfunktionen der Polizei stärker herauszustellen, ihre Arbeit von rein repressiven, vorzugs-

³⁴⁶ Harrach (1983, 15). Vgl. zur Relevanz der verschiedenen Dimensionen von Professionalisierung für die Reformbewegung in der Polizei der 1970er Jahre die Diskussion bei Harrach (1983, 17-33).

³⁴⁷ Abhängig sind die Berufspraktiken, die zu dieser Zeit durch eine veränderte Sozialorientierung problematisiert werden, vom Selbstverständnis und Ausbildungsstand aber vor allem auch vom traditionellen Berufsbild der Polizei. „Das Unbehagen der Polizei an ihrer Ausbildung und an ihrer Stellung in der Gesellschaft artikuliert sich besonders nach den Studentenunruhen, als vor allem jüngere Polizisten für die Demonstrierenden oft mehr Sympathien hatten als für den Einsatzleiter.“ (Autorenkollektiv Polizei Hessen/Universität Bremen 1972, 3). In die gleiche Richtung geht auch die Analyse der GdP wenn im „Polizeinotruf“ festgestellt wird: „Soziale Funktionen und sozialer Standort, sozialer Geltungsanspruch und Sozialprestige der Schutzpolizei stimmen nicht überein. (...) Die Kongruenz ist herzustellen.“ (Gewerkschaft der Polizei 1970, 20). Vgl. zur Unzufriedenheit der Polizei mit ihrer beruflichen Situation und ihrem gesellschaftlichen Ansehen auch Stelter (1973 und 1973a).

³⁴⁸ Vgl. dazu die Thesen 1-3, die Harrach zur Berufsbilddiskussion aufgestellt hat, o. S. 141. Weitere nichtintendierte Effekte des Professionalisierungsschubes Anfang der 1970er Jahre (Veränderungen des Führungsverhaltens durch Spezialisierung und Veränderungen der Berufsauffassung und Motivationsstruktur vor allem bei jungen Polizeibeamten) werden u. S. 144 beschrieben.

³⁴⁹ So z. B. die GdP in einer programmatischen Broschüre mit dem Titel „Polizeinotruf“ (Gewerkschaft der Polizei 1970).

³⁵⁰ Mit am bekanntesten geworden sind die Initiativausschüsse der Polizei in Hessen, die ihre Erfahrungen in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern der Universität Bremen veröffentlicht haben (Autorenkollektiv Polizei Hessen/Universität Bremen 1972).

³⁵¹ Zum Entsetzen von Polizeitraditionalisten beschränken sich die Mitglieder der Initiativausschüsse nicht nur auf die Durchführung von Demonstrationen und das Verteilen von Flugblättern, sondern schrecken 1970 selbst vor einem „Go in“ im Hessischen Landtag nicht zurück. (Autorenkollektiv Polizei Hessen/Universität Bremen 1972, 3)

³⁵² Bei allen organisationspolitischen Gegensätzen zwischen GdP und den Initiativausschüssen ähneln sich ihr Forderungen doch weitestgehend. Vgl. dazu Gewerkschaft der Polizei (1970, 18) und Autorenkollektiv Polizei Hessen/Universität Bremen (1972, 9).

weise niederrangigen³⁵³ Aufgaben zu lösen und ihr den Rang eines „Sozialingenieurs“ mit Expertenstatus für Sicherheit zuzuweisen. Mehr Eigenverantwortung und eine qualifiziertere Ausbildung, ohne paramilitärische Anteile und möglichst auf Fachhochschulniveau (Gewerkschaft der Polizei 1970, 14), sollen den sozialen Status der Polizei heben und die schwindende obrigkeitsstaatliche Amtsautorität durch Fachkompetenz ersetzen. Eine derart fachwissenschaftlich ausgebildete Polizei möchte so „zum überzeugenden Partner des mündigen oder kritischen Bürgers werden“ (H. Schwarz 1972a, 366), der den Anordnungen der Polizei Sachverstand zutraut (Gewerkschaft der Polizei 1972, 20), denen er dann leichter Folge leisten kann. Das hier in ersten Ansätzen erkennbar werdende Bild einer Bürgerpolizei setzt allerdings auch voraus, dass die Polizei sich von der Funktion einer „Vollzugspolizei“, die ausschließlich auf Anweisung anderer Verwaltungsbereiche oder der Staatsanwaltschaft tätig wird, lösen kann.³⁵⁴

Demgegenüber versucht der Ansatz des Präsidenten des Bundeskriminalamtes, Herold, durch die Schaffung eines technokratischen Planungsinstrumentariums aus Soziologie, Kybernetik, Verhaltensforschung und vor allem durch die Nutzung der neuen Möglichkeiten der Computertechnologie, die Polizei aus ihren traditionellen Funktionen zu lösen und sie zu einem sozial technologischen Steuerungsinstrument zu machen.³⁵⁵ Zwar enthält der Ansatz Herolds durchaus Ansätze zur Demokratisierung der Instanzen sozialer Kontrolle und zu einer Objektivierung von Strafverfahren durch den Einsatz der Datenverarbeitung (Harrach 1983, 140), doch bleibt in der kritischen Medienöffentlichkeit ein gerüttelt' Maß an Misstrauen und Skepsis gegen den „Sonnenstaat des Doktor Herold“³⁵⁶ zurück.

Die inhaltlichen Berufsbildperspektiven sowohl des Ansatzes der GdP (Sozialingenieur) als auch Herolds „Demokratisierung der Instanzen sozialer Kontrolle“ scheitern in den 1970er Jahren, weil durch die damit verbundene größere Eigenverantwortlichkeit und Eigenständigkeit der Poli-

³⁵³ Dazu gehört generell die Entkriminalisierung vieler Verkehrsdelikte, um die Bearbeitung an Verwaltungsangestellte übertragen zu können. In die gleiche Richtung zielt z. B. die Übertragung der Überwachung des ruhenden Verkehrs auf Politessen.

³⁵⁴ Vgl. dazu Gintzel (1973, 88-89), der das Wesen polizeilicher Tätigkeit, die den politischen Zielsetzungen und Wertentscheidungen der Verfassung entspricht, folgendermaßen charakterisiert: „Vom Polizeibeamten werden selbständige, eigenverantwortliche Entscheidungen verlangt; er ist nicht mechanischer Exekutor übergeordneter bürokratischer Instanzen, kein bloßes Instrument politischer Führung; er trägt volle persönliche Verantwortung für jede seiner dienstlichen Handlungen; seine Entscheidungen orientieren sich an Recht und Gesetz. Er hat Denkprozesse zu vollziehen; das verlangt Reflexion des Rechts und nicht Befehlsausführung.“

³⁵⁵ Harrach (1983, 138-144) stellt den Ansatz Herolds ausführlich dar. Vgl. zum Konzept Herolds auch Herold (1970, 1972, 1976, 1976a). In seiner Grundstruktur bereits von Herold (1968) als Nürnberger Polizeipräsident entwickelt, umfasst die Konzeption im Kernbereich eine Verschiebung des Kompetenzbereichs der Polizei in Richtung Prävention (Schwinghammer 1980) und eine teilweise Aufhebung des föderalen Prinzip der Polizeiorganisation.

zei u. a. ihre einfache Verfügbarkeit für Politik und Innenverwaltung gefährdet wird³⁵⁷ und darüber hinaus die Diskussionen um ein neues demokratisches Berufsbild der Polizei durch den immer stärker eskalierenden Terrorismus nicht mehr opportun erscheinen. So werden von den Reformbestrebungen Anfang der 1970er Jahre in erster Linie die technokratischen und berufspolitischen Anteile (Effizienzsteigerung im Bereich der technischen Ausstattung, Verbesserungen der Besoldungs- und Stellenpläne) ohne viel Aufsehen umgesetzt³⁵⁸, während die Demokratisierungstendenzen auf der Strecke bleiben.

Allerdings ergeben sich weitere nicht intendierte Effekte durch die Professionalisierungstendenzen Anfang der 1970er Jahre. Letztere machen durch veränderte Qualifikationsprofile, Spezialisierungen und organisatorische Veränderungen Reaktionen im Bereich der Aus- und Fortbildung erforderlich. So werden durch immer mehr Spezialisten die althergebrachten Führungsgrundsätze von Befehl und Gehorsam nun endgültig obsolet, da den Fachleuten in ihren Aufgabenbereichen eine weit gehende Verantwortung übertragen werden muss, was nicht nur die Fach- sondern auch die Dienstaufsicht und organisatorische Kontrolle erschwert. Gleichzeitig verlieren damit aber auch die traditionellen ganzheitlichen Berufsauffassungen vor allem bei jüngeren Polizeibeamten an Überzeugungskraft, die Akzeptanz von so genannten Sekundärtugenden schwindet³⁵⁹ und die Klagen über „Job-Denken“ häufen sich (Schult 1971, 132).

³⁵⁶ So in Anlehnung an den Entwurf eines perfekten Staates durch den Dominikanermönch und Utopisten Campanella (1568-1639) der Titel einer Glosse von Augstein (1980, 42-49) im Spiegel 1980.

³⁵⁷ Insbesondere die Innenminister der Länder wehren sich gegen die Konsequenzen der inhaltlichen Veränderungen beider Berufsbildperspektiven, durch die sie das föderale Organisationsprinzip der Polizei, eigene Kompetenzen im Polizeibereich und hergebrachte Prinzipien der Organisation von Recht und Justiz in Frage gestellt sehen (Harrach 1983, 140). Vgl. dazu die Stellungnahmen von H. Schwarz (1972, 137-141), Weyer (1976, 112) und schließlich von Hirsch (1978, 101-102), der in einem Kommentar zum neuen Musterentwurf für ein einheitliches Polizeigesetz „Träumereien“ von der Polizei als Sozialingenieur als polemische Verzeichnung (1978, 101) des Polizeiberufs charakterisiert.

³⁵⁸ Vgl. dazu die Beschreibung der technokratisch-organisatorischen Anteile der Reformen der 1970er Jahre in Kap. 4.1, S. 131; als Beispiel für die nun stark besoldungspolitisch ausgerichteten Forderungen der Berufsvertretungen vgl. die Aktionen der GdP in Nordrhein-Westfalen (Gewerkschaft der Polizei 1971), die mit zwei Protestkundgebungen auf die (finanzielle) Unterbewertung des Polizeiberufes hinweisen (Gewerkschaft der Polizei 1971, 6).

³⁵⁹ „Negative Entwicklungen sind insbesondere die Verunsicherung der Beamten durch die Disqualifizierung von Begriffen und Prinzipien wie Leistung, Ordnung, Disziplin und Anstand, das zunehmende Mißtrauen gegen jede Art von Autorität, Nachlassen der Arbeitsmoral und Leistungswilligkeit, vor allem aber eine signifikante Scheu von Vorgesetzten aller Funktionsgrade vor der Ausübung pflichtgemäßer Dienstaufsicht und den aus ihrem Ergebnis zu ziehenden Konsequenzen.“ (Rupprecht 1974, 37). Diese Befürchtungen scheinen sich zu Beginn der 1980er Jahre zu bestätigen, als die Polizei in Nordrhein-Westfalen von einer Reihe von Skandalen erschüttert wird. Kriminelle Handlungen (Bestechlichkeit bei der Autobahnpolizei und Diebstähle in großem Maßstab bei der Dortmunder Polizei) erschüttern das Vertrauen der Bevölkerung; vgl. dazu auch den Bericht über die Stellungnahme von Innenminister Schnoor zu diesen Vorfällen („Polizei darf Vertrauen der Bevölkerung nicht verlieren“, in: Die Streife, 22. Jg. (1983), H. 1-2, S. 8-9).

Beim Einsatz im Demonstrationsgeschehen mehrten sich Hinweise darauf, dass insbesondere jüngere Beamte über Sinn und Zweck ihres „Demo-Einsatzes“ diskutieren wollen und dies von der Führung als Motivationsproblem gesehen wird (Harrach 1983, 136). Um all diese Führungsprobleme in den Griff zu bekommen, wird eine neue kooperative Führungsphilosophie³⁶⁰ in der Polizeiorganisation eingeführt, für die eigens zu Beginn der 1980er Jahre ein selbstständiger Fachbereich an der Polizei-Führungsakademie etabliert wird. Im Fach Führungslehre sollen dort die jungen Polizeiführer lernen, mit modernen Managementmethoden die Effizienz polizeilicher Einsätze zu steigern und die erkennbaren Motivationsprobleme junger Beamter durch wissenschaftlich abgesicherte Handlungslegitimationen zu beheben. Allerdings wird die Einführung kooperativer Führungselemente von Anfang an in der Polizeiorganisation kritisch gesehen. So wird aus der Tatsache, dass weiterhin Einsatzsituationen im polizeilichen Arbeitsalltag vorkommen, in denen Vorgesetzte ihre Weisungsbefugnisse unmittelbar wahrnehmen (müssen), auf ein generelles Scheitern kooperativer Führung in der Berufswirklichkeit geschlossen.³⁶¹ Übersehen wird dabei zum einen, dass Situationen, in denen die unmittelbare Umsetzung der Anweisungen eines Vorgesetzten zwingend erforderlich ist (profan ausgedrückt: einem Befehl entsprochen wird), zu den Ausnahmen im polizeilichen Arbeitsalltag gehören. Zum zweiten erfolgt die Einführung kooperativer Führungsprinzipien aufgrund realer Führungsprobleme und trägt den Erfordernissen nach einer veränderten Binnenkommunikation in der Polizeiorganisation durchaus Rechnung.³⁶² Des Weiteren ist der unmittelbare Zusammenhang zwischen einem autoritären Führungsstil und entsprechenden Umgangsformen im Außenverhältnis auch in der Polizei seit den 1960er Jahren bekannt, wobei die Untersuchungen mit dem Ziel geführt worden sind, zivilere Umgangsformen im Verhältnis zum Bürger einzuführen.³⁶³ Kooperative Führung enthält sowohl Elemente einer zielorientierten Dienst- und Fachaufsicht als auch der verantwortungsvollen Ausübung von Macht, die jeweils situativ im polizeilichen Arbeitsalltag eingesetzt werden müssen. Die Kritik am kooperativen Führungssystem und Probleme der Umsetzung spiegeln daher in erster Linie den polizeilichen Hang wider, soziale Situationen in ihrer Komplexität soweit zu vereinfachen, dass möglichst standardisierte Handlungsanweisungen zur Anwendung kommen

³⁶⁰ Vgl. allgemein zur Einführung des Kooperativen Führungssystems in der Polizei Uhlendorff/Weiß (1996, 906-914).

³⁶¹ So Harrach (1983, 160-161): „...bleibt der – zudem meist nicht praktizierte – Entwurf einer anderen Berufswirklichkeit [kooperativer Führung; W.S.] schöner Schein.“

³⁶² Auch Harrach gesteht zu, dass aufgrund von wahrnehmbaren Demokratisierungsprozessen innerhalb der Organisation der einfache Befehlsweg nicht mehr so ohne weiteres durchsetzbar sei (Harrach 1983, 160).

³⁶³ Vgl. dazu Weinbauer (2001, 314) der auf eine Vielzahl von Untersuchungen zur Psychologie des Polizei – Bürger – Kontaktes verweist; siehe auch Umbach (1958, 1965,) Stiebitz (1965b), K. Schwarz (1965) und den Arti-

können; ein Anspruch, dem sich das kooperative Führungssystem bei professioneller Umsetzung weit gehend entzieht. An diesem gerade auch für die konflikthafter Situationen des polizeilichen Arbeitsalltags nachvollziehbaren Hang zur Reduzierung von Komplexität wird einmal mehr deutlich, warum die Rezeption und Nutzung differenzierter sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse für die Polizeiarbeit so ausgesprochen schwierig ist.

Da kooperative Führung von der Tendenz her eher dem Menschenbild des Grundgesetzes verpflichtet ist, kommt es darüber hinaus immer wieder zu Verunsicherungen bei Führungskräften, die Probleme damit haben, demokratisches Bewusstsein mit dem verantwortungsvollen Gebrauch von Macht und Herrschaft in Einklang zu bringen. Gintzel und Möllers (1987, 12) beschreiben das Problem:

„Polizeiführer, welche sich nicht nach der traditionellen Polizeiphilosophie orientieren, sondern dem demokratischen Bewusstsein Rechnung tragen wollen, haben hier ihre Schwierigkeiten. Macht und Herrschaft scheinen im demokratisch bestimmten Zusammenleben einen negativen Beigeschmack zu haben. Vorgesetzte werden verunsichert und trauen sich oft nicht, ihre Befugnisse anzuwenden. Die Folge ist eine vielfach zu beobachtende Führungsschwäche. Andererseits erwächst aus der persönlichen Unsicherheit ein autoritäres Verhalten, das sich an der Führungsrolle (Amtsautorität) klammert und sich auf jeden Fall durchsetzen will.“

Gleichwohl zeigt das Kooperative Führungssystem – bei allen Schwächen in der konkreten Umsetzung – den Führungskräften der Polizei Alternativen auf, um autoritäre Führungsstile erfolgreich abzulösen.

4.2.2 Umgang mit politischem Protest in den 1970er und 1980er Jahren

In den 1970er und 1980er Jahren erlebt die Bundesrepublik die bis heute größten Demonstrationen ihrer Geschichte. Ausgelöst durch die neuen sozialen Bewegungen kommt es auf verschiedenen gesellschaftspolitischen Konfliktfeldern zu Protestbewegungen größeren Ausmaßes, die nicht nur friedlich verlaufen.³⁶⁴ Der Umgang mit diesen Formen politischen Protests stellt eine Herausforderung für die Polizei dar, die in dieser Zeit ihr Verhältnis zum Art. 8 GG überdenkt

kel „Was ist POKO? Drei Jahre psychologische Forschung im Auftrag der Polizei“, in: Die Streife, 6. Jg. (1967), H. 1, S. 17.

³⁶⁴ Erinnert sei hier an friedliche und unfriedliche Demonstrationen in Brokdorf und Kalkar, an Wackersdorf und „Startbahn West“ oder an die Veranstaltungen der Friedensbewegung, mit den Höhepunkten 1981 und 1983 im

und zu einer anderen Einschätzung der Versammlungsfreiheit kommt. Darüber hinaus sind die vielfältigen Demonstrationen auch eine Bewährungsprobe für die neuen deeskalativen Maßnahmen, die das Spektrum und damit auch die Flexibilität der Einsatzkonzeptionen erweitern sollen.

Drei Aspekte, die sich wechselseitig beeinflussen, spielen bei der neuen Bewertung des politischen Protests durch die Polizei und der sich neu entwickelnden Einsatzphilosophie eine besondere Rolle, die Winter (1998, 191) als den Wechsel von der „paramilitärischen“ Aufstandsbe-kämpfung zum *protest policing* bezeichnet:

- Die als neue Sozialorientierung der Polizei beschriebene veränderte Sichtweise von Gesellschaft führt um das Jahr 1970 herum auch zu einer Neubewertung von Demonstrationen und politischem Protest.³⁶⁵ Die Polizei sieht sich mehr und mehr in einer Vermittlerrolle zwischen den konkurrierenden Gruppen der Gesellschaft. Sie sieht ihre Aufgabe nun in erster Linie darin, die demokratischen Spielregeln zu schützen. Eine Konsequenz besteht darin, dass sich das repressive Vorgehen der Polizei vor allem auf Gewalttäter und die so genannten „Störer“ konzentriert.
- Aufgrund der auch unter einsatztaktischen Gesichtspunkten unbefriedigenden Erfahrungen mit der Studentenbewegung³⁶⁶ wird eine neue breiter angelegte Einsatzphilosophie entwickelt, deren Flexibilität durch ein Spektrum von deeskalativen Maßnahmen erhöht wird und zu einem gezielten Vorgehen gegen Störer beitragen soll.
- Polizeireformer wie Dietel, Gintzel und Hunold stellen das bisherige restriktive polizeiliche Verständnis des Art. 8 GG infrage und plädieren in Bezug auf die Versammlungsfreiheit für eine neue demonstrationsfreundliche polizeiliche Praxis.³⁶⁷

Bonner Hofgarten. Vgl. allgemein zu den neuen sozialen Bewegungen und den von ihnen ausgelöste Protestbewegung die Ausführungen in Kap. 4.1, S. 136.

³⁶⁵ Harrach (1983, 129-130) weist in der bereits angeführten Auswertung von Artikeln der Fachzeitschrift „Die Polizei“ einen starken Anstieg von Artikeln mit berufs- und gesellschaftspolitischen Bezügen um das Jahr 1970 nach. Der demokratische Staat wird in diesen Artikeln nun nicht mehr als „harmonische Gemeinschaft“ verstanden, sondern als pluralistische Gesellschaft, in der rivalisierende Gruppen versuchen, unter Einhaltung demokratischer Spielregeln ihre Interessen durchzusetzen und um Macht und Einfluss konkurrieren.

³⁶⁶ Vgl. zur Problematik der unflexiblen und starren Einsatztaktik zur Zeit der „68er“-Bewegung das Zitat von Schmalzl, o. S. 134: „Die Polizei wollte partout die Ordnung der Dinge und schuf gerade dadurch neue Unordnung. Statt Konflikte gekonnt zu meistern, trug sie zu deren Eskalation bei, ja manchmal hatte es den Anschein, als hätte sie die Eskalation erst in Gang gesetzt.“ (Schmalzl 1996, 255)

³⁶⁷ Vgl. dazu Hunold (1968, 166-208), Gintzel (1968, 1973 und 1995). Dietel und Gintzel gehören zu den Herausgebern des Kommentars zum Versammlungsrecht, in dem sie erstmals im Jahr 1968 (!) das neue Verständnis von Demonstrationen gemäß Art. 8 GG als ein aktives Statusrecht des Bürgers herausstellen und so den Diskussionsprozess in der Polizei voranbringen. Vgl. dazu Dietel/Gintzel (1968): Demonstrations- und Versammlungsfreiheit, Kommentar zum Gesetz über Versammlungen und Aufzüge vom 24. Juli 1953, Köln, Bonn, Berlin u.a. (Carl Heymanns Verlag), mittlerweile in 12. Auflage erschienen (Dietel/Gintzel/Kniesel 2000) und zum „Klassiker“ der Polizeiliteratur geworden.

Im folgenden soll nun das konkrete Verhalten der Polizei im Demonstrationsgeschehen der 1970er und 1980er Jahre dargestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass die o. a. drei Aspekte im Diskurs zwischen Traditionalisten und Reformern in der Polizei zu verschiedenen Zeiten und in den einzelnen Länderpolizeien ganz unterschiedlich in die Praxis umgesetzt werden. Die neue Sozialorientierung der Polizei und das veränderte Grundrechtsverständnis sind bereits mehrfach angesprochen worden, so dass an dieser Stelle jeweils nur im Zusammenhang mit der Analyse der sich ändernden polizeilichen Einsatzphilosophie auf diese Bereiche eingegangen wird.

Bereits gegen Ende der Studentenbewegung werden in der Berliner Polizei 1969 so genannte „Diskussionskommandos“³⁶⁸ eingeführt, deren Aufgabe es ist, Konfrontationen mit den Demonstranten abzubauen. In 140 Unterrichtsstunden werden die Beamten, die sich freiwillig zum Dienst in den „Diskussionskommandos“ gemeldet haben, in den Fächern Psychologie, Menschenführung und in der Argumentation aktueller politischer Fragen geschult, um mit den Studenten diskutieren zu können (Werner 1970, 55). Offensichtlich scheint der angestrebte Konfrontationsabbau gelungen zu sein, wie der Berliner Polizeipräsident Hübner rückblickend 1979 feststellt:

„Im Ergebnis kann heute rückschauend gesagt werden, daß die ersten erfolgreichen Einsätze des Diskussionskommandos nicht nur verblüffend auf die Teilnehmer an großen ‚Kampfdemonstrationen‘ wirkten, sondern auch von Anfang an den Effekt erzielten, daß sich die große Masse der Mitläufer von solchen Rädelsführern trennten, die es auf die Eskalation der Gewalt angelegt hatten. Einen diskutierenden Bullen zu sehen, war so sensationell und interessant, daß den Anheizern und Scharfmachern die Disziplin einer ‚Kampfdemonstration‘ entglitt.“ (Hübner 1979, 212)

Doch ihre offensichtlich erfolgreiche deeskalative Arbeit wird nicht überall positiv aufgenommen. So befürchten traditionell ausgerichtete Polizeiführer eine Schwächung des „Einsatzwillens“, da die Beschäftigung mit den Argumenten der Studenten ein größeres Verständnis für deren Anliegen in die Polizei hineinträgt (Harrach 1983, 124). Da bei jüngeren Beamten unabhängig davon sowieso schon eine differenziertere Einschätzung von Demonstrationen und Demonstranten feststellbar ist³⁶⁹, werden durch die „Sonntagspolizisten“ und „Drückeberger“ der

³⁶⁸ Harrach weist zurecht auf die unglückliche (aber für die Polizei nicht so ganz untypische) Bezeichnung hin, durch die ein Rollenkonflikt vorprogrammiert sei (1983, 133).

³⁶⁹ So stellt beispielsweise Krähn (1971, 138-139) fest: „Bei der Bereitschaftspolizei stößt man überwiegend auf ein wesentlich differenzierteres Urteil über die Berechtigung und die Zweckmäßigkeit der politischen Demonstration als etwa bei älteren Revierbeamten. Während dort vielfach kategorische Ablehnung vorherrscht und rasch Rezepte zur Hand sind, wie man dem „Spuk“ ein Ende machen könnte, wird von jungen Polizeibeamten die Demonstration als wirksames und legales Mittel zur Beseitigung von Mißständen viel eher anerkannt. Man spürt mitunter die Sympathie, die den Demonstrationsanlässen der Vergangenheit auch aus ihren Reihen entgegengebracht

„Kapitulationsgruppe“³⁷⁰ Befürchtungen im Kreise der Traditionalisten unter den Polizeiführern geschürt, es könnten „Rote Zellen Polizei“ entstehen (Krähn 1971, 140). Diese Befürchtungen verweisen – ähnlich wie bereits für andere Reformen in der Polizei beschrieben³⁷¹ – auf nicht intendierte Professionalisierungseffekte, da durch veränderte Aufgabenzuweisungen, Spezialisierungen und die dafür notwendigen Aus- und Fortbildungen ganz offensichtlich auch ein erhöhtes Reflexionsvermögen, eine größere Kritik- und Differenzierungsfähigkeit einhergeht und überkommene Autoritätsstrukturen infrage gestellt werden:

„Innerhalb des Diskussionskommandos der Polizei wurden besonders ‚linke‘ Lehrer von außen herangezogen, die den Beamten einen weiteren Einblick in zu verändernde gesellschaftliche Strukturen gaben. Die Kritikfähigkeit wurde dadurch weiter geschärft. Allerdings gab es in der Kollegenschaft der Polizei bald den Verdacht, daß sich aus diesen kritischen jungen Polizeibeamten ‚trojanische Pferde‘ der radikalen Linken bilden könnten: Rote Zellen, kommunistische Unterwanderer und dergleichen. Diese Verdächtigungen sind meines Erachtens an den Haaren herbeigezogen. Denn: Jeder vernünftig denkende Mensch mußte sich sagen, daß die Fragen, die an die Gesellschaft gerichtet werden, vor den Toren der Polizei nicht haltmachen. Autoritätsstrukturen und Gehorsamsstile im Umgang von Vorgesetzten und Untergebenen *mußten* eines Tages kritisch hinterfragt werden.“ (Harms 1971, 133)

Aber die „Psychobullen“ (Hübner 1979, 212) sind nicht nur polizeiintern umstritten, sondern auch bei denjenigen Demonstrationsteilnehmern verhasst, deren Konzepte sie durch ihre deeskalierende Wirkung stören.

Trotz dieser Schwierigkeiten scheinen die „Diskussionskommandos“, die sich in abgewandelter Form bei fast allen Länderpolizeien bis auf den heutigen Tag erhalten haben, im Kontext mit weiteren Deeskalationsmaßnahmen durchaus ihren Teil dazu beigetragen zu haben, die Anzahl von unfriedlichen Demonstrationen zu verringern. Immerhin reduziert sich der Anteil unfriedlicher Demonstrationen bis Ende der 1970er Jahre in Berlin von 48,9 % im Jahr 1968 auf 5,5 % 1978 und das bei einer steigenden absoluten Zahl von Protestveranstaltungen (Hübner 1979, 213).³⁷²

wird.“ In Niedersachsen wird festgestellt, dass ältere Polizeibeamte sich sehr viel leichter durch „Pöbeleien“ provozieren lassen als jüngere Beamten, da sie offensichtliche ihren Einsatz als so eine Art „Erziehungsauftrag“ begreifen, bei dem es gilt, den Demonstranten „gutes Benehmen“ beizubringen (Polizei-Institut Hiltrup 1971a, 29).

³⁷⁰ Polizei-jargon von konservativen Polizeibeamten über die Kollegen aus den „Diskussionskommandos“ (Werner 1970, 56).

³⁷¹ Vgl. zu den nichtintendierten Professionalisierungseffekten auch die Ausführungen o. S. 144.

³⁷² Dieser Trend entspricht der Entwicklung des Demonstrationsgeschehens im übrigen Bundesgebiet, wobei die Anzahl unfriedlicher Demonstrationen hier gegenüber Berlin noch einmal deutlich abnimmt. Vgl. zu den Zahlen über friedliche und unfriedliche Demonstrationen auch den Bericht über eine Arbeitstagung der nordrhein-

Eingebunden werden deeskalative Maßnahmen wie die „Diskussionskommandos“ im Verlauf der 1970er Jahre in ein umfassenderes Konzept einsatztaktischer Maßnahmen zur Deeskalation, das folgende Komponenten beinhaltet (Schmalzl 1996, 255)³⁷³:

1. Intensive Vorfeldarbeit
2. Vermeidung von Provokationen
3. Dämpfung von Aggressionen
4. Konsequenter Objektschutz
5. Verhütung und Unterbindung der Aktionskriminalität
6. Verfolgung der Aktionskriminalität
7. Öffentlichkeitsarbeit über den Polizeieinsatz

Im Rahmen der einzelnen deeskalativen Maßnahmen werden antizipierende Überlegungen zur Wirkung von Stärkeverhältnissen und der Art der Bewaffnung/Ausrüstung der Polizei angestellt; eine intensive Öffentlichkeitsarbeit soll über polizeiliche Maßnahmen und Absichten informieren. Zu dieser Form der Öffentlichkeitsarbeit gehört auch die Aufklärung über die rechtlichen Rahmenbedingungen, um allen Beteiligten zu verdeutlichen, dass die Kooperationsbereitschaft der Polizei ausschließlich für friedliche Protestformen gilt und Rechtsbrüche, wie die so genannte Aktionskriminalität, konsequent unterbunden bzw. verfolgt werden. In den 1980er Jahren wird die Vorfeldarbeit, die sich bis zu diesem Zeitpunkt vor allem auf die Zusammenarbeit mit anderen Behörden beschränkte, noch um die so genannten „Deeskalationsgespräche“ (Stümper 1985) ergänzt, in denen insbesondere vor Großdemonstrationen intensive Gespräche mit den Veranstaltern und Vertretern von Teilnehmergruppen geführt werden. Auf der einsatztaktischen Ebene entsprechen diese deeskalativen Maßnahmen damit der neuen Einschätzung der Versammlungsfreiheit, nach der Demonstrationen zum ganz normalen Bild der politischen Kultur eines demokratischen Staates gehören und die Polizei lediglich gegen gewalttätige Störer vorzugehen hat. Hier vollzieht sich, so Schmalzl (1996, 255), ein Paradigmenwechsel in den Köpfen

westfälischen Polizei zum Demonstrationsgeschehen 1983: „Fachtagung über aktuelle Polizeiprobleme.“ In: Die Streife, 22. Jg. (1983), H. 5, S. 3-5.

³⁷³ Schmalzl weist völlig zu Recht auf den ersten grundlegenden Versuch einer psychologischen Deutung der Eskalationsspirale im Demonstrationsgeschehen durch den bayerischen Psychologen Schubenz auf einer Veranstaltung am Polizei-Institut in Hilstrup hin (Schubenz 1969, 17-43). Schubenz nimmt damit eine erste richtungsweisende Reflexion der polizeilichen Demonstrationseinsätze vor und empfiehlt der Polizei, stärker als bisher in einer Vermittlerrolle aufzutreten (Schubenz 1969, 42).

vieler Polizeiführer, bei dem an die Stelle des legalistisch-unbedingten das abwägend-bedingte Einschreiten mit dem Ziel einer weit gehenden Konfliktvermeidung tritt.

Allerdings vollzieht sich dieser Wechsel in einem sehr inkonsistenten Prozess, bei dem die Umsetzung der neuen Vorstellungen zum Umgang mit politischem Protest mal mehr und mal weniger gut gelingt. So gibt es sowohl in der Öffentlichkeit als auch unter Polizeibeamten immer wieder Missverständnisse über den Begriff der Deeskalation im Demonstrationsgeschehen. Mit dem Begriff Deeskalation ist z. B. kein grundsätzlicher Gewaltverzicht gemeint. Einzelne deeskalative Maßnahmen bieten mögliche Wege, um das strategische Ziel einer Deeskalation und damit den Abbau von Konfrontationen zu erreichen, sind jedoch keinesfalls eine Gewähr für gewaltfreie Demonstrationen wie eine Vielzahl von Beispielen aus dem Protestgeschehen der 1970er und 1980er Jahre zeigt.³⁷⁴ Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass mit dem strategischen Ziel der Deeskalation größere Chancen verbunden sind, unnötige Konfrontationen beim Umgang mit politischem Protest gar nicht erst entstehen zu lassen. Gleichzeitig kommt in der deeskalativen Zielsetzung aber auch die sich verändernde Bewertung von politischem Protest durch die Polizei zum Ausdruck.

Dass die Diskussionen um Deeskalation und um eine grundgesetzkonforme Beachtung der Versammlungsfreiheit kein harmonischer Prozess innerhalb der Polizei und der zuständigen Ministerialbürokratie ist, spiegelt sich auch in den Kontroversen auf Fachtagungen, in den Beiträgen der Fachzeitschriften und vor allem auch im konkreten Einsatzgeschehen wieder³⁷⁵. Spätestens nach dem Regierungswechsel im Herbst 1982 in Bonn lässt sich der unterschiedliche Stellenwert der Deeskalation im polizeilichen *protest policing* auch an gravierenden Meinungsverschiedenheiten über die Polizeipolitik zwischen den einzelnen Bundesländern festmachen. Ausgelöst durch Kontroversen über das Problem der Räumung besetzter Häuser, „über die Duldung von Rechtsbrüchen, von rechtsfreien Räumen, um das Legalitäts-, das Opportunitäts- und Verhältnismäßigkeitsprinzip im Kontext von Hausbesetzungen und anderen Protestaktionen bilden sich allmählich verschiedene Linien“ (Winter 1998, 196) zwischen den A- und B-Ländern³⁷⁶ heraus. Zeitweilig gefährdet dieser Streit in den 1980er Jahren sogar den bisherigen Konsens über die Länder übergreifende Ausbildung von Führungskräften an der Polizei-Führungsakademie in Müns-

³⁷⁴ Vgl. ausführlich zu den Problemen und Missverständnissen um den Begriff der Deeskalation Schmalzl (1996). Siehe dazu auch das Deeskalationsmodell nach Schmalzl im Anhang 7, S. 360.

³⁷⁵ Vgl. zum breitgestreuten Verständnis von Deeskalation als Einsatzphilosophie bei Demonstrationen und Versammlungen die problemorientierte Darstellung bei Kniesel/Behrendes (1996, 305-311).

³⁷⁶ Als „A-Länder“ werden die von der SPD regierten, als „B-Länder“ die von der Union regierten Länder bzw. Stadtstaaten verstanden.

ter. Quer zu dieser parteipolitischen Unterscheidung des Streits um den „richtigen“ Weg, den die Polizei mit ihrer Einsatzphilosophie gehen soll, entwickeln sich in einzelnen Bundesländern bis Mitte der 1980er Jahre verwaltungs- und ordnungspolitische Maßnahmen, die eigentlich das polizeiliche Vorgehen gegen Gewalttäter unterstützen sollen, in ihrer konkreten und praktischen Ausgestaltung durch die Polizei über ihr eigentliches Ziel hinaus aber erneut drohen, die Inanspruchnahme der Versammlungsfreiheit nach Art. 8 GG restriktiv einzugrenzen und in Repressionen auszuarten.

Zu diesen Bestrebungen gehört z. B. der Versuch, eine Gesamthaftung von Demonstrationsteilnehmern für Schäden, die während einer Demonstration entstehen, ohne Prüfung einer konkreten und individuellen Beteiligung herbeizuführen und damit für den einzelnen die Teilnahme an einer Demonstration zu einem finanziell unkalkulierbaren Risiko zu machen. Entsprechende Urteile des OLG Celle aus den Jahren 1981 und 1982³⁷⁷ werden dann jedoch 1984 vom Bundesgerichtshof mit folgender (auszugsweisen) Begründung aufgehoben:

„...Eine Ausdehnung der zivilrechtlichen Haftung für die bei einer Großdemonstration angerichteten Schäden auf ‚passiv‘ bleibende Sympathisanten wäre verfassungswidrig, weil sie die Ausübung des Demonstrationsrechtes mit einem unkalkulierbaren und untragbaren Risiko verbinden und so das Recht auf öffentliche Kundgebung der Meinung unzulässig beschränken würde“. (BGH 1984, 1229)

Auf einer ähnlichen Ebene liegt das in Baden-Württemberg und Niedersachsen eingeführte Verfahren, so genannte Verwaltungskosten des Polizeieinsatzes gegenüber Teilnehmern von Sitzblockaden³⁷⁸ oder ähnlichen demonstrativen Akten geltend zu machen. Da weder die Strafprozessordnung noch das Versammlungsrecht die Erstattung von Polizeikosten kennt, dies auch in allen anderen Deliktbereichen unbekannt ist³⁷⁹, liegt der Verdacht nahe, dass diese Maßnahmen nicht in erster Linie zur Kostendeckung des Polizeieinsatzes und damit zur Entlastung der Länderhaushalte beitragen, sondern dass sie vor allem eine abschreckende Wirkung gegen die Teilnahme z. B. an Sitzblockaden entfalten sollen. Nordrhein-Westfalen verzichtet dann auch aus-

³⁷⁷ Vgl. zu dieser Problematik auch Kutscha (1986a, 32).

³⁷⁸ Nach jahrelangem Streit hat das Bundesverfassungsgericht 1995 den Teilnehmern an passiven Sitzdemonstrationen Gewaltfreiheit attestiert, ohne diese Demonstrationsform generell für erlaubt zu erklären (Abgedruckt unter „Keine Strafbarkeit von Sitzdemonstrationen“, in: Neue Juristische Wochenschrift, 48. Jg. (1995), S. 1141-1144), denn „die erweiternde Auslegung des Gewaltbegriffs in § 240 I StGB im Zusammenhang mit Sitzdemonstrationen verstößt gegen Art. 103 II GG“ (ebd. S. 1141).

³⁷⁹ Weder der überführte Mörder noch der Steuerhinterzieher muss für die zum Teil erheblichen Kosten des Polizeieinsatzes zu seiner Überführung und Ergreifung aufkommen; von privaten Sportveranstaltern, die regelmäßig in nicht unbeträchtlichem Maße die Dienstleistungen der Polizei in Anspruch nehmen, ganz zu schweigen.

drücklich auf eine Erstattung von Polizeikosten, „weil solche Kosten in einer Demokratie ‚Allgemeinkosten‘ sind“³⁸⁰.

Auflagen bezüglich passiver Bewaffnung und des Verbots von Vermummung führen ebenfalls immer wieder zu rechtlichen Auseinandersetzungen. Es ist unbestritten, dass die Polizei nicht nur das Recht sondern die Pflicht hat, durch die Kontrolle anreisender Demonstrationsteilnehmer Waffen von einer Demonstration fern zu halten. Wenn allerdings durch eine extensive Auslegung des Waffenbegriffs³⁸¹ und die Charakterisierung normaler, üblicher Bekleidungsgegenstände als passive Bewaffnung³⁸² friedliche Demonstrationsteilnehmer pauschal in einen Topf mit Gewalttätern geworfen werden, dann steigt nicht nur das konfliktfördernde „Frustrpotenzial“ auf der Seite der Demonstranten, sondern auch der nachfolgende juristische Klärungsbedarf. Wenn weiterhin die Kontrollen nach derartigen Gegenständen dann auch noch Hunderte von Kilometern vom eigentlichen Veranstaltungsort entfernt besonders gründlich, mehrfach und zeitaufwändig mit dem Effekt durchgeführt werden, dass die Demonstranten den Veranstaltungsort gar nicht mehr erreichen, dann liegt der Verdacht durchaus nahe, dass hier die Absicht der Polizei vorliegt, „über die interpretatorische Aufblähung des Grundrechtsvorbehalts ‚friedlich und ohne Waffen‘ in Art. 8 Abs. 1 GG den von diesem Grundrecht zugestandenen Freiheitsraum empfindlich einzuschränken“ (Kutscha 1986a, 44). All dies wirft in den 1970er und 1980er Jahren die Bemühungen von Polizeireformern zurück, einen konstruktiveren Umgang mit der Versammlungsfreiheit durch die Polizei herbeizuführen; gleichzeitig wird hieran auch der ambivalente Charakter des keineswegs konsistenten Prozesses einer Neubewertung des Demonstrationsrechts innerhalb der Polizei noch einmal besonders deutlich.

Der juristische Klärungsbedarf, der hieraus in der Summe auf unterschiedlichen Instanzenebenen entsteht, wird 1985 durch den so genannten Brokdorf-Beschluss (BVerfGE 69, 315-372) des Bundesverfassungsgerichts zu einem vorläufigen Abschluss gebracht. Durch den Beschluss³⁸³ wird die Versammlungsfreiheit als wichtiges und unentbehrliches Funktionselement für ein demokratisches Gemeinwesen hervorgehoben. Gleichzeitig werden die Behörden, und hier insbe-

³⁸⁰ Vgl. dazu die Ausführungen in dem Artikel „Fachtagung über aktuelle Polizeiprobleme“, in: Die Streife, 22. Jg. (1983), H. 5, S. 5.

³⁸¹ So werden z. B. im Vorfeld der Demonstration in Kalkar 1977 auch Selterswasserflaschen, Autowerkzeug, Wagenheber, Abschleppseile, ja selbst Warndreiecke, die gesetzlich vorgeschrieben im Auto mitgeführt werden müssen, beschlagnahmt.

³⁸² Darunter fallen u. a. Regenjacken, Stiefel und vor allem Motorradhelme, die sowohl unter das Vermummungsverbot fallen aber gleichzeitig auch als passive Bewaffnung eingestuft werden.

³⁸³ Vgl. zur Bedeutung des „Brokdorf-Beschlusses“ für die polizeiliche Praxis auch Dietel/Kniesel (1985).

sondere die Polizei, auf ein versammlungsfreundliches Verhalten verpflichtet. Damit werden die Reformer in der Polizei, die sich in der Vergangenheit oftmals gegenüber den Befürwortern einer traditionellen, repressiven Polizeilinie rechtfertigen mussten, eindrucksvoll bestätigt. Die Einsatzphilosophie der Polizei erfährt damit eine bis heute gültige grundrechtsfreundliche Veränderung, die von den Reformern zu recht als „neue Polizeiphilosophie“ (Gintzel/Möllers 1987, 10) bezeichnet wird.

4.2.3 Frauen in der Polizei

Seit dem Ende der 1970er Jahre werden Frauen in die Schutzpolizeien der einzelnen Bundesländer eingestellt. In der Literatur sind für die erneute³⁸⁴ Öffnung des Schutzpolizeidienstes für Frauen ab 1978 zwei Gründe genannt (Murck/Werdes 1996, 1268-1269): zum einen wird ein prognostizierter Mangel an männlichen Bewerbern als Grund angegeben und zum anderen wird parallel dazu die Meinung vertreten, dass sich in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre auch die Institution Polizei der Forderung nach Gleichberechtigung und damit nach der Öffnung eines traditionellen „Männerberufes“ für Frauen nicht mehr länger verschließen kann. „Die Geschlechtersegregation auf dem Teilarbeitsmarkt der Polizei“, so Nienhaus (2001, 153), die seit Beginn der 1950er Jahre bestanden hatte, wird damit wieder aufgehoben.

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel dargestellt (s. o. S. 138), soll die vermehrte Einstellung von Frauen ab 1978³⁸⁵ unter dem Aspekt der Zivilisierung der Polizeiorganisation näher untersucht werden. Die Öffnung der Schutzpolizeiaufbahn für Frauen wird in der von Männlichkeitsbildern und Männlichkeitsidealen dominierten „Männergesellschaft“ Polizei sehr skeptisch aufgenommen.³⁸⁶ Daher soll an dieser Stelle dargestellt werden, wie sich der Integrations-

³⁸⁴ Frauen gehören in Deutschland seit Beginn des 20. Jahrhunderts der Polizei an. Sie versehen ihren Dienst sowohl in der Kriminal- als auch – mit Unterbrechungen – in der Schutzpolizei (Nienhaus 1992; Murck/Werdes 1996, 1266-1268). Nach 1945 führt die britische Besatzungsmacht in ihrer Zone die sogenannte weibliche Schutzpolizei ein (WSP), die jedoch im Gegensatz zur weiblichen Kriminalpolizei (WKP) Anfang der 1950er Jahre in den Ländern der ehemaligen britischen Besatzungszone wieder aufgelöst wird. Nienhaus (2001) beschreibt diesen Prozess auch für die Berliner Polizei. Hier wird ebenfalls im Verlauf des eskalierenden Kalten Krieges die weibliche Schutzpolizei, die unmittelbar nach Kriegsende in der „Vier-Mächte-Stadt“ eingeführt worden war, wieder aufgelöst.

³⁸⁵ Zuerst wird 1978 in Berlin der Zugang zur Schutzpolizei für Frauen wieder ermöglicht. Der BGS und die anderen Bundesländer folgen, bis 1990 mit Bayern das letzte Bundesland den Dienst in der Schutzpolizei für Frauen öffnet.

³⁸⁶ Allein die Tatsache, dass in den Erfahrungsberichten der Länder (vgl. Der Hessische Minister des Innern, 1986, 9-13; Landespolizeiverwaltung HH 1987, 14-17) ausdrücklich auf solche Komplexe wie „Leistungsfähigkeit“, „krankheitsbedingte Ausfallzeiten“ etc. eingegangen wird, zeigt die dahinterliegenden Vorbehalte und Vorurteile

prozess von Frauen in die Polizeiorganisation konkret entwickelt und welche Auswirkungen die Einstellung(en) von Frauen auf die Organisationskultur und auf das Binnenklima der Polizei hat (haben). Es kann in diesem Zusammenhang dahingestellt bleiben, ob Mangel an Bewerbern oder die Umsetzung des Gleichberechtigungsgrundsatzes nach Art. 3 GG, Abs. 2 ausschlaggebend für die umfassende Öffnung des Polizeiberufs für Frauen ist. Wichtig ist hier in erster Linie, dass die Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen von (zunehmend weiblichen) Stelleninhabern die Organisationskultur und den Umgang im Binnen- wie im Außenverhältnis mit beeinflussen (Murck/Werdes 1996, 1258).

Mit der Einstellung von Frauen in die Schutzpolizei erhoffen sich politische Entscheidungsträger eine grundsätzliche Verbesserung des Vertrauensverhältnisses zwischen Bürgern und der Polizei (Schnoor 1982a). Nach der Auswertung einer ganzen Reihe von Modellversuchen und Erfahrungsberichten³⁸⁷ wird vor allem das deeskalierende Verhalten von Frauen hervorgehoben³⁸⁸, das jedoch für den Umgang mit verschiedenen sozialen Gruppen relativiert und differenziert werden muss (Murck/Werdes 1996, 1275):

Während Männer nach einem Erfahrungsbericht des hessischen Innenministeriums die einschreitenden Schutzpolizistinnen ganz allgemein akzeptieren, ist dem Bericht zufolge bei Frauen eine höhere Aggressionsneigung im Umgang mit Polizeibeamtinnen festzustellen³⁸⁹. Noch konflikträchtiger ist der Umgang von Schutzpolizistinnen mit Angehörigen anderer Kulturkreise (insbesondere des islamischen Glaubens) einzuschätzen, die die Frauen nicht als gleichberechtigte Gesprächspartner akzeptieren. Polizeiliche Maßnahmen und Anordnungen können hier nicht selten nur unter Androhung oder gar Anwendung von Zwangsmitteln durchgesetzt werden.

Ein ähnlich ambivalentes Bild zeichnet sich auch beim Einsatz von Frauen in den geschlossenen Einheiten der Bereitschaftspolizei ab. Erst nach Abschluss mehrerer Modellversuche werden Ende der 1980er Jahre die bis dahin bestehenden Einsatzbeschränkungen für Frauen in geschlosse-

der Polizeibeamten; vgl. dazu Murck/Werdes (1996, 1277-1283) und die in Anm. 391 (S. 157), angeführte Literatur. Die besondere Bedeutung von Männlichkeitsbildern für die Polizeiarbeit beschreibt ausführlich Behr (2000), der die Öffnung des Polizeiberufs für Frauen unter dem Aspekt einer potentiellen Bedrohung für die Männlichkeitsmuster der *Cop Culture* untersucht (Behr 2000, 160-169); vgl. auch zur Bedeutung von Männlichkeitsidealen beim Einschreiten im Demonstrationsgeschehen der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre Weinbauer (2001, 323).

³⁸⁷ An dieser Stelle sei exemplarisch auf die Untersuchungen in Hessen (Innenminister des Landes HE 1986) und Hamburg (Landespolizeiverwaltung HH 1987) hingewiesen. Einen ausführlichen Überblick dazu gibt Würz (1993, 34-63); vgl. dazu auch Murck/Werdes (1996, 1274-1276).

³⁸⁸ Schüller (1990, 299-300); Kraft (1982, 217); Berndt (1991, 25).

³⁸⁹ Der Hessische Minister des Innern (1986, 19-20).

nen Einheiten der Bereitschaftspolizei und Einsatzhundertschaften aufgehoben.³⁹⁰ Befürchtungen, dass Frauen während unfriedlicher Demonstrationen und den dabei teilweise vorkommenden massiven Gewaltkonfrontationen „nicht ihren Mann stehen“ könnten, sind allerdings bis heute, wo der Frauenanteil in einigen geschlossenen Einheiten teilweise die 40 %-Marke erreicht, nicht verstummt. Auch die Erwartung, dass Polizistinnen im Demonstrationsgeschehen eine aggressionshemmende Funktion haben könnten, erfüllt sich in dieser allgemeinen Form nicht. Grundsätzlich erleichtert ein hohes Maß an sozialer und kommunikativer Kompetenz (bei Männern und Frauen!) den Konfrontationsabbau, insbesondere in Situationen, in denen die Gewalt- und Eskalationsspirale noch nicht in Gang gesetzt worden ist. Ist dies aber erst einmal geschehen, dann kann allerdings die Erfahrung, dass Frauen als vermeintlich „schwächere Glieder“ in einer Polizeikette ganz gezielt der Gewalt ausgesetzt werden, bei den männlichen Kollegen in unmittelbarer Nähe „Beschützerinstinkte“ aktivieren, die durchaus aggressionssteigernd wirken. Die betroffenen Frauen haben nach derartigen Erfahrungen bei zukünftigen Einsätzen dann oftmals eine sehr viel niedrigere Hemmschwelle, Gewalt auszuüben. Der Umgang mit eigener und die Konfrontation mit fremder Gewalt sollte demnach bei Polizisten und Polizistinnen bereits in der Ausbildung psychologisch vorbereitet werden (Wiegel 1992, 21):

„Berichte darüber, daß in geschlossenen Einsätzen mit starken Konfrontationen gelegentlich Schutzfrauen in den ersten Reihen weinen oder auch vereinzelt zusammenbrechen, können leicht zu der irrigen Annahme führen, daß die männlichen Kollegen aufgrund ihrer von Kindheit an trainierten Gefühlskontrolle mit Gewalt in Einsätzen und den eigenen Ängsten generell besser umgehen können. Für beide, die jungen Beamtinnen und Beamten in der Polizei, ist es wichtig und als fürsorgliche Maßnahme dringend erforderlich, schon in der Ausbildung psychologisch auf den Umgang mit ihrer eigenen und fremder Gewalt vorbereitet zu werden sowie konstruktive Bewältigungsstrategien für Extremsituationen kennenzulernen und einzuüben.“

Mit der Einstellung von Frauen in die Schutzpolizei wird auch vielfach die Vorstellung verbunden, dass sich das soziale Klima in der Polizei, der Umgang miteinander und die Sprache untereinander positiv verändern wird. Dies scheint sich allgemein bestätigt zu haben, wie eine Untersuchung aus dem Jahr 1989 belegt (Wiegel 1992, 16). Allerdings wird die dabei den Frauen attestierte größere soziale Kompetenz auch manipulativ eingesetzt, wenn z. B. bei innerdienstlichen Konflikten an Frauen der Anspruch gestellt wird, ausgleichend und harmonisch statt kon-

³⁹⁰ Vgl. dazu auch die Ausführungen im Hamburger Erfahrungsbericht (Landespolizeiverwaltung HH 1987, 21-23) in der die Erfahrungen aus anderen Bundesländern beim Einsatz von Frauen in geschlossenen Einheiten zusammengefasst werden. Für den Einsatz in den Spezialeinsatzkommandos wird es noch bis in die 1990er Jahre dauern, bis auch hier der Einsatz von Frauen möglich wird.

fliktbereit zu sein (Wiegel 1992, 16). Besser dokumentiert und untersucht als die positiven Erwartungen und ihre Umsetzung sind aber vor allem die vielen Befürchtungen und Vorurteile, die in den Köpfen von männlichen Kollegen und Führungskräften von Anfang an vorhanden sind. Viele dieser Vorurteile verschwinden oder relativieren sich im Verlauf der ersten gemeinsamen Dienstjahre, aber es entstehen auch neue Vorurteile und Probleme.³⁹¹

Während Vorstellungen, Frauen seien physisch und psychisch nicht so belastbar und damit nicht universell einsetzbar, eine zu hohe Frauenquote auf der Dienststelle beeinträchtige also die Effizienz, durch die täglichen Arbeitserfahrungen stark abgebaut werden³⁹², hält sich hartnäckig die Auffassung, dass Frauen im Dienst bevorzugt würden. Zu dieser vielfach bei Polizeibeamten zu beobachtenden Einstellung trägt in der Anfangsphase der Berufsöffnung für Frauen sicherlich bei, dass Frauen in den ersten Jahren ein „Exotendasein“ in der Polizei führen, die dann auch noch in einer ganzen Reihe von Modellversuchen bevorzugt befördert und nur in bestimmten Verwendungsbereichen eingesetzt werden (Würz 1993, 208). Durchweg bessere Ergebnisse bei Laufbahnprüfungen und Lehrgängen, die in erster Linie auf die durchschnittlich besseren schulischen Qualifikationen der Polizistinnen zurückzuführen sind, fördern den Neid der Kollegen. Demgegenüber wird es den „Schutzfrauen“ durch mangelnde Arbeitszeit- und Kinderbetreuungskonzepte nicht gerade erleichtert, ihre vielfach vorhandene Doppelbelastung durch Familie und Beruf zu mindern. Außerdem erhöhen unflexible Stellenplanungen die Arbeitsbelastung von Dienstgruppen bei Schwangerschaften und anschließendem Mutterschaftsurlaub; Konflikte zwischen Kollegen und Kolleginnen werden so strukturell gefördert.

In einer Großorganisation, in der Männer und Frauen zusammenarbeiten, ist es völlig normal, dass zwischen Mitarbeitern sexuelle Beziehungen entstehen. Entsprechend dieser allgemeinen Lebenserfahrung entstehen durch die vermehrte Anzahl von Frauen im Schutzpolizeidienst auch private Beziehungen, die dann problematisch werden, wenn sie die Arbeitsabläufe stören und im Falle von privaten Beziehungsstörungen auf das Arbeitsklima durchschlagen. Gravierendere Beeinträchtigungen des Arbeitsklimas werden durch sexuelle Belästigungen ausgelöst, die nun auch in der Polizei zum Thema werden. Untersuchungen in einzelnen Behörden, aber auch flächendeckende Totalerhebungen unterstreichen die Bedeutung dieses Problems für die Polizei,

³⁹¹ Vgl. allgemein zu den Vorurteilen gegenüber Schutzpolizistinnen Wiegel (1992), die Untersuchung des Zentralen Psychologischen Dienstes beim Polizeipräsidium München (1997), die Monographie von Würz (1993) und die Untersuchung von Franzke (1997). Die Akzeptanz von Polizistinnen im Außenverhältnis hat Schüller (1990, 298-300) in einem Teilbereich seiner Untersuchung zum Bild der Polizei in der Öffentlichkeit untersucht.

³⁹² Würz (1993, 124-126); Zentraler Psychologischer Dienst beim Polizeipräsidium München (1997, 5-7).

auf das mit entsprechenden Gesetzen reagiert wird.³⁹³ Durch eine gesteigerte Sensibilität in der Öffentlichkeit werden in den letzten Jahren auch Mobbingfälle in der Polizeiorganisation häufiger offenkundig. Frauen sind hier ebenfalls überproportional in der Opferrolle zu finden; in den 1990er Jahre enden einige dieser Mobbingfälle mit dem Suizid der „gemobbten“ Beamtinnen.³⁹⁴

Gleichwohl lässt sich trotz aller Probleme, die vor allem (Schutz-)Männer mit der Öffnung des Polizeiberufs für Frauen haben, trotz dramatischer negativer Einzelfälle eine insgesamt positive Bilanz der Einstellung von Frauen in die Schutzpolizei ziehen. Denn die Frage, ob die mittlerweile nach Zehntausenden zählende Zahl von Schutzpolizistinnen zu einem zivileren Verhalten in der „Männergesellschaft“ Polizei beigetragen haben, ist durchaus zu bejahen. Auch wenn Polizistinnen sich immer noch an den von Männern vorgegebenen Standards der Polizeiarbeit orientieren (müssen), sind es nach den Beobachtungen von Behr (2000, 169) immer mehr unangepasste Frauen, die zunehmend die männlich geprägten Handlungsmuster in der Polizei infrage stellen. Somit trägt die Frauenpräsenz nicht nur zu positiven Veränderungen der Sprache und des Umgangs untereinander bei und wirkt häufig entspannend im Polizei-Bürger-Verhältnis, sondern führt gleichfalls zu einer Reduzierung der chauvinistischen Anteile und damit zu anderen Selbstbildern bei den Männern im Polizeiberuf. Darüber hinaus wird die Polizeiorganisation durch ihren steigenden Anteil an Frauen auch mit den „ganz normalen“ gesellschaftlichen Problemen konfrontiert, die dazu beitragen, eine größere Nähe zur Gesellschaft herzustellen. Positiv bleibt also hervorzuheben, dass durch die Frauen in der Polizei auch die Verhaltensweisen im polizeilichen Arbeitsalltags wirksam werden, die weibliche Sozialisationsanteile repräsentieren. Insoweit hat die Einstellung von Frauen durchaus zivilisierende Elemente in die Polizeiorganisation hineingebracht.

4.3 Politische Bildung der Polizei in den 1970er und 1980er Jahren

Die politische Bildung der Polizei in den 1970er und 1980er Jahren soll nachfolgend anhand von drei Teilbereichen näher untersucht werden.

³⁹³ Vgl. dazu allgemein Murck/Werdes (1996, 1281-1283), Zentraler Psychologischer Dienst beim Polizeipräsidentium München (1997, 8-9). Dem Ergebnisbericht über die Umfrage unter allen weiblichen Beschäftigten der Polizei des Landes Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Inneres und Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen 1998) ist zu entnehmen, dass sexuelle Belästigungen in der Polizei kein Einzelfälle sind, denn 25 % aller weiblichen und immerhin noch 5 % aller männlichen Beschäftigten sind hiervon betroffen. Ohlenmacher/Bosold/Pfeiffer (2000, 224 u. 233) sehen dann in diesem Bereich auch weiteren Forschungsbedarf, um die Perspektiven der Integration von Frauen in die Polizei vor dem Hintergrund einer sich wandelnden polizeilichen „Berufskultur“ genauer zu untersuchen.

³⁹⁴ Vgl. zu diesen Fällen auch die literarisch-dokumentarische Aufarbeitung bei Schenk (2000).

Zum ersten wird das Fach Staatsbürgerkunde, das weiterhin in der Ausbildung der Polizei unterrichtet wird, näher zu analysieren sein. Dabei sollen die Inhalte des Faches daraufhin untersucht werden, ob sich die in den 1970er Jahren stark polarisierte Diskussion zur politischen Bildung an den allgemein bildenden Schulen auch im Staatsbürgerkundeunterricht der Polizei – wie das Fach hier weiterhin genannt wird – widerspiegelt. Mit dieser Fragestellung hängt natürlich auch die Frage eng zusammen, ob die berufspolitischen Diskussionen zum polizeilichen Selbstverständnis in einer demokratischen Gesellschaft, die im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt worden sind, Eingang in die politische Bildung der Polizei finden.

Zum zweiten werden im Zuge der polizeilichen Reformbestrebungen zu Beginn der 1970er Jahre verstärkt sozialwissenschaftliche Inhalte in die Aus- und Fortbildung der Polizei übernommen.³⁹⁵ Am Beispiel der Implementierung der Fächer Psychologie und Soziologie in die Ausbildung des mittleren und gehobenen Dienstes einiger Länderpolizeien soll hier die Rezeption sozialwissenschaftlicher Inhalte und damit verbunden die Öffnung der polizeilichen Aus- und Fortbildung für externe Fachwissenschaftler genauer untersucht werden, um so die dabei entstehenden Probleme aber auch die Chancen, die „systeminterne Sozialisation“ (Brusten 1973a, 91) von Polizeibeamten zu durchbrechen, besser einschätzen zu können.

Und zum dritten entstehen in den 1980er Jahren analog zur allgemeinen fachdidaktischen Diskussion der politischen Bildung handlungsorientierte Fortbildungskonzepte³⁹⁶ in der Polizei, deren ganzheitliche Zielsetzungen ein erweitertes Verständnis beruflicher Kompetenz und Handlungsfähigkeit beinhalten und zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen dienen sollen³⁹⁷. Im Zusammenhang mit dem polizeilichen Berufsalltag wird hier nach der Verbindung zwischen erweiterten beruflichen Handlungskompetenzen und damit verbundenen Schlüsselqualifikationen einerseits und dem Demokratisierungsprozess der Polizei andererseits zu fragen sein.

³⁹⁵ Vgl. z. B. zur Öffnung der Aus- und Fortbildung der Polizei für sozialwissenschaftliche Inhalte als Ausweis von Professionalisierung die Literaturhinweise in Anm. 346, S. 142. Dieser stärkeren Öffnung gehen z. B. in Nordrhein-Westfalen bereits ab 1967 Versuche voraus, Konflikte im Straßenverkehr durch die Einführung des Faches „Menschenkunde“ in der Polizeiausbildung zu minimieren. Hierbei handelt es sich ganz offensichtlich um eine Vorstufe des späteren Psychologieunterrichts (Paschner 1970, 155-156).

³⁹⁶ Vgl. zum handlungsorientierten Prinzip politischer Bildung Nonnenmacher (1984) und zur Konzeption aktiven Lernens Klippert (1984 u. 1988); siehe dazu auch die kurze Zusammenfassung zum handlungsorientierten Lernen bei Reinhardt (1997) und zur fachdidaktischen Einordnung handlungsorientierter Ansätze Gagel (1995, 297-300).

³⁹⁷ Vgl. allgemein zum umfassenderen Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz im Zusammenhang mit der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen wie z. B. Methoden- oder Sozialkompetenz Arnold (1994, 227-228).

4.3.1 Beschreibung der Quellen und verwendeten Literatur

Die Untersuchung der politischen Bildung der Polizei in dem hier untersuchten Zeitraum erfolgt also wie erläutert in drei Bereichen (s. o.). Zur Analyse des Staatsbürgerkundeunterrichts, der weiterhin fester Bestandteil der Ausbildung ist, werden exemplarisch die für diesen Zeitraum gültigen Lehrpläne³⁹⁸ aus Baden-Württemberg, Bremen und Nordrhein-Westfalen untersucht und typische Lehrbücher³⁹⁹ für den Staatsbürgerkundeunterricht in der Polizei herangezogen.

Zur Analyse der Kontroversen um eine angemessene Rezeption sozialwissenschaftlicher Inhalte durch die Implementierung der Fächer Soziologie/Psychologie in die Polizeiausbildung werden vor allem Aufsätze aus Polizeizeitschriften und allgemeinen Fachzeitschriften ausgewertet, in denen Wissenschaftler und Polizeibeamte ihre Sichtweise zu diesem Problemkreis darstellen.

Die Beschreibung und Analyse der handlungsorientierten Aus- und Fortbildungskonzepte, die in Nordrhein-Westfalen ab 1986 unter den Begriffen „Integrierte Fortbildung“ (IF) bzw. Verhaltenstraining umgesetzt werden, erfolgt auf der Basis der schriftlich fixierten konzeptionellen Überlegungen zu diesen Trainings und anhand von Trainingsmanualen und Informationsbroschüren. Ergänzt wird die Untersuchung durch die Beschreibung von Evaluationsergebnissen, aber auch durch Interviews mit Polizeibeamten, die in der Anfangszeit der IF als Trainer tätig waren, um so die Akzeptanz dieser für Polizeibeamte völlig neuen Form der Fortbildung praxisnah beschreiben zu können.

4.3.2 Klassische Staatsbürgerkunde in der Polizeiausbildung der 1970er und 1980er Jahre

Aus den drei für die Untersuchung exemplarisch ausgewählten Lehrplänen für die Ausbildung des mittleren Dienstes der Polizei in den Ländern Baden-Württemberg, Bremen und Nordrhein-Westfalen ist ersichtlich,⁴⁰⁰ dass auch in der Polizeiausbildung in den 1970er und 1980er Jahren

³⁹⁸ Die Auswahl der Länder erfolgt pragmatisch aufgrund der Verfügbarkeit der Lehrpläne. Da die polizeiliche Ausbildung, wie im Programm Innere Sicherheit von 1974 (1974, B7) festgeschrieben, in den 1970er Jahren immer mehr vereinheitlicht wird, aber auch schon in den Jahren zuvor in weiten Teilen vergleichbar aufgebaut ist, ähneln sich die Ausbildungspläne sowohl in ihrer zeitlichen Struktur als auch in ihrem inhaltlichen Aufbau, so dass mit den ausgewählten Lehrplänen durchaus ein allgemeingültiges Bild des Staatsbürgerkundeunterrichts in den Länderpolizeien abgebildet wird.

³⁹⁹ Vgl. zu den Lehrplänen Bereitschaftspolizeidirektion Baden-Württemberg (1987), Bereitschaftspolizei Bremen (1988) und Innenminister des Landes NW (1980) und zu den Lehrbüchern Dietel (1969, 1969a, 1972 und 1975), Dohr/Windfuhr (1976 und 1980) oder Hirschold (1977, 1984 und 1989).

⁴⁰⁰ Vgl. dazu Bereitschaftspolizeidirektion Baden-Württemberg (1987), Bereitschaftspolizei Bremen (1988) und Innenminister des Landes NW (1980).

politische Bildung in institutionalisierter Form betrieben wird. In den Ländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen gehört das Fach weiterhin als „Staatsbürgerkunde“ zum Fächerkanon, während in Bremen die Bezeichnung „Politische Bildung/Geschichte/Staats- und Verfassungsrecht“ gewählt wird. Parallel dazu werden in alle drei Lehrpläne mit dem Fach Psychologie (Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg) bzw. Psychologie/Soziologie (Bremen) weitere sozialwissenschaftliche Inhalte aufgenommen. Die Stundenanteile zur politischen/sozialwissenschaftlichen Bildung sind in den drei Bundesländern während der durchschnittlich 2 ½ jährigen Ausbildung zum mittleren Dienst annähernd gleich groß, wie aus der nachfolgenden Übersicht hervorgeht:

Tabelle 6: Stundenanteile zur politischen/sozialwissenschaftlichen Bildung in der Grundausbildung exemplarisch ausgesuchter Länderpolizeien

	Baden-Württemberg		Bremen		Nordrhein-Westfalen	
		%		%		%
Gesamtausbildungsstunden	3.240		5.280		4.840	
Staatsbürgerkunde/ Politische Bildung	217	6,7 %	200	3,8 %	246	5,1 %
Psychologie/ Soziologie	84	2,6 %	109	2,1 %	70	1,4 %
politische/sozialw. Bildung insgesamt	301	9,3 %	309	5,9 %	319	6,5 %

Die unterschiedlichen prozentualen Anteile politischer/sozialwissenschaftlicher Bildung kommen in den drei Lehrplänen durch die unterschiedliche Zahl der Gesamtausbildungsstunden zu Stande. Ursache hierfür ist unterschiedliche Anrechnung von Blockpraktikastunden. Da damit die Basis für die Berechnung der prozentualen Anteile nicht vergleichbar ist, muss hier sinnvollerweise die absolute Anzahl der angesetzten Stunden zur politischen und sozialwissenschaftlichen Bildung zum Vergleich herangezogen werden. Wie aus der Tabelle ersichtlich, umfasst der Stundenanteil für die politische/sozialwissenschaftliche Bildung in der ca. 2 ½ jährigen Ausbildung in allen drei Bundesländern ca. 300 Stunden.

Eine inhaltliche Analyse der einzelnen Lehrpläne zeigt, dass sich im Bereich der politischen Bildung gegenüber den 1950er und 1960er Jahren noch nicht allzu viel verändert hat. Um das übergeordnete Lernziel des Unterrichts, die Bejahung der freiheitlich demokratischen Grundordnung⁴⁰¹ zu erreichen, werden im Unterricht weiterhin die klassischen Inhalte der Institutionenkunde (Staatsformen, Staatsorgane, Wahlen und Gesetzgebung), ergänzt durch Themenfelder

⁴⁰¹ Innenminister des Landes NW (1980, 3.5.1), Bereitschaftspolizeidirektion Baden-Württemberg 1987, 13).

aus der deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, behandelt; Grundrechte und Verfassungsprinzipien gehören ebenfalls zum Kanon der Inhalte.⁴⁰² Besonderheiten der jeweiligen Landesverfassungen und kleinere Stundenkontingente zur Behandlung aktueller politischer Fragen runden die drei Lehrpläne ab.

Die hier kurz skizzierten Themenfelder finden ihren Niederschlag auch in den Lehrbüchern zur Staatsbürgerkunde wie z. B. in dem weit verbreiteten Lehrbüchern von Dietel (1969, 1969a, 1972 und 1975), Dohr/Windfuhr (1976 und 1980) oder Hitschold (1977, 1984 und 1989).

Vermittelt werden die Inhalte im Bereich der Ausbildung zum mittleren Dienst (Grundausbildung des Polizeibeamten) durch Polizeibeamte, die in Kurzlehrgängen (in Nordrhein-Westfalen von 4 Wochen) eine pädagogische und inhaltliche Unterweisung erhalten und danach das Fach Staatsbürgerkunde unterrichten. Für das Fach Psychologie, das in Nordrhein-Westfalen 1980 erstmals in den Lehrplan für den mittleren Dienst aufgenommen wird, werden ebenfalls Polizeibeamte (!) als Fachlehrer ausgebildet. In zwei vierwöchigen Lehrgängen werden den künftigen Fachlehrern für Psychologie im ersten Block Kenntnisse aus den Bereichen der allgemeinen Psychologie, der Persönlichkeitspsychologie, der Psychiatrie, der Tiefenpsychologie, der Lerntheorie und der Gestaltpsychologie von einer Polizeischulrektorin vermittelt, die sich ihre Fachkenntnisse ebenfalls autodidaktisch angeeignet hat. Im zweiten Block von vier Wochen werden dann die Themen Sozialpsychologie, Kommunikationspsychologie und Konfliktpsychologie behandelt.⁴⁰³ Im Gegensatz zur Ausbildung für den gehobenen Dienst (Kommissarsausbildung) an der Höheren Landespolizeischule in Münster⁴⁰⁴ wird also in der Grundausbildung der nordrhein-westfälischen Polizei jene „systeminterne Sozialisation“ (Brusten 1973a, 91) beibehalten, die hier neben den unerwünschten Sozialisationseffekten⁴⁰⁵ auch noch dazu führt, dass fachwissenschaftliche Standards unter gar keinen Umständen eingehalten werden können. Denn es ist evident, dass die hier aufgezählte Stofffülle, die den zukünftigen Fachlehrern für Psychologie –

⁴⁰² Vgl. dazu Innenminister des Landes NW (1980, 3.5.1 - 3.5.5), Bereitschaftspolizeidirektion Baden-Württemberg 1987, 13 – 23), Bereitschaftspolizei Bremen (1988, 22 – 32).

⁴⁰³ Vgl. dazu den Artikel „Fachlehrer für Psychologie.“ In: Die Streife 20. Jg. (1981), H. 6, S. 12, in dem über den Abschluss des ersten Lehrgangs zur Ausbildung von Fachlehrern für Psychologie in Nordrhein-Westfalen berichtet wird.

⁴⁰⁴ Die dort praktizierte Verpflichtung externer Sozialwissenschaftler wird am Beispiel des Faches „Soziologie“ im folgenden Kap. (4.3.3) näher beschrieben.

⁴⁰⁵ Neben den bei Brusten (1973a, 91-92) aufgeführten negativen Effekten systeminterner Sozialisation (mangelnde Transparenz, Dominanz von Erfahrungswissen, Einengung des Problemlöseverhaltens etc.) sei auch auf die Ausführungen bei Haselow verwiesen, der die Ausbildung in der Einheitslaufbahn vorwiegend durch Polizeibeamte als Barriere für die Demokratisierung der Polizei ansieht (Haselow 1999, 29). Busch/Funk/Kauß u.a (1985, 155) sprechen von der Erziehung in einer Ghettosituation für eine Ghettosituation.

bei allem persönlichen Engagement⁴⁰⁶ – in zwei vierwöchigen Ausbildungseinheiten zugemutet wird, unter gar keinen Umständen zu einem Psychologieunterricht führen kann, der fachwissenschaftlichen Standards auch nur in Ansätzen genügt. Ob bei einer derartigen personellen Ausgestaltung des Faches „Psychologie“ mit Autodidakten der Polizeianwärter in Nordrhein-Westfalen nach 70 Stunden Psychologieunterricht⁴⁰⁷ in der Lage ist, „die psychischen Ursachen menschlicher Schwierigkeiten und Konflikte zu erkennen, zu beurteilen und in sein weiteres Handeln einzubeziehen, polizeiliche Maßnahmen unter Einbeziehung der dargelegten psychologischen Theorien zu reflektieren, um das Verhältnis zwischen Bürger und Polizei zu verbessern“⁴⁰⁸, darf bezweifelt werden.

Zwei Aspekte fallen bei der Analyse der Lehrpläne zur politischen Bildung der Polizei in diesen beiden Jahrzehnten besonders auf. Zum einen spiegelt sich in der institutionalisierten politischen Bildung der Polizei nicht einmal in Ansätzen die fachdidaktische Diskussion jener Jahre wider, die in den 1970er Jahren von parteipolitischer Polarisierung geprägt ist⁴⁰⁹. Zur Versachlichung der politikdidaktischen Diskussion wird 1976 mit dem so genannten „Beutelsbacher Konsens“ ein Minimalnenner formuliert, der in Ansätzen zur „Wiederherstellung des wissenschaftlichen Diskurses“ (Gagel 1995, 218-220) führt und damit der „pragmatischen Wende und Neuorientierung“ (Kuhn/Massing/Skuhr 1993, 288-289) der politischen Bildung in den 1980er Jahren den Weg bereitet.⁴¹⁰

Im „Beutelsbacher Konsens“ von 1976 einigen sich die beteiligten Fachdidaktiker der politischen Bildung⁴¹¹ auf drei Grundsätze, die hier verkürzt nach Kuhn/Massing/Skuhr (1993, 288-289) wiedergegeben werden⁴¹²:

⁴⁰⁶ Einige der als „Fachlehrer für Psychologie“ ausgebildeten Polizeibeamten ziehen aus der Überforderungssituation, in die sie durch ihren Dienstherrn gebracht werden, die Konsequenz, sich individuell weiterzuqualifizieren, in dem sie privat ein Psychologiestudium beginnen und dies im Einzelfall mit einer Promotion abschließen.

⁴⁰⁷ Vgl. dazu die Stundenanteile in der Übersicht S. 161.

⁴⁰⁸ Lernziele zum Fach „Angewandte Psychologie“ in Innenminister des Landes NW (1980, 3.9.1).

⁴⁰⁹ Vgl. Gagel (1995, 214-218) zur parteipolitischen Instrumentalisierung der politischen Bildung, der diesen Prozess anhand der wahltaktischen Inszenierungen von Grundsatzkontroversen und Fundamentalkonflikten (1995, 214) durch die CDU und anhand der konservativen Schulbuchkritik und dem Kampf gegen die hessischen und nordrhein-westfälischen Richtlinien für Gesellschaftslehre bzw. für den Politikunterricht verdeutlicht. Auf der theoretischen Ebene wird von konservativer Seite in dieser Auseinandersetzung insbesondere die *Kritische Theorie* der „Frankfurter Schule“ als Feindbild identifiziert.

⁴¹⁰ Es ist hier nicht der Ort, die fachdidaktische Diskussion der 1970er und 1980er Jahre ausführlich darzustellen. Vgl. daher zur parteipolitisch motivierten Polarisierung der bildungspolitischen Diskussion und damit auch der politischen Bildung in den späten 1970er Jahren, zum „Beutelsbacher Konsens“ und zur „pragmatischen Wende“ der politischen Bildung ausführlich Gagel (1995, 199-243) und Kuhn/Massing/Skuhr (1993, 261-350).

⁴¹¹ Schmiederer und Sutor sind hier als die exponiertesten Vertreter zu nennen.

1. Das Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern.
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigenen Interessen zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.

Werden diese Grundsätze politischer Bildung und die damit verbundenen inhaltlichen Implikationen auf die hier näher untersuchten Lehrpläne zur politischen Bildung der Polizei bezogen, dann bleibt zum anderen kritisch anzumerken, dass für die Diskussion kontroverser gesellschaftspolitischer Fragen im Staatsbürgerkundeunterricht der Polizei so gut wie kein Raum gelassen wird; die Frage des Überwältigungsverbots stellt sich hier gar nicht. Durch die einseitige Ausrichtung von Lehrplänen und –büchern auf die formalen Aspekte politischer Bildung werden im Staatsbürgerkundeunterricht Fragen zur Einschätzung des Demonstrationsrechts, zum verfassungskonformen polizeilichen Umgang mit dem Versammlungsrecht, zur Berufsbilddiskussion in der Polizei, zur Stellung der Polizei in der demokratischen Gesellschaft ebenfalls ausgeblendet.⁴¹³ Gesellschaftlich kontroverse Themenfelder mit Bezug zum polizeilichen Berufsalltag kommen im Rahmen der politischen Bildung der Polizei so gut wie nicht vor⁴¹⁴.

Gleichfalls wird im Staatsbürgerkundeunterricht der Polizei nicht darüber diskutiert – zumindest nicht durch Lehrpläne vorgegeben und durch Lehrbücher unterstützt und angeregt –, inwieweit praktische Demokratie auch in den hierarchischen Institutionen der Polizei verwirklicht werden kann. Damit wird der politischen Bildung ein Gutteil ihrer Glaubwürdigkeit genommen, wie der Sprecher des Kommissarslehrgangs an der Höheren Landespolizeischule in Münster und heutige Polizeipräsident von Berlin, Hans Dieter Glietsch (1971, 8), bereits feststellt:

„Im Grunde ist jedoch das Wort von der Demokratisierung aller Lebensbereiche für die polizeiliche Führung bis heute Schlagwort geblieben. Solange sich

⁴¹² Vgl. allgemein zum „Beutelsbacher Konsens“ Wehling (1977) und ausführlich zu den drei Grundsätzen (Wehling 1977, 179-180).

⁴¹³ Es mag dahingestellt bleiben, ob in Einzelfällen derartige Fragen in den vergleichsweise geringen Stundenkontingenten diskutiert werden, die für aktuelle Tagesfragen reserviert sind: in Bremen 12 Stunden (Bereitschaftspolizei Bremen 1988, 32), in Baden-Württemberg benannt, aber nicht mit einer Stundenzahl ausgewiesen (Bereitschaftspolizeidirektion Baden-Württemberg 1987, 19 u. 23) und in Nordrhein-Westfalen Fehlanzeige.

⁴¹⁴ Eine Ausnahme stellt hier der Lehrplan für die Ausbildung der Bremer Bereitschaftspolizei dar, in dem die Auseinandersetzung mit tagespolitischen Fragen der Umweltpolitik in 12 Unterrichtsstunden vorgesehen ist (Bereitschaftspolizei Bremen 1988, 32).

die zugestandene Mitwirkung auf organisatorische Kleinigkeiten, auf Küchen- und Kantinenfragen (...) beschränkt, kann man noch nicht von praktischer Demokratie sprechen.“

Die Diskussion und Reflexion über die einer Demokratie angemessenen Rolle der Polizei, so Glietsch weiter (1971, 10), wird während der Ausbildung auch durch überzogene hierarchische Strukturen und ein Beamtenrecht behindert, das durch legal-repressive Maßnahmen in erster Linie „Servilcourage“ fördere, wo die Funktion doch eigentlich Zivilcourage erfordert (1971, 10):

„Dieses System wird stabilisiert durch unser geltendes Beamtenrecht, dessen ungenaue Pflichtenbeschreibung schon geringe Abweichungen vom vorgeschriebenen Verhalten disziplinierbar macht. Verlust von Privilegien scheint auch an anderer Stelle die Bemühungen um eine Reform des öffentlichen Dienstrechts zu hindern. (...) Ein Teil der Beamtenschaft scheint zu befürchten, sie könne im Zuge einer solchen Reform ihrer Standesprivilegien, die sie heute noch zu genießen meint, verlustig gehen. Auf Dauer können wir es uns nicht leisten, gesellschaftspolitische Notwendigkeiten aus standesegoistischen Motiven zu ignorieren. Wir würden uns selbst damit am wenigsten nützen.“

4.3.3 Soziologie-Unterricht in der Ausbildung der Polizei

Ab 1969 wird in den Lehrplan der nordrhein-westfälischen Polizei für die Ausbildung zum gehobenen Dienst, zur so genannten II. Fachprüfung oder auch Kommissarsausbildung genannt, das Fach „Soziologie“ aufgenommen.⁴¹⁵ Der Unterricht, der 20 Stunden umfasst, wird von externen Fachwissenschaftlern durchgeführt, die auch die erste inhaltliche Ausgestaltung des Lehrplans in einem „Interaktionsprozess“ mit den Lehrgangsteilnehmern erarbeiten (Brusten 1972, 148). Brusten, einer der beteiligten Soziologen, führt drei Ziele an – neben der bereits mehrfach angeführten Durchbrechung der systeminternen Sozialisation (Brusten 1973a, 91) –, die für ihn bei einer soziologischen Ausbildung von Polizeibeamten von zentraler Bedeutung sind (Brusten 1972, 149-150):

- Reflexion der Strukturbedingungen der von der Polizei durchzusetzenden Normen;
- Soziologie als Basiswissen zur Erarbeitung eines gesellschaftsadäquaten „Berufsbildes“ der Polizei;

⁴¹⁵ Andere Bundesländer übernehmen diese Ergänzung des Lehrplans ebenfalls und ziehen bald nach wie Brusten dies für Hessen (1971) belegt (Brusten 1972, 147).

- und die Ausbildung der Polizeibeamten zu mündigen und kritischen Staatsbürgern.

Hier werden Ziele formuliert, die der Soziologie intentional die Aufgabe zuweisen, den Demokratisierungsprozess der Polizei voranzubringen.⁴¹⁶ Gleichzeitig sollen soziologische Inhalte die vorwiegend historische Betrachtungsweise und die Fixierung des Faches „Staatsbürgerkunde“ auf formale Aspekte (Institutionenkunde)⁴¹⁷ um emanzipatorische und aufklärerische Elemente ergänzen und als Korrektiv gegenüber der starren Normenfixierung und den prägenden Einflüssen der polizeilichen Berufspraxis wirken (Brusten 1972, 150). Erreicht werden sollen diese Ziele durch folgende inhaltliche Ausgestaltung der zwanzig zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden (Brusten 1972, 148):

- Soziologie als Wissenschaft und Unterrichtsfach 2 Stunden
 - a) Geschichte und Gegenstand der Soziologie
 - b) Soziologische Theorien und empirische Sozialforschung
 - c) Sozialwissenschaft und Politik
 - d) Das Fach „Soziologie“ in der Polizeiausbildung
- Einführung in die allgemeine Soziologie 8 Stunden
 - a) Kriterien der modernen Gesellschaft
 - b) Die Bedeutung sozialer Institutionen
 - c) Sozialisation und Meinungsbildung
 - d) Norm – Sanktion – Herrschaft
 - e) Prozesse der Machtbildung und Machtstabilisierung
 - f) Klasse – Schicht – Mobilität
- Einführung in die Kriminal-Soziologie 7 Stunden
 - a) Anlage oder Umwelt? Eine Kritik der Kriminologie
 - b) Kriminalität und Gesellschaftsstruktur
 - c) Theorien des abweichenden Verhaltens und der sozialen Kontrolle

⁴¹⁶ Von den Sozialwissenschaftlern wird der Demokratisierungsanspruch, der sich aus der Einbeziehung ihrer Fächer in die Aus- und Fortbildung der Polizei ergibt, durchgängig vertreten, so bei Brusten für die Soziologie (1972,150 und 1973, 91) und bei D. Hoffmann (1975 und 1975a) allgemein für die Sozialwissenschaften. Offensichtlich wird der Zusammenhang von Seiten der Polizei nicht ganz so eindeutig gesehen. So wird auf einer Tagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll zum Thema „Polizeipsychologie, Polizeisoziole – Hilfe oder Alibi?“ offensichtlich intensiv zwischen Sozialwissenschaftlern und Polizeibeamten um diesen Anspruch und seine Notwendigkeit gestritten, wie dem gleichlautenden Artikel, in: Deutsche Polizei, 21. Jg. (1972), H. 11, S. 330-331, zu entnehmen ist.

⁴¹⁷ Vgl. dazu die Ausführungen im vorangegangenen Kap. 4.3.2, S. 160.

- d) Sozialstrukturelle Determinanten der Kriminalstatistik
 - e) Sanktionsinstanzen der Gesellschaft: Schule, Sozialarbeit, Polizei, Strafjustiz, Strafvollzug
 - f) Die Macht der „Definierer“: Strukturaspekte der Gesetzgebung und der Kriminalität der „feinen Leute“.
 - g) „Resozialisierung“ als soziales Problem
- Polizei und Öffentlichkeit 3 Stunden
- a) Konzepte der Rollentheorie und ihre Anwendung
 - b) Die Rolle des Polizeibeamten in der modernen Gesellschaft; Rollenkonflikte und Vorurteile
 - c) Die Polizei in Selbstdarstellungen; zur Analyse handlungsleitender Wissenssysteme
 - d) Polizeiorganisation und Gesellschaftsstruktur

Sozialwissenschaftliche Bildung wirkt in dem hier abgebildeten gültigen nordrhein-westfälischen Lehrplan für das Fach „Soziologie“ aus dem Jahr 1972 als politische Bildung in der Polizei. Ziele und Inhalte weisen mit ihren reflexiven und kritischen Elementen einen deutlicheren Bezug zur allgemeinen fachdidaktischen Diskussion der politischen Bildung in dieser Zeit auf, als dies in dem eigentlich originär für die politische Bildung zuständigen Fach „Staatsbürgerkunde“ der Fall ist. So werden die Probleme des polizeilichen Arbeitsalltags durch die Inhalte des soziologischen Unterrichts sehr viel konkreter angesprochen als im Fach „Staatsbürgerkunde“. Die inhaltliche Strukturierung des Soziologieunterrichts soll den jungen Kommissarsanwärtern, so Brusten (1972, 150), die Einsicht vermitteln, „daß die soziale Welt von Menschen gemacht und somit auch grundsätzlich veränderbar ist, ohne daß dadurch die Ordnung [gleich; W. S.] selbst in Gefahr gerät“, wenn z. B. Interessengegensätze konfliktbereit nach demokratischen Spielregeln ausgetragen werden.

Von den betroffenen Lehrgangsteilnehmern selbst wird die Auseinandersetzung mit den soziologischen Themen durchaus begrüßt und als sinnvolle Ergänzung des bestehenden Fächerkanons angesehen, wie die Ergebnisse einer von Brusten durchgeführten Umfrage unter 320 Lehrgangsteilnehmern zur II. Fachprüfung in den Jahren 1970 und 1971 ausweisen.⁴¹⁸ Allerdings mehren sich bald auch die Stimmen in der Polizeiorganisation, die anders als die jüngeren Kommissarsanwärter von einer unerwünschten „Umarmung“ (Brusten 1973a, 92) der Polizei durch die Soziologie sprechen. Ganz offensichtlich gibt es bei der Polizei und den beteiligten

⁴¹⁸ Vgl. zu den Ergebnissen der Umfrage auch Brusten (1971 und 1971a).

Soziologen wechselweise die Wahrnehmung und Befürchtung, von der jeweils anderen Seite vereinnahmt zu werden.⁴¹⁹

Bei dem Versuch, die unterschiedlichen Erwartungen und Ziele, die mit der Implementierung des Faches „Soziologie“ in die Ausbildung zum gehobenen Dienst von Polizeibeamten und Sozialwissenschaftlern verbunden werden, zu strukturieren, identifiziert Brusten (1972, 147) sechs verschiedene Funktionen soziologischer Bildung in der Polizei:

1. „Das Fach Soziologie soll im wesentlichen eine Art ‚Alibi-Funktion‘ übernehmen, zur Pflege eines positiven Images und zum Prestigegegewinn etwa nach dem Motto: ‚Seht her, wir haben eine moderne, zeitgemäße Polizei und eine moderne, sogar wissenschaftliche Ausbildung!‘: *Soziologie als Aushängeschild*.
2. Die Studentendemonstrationen zu Beginn des Jahres 1967 (...) haben innerhalb der Polizei einen entscheidenden Wandel ausgelöst: Die Polizei hat erkannt, daß ihr zumindest partiell die Voraussetzungen zum Verständnis und zur Lösung bestimmter Probleme fehlen: *Soziologie zur Lösung von Problemen*.
3. Die gesellschaftspolitischen Veränderungen zwingen die Polizei dazu, das Fach ‚Soziologie‘ in ihren Ausbildungsplan einzubeziehen; die Polizei kann ihrem Auftrag heute nicht mehr gerecht werden, wenn ihre Ausbildung weiterhin fast ausschließlich auf die Vermittlung von Rechtskenntnissen und polizeispezifischen Handlungstechniken beschränkt bleibt: *Soziologie als Ergänzungsfach für eine funktionsgerechte Ausbildung*.
4. Der rasche soziale Wandel und die sozialen Konflikte innerhalb der modernen Gesellschaft haben in der Polizei ein allgemeines Bedürfnis nach wissenschaftlich fundierter Information über soziale Strukturen und Prozesse geweckt; es ist klar geworden, daß hier eine von Polizeibeamten gelehrte ‚Staatsbürgerliche Bildung‘ nicht mehr ausreicht: *Soziologie zur Hebung der Allgemeinbildung*.
5. Die Polizei ist an der soziologischen Analyse ihrer Organisation und der Rolle der Polizeibeamten in der modernen Gesellschaft interessiert; deshalb ist sie bereit, Soziologen Einblick in die interne Struktur der Polizei zu gewähren: *Soziologie zur Erstellung eines Berufsbildes*.
6. Die Ausbildungsstruktur der Polizei soll der allgemeinen Ausbildungsstruktur innerhalb der BRD angeglichen werden; Voraussetzung dazu ist eine über die unmittelbar polizeibezogenen Fächer hinausgehende

⁴¹⁹ So Brusten (1973a) mit seinem Artikel „Die Polizei bemächtigt sich der Soziologie“ und Dietel (1971) mit dem Gegenstück „Die Soziologie bemächtigt sich der Polizei“. Besonders deutlich wird das Gefühl, dass die Soziologie oder auch die Sozialwissenschaften insgesamt weniger für als über die Polizei forschen (Feest 1972, 298) in der Rezension von Schäfer (1972) über den Sammelband von Feest/Lautmann (1971).

Verbreitung des Fächerangebotes: *Soziologie zur Angleichung der Ausbildungsstrukturen.*“

Die Konflikte über die konkrete Ausgestaltung des Faches „Soziologie“ in der Polizeiausbildung, die sich bereits in diesen Thesen und den dahinter liegenden gegensätzlichen Attributionen und Wahrnehmungen andeuten, nehmen im Verlauf der 1970er Jahre immer deutlichere Gestalt an. Zwar kommt es nicht zum Bruch, zur Abschaffung des Faches, doch wird durch organisatorische Maßnahmen versucht, soziologische Inhalte einem polizeispezifischen Verwertungsprozess zu unterwerfen (Brusten 1973 und 1979). Der damit verbundene selektive und an Nützlichkeits-erwägungen gebundene Gebrauch soziologischer Erkenntnisse ist durchaus geeignet, die aufklärerischen und emanzipatorischen Funktionen der Soziologie zurückzudrängen. Komplementär zu dieser technokratischen Nutzung steigt die legitimatorische Funktion der Soziologie im Verlauf der 1970er Jahre immer stärker an. So setzt sich Brusten 1979 resigniert in einem Artikel fast ausschließlich noch mit den Gründen für die Schwierigkeiten und Probleme auseinander, die einer fachwissenschaftlich angemessenen Rezeption soziologischer Inhalte durch Polizeibeamte entgegenstehen. Drei Gründe sind nach Brusten (1979, 21-27) hierfür ausschlaggebend:

- Die polizeispezifische Struktur der Ausbildungs-, Aufstiegs- und Belohnungssysteme begünstigen eine fast ausnahmslos extrinsische Motivationshaltung.
- Zentrale Denkkategorien, die durch polizeiinterne Sozialisations- und Selektionsprozesse befördert werden, begünstigen das Verlangen nach einem normativ abgesicherten Weltbild mit möglichst klarer Zuordnung von ‚richtig‘ und ‚falsch‘, von ‚gut‘ und ‚schlecht‘.
- Die seit langem tradierte juristische Konstruktion polizeilicher Wirklichkeit lässt sozialwissenschaftliche Analysen auf einen „Wall von Unverständnis, Skepsis und Mißtrauen“ stoßen (1979, 24).

Harrach stellt demgegenüber mit etwas größerer – nicht nur – zeitlicher Distanz den prozesshaften Charakter heraus, der zum Scheitern der Ansprüche der Polizeisozologie in den 1970er Jahren führt (Harrach 1983, 167). Eingebunden in die professionspolitischen Bestrebungen von Berufsvertretungen (hier: der GdP) und Polizeireformern, sollte – so Harrach – die Soziologie ihren fachwissenschaftlichen Beitrag zur Legitimation des Anspruchs liefern, die Polizei zum Experten für die Innere Sicherheit zu machen.⁴²⁰ Als jedoch parallel zu diesen Bestrebungen, Soziologie als eigenständiges Fach in die polizeiliche Ausbildung zu implementieren und auch zur Prob-

⁴²⁰ Vgl. zur Diskussion um ein neues Berufsbild und den dabei von Polizeireformern und der GdP erhobenen Anspruch, die Polizei zum Experten für Sicherheit zu machen und ihr den Status eines Sozialingenieurs zuzuweisen o. S. 142 und Anm. 357, S. 144.

lemlösung in anderen polizeilichen Arbeitsfeldern zu nutzen, um die Mitte der 1970er Jahre eine ganze Reihe von soziologischen Veröffentlichungen zur Selektivitätsthese des *Labeling-Approach*⁴²¹ erscheinen, sieht sich die Polizei als „Unterdrückungswerkzeug zur Herrschaftssicherung“ angeprangert. In der nun folgenden polarisierten Auseinandersetzung um die Thesen der Kriminalsoziologie zum *Labeling-Approach* sehen sich dann auch fortschrittlichere Gruppierungen in der Polizei gezwungen, zur „Soziologie“ und den Soziologen wieder ein distanzierteres Verhältnis aufzubauen, das zudem seit den Zeiten der „68er“-Bewegung noch nicht ganz spannungsfrei war. So stellt Harrach (1983, 164) fest:

„Anstatt, wie von Polizeiseite erwartet, das Handeln der Polizei auf eine neue wissenschaftliche Legitimationsbasis stellen zu helfen, bot die soziologische Analyse Informationen dar, die, nach Ansicht der Polizeiführung, im Gegenteil dazu geeignet waren, die Legitimationsbasis zu zerstören.“

Die Handlungsspielräume des Faches „Soziologie“ in der Polizei werden somit von der Ministerialbürokratie, deren Interesse an einem neuen, wissenschaftlich abgesicherten Berufsbild der Polizei mit mehr Eigenständigkeit und Kompetenzen sich von vornherein deutlich in Grenzen hält, und konservativen Anhängern des traditionellen Polizeibildes beschränkt. Soziologische Inhalte werden nun vor allem unter dem Gesichtspunkt einer technokratischen und selektiven Verwertung für die Probleme des polizeilichen Arbeitsalltags in der Ausbildung genutzt.

4.3.4 Handlungsorientierte, ganzheitliche Ansätze in der Aus- und Fortbildung der Polizei: zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen und Demokratisierung

Im nun folgenden Kapitel sollen die inhaltlichen Implikationen neuer Trainingsformen in der Aus- und Fortbildung der Polizei am Beispiel der „Integrierten Fortbildung“ in Nordrhein-Westfalen beschrieben und ihre Bedeutung für ein verändertes Selbstverständnis der Polizei näher untersucht werden. Die neuen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen werden im polizeilichen Sprachgebrauch zumeist als verhaltensorientierte Trainings zur Verbesserung der personalen und

⁴²¹ Der Forschungsansatz des *Labeling Approach* fragt nach dem „Etikettierungs“- und Attributionsverhalten der Kontrollinstanzen, hier also der Polizei. Abweichendes/kriminelles Verhalten entsteht nach diesem Ansatz aus der Interaktion zwischen Personen/Gruppen und den Kontrollinstanzen der Gesellschaft. Wesentliche Ursache für die größere Quantität des registrierten abweichenden Verhaltens bei bestimmten sozialen Gruppen ist danach das Kontrollverhalten vor allem der Polizei, das aufgrund von Vorurteilen und daraus resultierenden Zuschreibungen bei unterschiedlichen sozialen Gruppen stark differiert. Delinquentes Verhalten kommt nach dieser Theorie z. B. in den Unterschichten nicht häufiger vor als in mittelständisch oder Oberschicht geprägten sozialen Gruppen. Die gleichwohl höhere Zahl von registrierten Delikten bei Angehörigen der Unterschicht führt der Ansatz des *Labeling Approach* auf die einseitige Ausrichtung polizeilicher Kontrollmaßnahmen zurück; vgl. zum Ansatz des *Labeling Approach* auch Keckeisen (1974), Rüter (1975), Kuhlen (1978), Ferchhoff/Peters (1981) und Peters (1997).

sozialen Kompetenz bezeichnet. Trotz sprachlicher Nähe basieren diese Trainings aber weniger auf behavioristischen oder verhaltenstherapeutischen Ansätzen sondern sind vielmehr handlungsorientierten Ansätzen der politischen Bildung (s. u.) verpflichtet.⁴²² In den 1980er und 1990er Jahren werden in der nordrhein-westfälischen Polizei, die in diesem Bereich eine Vorreiterrolle spielt, Stressbewältigungs-, Konfliktbewältigungs- und Kommunikationstrainings ebenso eingeführt wie Führungskräfte trainings. Einige der genannten Trainings werden in einem Einsatztraining als sogenannte „Integrierte Fortbildung“ zusammengefasst, die im folgenden näher betrachtet werden soll.

Gegen Ende der 1970er Jahre ereignen sich in Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern einige aufsehenerregende Fälle von Gewaltanwendungen bei Polizeieinsätzen, die mit verletzten und getöteten Beamten und Bürgern enden. Aufsehenerregend sind diese Fälle u. a. deshalb, weil die äußeren Anlässe eher nichtig sind und ganz normalen polizeilichen Alltagssituationen entspringen (Schlichtung von Familienstreitigkeiten, Fahrzeugkontrollen, Personenkontrollen etc.), die üblicherweise keinen derart dramatischen Ausgang erwarten lassen. Die dazu unmittelbar und auch in den Folgejahren durchgeführten Untersuchungen⁴²³ ergeben, dass die Interaktion zwischen Polizei und Bürger, die häufig unter dem objektiv (aufgrund von gesetzlichen Vorgaben, zum Zwecke der Gefahrenabwehr etc.) gegebenen Zwang einer repressiven Konfliktregelung durch die Polizeibeamten steht, in vielen Fällen durch mangelnde Steuerungs- und Handlungskompetenz der einschreitenden Beamten nicht im Sinne einer konstruktiven und sachlichen Problemlösung verläuft. Der sich dann häufig aufschaukelnde Eskalationsprozess entfaltet, wie die Untersuchungen ergeben, eine Eigendynamik, die von den Beamten zuerst auf kommunikativer Ebene nicht mehr eingrenzt werden kann und schließlich zur Aktualisierung körperlicher Gewalt führt. Doch selbst in den Fällen, in denen der Eskalationsprozess nicht zur Gewaltmobilisierung führt, bleiben auf beiden Seiten Konfliktpotenziale zurück, die die zukünftigen Polizei-Bürger-Interaktionen belasten und eventuell negativ vorstrukturieren.⁴²⁴ Als Ursache werden bei den Beamten Defizite in den folgenden Bereichen erkannt (Schieferbein/Hohmann 1997, 5):

⁴²² Handlungsorientierung in der politischen Bildung hat ihren Ursprung in der deutschen Reformpädagogik und der von Dewey entwickelten Pädagogik des Pragmatismus; vgl. dazu auch F. Bohnsack (1976) und Dewey (1964). Lernen hat nach dieser Tradition das Ziel, zur selbstständigen Problemlösung anzuhalten (F. Bohnsack 1976, 443). Problemlösung ist aber nur durch die enge Verbindung von Denken und Handeln zu erreichen und wird von Dewey als „das Denken in der Erfahrung“ (1964, 193-203) bezeichnet. Dies widerspricht der zumindest bei einigen handlungsorientierten Ansätzen verbreiteten „Entwertung des Kognitiven“ (Gagel 1995, 302).

⁴²³ Vgl. dazu Sessar/Baumann/Müller (1980), Jäger (1983, 1986, 1987, 1988 und 1991). Eine allgemeine Analyse zum Stellenwert von Gewalt im Rahmen polizeilicher Interaktionen nimmt Harrach (1983, 177-198) vor.

⁴²⁴ Vgl. dazu Höhere Landespolizeischule Münster (1987, Teil II, 7) und Naase (1978, 20).

- Stresstabilität
- Kommunikationsfähigkeit
- reaktive Handlungskompetenz
- Beachtung der Grundsätze aus den Bereichen Taktik und Eigensicherung (einschließlich der angemessenen Situationsvorbereitung und –analyse)

Insbesondere beim Transfer der aufgelisteten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als separate Inhalte zunehmend Eingang in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen finden, in die oftmals konflikthafte und mit einem hohen Komplexitätsniveau versehene polizeiliche Alltagspraxis, weisen gerade jüngere Beamte mangelnde Verhaltenssicherheiten auf, die sich auch in dem überproportional hohen Anteil der 23-30jährigen Beamten in den Verletzten- und Beschwerdestatistiken niederschlagen⁴²⁵.

Zur Behebung dieser Verhaltensunsicherheiten und vor allem auch der daraus resultierenden negativen Folgen wird in der nordrhein-westfälischen Polizei in der ersten Hälfte der 1980er Jahre ein Trainingsprogramm entwickelt, das die professionelle Handlungskompetenz im Rahmen der täglichen Einsatzbewältigung verbessern soll. Ziel des Trainings ist

- die Vermeidung bzw. Reduzierung von Gewaltanwendung, insbesondere der unnötigen, so genannten „hässlichen Gewalt“⁴²⁶,
- die Verhinderung unnötiger Gefährdung von Polizeibeamten und anderen Personen,
- sowie die Steigerung der Akzeptanz polizeilichen Einschreitens in der Bevölkerung.⁴²⁷

Zunächst werden in den Jahren 1981 bis 1985 die Fachsegmente Stress- und Konfliktbewältigung⁴²⁸, Kommunikation, Schieß-/Nichtschießausbildung, Selbstverteidigung, Situationsbeherr-

⁴²⁵ Vgl. dazu Höhere Landespolizeischule Münster (1987, Teil II, 13) und Jäger (1983, S. 55).

⁴²⁶ Einen Erklärungsansatz zum polizeilichen Anteil am Problem der „hässlichen“, unnötigen und ausufernden Gewaltanwendung aus psychotherapeutischer Sicht bietet Parin (1981) an. Er stellt dabei den Zusammenhang mit der Berufsrolle heraus und konstatiert einen Mechanismus, der durch die Delegation des Über-Ich auf den Befehlshaber eines Einsatzes und durch die Identifikation des Ich mit der Ideologie einer institutionellen Berufsrolle („Die Polizistenrolle bedeutet, daß immer der andere der Rechtsbrecher ist“) zu überzogener Gewalt führt. Parin (1981, 60) bezeichnet diesen durch übermäßig starke Rollenidentifikation gekennzeichneten Prozess als eine Form der *déformation professionnelle*, die es nach J. Jäger (1988, 337) durch effektive Fortbildungsmaßnahmen wie die „Integrierte Fortbildung“ auszugleichen oder doch zumindest einzugrenzen gilt.

⁴²⁷ Rd. Erl. IM/NRW vom 21.04.1986 – IV B 4 – 464 – .

⁴²⁸ Vgl. zur Entstehung des Stress- und Konfliktbewältigungstrainings als Elemente der Fortbildung der Polizei des Landes Nordrhein-Westfalen Olszewski (1984, 1986, 1987 und 1988).

schung und Psychologie neu entwickelt bzw. bereits bestehende Fachsegmente reformiert und separat in Fortbildungsveranstaltungen für Polizeibeamte mit Außenkontakten durchgeführt (Schieferbein/Hohmann 1997, 5-6). Aufgrund der dabei gewonnenen Erfahrungen werden die einzelnen Segmente anschließend noch einmal neu strukturiert und abschließend zu folgenden Fachsegmenten zusammengefasst:

- Stressbewältigung
- Kommunikationstraining
- Taktik/Eigensicherung
- Eingriffstechniken
- Schieß-/Nichtschießausbildung
- Eingriffsrecht.

Per Erlass des Innenministers (vgl. Anm. 427) werden die einzelnen Fachsegmente dann im Jahr 1986 zu einem themen- und fächerübergreifenden ganzheitlichen Einsatztraining auf der Basis eines deeskalierenden Einsatzmodells⁴²⁹ als so genannte „Integrierte Fortbildung“ zusammengeführt. Integration bedeutet in diesem Zusammenhang die Beantwortung der Fragen (Höhere Landespolizeischule Münster 1987, 57):

- a) „Wie lassen sich in der beruflichen Fort- und Weiterbildung die Aspekte beruflicher Qualifizierung als Ausstattung des Lernenden mit bestimmten, für die Berufstätigkeit erforderlicher Fähigkeiten und Kenntnissen sowie
- b) Identitätsbildung als Ausstattung des Lernenden mit sozialer Kompetenz, d. h. der Persönlichkeitsentfaltung, verbinden?
- c) Wie ist ein Lehr- und Lernprozess zu strukturieren, damit er den o. g. Anforderungen entspricht?“

Unter Beachtung der Implikationen, die sich aus diesen Fragen ergeben, wird ein handlungsorientiertes⁴³⁰ Training entwickelt, das durch seine fächerübergreifende Struktur, durch seine Freiräume für die Erfahrungen aller am Lernprozess Beteiligten, durch seine Prozessorientierung

⁴²⁹ Vgl. zu den Elementen eines deeskalierenden Einsatzmodells Schmalzl (1996) und hier insbesondere das Eskalations-Deeskalationsmodell der Polizei-Bürger-Interaktion in Anhang 7, S. 360.

⁴³⁰ Vgl. allgemein zur fachdidaktischen Einordnung von Handlungsorientierung als Prinzip politischer Bildung Gagel (1995, 295-302). Handlungsorientierung kommt im Anspruch der „Integrierten Fortbildung“ zum Ausdruck, durch aktives Lernen die Realitätserfahrung der Teilnehmer durch produktive Verbindung von Theorie und Praxisanteilen in einem sozial-kommunikativen Lernprozess zur Problemlösung konflikthafter polizeilicher Alltagssituationen einzusetzen. Vgl. dazu auch Klippert (1984, 27-30), Klippert (1988) und allgemein Breit/Schiele (1998) und Massing (1998).

ohne fixierte Lernwege und –ziele für abschließende Problemlösungen der „gleichzeitigen Vermittlung von fachlicher, sozialer und politischer Kompetenz“⁴³¹ dient, die auf der Basis eines offenen Curriculums⁴³² erfolgt. Dies bedeutet für die Lernsituation, für die Planung des Lernprozesses und die Curriculum-Organisation:

„Die Lernsituation muß offen sein. Hierbei geht es um die Gewährung von Spielräumen und Freiräumen in denen sich der Lernende durch Fragen, Erfahrungen, Interessen etc. einbringen kann.

Die Planung muß offen sein. Hier wird entschieden, in welchem Umfang die Vorgaben verbindlich sind. Vorgaben, insbesondere wenn sie sich aus fachwissenschaftlichen Erkenntnissen ableiten, sollten als Hypothesen verstanden werden, die in der jeweiligen unterrichtlichen Situation überprüft und vom Lehrenden aufbereitet werden. Flexibilität ist gefordert, da Lernsituationen komplex und in gewisser Weise einzigartig sind, da menschliches Handeln nur begrenzt planbar ist.

Die Curriculum-Organisation muß offen sein. Damit ist gemeint, daß Freiräume für konkurrierende Versuche und eine experimentelle Weiterentwicklung politischer und pädagogischer Vorstellungen geschaffen werden.“ (Höhere Landespolizeischule Münster 1987, 62-63)

Ab 1986 wird auf der Basis dieser Entscheidungen die „Integrierte Fortbildung“ (IF) in Nordrhein-Westfalen dezentral auf der Ebene der lokalen Polizeibehörden durchgeführt.⁴³³

„Im Mittelpunkt des ‚IF- Trainings‘ steht die Professionalisierung des Handelns des Polizeibeamten in Standardsituationen wie beispielsweise: Streit, Täter am Ort, Verkehrsverstoß, Durchsuchung von Personen und Fahrzeugüberprüfungen. Innerhalb von Rollenspielen und Übungen zu diesen konkreten Situationen werden Eigenanteile der Polizeibeamten zum Streßerleben,

⁴³¹ Höhere Landespolizeischule Münster (1987, Teil III, 60). Die auch in diesem Zitat wieder angesprochene „soziale Kompetenz“ umfasst Qualifikationsanforderungen, die ursprünglich an Führungskräfte und mittlerweile ganz allgemein an Angehörige sozialer Dienstleistungsberufe gestellt werden. „Soziale Kompetenz“ bezeichnet heute „die Fähigkeit einer Person, alle Anforderungen des sozialen und gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen. Der Besitz einer hohen sozialen Kompetenz gilt unangefochten als positive soziale Eigenschaft und bringt derjenigen Person, der diese Fähigkeit zugeschrieben wird, innerhalb ihrer sozialen Gruppe und ihres sozialen Raumes hohes soziales Prestige ein. Die soziale Kompetenz äußert sich in einer überdurchschnittlichen Fähigkeit, mit anderen Personen interagieren zu können, d. h. beispielsweise in Konfliktsituationen in befriedigender Weise mit Kunden, mit Untergebenen oder mit anderen Menschen verkehren zu können. Des Weiteren zeichnen sich Personen mit hoher sozialer Kompetenz durch großes Einfühlungsvermögen aus, durch ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein, an Fairness, an Gerechtigkeitsempfinden, an Teamfähigkeit und durch die Fähigkeit, eigene wie fremde Anliegen in eine ansprechende rhetorische Form zu bringen. Soziale Kompetenz war bis in die siebziger Jahre ein Begriff, der, wenn überhaupt, nur in der so genannten Gegenöffentlichkeit von Bedeutung war. Die Verdichtung verschiedener sozialer Fähigkeiten zum Begriff der sozialen Kompetenz sollte anzeigen, dass diese Fähigkeiten sich nicht in ökonomischem Sinn vermarkten lassen würden.“ (Habermeyer, Microsoft Encarta '99 Enzyklopädie)

⁴³² Vgl. allgemein zu den Elementen offener Curricula Frenz (1999, 288-290) und zur Entwicklung von offenen Curricula im Rahmen der Curriculumsdiskussion der 1970er Jahre Gerbaulet/Herz/Huber (1972).

⁴³³ Vgl. zur Organisation des aus mehreren Modulen bestehenden Trainings, zur Qualifikation der Trainer und zur wissenschaftlichen Begleitung des Trainings die Kap. 5-8 in Schieferbein/Hohmann (1997, 17-48).

zur Konfliktbewältigung, kommunikativen Fähigkeiten und zur reaktiven Handlungskompetenz (Taktikregeln, Eigensicherung, Umgang mit der Schußwaffe, Eingriffsrecht etc.) bearbeitet und trainiert. Dieses soll, unter Freistellung von dienstlichen Verpflichtungen, in regelmäßigen Abständen mindestens einmal in 12 Monaten bei jedem Polizeibeamten mit Außendiensttätigkeit der Schutz- und Kriminalpolizei in Kleingruppen von maximal 10 Teilnehmern in einem 16-Stunden-Grundprogramm durchgeführt werden.“ (Wensing 1990, 66)

Nach diesem Schema bereiten sich seitdem Jahr für Jahr mehr als 10.000 Polizeibeamte in Nordrhein-Westfalen nach der neuen Trainingsmethode auf Konfliktsituationen ihres Arbeitsalltags vor. Gleichzeitig wird Mitte der 1980er Jahren parallel zur IF ein Verhaltenstraining für die Ausbildung des gehobenen Dienstes (Kommissarsausbildung) an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung entwickelt⁴³⁴ und 1986 eingeführt. Es ist nach gleichen pädagogischen Prinzipien wie die IF aufgebaut, wird in enger Verbindung zur IF durchgeführt, hat ebenfalls das Ziel „die Brücke zwischen Wissen und Tun zu schlagen“ (Korbmacher 1987, 4) und dabei die Polizeiarbeit mit dem Ziel größerer Effektivität, Humanität und Autonomie zu verbessern⁴³⁵.

Im folgenden soll nun gefragt werden, ob die neuen Inhalte und Methoden von den Polizeibeamten akzeptiert werden, welche Wirkungen die verhaltensorientierten Trainings entfalten und welche Auswirkungen die neuen ganzheitlichen Trainingsmaßnahmen auf das Selbstverständnis der Polizei, auf das Binnenklima in der Organisation, auf die Außenbeziehungen und damit auch auf den Demokratisierungs- und Zivilisierungsprozess der Polizei insgesamt haben.

Einzelne Fachsegmente der „Integrierten Fortbildung“, die auch als eigenständige vorbereitende Maßnahmen in Seminarform durchgeführt werden, wie Stress- und Konfliktbewältigungsseminare, sind für Polizeibeamte sowohl von den angesprochenen Inhalten als auch von den Methoden her zunächst völlig ungewohnt. In den Beschreibungen und Kommentierungen der Trainings in Fachzeitschriften, -büchern, Trainingsmanualen und Seminarberichten wird regelmäßig auf die überwiegend positive Reaktion und prinzipielle Akzeptanz insbesondere der Stress- und Konfliktbewältigungsseminare bei den Teilnehmern hingewiesen⁴³⁶. Gesprächen mit Teilneh-

⁴³⁴ Vgl. zur Einführung des Verhaltenstrainings in der Ausbildung des gehobenen Dienstes an den Fachhochschulen Korbmacher (1987).

⁴³⁵ Vgl. dazu Korbmacher (1987, 34-42); in den anderen Bundesländern werden in den 1980er und 1990er Jahren vergleichbare ganzheitliche Trainings für die Aus- und Fortbildung der Polizei eingeführt; siehe dazu auch die Übersicht bei Murck/Schmalzl (1992).

⁴³⁶ Hier ist z. T. von 98% Zustimmung und Akzeptanz die Rede (Olszewski 1987, 125 u. 1988, 124); vgl. dazu auch Geck (1987).

mern und Trainern der „ersten Stunde“⁴³⁷ ist aber immer wieder zu entnehmen, dass Vorbehalte gegenüber den Inhalten und Methoden aber auch grundsätzlich mangelnde Akzeptanz der Stress- und Konfliktbewältigungsseminare bis hin zu Verweigerungshaltungen bei Seminarteilnehmern in den ersten Jahren der Trainings durchaus an der Tagesordnung waren. Es ist in der von Männlichkeitsbildern dominierten Polizeiwelt der 1980er Jahren (noch) nicht so selbstverständlich, sich einzugestehen, mit den Belastungen und dem Stress des Polizeialltags nicht allein fertig werden zu können, in Seminaren über diese Probleme zu sprechen und sich anschließend auch noch zu Entspannungsübungen im Seminarraum auf eine Decke zu legen. „Deckenseminare“ für „Weicheier“ werden die Stressbewältigungsseminare daher in der Anfangszeit im Polizeijargon genannt. Schnell kommt auch der Verdacht auf, Teilnehmer an diesen Seminaren seien nicht so belastbar, stressresistent und leistungsfähig oder seien gar „Widerstandsbeamte“⁴³⁸, deren Kompetenzen zur Konfliktlösung in speziellen „Konfliktbewältigungstrainings“ erst noch entwickelt werden müssen. Erst im Verlauf der Zeit wird der Umgang mit den neuen Inhalten, Methoden und Seminarformen selbstverständlicher. Eine positivere Grundhaltung stellt sich unter den Polizeibeamten aber immer mehr ein, nachdem die Praxistauglichkeit der neuen Trainingsformen – verstärkt durch die Einbeziehung von Teilnehmererfahrungen und Praxisproblemen – immer deutlicher hervortritt. Darüber hinaus wird auf diese Art so ganz nebenbei auch der Anfangsverdacht vieler Teilnehmer entkräftet, dass es sich bei den neuen Seminarformen um eine „Therapie“ handele.⁴³⁹

Die konkreten Auswirkungen der „Integrierten Fortbildung“ und auch des Verhaltenstrainings der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung werden innerhalb der ersten zehn Jahre nach

⁴³⁷ Die nachfolgenden Beschreibungen der Akzeptanzprobleme basieren auf Gesprächen, die der Verfasser (der in den 1990er Jahren selber eine Vielzahl von pädagogischen Maßnahmen mit Verhaltenstrainern und Trainern der „Integrierten Fortbildung“ durchgeführt hat) mit Teilnehmern derartiger Seminare und vor allem mit Polizeibeamten geführt hat, die in den 1980er Jahren zur ersten Trainergeneration gehört haben. In telefonischen Interviews mit Rüdiger Rahlenbeck und Peter Wewer (Lehrtrainer für IF am Polizeifortbildungsinstitut „Carl Severing“, Münster) am 6. Juni 2002, mit Olaf Lux (ehemaliger Lehrtrainer IF in NW, heute Fortbildungsinstitut der thüringischen Polizei, Meiningen) und Norbert Kuse – der als Sozialwissenschaftler/Pädagoge seit Mitte der 1980er Jahren mit der pädagogischen Qualifizierung von Trainern der „Integrierten Fortbildung“ am PFI „Carl Severing“ in Münster befasst ist – am 7. Mai 2002 wurden die Erinnerungen zu diesem Problembereich noch einmal aktualisiert und von den Interviewpartnern in der hier dargestellten Form bestätigt.

⁴³⁸ „Widerstandsbeamte“ sind im Polizeijargon diejenigen Beamten, die durch ihr Einschreiten häufig (bewusst oder unbewusst) zu Konflikteskalationen beitragen, die dann nur noch durch den Einsatz von körperlicher Gewalt beendet werden können.

⁴³⁹ Besonders anfällig für diesen Verdacht ist naturgemäß das Stress- und Konfliktbewältigungstraining. Hier müssen die Trainer den Teilnehmern immer wieder verdeutlichen, dass es sich um Veranstaltungen zur Förderung der individuellen und sozialen Kompetenz, nicht jedoch um eine wie auch immer geartete Therapie handelt (Wensing 1990, 62).

ihrer Einführung mehrfach evaluiert.⁴⁴⁰ Dabei zeigen die Ergebnisse, dass sowohl durch das Verhaltenstraining an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung hinsichtlich der Konfliktbewältigungsstrategien (Wensing 1990, 176-194) als auch durch die „Integrierte Fortbildung“ bezüglich der angestrebten Ziele⁴⁴¹ deutliche und positive Effekte bei den Beamten feststellbar sind, insbesondere dann, wenn sie sich dem Training mehrfach unterziehen.⁴⁴² So kommt Holling (1999a, 4) zu dem Schluss, dass

- „1. die IF nicht nur zu kurzfristigen, sondern auch zu langfristigen Effekten führt
2. die Effektivität des Trainings im Verlauf der Zeit zunimmt, d. h. die Stärke der Effekte zunimmt und die Trainingsinhalte generalisiert werden
3. die Trainingseffekte sehr stark sind
4. eine mehrmalige Teilnahme an der IF zu stärkeren Trainingseffekten führt.“

Bleibt abschließend zu fragen, welche Auswirkungen Inhalte und Methoden der verhaltensorientierten Trainings auf das polizeiliche Selbstverständnis haben. Zunächst einmal werden durch die „Integrierte Fortbildung“ wichtige Schlüsselqualifikationen für die polizeiliche Arbeit verbessert und weiter verstärkt. Durch den ganzheitlichen Ansatz fördert das Training Denken in komplexen Zusammenhängen, stärkt die Problemanalyse und –lösungsfähigkeit sowie die kommunikative Kompetenz, Flexibilität und Kreativität und trägt auch zu einem gelasseneren Umgang mit Stressoren bei. Da das Training die Beachtung rechtsstaatlicher Prinzipien (Fachsegment „Eingriffsrecht“) auf der Basis des deeskalativen Einsatzmodells zur Grundlage jeglichen polizeilichen Handelns erhebt, leistet es einen wesentlichen Beitrag für eine bürgernahe und demokratieangemessene Polizeiarbeit⁴⁴³. In einzelnen vorbereitenden Trainings – hier vor allem im Stressbewältigungs-, Konfliktbewältigungs- und Kommunikationstraining – aber auch im Verlauf der Integration der Fachsegmente werden die Teilnehmer zwangsläufig mit Inhalten und Methoden konfrontiert, durch die sich die Reflexivität ihres eigenen Handelns erhöhen und ihre Empathiefähigkeit steigern kann. Dies ist eine weitere Voraussetzung dafür, berufliche Selbstbilder, die

⁴⁴⁰ Vgl. dazu Wensing (1990), Holling/Schmale/Brummel (1991), Holling (1992 und 1999a).

⁴⁴¹ Es sei hier noch einmal daran erinnert, dass die „Integrierten Fortbildung“ die Umsetzung und Integration von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen der Fachsegmente Stressbewältigung, Kommunikation, Taktik/Eigensicherung, Eingriffstechniken, Schieß-/Nichtschießausbildung und Eingriffsrecht anstrebt.

⁴⁴² Vgl. dazu Holling/Schmale/Brummel (1991, 20-21), Holling (1992, 3-4).

⁴⁴³ Vgl. dazu die Ziele des IF-Trainings o. S. 172. Ein Blick auf die einzelnen Stufen des Deeskalationsmodells nach Schmalzl (Anhang 7, S. 360) zeigt, dass durch die „Integrierte Fortbildung“ aber auch durch die anderen ver-

von männlich geprägten Handlungsmustern dominiert waren/sind⁴⁴⁴, brechen zu können und ein berufliches Selbstverständnis zu entwickeln, in dem die Durchsetzung staatlicher resp. polizeilicher Autorität um jeden Preis keinen absoluten Vorrang mehr hat. So ist es bei der Einführung der Schieß-/Nichtschießausbildung – allein schon der Name ruft bei traditionell sozialisierten Polizisten Stirnrunzeln hervor – nicht so ganz einfach, gestandenen Schutzpolizisten, aber auch jungen Polizeianwärtern klar zu machen, dass es durchaus Situationen geben kann (wenn z. B. eine unmittelbare Gefahr für Leib und Leben anderer Personen nicht gegeben ist), in denen ein Polizist weglaufen sollte, anstatt einen bewaffneten Täter um jeden Preis stoppen zu wollen. Völlig unabhängig von der veränderten Einstellung bezogen auf den Schusswaffengebrauch beinhaltet die Schieß-/Nichtschießausbildung als Basisfertigkeit selbstverständlich die sichere Handhabung der Waffe, die regelmäßig trainiert wird.

Nur durch ein derart reflektiertes polizeiliches Selbstverständnis in Verbindung mit der sicheren Beherrschung einer Vielzahl von Handlungsalternativen wird der Polizeibeamte in die Lage versetzt, sich flexibel-dynamisch an ganz unterschiedliche Konfliktsituationen anzupassen und das Prinzip der Verhältnismäßigkeit der Mittel, das im Rahmen unserer Rechtsordnung eine wesentliche und verbindliche Norm polizeilichen Handelns darstellt, in die Realität zu überführen.

Während die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen innerhalb beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen sich allgemein nicht – wie in der politikdidaktischen Diskussion der letzten Jahre häufig geschehen – so ohne weiteres als politische Bildung verstehen lässt⁴⁴⁵, sieht dies im Bereich der polizeilichen Fortbildung anders aus. Denn die Verbesserung funktionaler Fertigkeiten, personaler Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen professionalisiert die alltägliche Polizeiarbeit. Auf diese Weise wird das rechtsstaatliche Handeln der Beamten unterstützt und die Beachtung der Prinzipien des deeskalativen Einsatzmodells erleichtert. Die beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen einschließlich der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wirken sich also direkt und positiv auf das Polizei-Bürger-Verhältnis aus, dessen politischer Charakter evident ist. Denn polizeiliches Handeln greift sehr häufig in (Grund-)Rechte von Bürgern ein und ist von daher

haltensorientierten Trainings, Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeübt werden, die zur bewussten Steuerung eines Deeskalationsprozesses notwendig sind.

⁴⁴⁴ Vgl. dazu auch die These von Behr (o. S. 158), nach der auch durch die vermehrte Einstellung von Frauen seit den 1980er Jahren die männlich dominierten Handlungsmuster in der Polizei zunehmend in Frage gestellt werden.

⁴⁴⁵ Vgl. zur kontroversen Diskussion über die Umdeutung beruflicher Qualifizierungsprozesse als politische Bildung Ahlheim (2001, 30-35) mit der dort angegebenen Literatur. Ahlheim warnt hier vor einer allzu oberflächlichen Verbindung von Schlüsselqualifikationen und politischer Bildung (2002, 35). In eine entgegengesetzte Richtung

immer auch politisches Handeln, dessen demokratische Qualität sich auf diese Weise steigern lässt. Es ist also durchaus angemessen, „Integrierte Fortbildung“ als politische Bildung zu charakterisieren. Sie trägt dazu bei, eine bürgernahe Polizeiarbeit zu unterstützen, da derart trainierte Beamte nachgewiesenermaßen eher in der Lage sind, Konflikte und die Anwendung von Gewalt auf ein notwendiges und verhältnismäßiges Maß zu begrenzen. Darüber hinaus fördert die „Integrierte Fortbildung“ durch ihre reflexiven Elemente die Entwicklung eines demokratischen Selbstbildes und damit insgesamt den Demokratisierungsprozess in der Polizei.

4.4 Zusammenfassung

Bei der Untersuchung des Demokratisierungsprozesses der Polizei in den 1970er und 1980er Jahren und der Bedeutung politischer Bildung für diesen Prozess lassen sich analytisch mehrere Entwicklungsstränge unterscheiden, die sich wechselseitig beeinflussen.

Bereits in den 1960er Jahren lösen die komplexer werdenden Probleme der sich wandelnden bundesdeutschen Industriegesellschaft einen ersten Professionalisierungsschub in der Polizei aus, der vor allem zur Effizienzsteigerung der polizeilichen Alltagsarbeit beiträgt.⁴⁴⁶ Die Auseinandersetzung mit dem politischen Protest der Studentenbewegung macht deutlich, dass die aus der Weimarer Zeit in die 1950er und 1960er Jahre hinübergeretteten Handlungsmuster der Polizei nun endgültig obsolet geworden sind. In der öffentlichen Diskussion wird die Legitimität polizeilichen Handelns zunehmend infrage gestellt und damit nicht nur die Frage nach der Angemessenheit des konkreten polizeilichen Einsatzverhaltens gestellt, sondern eine grundsätzliche Auseinandersetzung über das Selbstverständnis der Polizei in einer demokratischen Gesellschaft angestoßen.

Unterstützt durch das allgemeine Reformklima in der bundesdeutschen Gesellschaft zu Beginn der 1970er Jahre wird so auch in der Polizeiorganisation ein Reformprozess eingeleitet, der auf zwei Ebenen zur Professionalisierung und Modernisierung der Polizei beitragen soll. Auf einer technokratisch-organisatorischen Ebene werden Reformen in Gang gesetzt, die angesichts der sich ändernden und erweiterten Aufgabenstellungen die Effizienz polizeilicher Arbeit sicher-

geht Sander (2000, 42-43), der der politischen Bildung generell ökonomisch verwertbare Modernisierungsaufgaben zuweist, die durch die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen sichergestellt werden sollen.

⁴⁴⁶ Vgl. dazu Haselow/Noethen/Weinhauer (2000, 136-140) und die weitere in Anm. 320 (o. S. 130) angeführte Literatur.

stellen sollen.⁴⁴⁷ Parallel dazu setzt eine Auseinandersetzung über Selbstverständnis und Standort der Polizei in einer demokratischen Gesellschaft ein, in deren Folge es u. a. zu einer Neubewertung der Versammlungsfreiheit nach Art. 8 GG durch die Polizei kommt. Danach soll sich der Umgang mit politischem Protest mehr an den Intentionen und Wertentscheidungen des GG orientieren, gleichzeitig werden die polizeilichen Handlungsmöglichkeiten um deeskalative Einsatzmodelle erweitert.

Weitergehende Entwicklungen um ein verändertes Berufsbild und Selbstverständnis der Polizei in einer demokratischen Gesellschaft werden spätestens ab Mitte der 1970er Jahre nicht mehr weiter verfolgt. Sowohl die Vorstellungen der Berufsvertretungen, und hier vor allem der GdP, als auch andere Ansätze demokratischer Formen von Sozialkontrolle⁴⁴⁸ scheitern am nachhaltigen Widerstand von Ministerialbürokratie und traditionellen Führungskräften der Polizei, die ihren Einfluss infrage gestellt sehen und grundsätzliche Bedenken gegen eine Veränderung der dezentralen Organisationsformen von Justiz und Polizei haben. Besonders pointierte Forderungen, wie sie in den Vorstellungen von der Polizei als unabhängigem Experten für Sicherheit oder als „Sozialingenieur“ zum Ausdruck kommen, werden von den Ende der 1970er Jahre aus Vereinheitlichungsgründen in den vielen Bundesländern verabschiedeten Polizeigesetzen endgültig begraben. Die Polizei wird in diesen Gesetzen wieder stärker als Vollzugspolizei definiert und damit als Hilfsorgan für andere Behörden instrumentalisiert.⁴⁴⁹ Erschwerend kommt sicherlich hinzu, dass sich in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre durch den eskalierenden Terrorismus das politische Klima zur Diskussion eines demokratischen Berufsbildes der Polizei stark verschlechtert hat; die Reformdiskussion der Polizei konzentriert sich nun vor allem auf die technokratischen Anteile zur Effizienzsteigerung, die ohne große Probleme umgesetzt werden.

Ausgelöst durch das umfangreiche politische Protestgeschehen und begünstigt durch die weiterhin defizitäre Berufsbilddiskussion entwickeln sich Ende der 1970er und in der ersten Hälfte der 1980er Jahre unterschiedliche Polizeiliniien beim Umgang mit politischem Protest. Der daraus resultierende juristische Klärungsbedarf endet mit zum Teil recht widersprüchlichen Urteilen und wird schließlich einer höchstrichterlichen Klärung zugeführt: Mit seinem Brokdorf-Beschluß

⁴⁴⁷ Vgl. zu den Maßnahmen und Reformen im Bereich der Organisation, des Personals, der Ausbildung und der technischen Ausrüstung die Ausführungen auf S. 131.

⁴⁴⁸ Vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 4.2.1, S. 138.

⁴⁴⁹ Vgl. dazu die Diskussion des Musterentwurfs für ein einheitliches Polizeigesetz bei Gintzel (1978) und Hirsch (1978).

legt das Bundesverfassungsgericht 1985 für den Bereich von Versammlungen und Demonstrationen die demokratieangemessene Rolle der Polizei anhand einer Reihe von Kriterien fest.⁴⁵⁰

Im Bereich politischer Bildung sind ähnliche ambivalente Entwicklungen wie bei der Berufsbilddiskussion für den hier untersuchten Zeitraum festzuhalten. Die Implementierung der Fächer Soziologie und Psychologie in die Polizeiausbildung erweckt Anfang der 1970er Jahre durchaus die Hoffnung, die immer noch stark an formalen Aspekten ausgerichtete Staatsbürgerkunde um Inhalte ergänzen zu können, die durch ihre reflexiven und emanzipatorischen Elemente durchaus eine stärkere demokratische Qualität in der politischen Bildung der Polizei hätten entfalten können. Doch auch hier werden die Reformschritte ab Mitte der 1970er Jahre zu Gunsten einer mehr selektiven und instrumentellen Rezeption vor allem der soziologischen Inhalte rückgängig gemacht.⁴⁵¹

Gleichwohl scheint die Bereitschaft der Polizeiorganisation, in den 1970er Jahren die Aus- und Fortbildung für sozialwissenschaftliche Inhalte und auch Sozialwissenschaftler zu öffnen – bei aller Ambivalenz der wechselseitigen Erfahrungen –, dazu beigetragen zu haben, sozialwissenschaftliche Inhalte und Methoden auch in den 1980er Jahren zur Problemlösung in der täglichen Arbeit und zur Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Aus- und Fortbildung einzusetzen. So wird das kooperative Führungssystem in den 1980er Jahren in der Polizei eingeführt und ganzheitliche, handlungsorientierte Trainingsmaßnahmen werden zum festen Bestandteil der polizeilichen Aus- und Fortbildung. Diese Maßnahmen eröffnen die Chance, die konkrete Polizeiarbeit durch eine Steigerung der personalen und sozialen Kompetenz von Vorgesetzten und Mitarbeitern im Binnenverhältnis zu verbessern und im Außenverhältnis dem Anspruch einer Bürgerpolizei einen guten Schritt näher zu bringen.

⁴⁵⁰ Vgl. zu den Auswirkungen des Brokdorf-Beschlusses auf den polizeilichen Umgang mit politischem Protest Dietel/Kniesel (1985).

⁴⁵¹ Vgl. zu den Gründen und Ursachen für diese Entwicklung Brusten (1979, 21-27) und Harrach (1983, 167).

5. Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten

Der Beitrag politischer Bildung zum Demokratisierungsprozess der Polizei in den 1990er Jahren soll nun abschließend anhand des Umgangs mit dem gesellschaftlichen Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit“ untersucht werden. Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten kommt es ab 1991 zu einem Anstieg des Rechtstextremismus und in der Folge auch zu deutlich steigenden Zahlen fremdenfeindlicher Straftaten. Die Polizei ist auf zweierlei Weise von diesen Straftaten betroffen. Zum einen gehört die Strafverfolgung derartiger Taten zu ihren ureigensten Aufgaben. Zum anderen kommt es in der ersten Hälfte der 1990er Jahre vermehrt zu Übergriffen und fremdenfeindlichen Straftaten von Polizeibeamten. Im Rahmen der Bekämpfung derartiger Vorfälle wird für den Bereich politischer Bildung in der Polizei eine Unterrichtseinheit zum Thema „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit – Handreichungen für die politische Bildung der Polizei“ entwickelt (Ahlheim/Heger 1998). Die Funktionsbestimmung politischer Bildung in der Polizei für die 1990er Jahre erfolgt exemplarisch anhand der Bearbeitung des Problemfeldes „Fremdenfeindlichkeit in der Polizei“ durch diese Unterrichtseinheit⁴⁵², deren Evaluationsergebnisse nachfolgend vorgestellt und analysiert werden. Um das Umfeld, in dem die Unterrichtseinheit durchgeführt und evaluiert worden ist, besser einschätzen zu können, sollen jedoch zusätzlich zwei weitere wichtige Bereiche der Organisationsentwicklung der Polizei und das Problemfeld fremdenfeindlicher Straftaten von Polizeibeamten dargestellt werden:

- Einen ersten wichtigen Arbeitsschwerpunkt für die Polizei stellt in den 1990er Jahre der Aufbau von Polizeiorganisationen in den fünf neuen Bundesländern dar, der mit einem erheblichen Aufwand an materiellen und personellen Ressourcen durch die Länderpolizeien der alten Bundesländer unterstützt wird.
- Parallel dazu werden in den 1990er Jahren umfangreiche Reformvorhaben in allen Länderpolizeien durchgeführt, die den Weg zu einer bürgernahen und dienstleistungsorientierten Polizei unterstützen sollen. Planung, Durchführung und der schnelle Wechsel dieser Reformen unterliegen einer Dynamik, die es oft schwer machen, den Mitarbeitern Sinn und Zweck der Veränderungen zu verdeutlichen.
- Der letzte Punkt der Darstellung betrifft die Phänomenologie fremdenfeindlicher Straftaten von Polizeibeamten, die in der ersten Hälfte der 1990er Jahre in größerem Maßstab bekannt werden und den Demokratisierungsprozess zu einer Bürgerpolizei konterkarieren.

⁴⁵² Nachfolgend werden die Begriffe Unterrichtseinheit, Unterrichtswerk und Unterrichtskonzeption im Zusammenhang mit dem hier evaluierten pädagogischen Programm synonym benutzt.

Zum besseren Verständnis der politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden vorab kurz die Umstände und politisch-gesellschaftlichen Folgen der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Jahr 1990 dargestellt.

5.1 Politisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen (ab 1989)

Die Menschen in der Bundesrepublik werden 1989 von der sich abzeichnenden Auflösung⁴⁵³ des sowjetisch dominierten Ostblocks überrascht, die mit dem Sturz der Regierung Honecker und dem Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989 ihren spektakulären historischen Auftakt nimmt. Niemand erwartet im Spätsommer 1989 ernsthaft die „Wiedervereinigung“⁴⁵⁴ der beiden deutschen Staaten innerhalb von Jahresfrist. Das Ansehen von Bundeskanzler Kohl befindet sich im Sommer 1989 auf einem Tiefpunkt und eine verbreitete Politikverdrossenheit bestimmt das öffentliche Bewusstsein und die politische Kultur der Republik. Denn nach der „konservativen Wende“ (Görtemaker 1999, 688) von 1982, die der neue Kanzler Kohl zum Anlass nimmt, eine „geistig-moralische Erneuerung“ zur Richtschnur seiner Politik zu machen⁴⁵⁵, erlebt die Republik bis Ende der 1980er Jahre eine ununterbrochene Abfolge von Politikskandalen⁴⁵⁶. So sinkt in der Folge nicht nur die moralisch-ethische Reputation der Regierung Kohl gegen Null, sondern es kommt auch zu einem „Spannungsverlust im politischen System“ (Thränhardt 1996, 290), der die Atmosphäre der politischen Kultur in der Bundesrepublik mehr durch die Enttäuschung über die Skandale der 1980er Jahre prägt als durch politische Perspektiven und Erwartungen.

⁴⁵³ In den Jahren 1989 – 1991 werden die kommunistischen Regierungen der Ostblockstaaten von Reformbewegungen erschüttert und schließlich gewaltsam gestürzt oder friedlich abgelöst. Die Auflösung des Militärbündnisses der Warschauer Vertragsorganisation zum 1. Juli 1991 und des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe (COMECON) im gleichen Jahr kündigen dann das Ende des Ostblocks und auch der Sowjetunion an, die sich am 26. Dezember 1991 selbst auflöst. Die nachfolgenden Ausführungen über diesen historischen Prozess basieren vor allem auf Thränhardt (1996, 293-295) und Görtemaker (1999, 715-733).

⁴⁵⁴ „Wiedervereinigung“ ist der gängige Terminus für den Beitritt der auf dem Staatsgebiet der DDR gegründeten Länder zum Geltungsbereich des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland am 3. Oktober 1990. Da aber mit dem Begriff der „Wiedervereinigung“ in der bundesdeutschen Politik während der 1950er, 1960er und 1970er Jahre oftmals die Beseitigung der geografischen Folgen des Zweiten Weltkrieges gemeint und damit die Grenzen Polens und der Tschechoslowakei in Frage gestellt werden, wird nachfolgend der Begriff der Vereinigung für den Beitritt der neuen Länder gewählt.

⁴⁵⁵ Vgl. allgemein zu den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in der Dekade nach 1989, die die Basis für den gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Zustand darstellen Görtemaker (687-788), Thränhardt (1996, 275-320) und ders. (1993, 20-22).

⁴⁵⁶ Es ist hier nicht der Ort, all die Skandale und Affären (Flick, Barschel, Wörner-Kießling, Versuch der Selbstamnestierung im Partei-Spenden-Skandal, die Jenninger-Rede zum 9. November 1988, der Vergleich Gorbatschows mit Goebbels durch Kohl, der „Black-out“ Kohls vor dem Parteispendenuntersuchungsausschuss etc. etc.) im einzelnen zu schildern. Vgl. dazu Thränhardt (1996, 275-282) und Görtemaker (1999, 709-713).

Außenpolitisch entwickelt sich in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre ein eigenartiges Sonderverhältnis zwischen den beiden deutschen Staaten. Zwar erfüllen beide auch im „Nachwinter des Kalten Krieges“⁴⁵⁷ loyal ihre Verpflichtungen in den jeweiligen Bündnissen. Allerdings bedingt das Dilemma der atomaren Abschreckung, dass beide deutschen Staaten ein existenzielles Interesse an weiterer Abrüstung haben (müssen). In Formeln von der deutsch-deutschen Verantwortungsgemeinschaft und Sicherheitspartnerschaft kommt dies zum Ausdruck. Höhepunkt der innerdeutschen Entspannungspolitik ist der Staatsbesuch Honeckers 1987 in der Bundesrepublik. Eine Zeitlang gelingt es der Führung der DDR, durch derartige außenpolitische Erfolge von den Schwierigkeiten im Inneren abzulenken. Doch die marode sozialistische Staatswirtschaft der DDR unterliegt einer steten Auszehrung und ist schon seit geraumer Zeit auf kontinuierlich fließende Transferzahlungen aus der Bundesrepublik angewiesen. Dem von Strauß 1983 für die DDR vermittelten Milliardenkredit folgen weitere und die Devisenbeschaffung durch einen steigenden innerdeutschen Handel lässt die Versorgungskrise mit Konsumgütern in der DDR nicht kleiner werden. Die Ausreise von Personen, die als volkswirtschaftliche Belastung angesehen werden – wie z. B. Rentner – wird von der DDR erheblich erleichtert⁴⁵⁸ und die Beträge für den Freikauf von politischen Gefangenen steigen auf 50.000 DM pro Person. So werden noch 1988 für den Gefangenenfreikauf 320,7 Mill. DM von der Bundesrepublik aufgewandt und es entsteht der nicht unbegründete Verdacht, dass die DDR bei akutem Devisenbedarf Verhaftungsaktionen vornimmt, um so ohne große eigene Kosten neue „Tauschware“ zu produzieren.

Doch weder die Reduzierung des kritischen Potenzials durch „Freikauf-Aktionen“ oder durch die Abschiebung von Intellektuellen und Künstlern noch der weitere Ausbau des Staatssicherheitsapparates⁴⁵⁹ können verhindern, dass in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre immer mehr Bürger der DDR politische und wirtschaftliche Reformen fordern und eine Lockerung von Zensur und Überwachung verlangen. Die DDR isoliert sich auch außenpolitisch immer mehr gegenüber den anderen sozialistischen Staaten⁴⁶⁰ und nutzt die de-facto-Abkehr von der Breschnew-Doktrin

⁴⁵⁷ Bezeichnung für die durch US-Präsident Reagan Ende der 1970er Jahre erneut verschärfte Konfrontation zwischen den Supermächten nach einer Phase der Entspannungspolitik. Bestimmende Elemente für diesen „Nachwinter“ sind der Nato-Doppelbeschluss zur Stationierung von Mittelstreckenraketen in Mitteleuropa und das sogenannte „SDI-Projekt“ zur Entwicklung eines weltraumgestützten Raketenabwehrsystems.

⁴⁵⁸ In den Jahren 1983 – 1988 können auf diese Art 145.000 Rentner auf legalem Wege die DDR verlassen (Thränhardt 1996, 293).

⁴⁵⁹ Bei der Zerschlagung des Ministeriums für Staatssicherheit Ende 1989 stehen 91.000 hauptamtliche und 173.000 inoffizielle Mitarbeiter auf den Gehaltslisten dieser Einrichtung (Henke 1996, 646); das sind immerhin fast 1,7 % der Gesamtbevölkerung.

⁴⁶⁰ Vor allem die Reformbestrebungen in Polen und Ungarn sowie später auch in der Tschechoslowakei bereiten der SED-Führung zunehmend Probleme und führen schon Anfang der 1980er Jahre zur Wiedereinführung des Visa-Zwanges im Reiseverkehr mit Polen.

durch Gorbatschow⁴⁶¹ ironischerweise dazu, ihren weiterhin reformfeindlichen Weg auch gegen die Reformer in der UdSSR fortzusetzen; im Gegensatz zu früher scheint die zur Nomenklatura gehörende Machtelite der DDR „nicht mehr von der Sowjetunion lernen zu wollen“⁴⁶². So eskalieren die innenpolitischen Verhältnisse in der DDR im Verlauf von Spätsommer und Herbst 1989. Parallel zur Massenflucht über Ungarn und Botschaftsbesetzungen in Prag, Budapest und Warschau erschüttern ab dem 7. Juni 1989⁴⁶³ immer größer werdende Demonstrationen und Protestaktionen die Städte der DDR. Nachdem auch die Sowjetunion und ihr Staatspräsident Gorbatschow der DDR-Führung alle politische und vor allem militärische Unterstützung entzieht, kommt es schließlich zum friedlichen Sturz der reformunwilligen und wohl auch reformunfähigen Regierung Honecker und zur Öffnung der Grenzen am 9. November 1989.⁴⁶⁴

In den folgenden zwölf Monaten werden innen- wie außenpolitische Vorbehalte gegen die Perspektive eines vereinten deutschen Gesamtstaates zumindest auf der Ebene des Völkerrechts ausgeräumt⁴⁶⁵ und die fünf auf dem Staatsgebiet der DDR neu gegründeten Länder⁴⁶⁶ treten mit dem 3. Oktober 1990 der Bundesrepublik Deutschland bei.

⁴⁶¹ Gorbatschow verkündet erstmals auf einer Rede in Prag im April 1987 das Recht eines jeden Landes auf eine eigenständige und souveräne Lösung seiner Probleme und erklärt im Juli 1989 vor dem Europarat in Straßburg jede Einmischung in die inneren Angelegenheiten von Staaten oder gar die Anwendung von Gewalt zwischen den Bündnissen und auch innerhalb von Bündnissen für unzulässig. Der Sprecher des sowjetischen Außenministeriums, Gerassimow, erklärt im Oktober 1989 am Rande eines Besuchs von Gorbatschow in Finnland, die Breschnew-Doktrin sei „tot“ und werde durch die „Sinatra-Doktrin“ ersetzt, dessen Song „*My Way*“ mit dem Refrain „*I did it my way*“ aufschlussreiche Analogien zur sowjetischen Haltung in dieser Frage nahe legen (zitiert nach Görtemaker 1999, 721-722).

⁴⁶² Nachdem für die SED-Kader über Jahrzehnte die Formel „Von der Sowjetunion lernen heißt siegen lernen“ den Vorbildcharakter des sowjetischen Weges zum Sozialismus versinnbildlichte, gilt dies im Zeitalter von Perestroika und Glasnost nicht mehr. Nun heißt es, „wenn der Nachbar beschließt sein Haus neu zu tapezieren, müsse man sich ja nicht gleich verpflichtet fühlen, es ihm gleich zu tun“ (Politbüro-Mitglied Kurt Hager in einem Sterninterview vom 9. April 1987). Und so wird im November 1988 erstmals in der Geschichte der DDR mit dem „Sputnik“ eine sowjetische Zeitschrift verboten, die sich allzu offensiv für den „Umbau“ (Perestroika) der sozialistischen Staatswirtschaft einsetzt.

⁴⁶³ Der Protestbeginn ist nicht zufällig gewählt, sondern setzt genau einen Monat nach den Kommunalwahlen in der DDR ein, die mit ihren Wahlfälschungen den konkreten Anlass für die Proteste darstellen. Zwar sind derartige Wahlfälschungen nicht neu, rufen aber in der von Reformhoffnungen geprägten Zeit den besonderen Zorn der enttäuschten Menschen in der DDR hervor.

⁴⁶⁴ Vgl. ausführlich zum Ablauf der Ereignisse, die zur Öffnung der Grenzen und zum Zusammenbruch der SED-Herrschaft in der DDR führen Görtemaker (1999, 715-733) und Korger 1996.

⁴⁶⁵ Vgl. zu den Vorbehalten in Ost und West und den daraus resultierenden vertraglichen Bindungen aus den Zwei-Plus-Vier-Verhandlungen, zur Anerkennung der polnischen Westgrenze und zum Problem der Bündniszugehörigkeit des vereinten Deutschland Görtemaker (1999, 752-767). Ihre verfassungsmäßige Umsetzung erfahren diese Regelungen durch die Streichung von Art. 23 GG, durch die Veränderungen der Präambel und Art. 146 GG, um auf diese Art die endgültigen Grenzen des vereinten Deutschlands sowie Geltungsbereich und –dauer des GG festzulegen (Hesselberger 1990, 185-186). Vorstellungen von einer Zwei-Staaten-Lösung z. B. in Form einer lockeren Konföderation mit einer demokratisch-sozialistischen DDR übersehen das Ausmaß des ökonomischen Rückstandes der DDR gegenüber der Bundesrepublik. Für den also in jedem Fall notwendigen Ressourcentransfer hätte es im Fall einer Zwei-Staaten-Lösung jedoch in der alten Bundesrepublik kaum einen politischen Konsens gegeben. Auf der anderen Seite hätte sich ohne einen derartigen Ressourcentransfer der Westen gegen Zuwanderung ab-

Nach dem noch allseits euphorisch begrüßten formellen Akt gestaltet sich die weitere Vereinigung dann allerdings schwieriger. Denn der Niedergang der Sowjetunion und der Zusammenbruch der DDR stellen eine epochale Zäsur dar, deren Folgen weit über Deutschland hinausreichen und mit all ihren Konsequenzen in den Jahren 1989/1990 noch gar nicht absehbar sind. Schon bald macht sich Ernüchterung breit, als sich die „blühenden Landschaften“, von Kohl im Bundestagswahlkampf 1990 versprochen, in den neuen Bundesländern nicht einstellen wollen. Die Gründe für das Desaster der ökonomischen Neuordnung in den neuen Bundesländern werden von Thränhardt folgendermaßen beschrieben (1993, 21):

„Während in der alten BRD Marktwirtschaft zwar eine wesentliche Rolle spielte, aber von staatlichen, großindustriellen und korporatistischen Entscheidungsmustern begleitet wurde, setzten Bundesregierung, Sachverständigenrat und Wirtschaft nun auf die Selbstorganisationskraft des Marktes und des zu restituierenden Eigentums. Die Folge dieses Verzichts auf politische Gestaltung war die wesentliche Entindustrialisierung Ostdeutschlands – eine Entwicklung, die in vielen Landschaften auf Dauer zu spüren sein wird.“

Die bis heute spürbaren Folgen dieser wirtschaftlichen „Schocktherapie“ bestehen in einer andauernden hohen Arbeitslosenquote⁴⁶⁷ und mangelnder wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit der neuen Bundesländer, deren Beitrag zum Bruttoinlandsprodukt auch Ende der 1990er Jahre nur ca. 10 % beträgt, wobei die Produktivität gemessen an westdeutschen Standards gerade einmal 60,4 % (1997) erreicht (Görtemaker 1999, 769). So sind entgegen den anfänglichen Erwartungen hohe Transferzahlungen in die neuen Bundesländer auf unabsehbare Zeit weiterhin notwendig, da die erwartete, aber nicht eingetretene Regeneration der Wirtschaft in Ostdeutschland einerseits Steuerausfälle und andererseits hohe Kosten bei den sozialen Sicherungssystemen zur Folge hat.⁴⁶⁸ Doch nicht nur interne Gründe erschweren eine Erholung der ostdeutschen Wirtschaft. Die Volkswirtschaft der Bundesrepublik Deutschland befindet sich in den 1990er Jahren in einer strukturellen Umbruchphase, in der sie gezwungen ist, sich wie viele andere Volkswirtschaften auch mit den Herausforderungen und Auswirkungen der Globalisierung⁴⁶⁹ auseinander zu setzen.

schotten müssen; eine Alternative, die in der euphorischen Stimmung nach der Grenz- und Maueröffnung ebenso wenig konsensfähig ist (Thränhardt 1996, 315).

⁴⁶⁶ Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen.

⁴⁶⁷ Die Arbeitslosenquote liegt in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in Ostdeutschland mit ca. 25 % einschließlich der verdeckten Arbeitslosigkeit um das 2 ½ -fache über dem Durchschnitt von ca. 10 % in den alten Bundesländern (Görtemaker 1999, 768).

⁴⁶⁸ Vgl. allgemein zu den Problemen der Finanzierung der Kosten der Vereinigung und zur Verteilung der Kosten Andersen (1999).

⁴⁶⁹ Globalisierung meint die vollständige Ausbildung eines Weltmarktes mit einer noch nie da gewesenen Mobilität des Kapitals. Dies betrifft zum einen den Finanzmarkt, auf dem Börsenbroker heute die Möglichkeit haben, Anlagemöglichkeiten weltweit zu vergleichen und aufgrund computergestützter Kommunikationstechniken

Die daraus resultierenden volkswirtschaftlichen Belastungen und hier insbesondere die krisenhaften Erscheinungen auf dem Arbeitsmarkt erschweren den Prozess des Zusammenwachsens zusätzlich und fördern Polarisierungen zwischen den Bevölkerungsgruppen in den neuen und alten Bundesländern.

Untersuchungen über Mentalitäten, Werthaltungen, politische Orientierungen und politische Kultur in den neuen und alten Bundesländern ergeben deutlich sichtbar werdende Unterschiede, die im Verlauf der 1990er Jahre teilweise sogar größer statt kleiner werden.⁴⁷⁰ Wenn auch grundsätzlich die Einführung einer neuen demokratischen Ordnung nach westlichem Muster von den Ostdeutschen mehrheitlich nicht infrage gestellt wird und breiter Konsens in der Unterstützung demokratischer Werte und Normen herrscht (Glaab/Korte 1999, 646), so sind im Detail doch deutliche Unterschiede sichtbar. Individuelle Freiheitsrechte werden im Osten der Republik deutlich geringer geschätzt als soziale Sicherheit und Gerechtigkeit und nach der Enttäuschung der hohen wirtschaftlichen Erwartungen der Jahre 1989/90 nehmen viele Bürger der neuen Bundesländer gegenüber dem herrschenden Wirtschaftssystem eine deutlich distanzierte Haltung ein. Die Gründe für die Schwierigkeiten des Einigungsprozesses werden Mitte der 1990er Jahre (Kaase 1996, 391-395) in Ost (mit ca. 66 %) und West (mit ca. 38 %) jeweils der anderen Seite zugeschoben. Ganz offensichtlich kommt hierin auch die größere Betroffenheit der ostdeutschen Bevölkerung zum Ausdruck, die sich durch die Vereinigung einer radikalen, fremd bestimmten Veränderung aller Lebensbereiche ausgesetzt sieht und bei der „Schnelligkeit, Ausmaß und Tiefe der Transformation“⁴⁷¹ (...) tiefe emotionale Wunden geschlagen haben“ (Kaase 1996, 391). In

Transaktionen sekundenschnell rund um den Globus zu tätigen. Der größere Teil des dabei täglich um den Globus zirkulierenden Kapitals hat kein Wertäquivalent mehr in real geschaffenen Gütern. Betroffen ist zum zweiten auch der Bereich der Produktion: Unternehmen vergleichen heute weltweit Löhne, Arbeits- und Produktionsbedingungen; auf dieser Basis kommt es dann zu Produktionsverlagerungen ins Ausland, um dort Kostenvorteile nutzen zu können. Betroffen ist ferner die Distribution: Der Absatz von Waren auf ausländischen Märkten zielt darauf ab, die Zahlungsfähigkeit dort für den heimischen Unternehmenserfolg zu nutzen. Die Beschränkung auf den nationalen Markt würde diesem Ziel widersprechen. Die Staaten reagieren auf diese Entwicklung, indem sie ihr Staatsgebiet als Kapitalstandort möglichst attraktiv zu gestalten suchen. Ziel dabei ist es, weltweite Erträge zu nationalisieren, Kapitalanlagen zu veranlassen und nicht zuletzt die heimische Währung zu stärken. Faktisch findet also eine Konkurrenz der Staaten statt, die sich um die Frage dreht, wer Nutznießer der Globalisierung ist. So wird in der Bundesrepublik Deutschland kontrovers diskutiert, ob der Standort Deutschland noch attraktiv sei, insbesondere im Vergleich zu anderen westlichen Industrieländern sowie jenen in Südostasien. Die Folgen zeigen sich in den krisenhaften Erscheinungen auf dem Arbeitsmarkt, an dem Abbau von Arbeitnehmerrechten, bei den Einschnitten in die sozialen Sicherungssysteme und Reallohnverlusten. (Nach Microsoft Encarta '99 Enzyklopädie). Vgl. kritisch zu den Zumutungen der Globalisierung für die berufliche und die politische Bildung Ahlheim (2001, 39-40) und Ahlheim (1996).

⁴⁷⁰ Vgl. zur politischen Kultur, zu politischen Orientierungen und Werthaltungen in den neuen Bundesländern die Zusammenfassungen bei Glaab/Korte (1999), Herdegen (1996), Glaab (1999) und Kaase (1999) mit der dort angegebenen Literatur.

⁴⁷¹ Geißler (1996, 614-621) bezeichnet diese Transformation als „nachholende Modernisierung im Zeitraster-tempo“ (614) und schildert den sozialen Umbruch detailliert für zehn Bereiche des von ihm konstatierten Moderni-

der Folge begünstigen die Auflösung sozialer Milieus und Orientierungsschwierigkeiten bei den Menschen in Ostdeutschland den Rückzug auf alt vertraute Werte. So kommt, trotz der großen Emanzipationsleistungen, die zur friedlichen Revolution im Oktober/November 1989 führen, in den neuen Bundesländern in der Folgezeit „eine politisch-kulturelle Wertekontinuität kleinbürgerlicher, obrigkeitsstaatlicher Traditionen zum Vorschein: Etatismus, unpolitische Innerlichkeit, Konfliktscheu, Formalismus, Sicherheitsbedürfnis“ (Glaab/Korte 1999, 645), die u. a. den Nährboden für rechtsradikale und ausländerfeindliche Einstellungen bilden; deren Folgen werden erstmalig in Hoyerswerda im September 1991 sichtbar.

Mit dem Zusammenbruch des Ostblocks kommt es zur Öffnung der Grenzen auf der ganzen Breite des „Eisernen Vorhanges“ zwischen den ehemaligen Machtblöcken. Die damit einhergehende Freizügigkeit führt aufgrund des Wohlstandsgefälles und der Unsicherheiten in den nun unabhängigen alten und neuen Staaten in Mittel- und Osteuropa zu Migrationsbewegungen, die durch Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien noch verstärkt werden. Auch aufgrund dieser Wanderungs- und Flüchtlingsbewegungen steigt die Zahl der im vereinten Deutschland lebenden Ausländer von 4,85 Millionen 1989 auf 7,36 Millionen 1999 an.

Nach einer kurzen Übergangszeit zwischen 1989 und Sommer 1991, in der Fragen der Ausländerpolitik weder in den Medien und dem Bewusstsein der Bürger eine besondere Rolle spielen (Roth 1994, 5-6) noch von politischen Parteien aufgegriffen werden⁴⁷², ist das Thema ab Sommer 1991 in der öffentlichen Meinung und parteipolitischen Diskussion erneut präsent. Bedauerlicherweise ziehen die neuen Bundesländer im Bereich rechtsradikaler Einstellungen und ausländerfeindlicher Haltungen mit den alten Bundesländern sehr schnell gleich und überholen diese sogar noch.⁴⁷³ Die Zahl der fremdenfeindlichen Straftaten steigt in der zweiten Jahreshälfte 1991

sierungsrückstandes der „alten DDR“. Um den Problemen einer unbedachten Verwendung des Modernisierungskonzeptes (Idealisierung bestehender Zustände, die zum unreflektierten Maßstab einer sinnvollen Entwicklung hochstilisiert werden; Widersprüche und Probleme der Moderne werden vernachlässigt oder übersehen), bezieht er widersprüchliche Entwicklungen, Probleme und Konflikte ausdrücklich in seine Schilderung mit ein.

⁴⁷² Ganz im Gegensatz zu den 1980er Jahren, in denen Fragen des Asylrechts, der multikulturellen Gesellschaft etc. zentrale Themen der politischen Auseinandersetzung sind. Vgl. zur Instrumentalisierung der Ausländerpolitik durch politische Parteien in der alten Bundesrepublik in den 1980er Jahren Thränhardt (1996, 304-307).

⁴⁷³ Vgl. dazu Schubarth (1993), der für die Jugendlichen in den östlichen Bundesländern eine tendenziell höhere Neigung zu fremdenfeindlichen und nationalistischen Einstellungen konstatiert, während antisemitische Auffassungen stärker bei westdeutschen Jugendlichen verbreitet sind. Einen möglichen Erklärungsansatz für die Affinität zu rechtsextremistischen Einstellungen in den neuen Bundesländern legt Maaz (1993) vor, der Ursachen in der Sozialisation, in den psychosozialen Auswirkungen der Wende in der DDR und in situativen Anlässen sieht. Neuere Untersuchungen wie die von Ahlheim/Heger (1999) bestätigen das größere Potenzial fremdenfeindlicher Einstellungen im Osten der Republik (1999, 8-10).

sprunghaft an und erhöht sich 1992 noch einmal auf über 6.000⁴⁷⁴. Aber die fremdenfeindliche Gewalt der 1990er Jahre stößt nicht nur in neue quantitative Dimensionen vor sondern hat auch eine neue Qualität erreicht, wie Willems schon 1993 zutreffend feststellt:

„Sie tritt nun im Kontext einer sich etablierenden fremdenfeindlich-nationalen Bewegung auf, die ihre eigenen rechtsextremistisch-rassistischen Formen eines gewaltbereiten Terrorismus ausbilden wird, aber eben auch Akzeptanz und Unterstützung weit über die rechtsextremistische und die gewalttätige Szene hinaus bei großen Teilen der Bevölkerung finden kann. Die fremdenfeindliche Gewalt der neunziger Jahre hat aber nicht nur deshalb eine neue Qualität, wie sie in neuen Formen auftritt und die Akteursgruppen sich verändert haben, sondern auch, wie sie mit der Entwicklung eines neuen gesellschaftlichen Konfliktes um die Asyl- und Einwanderungsfrage, der durch die unkontrollierten Einwanderungsströme der letzten Jahre in der Öffentlichkeit an Dramatik und angsterzeugender Potenz gewonnen hat. Neben rassistischen oder xenophobischen Motiven spielen daher zunehmend Probleme und Konflikte vor Ort (in den Kommunen) sowie Ängste vor neuen Konkurrenten um Arbeitsplätze, Wohnungen, staatliche Transferzahlungen oder kulturelle Definitionsmacht eine wichtige Rolle.“ (Willems 1993a, 98-99)

Die Polizei sieht sich bei fremdenfeindlichen Gewaltereignissen „immer dazwischen“ gestellt⁴⁷⁵ und mit dem Vorwurf konfrontiert, bei der Bekämpfung derartiger Gewalt auf dem „rechten Auge blind“ zu sein.⁴⁷⁶ Nicht gerade widerlegt wird dieser Vorwurf in der ersten Hälfte der 1990er Jahre durch einige spektakuläre ausländerfeindliche Gewalttaten, bei denen sich vor allem die Polizei in den neuen Bundesländern vorwerfen lassen muss, ihren Auftrag zum Schutz von Leib und Leben der Bürger, der Gefahrenabwehr und Strafverfolgung nur unzureichend oder gar nicht erfüllt zu haben; Hoyerswerda 1991 und Rostock 1992 seien hier als Beispiele genannt, denen leider noch eine ganze Reihe hinzugefügt werden können. Nicht auf die neuen Bundesländer beschränkt sind darüber hinaus fremdenfeindliche Straftaten, die vor allem in der ersten Hälfte

⁴⁷⁴ Vgl. dazu Willems (1993a, 98). Die Vergleichbarkeit der jährlichen Zahlenangaben über rechtsextremistische Straftaten, die einen fremdenfeindlichen oder antisemitischen Hintergrund haben, wird bis heute durch unterschiedliche Zählweisen der Länderpolizeien, des BKA und des BMI trotz Vereinheitlichungsbestrebungen erschwert. Festzuhalten bleibt in jedem Fall, dass seit 1991 Jahr für Jahr im vereinigten Deutschland mehrere tausend Fälle von fremdenfeindlichen Straftaten ausgeführt werden, die von der einfachen Pöbeleien über Körperverletzungen bis hin zu Brandanschlägen und Morden reichen. Anzahl und Schwere der Fälle verdeutlichen nachhaltig die Relevanz des Themas.

⁴⁷⁵ So der Titel eines Buches von Murck/Schmalzl/Zimmermann (1993) zur Rolle der Polizei bei der Bekämpfung fremdenfeindlicher Gewalt.

⁴⁷⁶ Vgl. zu diesem Vorwurf auch Murck/Schmalzl/Zimmermann (1993a), die der Polizei anraten, mögliche Handlungsdefizite bei der Begegnung mit rechtsextremistischer und fremdenfeindlicher Gewalt zu überprüfen (1993a, 13-14).

der 1990er Jahre von Polizeibeamten vermehrt begangen und deren Ursachen und Hintergründe einer eingehenden Untersuchungen unterzogen werden.⁴⁷⁷

Die Polizei sieht sich also im vereinten Deutschland in den 1990er Jahren gerade im Bereich fremdenfeindlicher Gewalt vor eine ganze Reihe von internen und externen Herausforderungen gestellt. Diese sind als Kontextfaktoren zu beachten, wenn im folgenden die Organisationsentwicklung der Polizei in den 1990er Jahren näher untersucht wird.

5.2 Referenzpunkte für den Aufbau einer demokratischen Bürgerpolizei

5.2.1 Aufbau demokratischer Polizeien in den neuen Bundesländern

Mit dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes am 3. Oktober 1990 bilden sich die fünf neuen Bundesländer Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen und die DDR löst sich auf. Die Leitung der vorhandenen Verwaltungen einschließlich der Polizeiverwaltungen geht auf Landesbevollmächtigte über, die bis zur Wahl eines Ministerpräsidenten in den neuen Bundesländern nach den ersten Landtagswahlen am 14. Oktober 1990 ihr Amt ausüben (Lange 1999, 100). Der Aufbau der Länderpolizeien erfolgt mit Unterstützung durch so genannte Partnerländer, die sich mit einem erheblichen sachlichen und personellen Aufwand am Aufbau der Polizeiorganisationen in den neuen Ländern beteiligen. So schließen Brandenburg mit Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern mit Hamburg/Schleswig-Holstein, Sachsen mit Bayern/Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt mit Niedersachsen und Thüringen mit Hessen/Bayern/Rheinland-Pfalz Partnerschaftsverträge zum Aufbau der jeweiligen Länderpolizeien ab.

Ziel ist es, in den neuen Bundesländern Polizeiorganisationen zu schaffen, die mit einem bürgerorientierten, demokratischen Rollenverständnis nach westlichen Maßstäben ausgestattet sind. Angesichts des Zeit- und Problemdrucks, unter dem der Aufbau von Anfang an steht, ist es illusorisch, eine eigenständige, organische Entwicklung dieser Polizeiorganisationen zu erwarten. So übernehmen die Polizeien in den neuen Bundesländern weitgehend die Struktur ihrer Partnerländer und orientieren sich auch organisationsrechtlich mit ihren Polizeigesetzen an den

⁴⁷⁷ Vgl. dazu ausführlich Kap. 5.2.3, S. 205.

westlichen Vorbildern. Damit werden aber auch in vielen Bereichen unreflektiert „demokratische und strukturelle Defizite“ von den Partnerländern übernommen.⁴⁷⁸

Auch aus der Zeit der „alten“ Deutschen Volkspolizei (DVP) belasten strukturelle Defizite und personelle Probleme den Neuaufbau der neuen Länderpolizeien. Zum einen muss die „Entpolizeilichung“, d. h. die Ausgliederung polizeifremder Aufgaben aus dem Aufgaben- und Tätigkeitskatalog der Polizei ähnlich wie beim Aufbau der Polizei in den westlichen Besatzungszonen nach 1945 auch hier vorgenommen werden.⁴⁷⁹ Und so werden dann das Pass- und Meldewesen, die Feuerwehr, der Katastrophenschutz etc. aus dem Zuständigkeitsbereich der Polizei aus- und in die allgemeine kommunale Verwaltung eingegliedert (Haselow 2000, 29). Zum zweiten wird der Personalkörper der ehemaligen DVP von ca. 120.000 zwar nicht auf 40.000 (was in etwa der Polizeidichte von 1:400 in den alten Bundesländern entsprechen würde), aber bis Ende 1991 auf immerhin ca. 57.000 reduziert.⁴⁸⁰ Die Verringerung des Personals geschieht zum einen durch ordentliche Kündigungen, da z. B. viele Angehörige der ehemaligen DVP keine Polizeiaufgaben im eigentlichen Sinne ausgeübt haben⁴⁸¹ und nun aufgrund fehlender praktischer Polizeierfahrung nicht den Kriterien für eine Übernahme entsprechen. Zum zweiten erhalten viele ehemalige Angehörige der ehemaligen DVP auch die Kündigung, weil sie als ehemalige Mitarbeiter des Ministeriums für Staatssicherheit einem Ausschlusskriterium für den Dienst in der neuen Polizei unterliegen; viele kündigen auch aus eigenem Entschluss, wenn für sie das Ergebnis der anstehenden und für alle obligatorischen Überprüfung durch die „Gauck-Behörde“⁴⁸² absehbar ist. Und drittens verlassen ehemalige Volkspolizisten die neuen Polizeiorganisationen aus eigenem Antrieb, weil sie mit dem Verlust von Privilegien bzw. der absehbaren Abstufung in niedrigere Besoldungsgruppen nicht einverstanden sind. Notwendig werden diese Abstufungen, weil – bezogen auf die Stellenpläne in den alten Bundesländern – der mit einem überproportional hohen

⁴⁷⁸ Vgl. dazu Haselow (1999, 29-30), der zu diesen Defiziten die Einheitslaufbahn, die starke Bürokratisierung und Hierarchisierung, Defizite im Rollenverständnis und ein fehlendes Berufsbild, Arbeitsunzufriedenheit in enger Korrelation zum Führungsverhalten und die Relikte einer immer wieder zu beobachtenden Instrumentalisierung der Polizei durch die Politik rechnet.

⁴⁷⁹ Vgl. dazu auch die „Entpolizeilichung“ der Aufgabenbereiche der Polizei durch die britische Besatzungsmacht 1945 in Kap. 2.3, und hier besonders S. 44.

⁴⁸⁰ Vgl. dazu Lange (1999, 101). Polizeidichte meint das Verhältnis von Polizeibeamten zur Bevölkerungszahl.

⁴⁸¹ Dies bezieht sich nicht nur auf das Personal z. B. der Pass- und Meldeämter, sondern auch auf viele andere Funktionsträger, die aufgrund der politischen Vorgaben im System des demokratischen Zentralismus Kontrollaufgaben ausgeübt hatten. Darüber hinaus gibt es eine Fülle von Leistungssportlern, die zwar einen zumeist recht hohen Polizeirang bekleiden, aber niemals eigentliche Polizeiarbeit geleistet haben. Bei Auswahlverfahren und Stellenausschreibungen scheitern die Bewerber aus diesem Kreis bereits am Kriterium der Polizeidienst Erfahrung.

⁴⁸² Im Jahr 1990 gegründete Bundesbehörde für die Aufbewahrung und Verwaltung der personenbezogenen Akten des ehemaligen Staatssicherheits-Dienstes, die nach ihrem ersten Leiter, Joachim Gauck, im Volksmund allgemein nur als „Gauck-Behörde“ bezeichnet wird.

Offiziersanteil aufgeblähte Personalkörper der alten DVP im Bereich des gehobenen und vor allem des höheren Dienstes deutlich reduziert werden muss.⁴⁸³

In den Jahren unmittelbar nach der Wende hat die Polizei in den neuen Bundesländern mit großen Problemen zu kämpfen:

- Deutliche Akzeptanzprobleme der Polizei bei der Bevölkerung äußern sich in einem starken Anstieg von Konfliktsituationen und Widerstandshandlungen; der Schusswaffengebrauch nimmt in den Jahren 1990 und 1991 dramatisch zu. Zwei Entwicklungen verstärken sich hierbei gegenseitig. Zum einen sind die Erinnerungen an die repressive Staatsschutz-Rolle der Polizei für das alte DDR-System in der Bevölkerung noch zu frisch und die personellen Kontinuitäten zum Teil noch unübersehbar groß. Zum anderen sind ehemalige Volkspolizisten aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation bei Bürgerkontakten in erster Linie eine autoritäre „Gewinner-Verlierer-Interaktion“ gewohnt, bei der der Verlierer von vornherein immer feststand; Folge eines Systems, in dem staatliches Verwaltungshandeln durch keine unabhängige (Gerichts-)Instanz überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden konnte. Die daraus resultierenden konfliktverschärfenden Einstellungen bei vielen Polizeibeamten verändern sich nur langsam; die Internalisierung eines bürgerorientierten und demokratischen Rollenverständnisses erfolgt vielfach erst durch die neu eingestellten Polizeibeamten, die nach einer verkürzten Ausbildung nach westlichem Schema ab 1993/1994 ihren Dienst aufnehmen.
- Parallel dazu kommt es zu einem starken Anstieg der Kriminalitätszahlen nach der Einführung der Wirtschafts- und Währungsunion am 1. Juli 1990.⁴⁸⁴ Einer verunsicherten, mit Akzeptanzproblemen kämpfenden Polizei stehen glänzend motivierte Täter gegenüber (Köhler 1991), die die Unerfahrenheit und Unbedarftheit der Bevölkerung (bei Betrugsdelikten) und das vergleichsweise niedrige Sicherungsniveau z. B. von Firmen und Banken in dieser Zeit rigoros ausnutzen. Relativ schnell entsteht ein Kriminalitätslagebild in den neuen Bundesländern analog zu dem der alten Bundesrepublik und die Polizei hat einige Jahre große Mühe, sich den daraus resultierenden Erfordernissen anzupassen.
- Im Verkehrsgeschehen steigt die Arbeitsbelastung der Polizei nach der Vereinigung ebenfalls dramatisch an.⁴⁸⁵ Der schlechte Zustand des Straßennetzes, ein enormer Anstieg der Verkehrsdichte, die schlechte

⁴⁸³ Bei einer angestrebten Personalstärke von ca. 40.000 und unter Berücksichtigung des westlichen Planstellenkegels muss z. B. der höhere Dienst der alten DVP (Major bis General) von 2.800 (1991) auf 400 reduziert werden.

⁴⁸⁴ Vgl. zu Kriminalitätsentwicklung ausführlich Haselow (2000, 59-67), der dazu beispielsweise ausführt, dass Raubüberfälle auf Geldinstitute von praktisch Null über immerhin 5 im ersten Halbjahr 1990 bis auf 166 nach der Währungsunion im Dezember 1990 ansteigen.

⁴⁸⁵ Vgl. zum folgenden Haselow (2000, 67-72).

passive Sicherheit der aus DDR-Produktion stammenden Kraftfahrzeuge und – begünstigt durch den zeitweiligen Zerfall staatlicher Autorität – eine geradezu groteske Disziplin- und Verantwortungslosigkeit vieler ostdeutscher Verkehrsteilnehmer führen zu einem enormen Anstieg der Verkehrsunfallzahlen. Allein 1990 nimmt die Zahl der Verkehrstoten um 85 % zu, wobei die signifikanten Erhöhungen ab Juni 1990 eintreten (Haselow 2000, 71).

Zur Bewältigung all dieser Probleme, zur Behebung der fachlichen Defizite ebenso wie zur Annäherung an das Leitbild eines bürgernahen, auf der Grundlage der ethischen Wertentscheidungen des Grundgesetzes einschreitenden Polizeibeamten⁴⁸⁶ sind umfangreiche Aus- und Fortbildungsmaßnahmen notwendig, die anfangs in den westlichen Partnerländern, aber dann zunehmend mit Hilfe so genannter Aufbauhelfer vor Ort absolviert werden.⁴⁸⁷ Der Transformationsprozess von einer Staats- zu einer Bürgerpolizei, der auch in den alten Bundesländern noch längst nicht als abgeschlossen gilt, soll bei den ehemaligen Volkspolizisten durch die Förderung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen beschleunigt werden, um so Defizite im Bereich Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft, Reflexionsbereitschaft und –vermögen aufzuarbeiten. Auch soll so eine weit gehende Lösung von der allzu unkritischen Bindung an das Prinzip von Befehl und Gehorsam erreicht werden (Haselow 2000, 109-110).

Die im Rahmen dieser Maßnahmen eingesetzten Aufbauhelfer – zumeist Polizeibeamte, aber in kleinerer Zahl auch Sozialwissenschaftler aus den Landespolizeischulen der westlichen Partnerländer⁴⁸⁸ – werden vor allem in der Aus- und Fortbildung aber auch direkt vor Ort in den Polizeibehörden als Berater eingesetzt. Wenn auch aus heutiger Sicht die Arbeit der Helfer positiv eingeschätzt wird und eine ganze Reihe auf Dauer beruflich in die neuen Bundesländer übersiedelt sind, so kann doch nicht übersehen werden, dass die Zusammenarbeit zwischen derart unterschiedlich beruflich sozialisierten Polizeibeamten und Sozialwissenschaftlern aus Ost und West in der Aufbauphase sehr häufig von Konflikten geprägt ist. Immer wieder zu beobachtendes nassforschendes Auftreten und eine oft nicht ganz uneigennützige Haltung⁴⁸⁹ der „Besserwissis“ machen die Inferioritätsrolle der „Jammerossis“ nicht einfacher. Auch die notwendige Auseinan-

⁴⁸⁶ Aus dem Leitbild des Polizeibeamten in Brandenburg (Waldhelm 1992, 168).

⁴⁸⁷ Vgl. allgemein zu dem umfangreichen Inhalten und Zielen der Aus- und Fortbildungsmaßnahmen Haselow (2000, 108-124) und speziell zur politischen/gesellschaftlichen Bildung der Polizei in Sachsen Reidl (1998).

⁴⁸⁸ Auch der Verfasser hat 1992 im Wissenschaftlichen Dienst an der LPS in Basdorf (Brandenburg) gearbeitet und kennt daher die hier geschilderten Problemlagen aus eigener Anschauung.

⁴⁸⁹ Da wird schon mal die Organisationsstruktur einer neu aufzubauenden Landespolizeischule weniger an sachlichen Erwägungen denn an den B-Besoldungsvorstellungen des designierten (aus dem Westen kommenden) Direktors ausgerichtet. Mehr Abteilungen führen dann auch zu einer entsprechend höheren B-Besoldungsstufe und dies erhöht nicht gerade die Glaubwürdigkeit des neuen Systems bei den vielfach herabgestuften ehemaligen Volkspolizisten.

dersetzung mit der DDR-Vergangenheit der ehemaligen Volkspolizisten ist aufgrund der persönlichen Betroffenheit zwangsläufig konflikthaft und erfordert von den „Wessis“ viel Fingerspitzengefühl und Offenheit. Darüber hinaus wird der Prozess durch die obligatorische Überprüfung aller Polizeiangehörigen in den neuen Ländern durch die „Gauck-Behörde“, die mehrere Jahre in Anspruch nimmt, nicht einfacher. Sie ist für die Betroffenen sehr belastend und schafft kein förderliches Klima zu einer konstruktiven Aufarbeitung der Vergangenheit. Auf der anderen Seite wird die Arbeit der Aufbauhelfer besonders in der unmittelbaren Anfangsphase immer wieder von den noch vorhandenen „Stasi-Seilschaften“ torpediert. Bleibt mit Haselow (2000, 133) zu hoffen, dass die vielfältigen Konflikte zwischen ehemaligen Volkspolizisten und Aufbauhelfern auf einer konstruktiven Ebene dazu geführt haben, die Konfliktbewältigungsfähigkeit (immerhin eine zentrale Qualifikation zur polizeilichen Aufgabenbewältigung) aller Beteiligten zu verbessern.

Bis weit über die Mitte der 1990er Jahre hinaus hält die Unterstützung der Polizeiorganisationen in den neuen Ländern an, die heute einen weit gehend vergleichbaren Qualitätsstandard wie die Polizeien in ihren Partnerländern erreicht haben.

5.2.2 Dynamisierung der Reformprozesse in der Polizei

Parallel zum Aufbau der neuen Länderpolizeien setzen in den westlichen Bundesländern bereits Anfang der 1990er Jahre Reformprozesse ein, die mit Verspätung dann auch die neuen Bundesländer erreichen bzw. dort – sofern möglich – gleichzeitig beim Neuaufbau mit umgesetzt werden. Grundsätzlich ähneln sich die Prozesse in allen Bundesländern (Dohr/Wiedemann 1996, 1119), die über eine Reform der Organisation, der Aufgaben, der Technik, des Personals und der Führung dazu führen sollen, „eine wirkungsvollere Aufgabenerledigung und verstärkte Bürgerorientierung bei wirtschaftlichem Ressourceneinsatz sowie eine größere Arbeitsmotivation der Beschäftigten in der Polizei“⁴⁹⁰ zu erreichen. Drei Hauptursachen können für die Reformen in der Polizei identifiziert werden, die sich in ihrem spezifischen Problemgehalt wechselseitig verstärken:

⁴⁹⁰ So der Inspekteur der Polizei des Landes Nordrhein-Westfalen, Dugas, auf der Kongressmesse „Schlanker Staat“ am 2. Mai 1998 in Düsseldorf über die wesentlichen Bereiche und anvisierten Ziele der Reformen in den 1990er Jahren (Dugas 1998).

- Die erste Ursache ist in der „Situation der leeren Kassen“ (Dugas 1995, 68) der öffentlichen Haushalte zu sehen, die zu einem finanzpolitischen Dauerthema werden.
- Zum zweiten wächst der Problemdruck bei der alltäglichen polizeilichen Aufgabenerfüllung in den 1980er Jahren genau so stetig an wie die Erwartungen der Bürger an die Dienstleistungsfunktion der Polizei; wie auch in der übrigen staatlichen Verwaltung, die auf kommunaler Ebene trotz allem Strukturkonservatismus zum Vorreiter der Reformbestrebungen wird⁴⁹¹. Stark steigende Kriminalitätszahlen vor allem im Bereich der Alltags- und Straßenkriminalität führen zu Diskussionen darüber, die Zusammenarbeit zwischen Schutz- und Kriminalpolizei neu zu strukturieren. Im Kontext dieser Diskussionen, des sich ändernden Sicherheitsgefühls der Bürger und eines daraus abgeleiteten gesamtgesellschaftlichen Ansatzes bei der Kriminalprävention (Vossen 1996, 675) rückt eine Neuorganisation der Polizeibehörden in den Fokus der Ansätze zur Problembewältigung.
- Die Personalbeschaffung wird für die Polizei in den 1980er Jahren zunehmend zu einem Problem. Demografische Entwicklungen, ein schlechtes Image bei jungen Erwachsenen und Karriereaussichten, die für die Mehrzahl der potenziellen Bewerber auch bei guten Leistungen eine Dauerbeschäftigung im mittleren Dienst beinhalten⁴⁹², lassen das Bewerberpotenzial für die Polizei schrumpfen. Auch die Einstellung von Frauen kann diesen Trend nur dämpfen, nicht umkehren⁴⁹³.

Zur Lösung dieser sich abzeichnenden Probleme werden in den 1990er Jahren mehrere Reformvorhaben umgesetzt, die zum Teil aufeinander aufbauen, zum Teil aber auch unabhängig und ergänzend zu vorangegangenen Reformschritten erfolgen.⁴⁹⁴ Bevor diese einzelnen Schritte in-

⁴⁹¹ In den 1980er Jahren entsteht aufgrund der Ausdehnung kommunaler Aufgaben im Bereich Soziales, Ökonomie und Ökologie durch den sozialen und ökonomischen Wandel (Drescher/Dellwig 1996, 22) stark wachsender Problemdruck für die Kommunen. Ein Verwaltungsaufbau, in dem mangelnde Flexibilität zur Grundlage der Organisationsstruktur zählt und zu einem „System organisierter Unverantwortlichkeit“ (Drescher/Dellwig 1996, 21) führt, erzeugt angesichts der Probleme dringenden Veränderungsbedarf. Die unter dem Stichwort „Neue Steuerungsmodelle“ einsetzende Verwaltungsreform enthält, so ihre Befürworter, durch mehr Transparenz und Bürgerorientierung Demokratisierungschancen, durch ihre Dominanz betriebswirtschaftlichen Denkens, so die Skeptiker, aber auch die Gefahr der Entpolitisierung und Fragmentarisierung des Verwaltungshandelns. Vgl. dazu allgemein den Sammelband von Bogumil/Kißler (1997) und den Beitrag von Banner (1998); speziell zu den Chancen und Risiken vgl. Reichard (1997) und Lenk (1997). Insgesamt kommt sowohl in der geänderten Erwartungshaltung der Bürger gegenüber dem Staat als auch in den Problemlösungsansätzen der Verwaltungsmodernisierung ein neues Staatsverständnis zum Ausdruck (Sarcinelli 1998, 553-563). Für den Bereich des Verwaltungshandelns macht sich dies dadurch bemerkbar, dass das alte Leitbild einer auf Berechenbarkeit, Kontrolle, Autorität, Befehl und routinemäßigen Aufgabenerledigung angelegten Verwaltung durch ein postbürokratisches Leitbild mit Zielen wie Problembewältigung, Kostentransparenz, Wettbewerb und Kundenorientierung ersetzt wird (Czada 1999, 2).

⁴⁹² Vgl. dazu Murck (1989, 6-9) und allgemein zu den Problemen der Personalbeschaffung den Sammelband aus der Schriftenreihe der PFA zu diesem Thema (Kuratorium der Polizei-Führungsakademie 1989a).

⁴⁹³ Vgl. dazu Heinrichs (1989, 48) und allgemein zur Einstellung von Frauen in den Polizeidienst Kap. 4.2.3, o. S. 154.

⁴⁹⁴ Vgl. dazu H. J. Lange (1999, 384), der sich ganz allgemein mit der Implementierung der Neuorganisation der Polizei in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Politikfeldforschung auseinandersetzt (1999, 287-387).

haltlich näher erläutert werden, sollen sie zur besseren Übersicht am Beispiel von Nordrhein-Westfalen kurz benannt und in ihrer chronologischen Reihenfolge aufgelistet werden:

- Im Oktober 1991 beginnt die Neuorganisation der Polizeibehörden, die bis Februar 1995 abgeschlossen wird.
- Die Vereinbarungen der rot-grünen Koalitionsverhandlungen nach den Landtagswahlen vom Mai 1995 zur zukünftigen Polizeipolitik bestätigen die Ergebnisse der Neuorganisation bzw. die bereits parallel dazu geplanten Maßnahmen des Neuen Steuerungsmodells und der Veränderung des Beurteilungssystems. Darüber hinaus sollen die Tätigkeitsfelder der Polizei einer eingehenden Aufgabenkritik unterzogen, die Polizeibeiräte⁴⁹⁵ mit mehr Kompetenzen ausgestattet, die jederzeitige Identifizierbarkeit von Polizeibeamten durch Namensschilder oder Dienstnummern sichergestellt und die Amtsbezeichnungen von Schutz- und Kriminalpolizei vereinheitlicht werden (Bündnis 90/Die Grünen NRW 1995, 95-98).
- Wenig Chancen auf Umsetzung haben einige „heikle“ Punkte aus dieser Vereinbarung. So scheitert noch 1995/96 die Kompetenzerweiterung der Polizeibeiräte am Widerstand des nordrhein-westfälischen Innenministeriums, die grundsätzliche Identifizierbarkeit von Polizeibeamten durch Namensschilder oder Dienstnummern am Widerstand der GdP und die Einführung der einheitlichen Dienstgrade resp. Amtsbezeichnungen für die Schutz- und Kriminalpolizei am Widerstand und der Empörung der durch die Neuorganisation frustrierten Kriminalbeamten (Lange 1999, 383).
- Ab Februar 1996 tritt das neue Beurteilungssystem in Kraft. Das Neue Steuerungsmodell wird ab Sommer 1997 bei der nordrhein-westfälischen Polizei zunächst in sechs Modellbehörden für eine dreijährige Erprobungsphase eingeführt und die Ergebnisse der Aufgabenkritik der Polizeiarbeit haben ab 1997 einschneidende Veränderungen zur Folge.

Um die Entwicklung der Polizeiorganisation im vereinten Deutschland besser verstehen und einschätzen zu können, werden die oben kurz chronologisch skizzierten Reformprozesse in den 1990er Jahren nun anhand der einzelnen Reformschritte (Neuorganisation, Neues Steuerungsmodell, Beurteilungssystem, Ergebnisse der Aufgabenkritik) inhaltlich näher beschrieben, bevor die Reformen insgesamt und ihre Wirkungen auf Organisation und Mitarbeiter einer abschließenden Würdigung unterzogen werden.

⁴⁹⁵ Es handelt sich bei den Polizeibeiräten immer noch um die Reste jener basisdemokratischen Institution, die von der britischen Besatzungsmacht 1945 als Polizeiausschüsse eingerichtet aber bereits bei der erneuten Verstaatlichung der Polizei im Jahr 1953 (Nordrhein-Westfalen) wieder aller Macht entkleidet worden sind. Vgl. zu den Polizeiausschüssen auch o. S. 48, und die Anm. 129, und 130, o. S. 48.

1. Neuorganisation:

Unter dem Eindruck stark anwachsender Kriminalitätszahlen steigt in den 1980er Jahren der Problemdruck bei der Strafverfolgung. Bei gleichzeitig knapper werdenden Haushaltsmitteln und zunehmenden Problemen bei der Personalbeschaffung wird in den Jahren 1989/1990 intensiv zwischen nordrhein-westfälischer Ministerialbürokratie, Polizeiführung, Polizeibehörden und Berufsvertretungen über eine Organisationsänderung der Polizei als Reaktion auf die sich gegenseitig verstärkenden Problembereiche nachgedacht. Eine Arbeitsgruppe des Innenministeriums unterbreitet im Sommer 1990 Vorschläge zur Neuorganisation der Polizei, die aus einer zuvor durchgeführten Schwachstellenanalyse resultieren.⁴⁹⁶ Danach sollen die Aufgabenüberschneidungen zwischen Schutz- und Kriminalpolizei zukünftig vermieden werden. Gleiches gilt für die ebenfalls vorhandenen Überschneidungen im Bereich der Querschnitts-, Service- und Logistikaufgaben zwischen den bisherigen Abteilungen Schutzpolizei (S), Kriminalpolizei (K) und Verwaltung (V).⁴⁹⁷ Die Mehrheit der Arbeitsgruppenmitglieder plädiert zur Behebung der erkannten Schwachstellen für folgende Eckpunkte einer Neuorganisation der Behörden⁴⁹⁸:

- Aufhebung der Spartenentrennung zwischen Schutz- und Kriminalpolizei und Integration in einer Abteilung „Gefahrenabwehr/Strafverfolgung“ im zukünftigen Behördenaufbau
- Bürgerorientierung und Dezentralisierung
- Abbau der Hierarchie, effektive Führung und angemessene Führungsspanne
- Effektive und wirtschaftliche Aufgabenwahrnehmung
- Verringerung der Administrations- und Querschnittsaufgaben für die Polizei

Der Aufbau der Behörden wird also nach den Plänen der Arbeitsgruppe „verschlankt“: Von den bisher drei Abteilungen werden die Abteilungen der Schutzpolizei und Kriminalpolizei zusammengelegt und unter die einheitliche Führung durch den Leiter Gefahrenabwehr/Strafverfolgung (G/S) gestellt, während die bisherige Verwaltungsabteilung erhalten bleibt und in Verwaltung/Logistik umbenannt wird. Ab 1992 erfolgt die Neuorganisation mit der Ausschreibung der Ab-

⁴⁹⁶ Vgl. zur Vorgeschichte und Implementation der Neuorganisation Savelsberg (1995,12-37) und Lange (1999, 301-328).

⁴⁹⁷ Vgl. dazu die Organigramme der Polizeibehörden in Nordrhein-Westfalen vor und nach der Neuorganisation von 1992 in Anhang 8, S. 361.

⁴⁹⁸ Vgl. dazu Savelsberg (1995, 18) und zu den fast identischen Zielen der Polizeireform in Niedersachsen Dohr/Wiedemann (1996, 1129-1142).

teilungsleiterstellen für Verwaltung/Logistik (VL) und Gefahrenabwehr/Strafverfolgung (GS) gegen den erklärten Willen der allermeisten Kriminalbeamten. Der Bund Deutscher Kriminalbeamter als wichtigster Berufsvertretung der Kriminalbeamten wehrt sich vehement gegen die Neuorganisation und dabei vor allem gegen die Aufhebung der Spartentrennung, durch die die Kriminalpolizei ihren Status und ihr Image bedroht sieht.

Umgekehrt kann die GdP als größte Berufsvertretung in der Polizei und hier vor allem als Interessenvertreter der Schutzpolizei ihre Vorstellungen schon während der Planungsphase der Neuorganisation weitestgehend durchsetzen.⁴⁹⁹ Darüber hinaus zeichnet sich im Verlauf der Planungen bereits ab, dass als Folge der Integration von Schutz- und Kriminalpolizei nahezu zwangsläufig als nicht intendierter Effekt die Chance besteht, eine alte Forderung der GdP für ihre Klientel erneut auf die Tagesordnung zu setzen: die deutliche Ausweitung des Stellenplans im gehobenen Dienst der Schutzpolizei und langfristig die zweigeteilte Laufbahn. Letztere hat zur Konsequenz, dass der mittlere Dienst über kurz oder lang als Standardeinstieg in die (Schutz-) Polizei wegfallen wird⁵⁰⁰. Um diese Maßnahme, die aufgrund ihrer Kosten und grundsätzlichen rechtlichen Bedeutung nicht vom Innenministerium allein entschieden werden kann, auch im Landtag, in der Landesregierung und im Finanzministerium durchzubringen, wird – angeregt von der GdP – vom Innenministerium eine Studie zur „Funktionsbewertung der Schutzpolizei“ bei der Kienbaum Unternehmensberatung⁵⁰¹ in Auftrag gegeben. Deren Ergebnis fällt ganz im Sinne der GdP aus und trägt mit dazu bei, die Forderung nach einer zweigeteilten Laufbahn durchzusetzen. Bereits 1992 werden die ersten 1.000 Beamten aus dem mittleren in den gehobenen Dienst „übergeleitet“. Bis zum Jahr 1998 steigt der Anteil der im gehobenen Dienst beschäftigten Beamten von 40,4 % (1994) über 60,8 % (1995), 66,9 % (1996), 71,1 % (1997) auf 75,4 % im Jahr 1998 (Lange 1999, 386). Somit ist absehbar, dass in den nächsten Jahren die zweigeteilte Laufbahn für die Polizei in NRW umgesetzt wird und der Einstieg in den Polizeidienst grundsätzlich mit der Ausbildung zum gehobenen Dienst an einer Fachhochschule beginnt.

2. Neues Steuerungsmodell:

⁴⁹⁹ Vgl. zu den Vorstellungen der GdP zur Neuorganisation Lange (1999, 301-323) und vor allem zur Realisierung der Vorstellungen der GdP im Planungsprozess aufgrund der korporatistischen Verflechtungen mit der Ministerialbürokratie des Innenministeriums ders. (1999, 306).

⁵⁰⁰ Im Bereich der Kriminalpolizei ist durch den höheren Spezialisierungsgrad die zweigeteilte Laufbahn schon seit längerer Zeit de facto realisiert.

⁵⁰¹ Vgl. dazu den Ergebnisbericht der Studie (Kienbaum Unternehmensberatung 1991).

Um die im Rahmen der Neuorganisation formulierten Ziele einer bürgerorientierten, effektiven und wirtschaftlichen Aufgabenwahrnehmung durch die Polizei zu erreichen (s. o.), greift die Ministerialbürokratie des Innenministeriums auf ein Steuerungsmodell zurück, mit dem vor allem in den Kommunen seit Anfang der 1990er Jahre die Verwaltung unter der Bezeichnung „Neues Steuerungsmodell“ (NStM) reformiert wird⁵⁰². In einem dreijährigen Modellversuch wird 1997 das Neue Steuerungsmodell zunächst in sechs nordrhein-westfälischen Polizeibehörden eingeführt, bevor es flächendeckend implementiert werden soll. Die Intentionen, die mit der neuen Steuerung polizeilichen Handelns verbunden sind, lassen sich folgendermaßen umschreiben (Projekt: Neue Steuerungsmodelle in der Polizei (2002, 1-2):

„Mehr Effizienz des Polizeihandelns und eine größere Orientierung an den Wünschen der Bürger soll dabei durch eine größere Selbständigkeit der mit dem Bürger in Kontakt stehenden Polizisten der Polizeiwachen erreicht werden. Diese sollen von ihrer nächst höheren Dienststelle nicht mehr detaillierte Aufgaben zugewiesen bekommen, sondern vereinbarte Zielvorgaben, die sie in Eigenverantwortung mit einem vorgegebenen Budget erfüllen. Die Erreichung der Ziele wird dabei mit einem Controlling-System, wie es in der Privatwirtschaft schon länger bekannt ist, überprüft. Dieses „neue Steuern“ der jeweils untergeordneten Dienststellen setzt sich dabei vom Innenministerium, über die Bezirksregierungen, die Kreispolizeibehörden bis hin zu den Polizeiinspektionen und Polizeiwachen fort, wobei die Ziele nach unten hin immer detaillierter und konkreter werden. Beabsichtigt wird damit nicht nur eine Entlastung der übergeordneten Dienststellen, sondern vor allem auch eine bessere Anpassung der Polizeiarbeit auf die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten. Unterschiedliche Maßnahmen der einzelnen Polizeibehörden zur Erfüllung eines Zieles, z. B. des Ziels „mehr Verkehrssicherheit“, werden damit nicht nur in Kauf genommen, sondern beabsichtigt.“

Zur Realisierung der skizzierten Vorstellungen werden also im Rahmen des Neuen Steuerungsmodells die Bereiche Führung, Aufgabenerledigung, Ressourcenverwaltung und Informationssteuerung neu gestaltet:⁵⁰³

- Zielvereinbarung – Führung soll grundsätzlich über Zielvereinbarungen erfolgen, die, aus Landeszielen abgeleitet, den spezifischen Bedürfnissen vor Ort angepasst und auf der Ebene der lokalen Polizeibehörde konkretisiert werden.
- Produktbeschreibung und Outputsteuerung – polizeiliche Tätigkeiten werden als Produkte definiert und zum Zweck der *Outputoptimierung*⁵⁰⁴ mit betriebswirtschaftlichen Kennzahlen versehen.

⁵⁰² Vgl. dazu Schmidt (1997 und 1997a) und Projekt: Neue Steuerungsmodelle in der Polizei (2002, 1). In der Literatur wird der Begriff des Neuen Steuerungsmodells sowohl singularisch als auch plural verwendet.

⁵⁰³ Vgl. dazu ausführlich Fuchs (2001, 29-31).

- Dezentrale Ressourcenverantwortung und Budgetierung – Ziel ist es, die Fach- und Ressourcenverantwortung auf unterster Ebene zusammenzuführen, um so dezentrale Eigenverantwortung, Prioritätensetzung und wirtschaftlichen Mitteleinsatz zu fördern.
- *Controlling* – damit ist die permanente Versorgung mit Steuerungs- und Führungsinformationen gemeint, die dazu dienen sollen, zeitnah Probleme und Abweichungen zu erkennen, die bei der Erreichung der zukünftig durch Zielvereinbarung festgelegten Standards polizeilicher Arbeit auftreten. Produktdefinitionen als Grundlage für eine Kosten- und Leistungsrechnung bilden hierfür die Basis.

Der sich in diesen Maßnahmen andeutende Bruch mit der traditionellen polizeilichen Führungsarbeit und Aufgabenerledigung deutet bereits an, dass die Implementierung in der Polizei nicht ohne Schwierigkeiten und Widerstände verlaufen wird.⁵⁰⁵ Und so geht denn auch der Inspekteur der Polizei des Landes NRW 1997 davon aus, dass es gut zehn Jahre brauchen wird, bis die Neue Steuerung in ganz Nordrhein-Westfalen als ein „alltägliches und normales Steuerungsverfahren“ bei den Polizeibehörden eingeführt sein wird.⁵⁰⁶

3. Neues Beurteilungssystem:

Mit dem 1996 eingeführten neuen Beurteilungssystem bei der nordrhein-westfälischen Polizei⁵⁰⁷ wird versucht, einerseits die mangelnde Aussagekraft des alten Systems aufzuheben⁵⁰⁸ und andererseits den Erfordernissen der Neuorganisation zu entsprechen. Denn durch die damit erfolgende Integration von Schutzpolizei, Kriminalpolizei und Verwaltung lassen sich die zuvor getrennten Beurteilungsverfahren nicht mehr aufrechterhalten⁵⁰⁹. Nach dem neuen Verfahren erfolgt die Beurteilung anhand einer Punkteskala von 1- 5, wobei 5 Punkte einer Leistung entsprechen, die „die Anforderungen in besonderem Maße übertroffen“ hat. Um nun nicht wieder den

⁵⁰⁴ Der Begriff der *Outputoptimierung* stammt aus der Betriebswirtschaft und hat zum Ziel, im Rahmen eines Herstellungsprozesses größtmöglichen *Output* bei geringst möglichem Einsatz von Produktionsfaktoren zu erreichen.

⁵⁰⁵ Vgl. dazu ausführlich die Untersuchung von Fuchs (2001) am Beispiel der Einführung der NStM in der Polizei des Landes Sachsen-Anhalt.

⁵⁰⁶ Vgl. dazu den Artikel „Fachkongress zum NStM in Essen.“ In: Die Streife, 36. Jg. (1997), H. 3, S. 14.

⁵⁰⁷ Vgl. dazu den Artikel „Beurteilungsrichtlinien für die Polizei: Welchen Inhalt hat die Beurteilung?“ In: Die Streife, 35. Jg. (1996), H. 5, S. 18-19.

⁵⁰⁸ So waren nach dem altem Beurteilungssystem (Viererskala: unter dem Durchschnitt, Durchschnitt, über dem Durchschnitt und erheblich über dem Durchschnitt) sämtliche (!) Führungskräfte des höheren Dienstes in der nordrhein-westfälischen Polizei in die Kategorie „erheblich über dem Durchschnitt“ eingestuft, wodurch die Aussagekraft der Beurteilungen gegen Null tendierte und sich das System dadurch selbst ad absurdum führte.

⁵⁰⁹ Vgl. zum folgenden Lange (1999, 383-384).

nivellierenden Tendenzen des alten Verfahrens zu erliegen, werden Vergleichsgruppen nach Besoldungsstufe und Tätigkeitsmerkmalen aus unterschiedlichen Organisationseinheiten gebildet und die Vergabe der einzelnen Punkte innerhalb dieser Vergleichsgruppen quotiert. So können innerhalb einer Vergleichsgruppe nur 5 % den Spitzenpunktwert 5 erhalten, 4 Punkte können maximal 25 % der Beurteilten erreichen und die übrigen 70 % verteilen sich auf die Punkte 1-3. Es muss also eine qualitative Hierarchie in die Beurteilung gebracht werden (Lange 1999, 384), die zudem noch zwischen verschiedenen Führungskräften ausgehandelt werden muss, die für die betroffenen Organisationseinheiten zuständig sind. Da zusätzlich Beförderungen grundsätzlich eine Mindestpunktzahl von 4, möglichst 5 Punkten voraussetzen, bedarf es keiner großen Fantasie, um sich die Sprengkraft dieses Beurteilungssystems für Betriebsklima und Motivation vorzustellen.

4. Aufgabenkritik:

Ursprünglich war in den Koalitionsvereinbarungen zwischen der nordrhein-westfälischen SPD und den Grünen 1995 vereinbart worden, im Rahmen einer allgemeinen polizeilichen Aufgabenkritik die Fragen bezüglich einer Abgrenzung zur übrigen Ordnungsverwaltung und zu privaten Sicherheitsdiensten zu klären. Diese Fragen rücken jedoch in den Jahren 1996 und 1997 zunehmend in den Hintergrund⁵¹⁰. Denn sowohl diese Fragen als auch damit im Zusammenhang stehende Überlegungen, die Vereine der Fußballbundesliga an den Polizeikosten zum Schutz der Spiele zu beteiligen, bedürfen einer bundeseinheitlichen Regelung⁵¹¹. Im Rahmen der Aufgabenkritik werden stattdessen nun vor allem polizeiinterne Dienstbereiche auf ihre Kostenstruktur hin untersucht. Auf der Grundlage eines dabei erarbeiteten Gutachtens werden folgende Entscheidungen für die nordrhein-westfälische Polizei getroffen⁵¹²:

- Die Reiterstaffeln der Polizei werden aufgelöst, es sei denn die jeweiligen Polizeibehörden unterhalten die Staffeln auf eigene Kosten weiter.
- Die fünf Musikkorps der Polizei werden aufgelöst, allerdings ohne Kündigung der hauptamtlichen Musiker; Fluktuation und Pensionie-

⁵¹⁰ Vgl. zum folgenden Lange (1999, 385-386).

⁵¹¹ Vgl. zur Notwendigkeit, die Abgrenzung zwischen Polizei und privaten Sicherheitsdiensten auf Bundesebene zu regeln den Artikel „Private Sicherheitsdienste: Befugnisse gesetzlich regeln“ (1995, 10-12). In: Die Streife, 34. Jg. (1995), H. 6, S. 10-12.

⁵¹² Vgl. dazu auch die Ausführungen in dem Artikel „Aufgabenkritische Untersuchung: Leistungsstarke Polizei wichtig.“ In: Die Streife, 36. Jg. (1996), H.4, 18.

rungen sollen den Auflösungsprozess in einigen Jahren zu einem sozialverträglichen Abschluss bringen.

- Die Diensthundestaffeln werden reduziert; nur noch Hunde für Spezialaufgaben sollen vorgehalten werden.
- Die Anzahl der Kfz-Werkstätten der Behörden sollen auf einige wenige zentrale Werkstätten vermindert bzw. zu Gunsten von Privatisierungen aufgelöst werden.
- Und schließlich sollen Polizeibeamte, die auf Verwaltungsstellen arbeiten, mittel- und langfristig durch Verwaltungsbeamte ersetzt werden.

5. Bewertung der Reformprozesse:

Die Neuorganisation der Polizeibehörden stellt in der ersten Hälfte der 1990er Jahre einen massiven Einschnitt in die Organisationsstruktur der Polizei dar. Durch die Integration von Schutz- und Kriminalpolizei wird dabei eine Menge Konfliktstoff in die Organisation getragen, der auch zehn Jahre nach Reformbeginn noch deutlich spürbar ist. Die ehemaligen Kriminalpolizisten sehen sich als Verlierer der Neuorganisation. Chancen, die z. B. darin bestanden hätten, die immer noch ausstehende Berufsbilddiskussion auf der Basis der Integration von Schutz- und Kriminalpolizei nach vorn zu bringen, haben sich vor diesem Hintergrund nicht realisieren lassen. Auf der formalen Ebene hat sich allerdings das Berufsbild durch die „Funktionsbewertung der Schutzpolizei“ zum Positiven gewandelt. Die zweigeteilte Laufbahn ist unumstritten und Ende der 1990er Jahre weitgehend umgesetzt. Unter dem Aspekt der Demokratisierung der Polizei bleibt hier positiv hervorzuheben, dass der damit verbundene Direkteinstieg über die Fachhochschulausbildung auch absehbar die kasernierte Ausbildung ablösen wird, die noch beim Berufseinstieg über den mittleren Dienst der Regelfall ist; dieses negative Sozialisationsmerkmal wird also zukünftig wohl endgültig wegfallen.

Unmittelbar im Anschluss an die Neuorganisation brechen ab Mitte der 1990er Jahre weitere Reformen über die Polizei herein, die für sich allein betrachtet sicherlich rationale Reaktionen auf erkannte relevante Problembereiche darstellen, in ihrer konkreten Umsetzung (siehe Beurteilungssystem) und Konzentration aber Frustrationen, Demotivation und Akzeptanzprobleme auslösen. Die Diskussion um die geplante Einführung des Neuen Steuerungsmodells mag als Beispiel für die zunehmende Verunsicherung und Widerstandshaltung bei vielen Polizeibeamten

dienen.⁵¹³ Begrifflichkeit und Zusammenhänge des Modells sind der bisherigen Aufgabenerledigung fremd und entgegen dem intentionalen Anspruch des NStM kann die Transparenz bei der Erstellung und Anwendung der Instrumente nicht immer hergestellt werden. Lange/Schenck (2001, 3-4) nennen dazu einige Beispiele aus dem Bereich Zielvereinbarung, Produktbeschreibung und Controlling. Wenn so genannte *Outcome*-Ziele als zu erreichende Wirkung z. B. die Senkung von Verkehrsunfallzahlen zum Inhalt haben, die Rahmenbedingungen polizeilichen Handelns bei der Feststellung der Zielerreichung aber nur unzureichend berücksichtigt werden (so gibt es keinen unmittelbaren monokausalen Zusammenhang zwischen der polizeilichen Arbeit und Verkehrsunfallzahlen, da deren Senkung noch von einer Vielzahl anderer Faktoren abhängig ist), dann wird die Zielerreichung für die betroffenen Polizisten und damit auch die Bewertung ihrer Arbeit zu einem Glücksspiel. Weitere Fragen bleiben offen:

- Ist die vorherrschende betriebswirtschaftliche Sichtweise, die Dominanz ökonomischer Zweckrationalität dem polizeilichen Auftrag angemessen?
- Sind die im Rahmen des Controllingverfahrens mit teilweise hohem Arbeitsaufwand bereitgestellten Informationen immer sinnvoll, insbesondere dann, wenn die Einsparungseffekte durch die Arbeitskosten bei der Erstellung der Informationen konterkariert werden?
- Werden im Kontext von Produktbeschreibungen und Kosten-/Leistungsrechnung ökonomisch „unrentable“ Bereiche – wie die Aus- und Fortbildung – vernachlässigt? (Mit der Folge, dass Budgetflexibilisierungen zulasten von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen gehen.)

Erste Ergebnisse der nun dominanten betriebswirtschaftlichen Sichtweise werden im Rahmen der Aufgabenkritik ab 1997 umgesetzt und führen zur Auflösung „unrentabler“ Polizeibereiche.

Die abschließende Bewertung der Reformen in der Polizeiorganisation in den 1990er Jahren fällt zwiespältig aus. Auf der einen Seite enthalten sie durchaus Demokratisierungschancen, die zum Teil auch umgesetzt werden (Wegfall der Kasernierung; Dezentralisierung; Bürgerorientierung), auf der anderen Seite befördert die Dominanz ökonomischer Zweckrationalität technokratische Lösungen, durch die die inhaltliche Berufsbilddiskussion in der Polizei nicht voran gebracht wird. Die Dynamik, mit der immer neue Reformen über die Polizeibeamten hereinbrechen und von diesen mittlerweile als „permanente Reformitis“ empfunden werden, bringt wenig konstruktive Unruhe in die Organisation und führt zu Widerstandsverhalten und Akzeptanzproblemen.

⁵¹³ Vgl. dazu Fuchs (2001), der am Beispiel der Einführung der NStM bei der Polizei in Sachsen-Anhalt Widerstandsverhalten untersucht hat und Lange/Schenck (2001).

5.2.3 Fremdenfeindliche Übergriffe und Straftaten von Polizeibeamten

Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1990 lässt sich in der Bundesrepublik Deutschland in der ersten Hälfte der 1990er Jahre ein signifikanter Anstieg fremdenfeindlicher Straftaten beobachten.⁵¹⁴ Leider ist die Polizei nicht nur mit der externen Aufklärung und Verhinderung derartiger Straftaten beschäftigt, sondern es häufen sich Hinweise auf Übergriffe und Straftaten von Polizeibeamten beim Umgang mit Ausländern. Dies wird z. B. in mehreren Berichten von *amnesty international (ai)*⁵¹⁵, durch Veröffentlichungen von „Aktion Courage e. V.“ in den Jahren 1996 bis 1999⁵¹⁶ oder auch im Abschlussbericht des parlamentarischen Untersuchungsausschusses „Hamburger Polizei“ 1996 dokumentiert⁵¹⁷. Dabei werden gerade die Berichte von *ai* durch die für die Polizei politisch Verantwortlichen, aber auch innerhalb der Polizei heftig kritisiert. Ohne die Qualität der Auseinandersetzung hier näher bewerten und die strafrechtlichen Konsequenzen weiter ausdifferenzieren zu wollen, bleibt jedoch Folgendes festzuhalten:

- In der ersten Hälfte der 1990er Jahre gibt es einen signifikanten Anstieg von fremdenfeindlichen Straftaten, die von Polizeibeamten im Rahmen des Dienstes verübt werden.
- Es gibt in der Bundesrepublik eine kontroverse Auseinandersetzung um Ausmaß, Bedeutung und Motivlage derartiger Übergriffe und das Thema gerät zunehmend ins Blickfeld der Öffentlichkeit.
- Handlungsbedarf für die politisch Verantwortlichen wird nicht nur erkennbar, sondern unabweisbar.

Ursachen und Hintergründe der Taten sind nur schwer zu erhellen. Zwar gibt es schon seit Beginn der 1990er Jahre in einzelnen Bundesländern immer wieder Untersuchungen über Ursa-

⁵¹⁴ Die Zahl fremdenfeindlicher Straftaten steigt ab 1991 sprunghaft an und überschreitet 1992 die Zahl von 6.000 (Willems 1993a, 98). Ansonsten sei an dieser Stelle noch einmal auf die Probleme der quantitativen Erfassung von fremdenfeindlichen Straftaten in Anm. 474, S. 190 hingewiesen: Die Vergleichbarkeit der jährlichen Zahlenangaben über rechtsextremistische Straftaten, die einen fremdenfeindlichen oder antisemitischen Hintergrund haben, wird bis heute durch unterschiedliche Zählweisen der Länderpolizeien, des BKA und des BMI trotz Vereinheitlichungsbestrebungen erschwert. Festzuhalten bleibt in jedem Fall, dass seit 1991 Jahr für Jahr im vereinigten Deutschland mehrere tausend Fälle von fremdenfeindlichen Straftaten ausgeführt werden, die von der einfachen Pöbelei über Körperverletzungen bis hin zu Brandanschlägen und Morden reichen. Anzahl und Schwere der Fälle verdeutlichen nachhaltig die Relevanz des Themas.

⁵¹⁵ Jährlich wiederkehrend in den Jahresberichten seit 1992, zuletzt dokumentiert mit Verweisen auf vorangegangene Fälle in *amnesty international* (1998, 196 – 201).

⁵¹⁶ Vgl. Aktion Courage e.V. – SOS Rassismus (1996 und 1998 und 1999).

⁵¹⁷ Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (1996).

chen, Beweggründe und Motive fremdenfeindlicher Verhaltensmuster bei Polizeibeamten. So etwa in Nordrhein-Westfalen in einem Seminar der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung zum Thema „Polizei und Minderheiten“⁵¹⁸ oder in einer Projektstudie der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Polizei, des Landes Rheinland-Pfalz (Borens/Fuhr/Groh u.a. 1994). Doch fehlt es bis heute (Ende der 1990er Jahre) an einer umfassenden, repräsentativen Untersuchung über das Verhältnis von Polizeibeamten zu Ausländern, wie dies schon im Hamburger Untersuchungsausschuss 1996 nach Auswertung der Literatur festgestellt wird:

„Abgeschlossene wissenschaftliche Untersuchungen mit einem repräsentativen Ergebnis über das Verhältnis von Polizeibeamten zu Ausländern sind nicht bekannt“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1996, 109).

Gleichzeitig wird aber auch auf die nicht unerheblichen Schwierigkeiten verwiesen, die von einer derartigen wissenschaftlich fundierten Studie zu bewältigen wären (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1996, 109).

Insbesondere muss die sozialwissenschaftliche Forschung auch die internen Erklärungen der Polizei über Fremdenfeindlichkeit in den eigenen Reihen berücksichtigen, will sie zur Problemlösung beitragen. Denn polizeiintern existieren auf allen Hierarchieebenen verschiedene Deutungsmuster für fremdenfeindliches Verhalten in der Polizei, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Problem erschweren oder gar verhindern. Jaschke (1996, 218) fasst die internen Erklärungsmuster folgendermaßen zusammen:

- „Die Theorie der ‚schwarzen Schafe‘ geht davon aus, fremdenfeindliche Vorkommnisse in der Polizei beruhen auf Einzelfällen, die streng geahndet würden.
- Die Relativierungs-These zieht einen Vergleich zu anderen Berufsgruppen. Sie betont, Fremdenfeindlichkeit sei keine spezifische Erscheinungsform bei der Polizei, auch andere Berufsgruppen seien genauso davon betroffen.
- Die Spiegelbild-These behauptet, die Polizei sei ein Abbild der Gesellschaft, sie sei nicht besser und nicht schlechter als die Gesellschaft selbst, deshalb seien Defizite und personelle Mängel quasi selbstverständlich auch in den Reihen der Polizei zu finden.
- Die Manipulations-These schließlich hält die Fremdenfeindlichkeit in der Polizei für ein Medien-Konstrukt.“

⁵¹⁸ Dokumentiert in Korbmacher/Nähle (1992).

Neben diesen vier Deutungen wird häufig auch noch ein weiteres argumentatives Muster von Polizeibeamten verwendet, um den Vorwurf von Fremdenfeindlichkeit in den eigenen Reihen zu entkräften:

- Die Freispruch-These stellt darauf ab, dass im Zusammenhang mit fremdenfeindlichen Vorwürfen eine erhebliche Zahl der Ermittlungen und Strafverfahren gegen Polizeibeamte eingestellt werden bzw. mit einem Freispruch vor Gericht enden.

Sicherlich entbehren alle fünf Thesen nicht von vornherein jeder Grundlage. Denn natürlich erscheinen gewalttätige Misshandlungen von Ausländern durch Polizeibeamte erst einmal als Einzelfälle, natürlich spiegeln sich gesellschaftliche Problemfelder wie Fremdenfeindlichkeit auch in der Polizeiorganisation wider, natürlich gibt es auch in anderen Berufsgruppen fremdenfeindliche Attitüden und Verhaltensweisen, natürlich sind Medien an der Vermarktung von Gewaltphänomenen interessiert und natürlich gibt es die Verfahrenseinstellungen und Freisprüche vor Gericht für die angeklagten Polizisten. Doch wenn man die Thesen „auf ihre polizeiinterne und externe Funktion hin betrachtet, dann zeigt sich ihre Halb-Wahrheit“⁵¹⁹. Denn die Theorie von den „schwarzen Schafen“ vernachlässigt Mentalitäten⁵²⁰ und Einstellungen und setzt darüber hinaus „kontrafaktisch“ (Jaschke) die Kenntnis der Gesamtheit fremdenfeindlicher Straftaten voraus. Relativierungs- und Spiegelbildthese negieren die Ansprüche an ein besonders demokratieangemessenes Verhalten der Polizei und die Manipulations-These gegenüber den Medien entlastet davon, sich überhaupt noch mit den Vorwürfen auseinander setzen zu müssen. Und schließlich ist an der Freispruch-These schon erstaunlich, wie aufgrund von Freisprüchen und Verfahrenseinstellungen auf die Nichtexistenz des dahinter liegenden Kriminalitätsphänomens geschlossen wird; eine Denkweise, die ansonsten Polizeibeamten in Bezug auf andere Kriminalitätsformen völlig fremd ist. Gemeinsam ist allen fünf Thesen, dass sie die Frage nach der Bedeutung von Fremdenfeindlichkeit in der Polizei beiseite schieben und sowohl sozialwissenschaftliche Forschungen wie auch Fortbildungsmaßnahmen zu diesem Thema erschweren (Jaschke 1996, 218).

Um die sozialwissenschaftliche Forschung in diesem Bereich voranzubringen und um den Handlungsbedarf zu einer konstruktiven Lösung des Problems einzulösen, initiiert im Oktober 1994 der Arbeitskreis II der Konferenz der Innenminister und Senatoren des Bundes und der

⁵¹⁹ Jaschke (1996, 218) und auch zum Folgenden ders. (1996, 218-219).

⁵²⁰ Verstanden als gemeinsame Deutungsmuster, welche die kognitive Wahrnehmung von Wirklichkeit (hier: die Interaktion mit Ausländern) mit emotionalen Wertungen und affektuellen Steuerungen verbindet.

Länder (AK II) ein Forschungsprojekt über die spezifischen Ursachen und Ausdrucksformen rassistischer und fremdenfeindlicher Verhaltensweisen bei der Polizei. Zwar soll auch dieses Forschungsprojekt nicht den Anspruch erheben, repräsentative Einstellungsmuster in der Polizei zu ermitteln oder quantitative Aussagen über die Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen und/oder Straftaten im Bereich der Polizei zu machen. Vielmehr sollen Bedingungen, Konfliktfelder und Situationen polizeilicher Arbeit erforscht werden, die möglicherweise zur Entstehung fremdenfeindlicher Verhaltens- und Einstellungsmuster beitragen (Bornewasser/Eckert 1995).

In dem von Bornewasser und Eckert im Sommer 1995 vorgelegten Abschlussbericht (Bornewasser/Eckert 1995) werden derartige Bedingungen und Situationen in erster Linie als Kumulationen von Belastungen erkannt, die insbesondere in Ballungszentren auftreten und manche Polizeibeamte beim Umgang mit Fremden tendenziell überfordern (Bornewasser/Eckert 1995, 146). Die Bedeutung der Aus- und Fortbildung zur Vermeidung und Bekämpfung fremdenfeindlicher Einstellungen und Verhaltensmuster wird von Bornewasser und Eckert eher gering eingeschätzt:

„Die Gefährdung [anfällig für fremdenfeindliche Verhaltensweisen zu sein; W.S.] resultiert weniger aus der direkten Begegnung mit dem fremden Tatverdächtigen, also aus Vorurteilen gegenüber Fremden und Unwissenheit über deren Mentalitäten bzw. aus Verständigungsschwierigkeiten oder gar Provokationen ... Vielmehr leitet sie sich aus den internen Spannungen und Verwerfungen in den Behörden und im Kontakt mit externen Behörden ab“ (Bornewasser/Eckert 1995, 41).

Die Lösung des Problems fremdenfeindlicher Übergriffe von Polizeibeamten sieht Bornewasser demzufolge in erster Linie in strukturellen Veränderungen der Polizeiorganisation in Verbindung mit Personalentwicklungsmaßnahmen (Bornewasser 1996, 55). Bildungsangebote zur Steigerung der sozialen Kompetenz,⁵²¹ die seit Mitte der 80er Jahre einen eigenständigen Bereich im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildung einnehmen, werden allenfalls als Ergänzung zu den beschriebenen Maßnahmen angesehen. Demgegenüber schätzt Jaschke die Relevanz von Bildungsmaßnahmen zur positiven Beeinflussung fremdenfeindlicher Einstellungen bei der Polizei in einer Expertise für die Polizei-Führungsakademie deutlich höher ein. Dazu müsse man

„... wie von Ahlheim u. a. vorgeschlagen und in didaktische Konzeptionen umgesetzt, die Genese und Funktion von Vorurteilen in modernen Industriegesellschaften an den Anfang und in den Mittelpunkt von Seminaren stellen“ (Jaschke 1996, 216).

⁵²¹ Damit sind vor allem die ganzheitlichen, verhaltensorientierten Aus- und Fortbildungsangebote gemeint wie das Verhaltenstraining an den Fachhochschulen und die Stress- und Konfliktbewältigungsseminare in der polizeilichen Fortbildung. Vgl. zu diesen Aus- und Fortbildungsangeboten auch die Ausführungen in Kap. 4.3.4, S.170.

Denn die Entwicklung hin zu einer multikulturellen Gesellschaft führt zwangsläufig, so Jaschke weiter (1996, 208), zu einer Zunahme ethnisch überformter Konflikte um Verteilungsansprüche und Normdurchsetzungskompetenzen, die in ihrer Komplexität nur noch schwer durchschaubar seien und der Herausbildung von Vorurteilen Vorschub leisten. Gerade für Polizeibeamte, deren Umgang mit Ausländern sich oftmals ausschließlich auf Konfliktsituationen nach Gesetzesverstößen beschränkt, bieten sich „erfahrungsgesättigte“ Vorurteile an, um ihre Handlungsfähigkeit in den komplexen, oft unter Zeitdruck stehenden Interaktionen zu erhalten, die für polizeiliches Einschreiten kennzeichnend sind. Verfestigen sich derartige Vorurteile im Erfahrungsaustausch mit Kollegen zu gemeinsamen Deutungsmustern, dann ist damit der Grundstein für ein polizeiliches Binnenklima gelegt, das für fremdenfeindliche Orientierungen anfällig ist – es sei denn, so der Ansatz von Jaschke (1996, 211), sie werden reflexiv durch Bildungsmaßnahmen eingeholt. In der thematischen Ausgestaltung von Bildungsmaßnahmen zum Themenkomplex „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ spiegelt sich dieser Befund von Jaschke wieder. Die von Ahlheim und Heger in Zusammenarbeit mit der Polizei-Führungsakademie 1995 durchgeführte (Ahlheim/Heger 1996, 167-193) bundesweite Erhebung der Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“⁵²², hat u. a. zum Ergebnis, dass viele Bildungsveranstaltungen bereits neben der eigentlichen Thematik auch einen Bezug zu den o. a. „erfahrungsgesättigten“ Vorurteilen herstellen. In den allermeisten Fällen wird dies am Thema „Ausländerkriminalität“ festgemacht, dessen Bearbeitung in der Bildungssituation zu einer „Versachlichung der häufig emotional geführten Debatte über den Ausländeranteil an den Tatverdächtigen“ (Ahlheim/Heger 1996, 181) führen soll. Darüber hinaus vermittelt die „Länderabfrage“ den Eindruck, dass politische Bildung in der Polizei oftmals nur punktuell und kurzfristig auf aktuelle Ereignisse reagierend eingesetzt wird, deren Signalcharakter nicht unbedingt geeignet erscheint, Lern- und Erkenntnisprozesse anzustoßen (Ahlheim/Heger 1996, 189); ebenso fehlt bisher auch die dafür notwendige Einbindung der Thematik in ein umfassendes Curriculum zur politischen Bildung in der Polizei (Ahlheim/Heger 1996, 187). Skeptisch ist auch die Aussage in den Antworten zur „Länderabfrage“ zu bewerten, wonach das Thema „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ fächerübergreifend in den Themenfeldern der übrigen Aus- und Fortbildung behandelt wird. Die zeitliche, inhaltliche und personelle Ausgestaltung eines derartigen Verständnisses von politischer Bildung unterliegt damit Zufälligkeiten, die der Bedeutung des Faches und insbesondere

⁵²² Die Erhebung wurde 1997 noch einmal aktualisiert und ist im Abschlussbericht des internationalen Seminars „Aus und Fortbildung der Polizei – Konzepte zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ dokumentiert (Polizei-Führungsakademie Münster 1997, 117-118).

der Relevanz des Themas „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ nicht angemessen sind (Ahlheim/Heger 1996, 171).

Um die noch ausstehende konzeptionelle Stringenz und eine feste Verankerung des Themas „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ in den Aus- und Fortbildungsplänen der Polizei (Ahlheim 1997, 35) voranzubringen, wird vom Unterausschuss Führung, Einsatz und Kriminalitätsbekämpfung (UAFEK) des Arbeitskreises II der Innenministerkonferenz (AK II) u. a. angeregt⁵²³, eine bundeseinheitliche Seminarkonzeption zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz zu entwickeln. Mit der praktischen Umsetzung wird die Polizei-Führungsakademie beauftragt, deren Kuratorium in seiner Sitzung vom 20./21. März 1996 beschließt, die Seminarkonzeption im Rahmen eines Forschungsauftrages an Professor Dr. Ahlheim von der Universität Essen entwickeln zu lassen. Unter dem Arbeitstitel „Polizeiliches Selbstverständnis und (ethnische) Minderheiten - ein Seminarkonzept für die politische Bildung“ beginnt das Autorenteam Ahlheim/Heger mit der Ausarbeitung der Unterrichtskonzeption.

Im Frühsommer 1998 wird dann nach zweijähriger Entwicklungszeit die Unterrichtskonzeption mit dem Titel „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit – Handreichungen für die politische Bildung der Polizei“ (Ahlheim/Heger 1998) veröffentlicht und über die Fortbildungsbeauftragten der Länderpolizeien an die Behörden zur Nutzung verteilt.

Die Untersuchung politischer Bildung in der Polizei der 1990er Jahre soll nun exemplarisch anhand der Umsetzung dieser Unterrichtskonzeption in die konkrete Aus- und Fortbildungspraxis erfolgen. Um die komplexen Funktions- und Wirkungszusammenhänge einer derartigen Maßnahme zur politischen Bildung genauer untersuchen zu können, ist die Unterrichtskonzeption einer ausführlichen Evaluation unterzogen worden, deren Durchführung und Ergebnisse nachfolgend beschrieben werden.

5.3 Politische Bildung praktisch – Evaluation der Umsetzung eines Unterrichtswerkes für die politische Bildung der Polizei

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit sollen nun die Lernprozesse, die im Rahmen politischer Bildung in der Polizei ablaufen, anhand der konkreten Arbeit mit der Unterrichtskonzeption zum Thema „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit – Handreichungen für die politische Bil-

⁵²³ Vgl. zu den weiteren Maßnahmen des UAFEK Grohmann (1997, 99-121).

derung der Polizei“ exemplarisch untersucht werden. Dabei werden auch die Schwierigkeiten und Probleme zu identifizieren sein, die bei der konkreten Vermittlung sozialwissenschaftlicher Bildungsinhalte im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildung entstehen. Ziel ist es, Hinweise darüber zu erhalten, ob die politische Bildung der Polizei im Kontext ihrer aktuellen Organisationsentwicklung angemessen auf Problemfelder reagieren kann oder gegebenenfalls optimiert bzw. modifiziert werden sollte. Methodisch ist die Untersuchung der Unterrichtseinheit als Prozessevaluation angelegt, da diese Form der Evaluation besonders geeignet erscheint, den Grad der Reflexivität politischer Bildung in der Polizei im Sinne der in Kap. 5.3.1.2 beschriebenen Ziele der Unterrichtseinheit zu erhöhen.⁵²⁴

Bevor nun die Durchführung der Prozessevaluation beschrieben (Kap. 5.3.2) und die Ergebnisse im Einzelnen dargestellt werden (Kap. 5.3.3), ist es notwendig, vorab einige Vorüberlegungen (Kap. 5.3.1) zur Umsetzung des Evaluationsprojekts darzustellen.

5.3.1 Theoretische Vorüberlegungen und methodische Entscheidungen

Es gehört sicherlich auch zu den Vorüberlegungen der Evaluation einer Unterrichtseinheit, Ursachen und Anlässe für Entwicklung und Einsatz des pädagogischen Programms darzustellen. Dies ist jedoch bereits ausführlich im Zusammenhang mit dem Problemaufriss fremdenfeindlicher Straftaten von Polizeibeamten in Kap. 5.2.3 geschehen, so dass an dieser Stelle darauf verzichtet werden kann. Im folgenden wird es also darum gehen, den Begriff der Evaluation etwas näher einzugrenzen, die didaktische Struktur der Unterrichtseinheit näher zu untersuchen und dann unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse die methodischen Entscheidungen zu begründen.

5.3.1.1 Stand der Evaluationsdiskussion

Die Entscheidung, eine Unterrichtskonzeption zu evaluieren, beinhaltet natürlich auch, sich mit dem derzeitigen Stand der Evaluationsdiskussion auseinander zusetzen, um so begründete und angemessene methodische Entscheidungen treffen zu können. Dazu ist zum einen die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Evaluation“ notwendig, um über eine Funktionsbestimmung das eigene Verständnis des Begriffes und die damit verbundenen Handlungs- und Erkenntnisper-

⁵²⁴ Vgl. dazu Gerl (1983, 19) und zu den methodischen Vorüberlegungen Kap. 5.3.1.3.

spektiven zu reflektieren. Dies erscheint um so notwendiger, als der Begriff der Evaluation in den letzten Jahren „... zu einem jener ‚Amöben-Worte‘ geworden ist, dessen Gebrauch eine starke Bedeutung ausstrahlt, ohne dass seine tatsächliche Qualität präzise beschreibbar wäre“ (Weseler 1994, 671).

„Evaluation ist ein außerordentlich vielfältiger Begriff“ so Wottawa/Thierau (1998, 13) in ihrem Lehrbuch zur Evaluation, und entsprechend groß ist auch die Anzahl der Definitionen, die bei manchem Beobachter/Teilnehmer der wissenschaftlichen Diskussion den Eindruck von Beliebigkeit aufkommen lassen:

„To say that there are as many definitions as there are evaluators is not to far from accurate“ (Franklin/Thrasher 1976, S. 20).

„Evaluation - more than any science - is what people say it is, and people currently are saying it is many different things“ (Glass/Ellet 1980, S. 211).

Betrachtet man jedoch die theoretischen und praktischen Aktivitäten von Evaluatoren⁵²⁵, dann lassen sich schon einige Grundaussagen herausarbeiten:

"Evaluation zielt auf die Verbesserung gesellschaftlicher Praxis, indem sie Programme, Maßnahmenbündel oder Materialien systematisch, d. h. methodisch angeleitet und an Gütekriterien überprüfbar, beschreibt und bewertet. Bei diesen Gegenständen oder Objekten der Evaluation handelt es sich um Eingriffe oder Interventionen in soziale Praxis mit bestimmten Zielen, Adressaten, Durchführungshinweisen" (Beywl 1988, 1).

Grundsätzlich geht es bei einer Evaluation also um innovative Handlungen, die so alt sind wie zweckgerichtetes, soziales menschliches Handeln überhaupt und die die Voraussetzung für technischen und sozialen Fortschritt darstellen. Nun ist die soziokulturelle Entwicklungsgeschichte der Menschheit sicherlich nicht als linearer harmonischer Prozess verlaufen, und dies macht deutlich, dass Evaluation als Fortschrittmotor bestimmter Bedingungen bedarf, um wirksam zu werden.

Vor dem Hintergrund des erreichten historischen Entwicklungsstandes einer Gesellschaft ist als eine Grundlage von Evaluation die Akzeptanz der Veränderbarkeit und Veränderungsbedürftigkeit soziokultureller Institutionen, Einrichtungen und Verhaltensweisen oder bis dato erfolgreicher Technologien zu sehen⁵²⁶. Gleichzeitig muss die Bereitschaft vorhanden sein, die „Verbes-

⁵²⁵ In der amerikanischen Evaluationsdiskussion hat sich dieser Begriff eingebürgert und bezeichnet diejenigen Personen, die aktiv eine Evaluation durchführen.

⁵²⁶ Vgl. hierzu und auch zum folgenden Wottawa/Thierau (1998, 23-26).

serung gesellschaftlicher Praxis“ (Beywl 1988, 1) auch dem Risiko des Scheiterns auszusetzen. Im Kontext menschlicher Lerngesetze⁵²⁷ wird man sich diesem Risiko nur aussetzen, wenn gleichzeitig mit den Evaluierungsergebnissen und den daraus resultierenden Veränderungsvorschlägen eine Erfolgserwartung bezüglich rational beeinflussbaren Fortschritts verknüpft wird. Doch auch dies ist noch kein hinreichender Grund, denn Fortschrittserwartung allein reicht noch nicht zur Abkehr vom Bewährten, wenn nicht gleichzeitig eine konkrete Nutzenerwartung für den/die Entscheidungsträger das Risiko des Versagens wettmacht.⁵²⁸ Und letztlich muss auch die Bereitschaft zur Akzeptanz wissenschaftlich fundierter Fakten vorhanden sein, um sinnvolle Evaluationen durchführen zu können.

Historisch betrachtet lassen sich diese Bedingungen besonders ausgeprägt erstmals in europäischen Gesellschaften während und nach der Aufklärung beobachten. Der aufkommende Utilitarismus⁵²⁹ mit seinen Hauptvertretern Hume, Smith, J. S. Mill, Bacon, Hobbes und Bentham begünstigt und unterstützt seit dem 17. Jahrhundert die Tendenzen, Ethik, Politik, Verwaltung und Ökonomie „... zu einer empirisch verifizierbaren und rational kalkulierbaren Wissenschaft zu machen“ (Wottawa/Thierau 1998, 26).

Von Bentham als geschlossenes System weiterentwickelt, werden im Utilitarismus menschliche Handlungen nicht an ihrem Motiv oder ihrer Gesinnung gemessen, sondern ausschließlich am Nützlichkeitsprinzip, das die Förderung und Mehrung des Glücks für alle Menschen zum Ziel

⁵²⁷ Hier seien an erster Stelle die Modelle „Lernen am Erfolg“, „Lernen am Modell“ und „Lernen durch Wiederholung“ genannt, die die Beibehaltung altbewährter Verhaltensweisen, Organisationsformen, Methoden, Verfahren begünstigen; zumal das Festhalten „am Bewährten“ der Vermeidung von Verantwortung entgegenkommt und im Falle des dennoch eintretenden Scheiterns eine externe Attribuierung nahe legt.

⁵²⁸ Wottawa/Thierau (1998, 24) führen hierfür als historisches Beispiel die unterschiedliche Nutzung der Ergebnisse der Entdeckungsreisen im 15. Jahrhundert durch Chinesen und Europäer an. Zwischen 1405 und 1433 führten die Chinesen umfangreiche Übersee-Expeditionen durch, die sie bis zur Südküste Afrikas führten. Es lag durchaus im Bereich des Möglichen, dass sie auf einer der nächsten Expeditionen „Portugal entdeckt“ hätten. Doch mehrere Erlasse der konservativen konfuzianischen Bürokratie stoppten abrupt nicht nur weitere Expeditionen sondern verboten den Bau von Schiffen mit mehr als zwei Masten und jeglichen Überseehandel. Obwohl die Ausgangslage im ökonomischen, technologischen und wissenschaftlichen Sektor in etwa gleich gewesen war, wurde Westzentraleuropa in den kommenden Jahrhunderten zum dominierenden Machtzentrum, China versank für einige Jahrhunderte in der Bedeutungslosigkeit. Derartige Tendenzen auch für andere Gesellschaftsformationen werden differenziert bei Kennedy (1991, 29 – 48) beschrieben.

⁵²⁹ Unter der Bezeichnung Utilitarismus (lateinisch *utilis*: nützlich) entwickelt sich zur Zeit der Aufklärung eine Theorie der Ethik, des Rechtes und der Sozialphilosophie. Nach der Lehre des Utilitarismus kann eine Handlung dann als ethisch gut beurteilt werden, wenn sie für das Glück der meisten Menschen förderlich oder „nützlich“ ist. Die ersten Werke, die den utilitaristischen Standpunkt darlegten, sind *Principles of Moral and Political Philosophy* (1785) von William Paley und *Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1789) von Jeremy Bentham. John Austin, James Mill und sein Sohn John Stuart Mill entwickelten den Utilitarismus Benthams weiter. Später versuchten Herbert Spencer und Sir Leslie Stephen (der erstere in seiner *Data of Ethics*, 1879, der letztere in seiner *Science of Ethics*, 1882) die utilitaristische Theorie mit den Grundsätzen der biologischen Evolutionslehre von Charles Darwin zu verbinden. Sowohl William James als auch John Dewey wurden vom Utilitarismus beeinflusst. (Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie)

hat. Politisch wirksam werden diese Prinzipien erstmals in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776, die u. a. feststellt, dass alle Menschen von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten versehen sind und dass dazu Leben, Freiheit und das Streben nach Glück gehören. Regierungen sind zur Sicherung dieser Rechte eingesetzt und leiten ihre rechtmäßigen Befugnisse von der Zustimmung der Regierten her.⁵³⁰

Diese Überlegungen machen deutlich, dass Gesellschaften, die weniger traditionalistisch, weniger autoritär, weniger zentralistisch, weniger von politischem oder religiösem Fundamentalismus geprägt sind, die Verhaltensweisen begünstigen, die wir heute als Evaluation bezeichnen. Dabei „... dürfte der entscheidende Schritt gewesen sein, dass den Menschen bewusst wurde, auch gesellschaftlich relevantes Handeln unter Optimierungsaspekten selbst rational gestalten zu können“ (Wottawa/Thierau 1998, 27). Dies traf vor allem auf die aufgeklärten Gesellschaften Europas aber in noch stärkerem Maße auf die Vereinigten Staaten von Amerika zu.⁵³¹

So ist es nicht verwunderlich, dass Evaluationen in den Vereinigten Staaten von Amerika auf eine lange Tradition und Entwicklungsgeschichte zurückblicken können, die bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückreicht. Hier wird der Begriff explizit geprägt und im weiteren Verlauf bewusst als sozialwissenschaftliche Profession zur Überprüfung und Verbesserung von Maßnahmen nicht nur des Bildungs- und Erziehungssystems, „sondern auch auf Gesundheits- und Sozialpolitik, Wirtschafts-, Technologie- und Umweltpolitik, Verkehrspolitik und viele andere Felder staatlicher Politik und nichtstaatlichen organisatorischen Handelns“ (Beywl 1988, 1) angewendet. Wie viele andere Bereiche, so profitiert 1957 der Bildungssektor und auch die Evaluationsforschung in den USA vom „Sputnik-Schock“: Die personellen und finanziellen Ressourcen werden spürbar aufgestockt (Beywl 1988, 22). Seitdem kann Evaluation in den Vereinigten Staaten als eigenständige sozialwissenschaftliche Disziplin mit Lehrstühlen, Publikationsorganen und Berufsvereinigungen betrachtet werden. Die so geschaffene wissenschaftliche Infrastruktur stellt ein fruchtbares Klima für umfangreiche Diskussionen über Methoden und Standards von

⁵³⁰ Vgl. zur *Declaration of Independence* von 1776 Heideking (1990).

⁵³¹ An dieser Stelle können nur sehr verkürzt Tendenzen dargestellt werden, welche die philosophisch-kulturellen und pragmatisch-politischen Rahmenbedingungen beschreiben, die im Unterschied zu anderen Gesellschaften derartige Optimierungsprozesse, die wir heute Evaluationen nennen, eher begünstigten. Keinesfalls soll mit dieser Aussage ein linear-harmonisch verlaufender geschichtlicher Entwicklungsprozess bei der Ausgestaltung utilitaristischer Denkrichtungen im Zuge der Aufklärung und industriellen Revolution in Europa unterstellt werden. Ebenso wird mit dieser Aussage keine idealisierend-verklärende Kennzeichnung und Bewertung der amerikanischen Verfassungswirklichkeit zu irgendeinem Zeitpunkt ihrer Geschichte angestrebt.

Evaluationen dar, die seit ca. 15 Jahren die Evaluationsforschung⁵³² auch in Deutschland nachhaltig beeinflussen.

Hier sind bis in die 1980er Jahre hinein Evaluationen vom Umfang und von der methodischen Qualität her eine wenig bedeutende Unterform der empirischen Sozialwissenschaften (Beywl 1988, 2). Der Begriff „Evaluation“ wird synonym mit pädagogischer Begleitforschung, Wirkungsforschung, Politikberatung etc. verwendet. Nach einer kurzen Boom-Phase während der Reformeuphorie der sozial-liberalen Regierung Brandt beendet die Öl-Krise von 1973 die ersten Ansätze, Evaluationen zur Erfolgskontrolle politischer Reformen einzusetzen (Stockmann 2000a, 25). Die marginale Bedeutung des Begriffes für den pädagogischen Bereich kommt z. B. auch dadurch zum Ausdruck, dass in einem „Handbuch der Erwachsenenbildung“ aus den 1970er Jahren (Pöggeler 1974 – 1981) der Begriff „Evaluation“ im Sachregister des entsprechenden zweiten Bandes (Beckel/Senzky 1974) nicht vorkommt; gleiches gilt für das „Handwörterbuch der Erwachsenenbildung“ (Wirth 1978). Beywl (1988, 2-9) weist auf die relativ geringe Anzahl von Evaluationen in der Bundesrepublik hin, die vor allem als pädagogische Begleitforschung in diesem Zeitraum erfolgen.⁵³³ Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass auch zu dieser Zeit pädagogische Prozesse z. B. in der Erwachsenenbildung untersucht werden (Gerl/Pehl 1983). Für die pädagogische Praxis ist dabei die Methode der Prozessevaluation von besonderer Bedeutung, die geeignet erscheint, den Grad an Reflexivität in Lernsituationen zu erhöhen und Informationen zur kontinuierlichen Verbesserung pädagogischer Programme bereit zustellen.⁵³⁴ Beide Aspekte sind auch für die Evaluation der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ von Bedeutung, wie bei der Begründung der methodischen Überlegungen in Kap. 5.3.1.3 noch zu erläutern sein wird.

⁵³² Wottawa/Thierau (1998, 13) verstehen unter ‚Evaluationsforschung‘ die explizite Verwendung wissenschaftlicher Methoden und Techniken bei der Durchführung einer Evaluation; für andere (Beywl 1988, 1) ist die Verwendung wissenschaftlicher Gütekriterien im Begriff ‚Evaluation‘ implizit enthalten.

⁵³³ Dies hat sich in den letzten 10 bis 15 Jahren nicht zuletzt durch die stärkere Rezeption und Weiterentwicklung der amerikanischen Evaluationsdiskussion in der sozialwissenschaftlichen Praxis und Theoriediskussion verändert. Als einer der ersten greift Hans Tietgens die Diskussion auf (Tietgens u.a. 1986) und bemüht sich, die Auswirkungen der amerikanischen Evaluationsdiskussion für den Bereich der Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen (vgl. dazu insbesondere Tietgens u. a. 1986, S. 11-22).

⁵³⁴ Vgl. dazu Gerl/Pehl (1983) und insbesondere im gleichen Band dazu Gerl (1983, 28-58).

5.3.1.2 Ziele, Inhalte, Zielgruppen und didaktische Struktur der Unterrichtseinheit

An dieser Stelle erfolgt ein erster Blick auf Ziele, Inhalte, methodisch-didaktischen Aufbau und die Zielgruppen der evaluierten Unterrichtseinheit, die für die weiteren konzeptionellen Arbeitsschritte des Evaluationsprojektes von Bedeutung sind. Eine detaillierte Beschreibung der Inhalte und Ziele erfolgt im Zusammenhang mit der Darstellung der einzelnen Evaluationsergebnisse.

Mit ihrer Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit – Handreichungen für die politische Bildung der Polizei“ verfolgen Ahlheim und Heger das Ziel, die Funktion und Genese von Vorurteilen in unserem täglichen Leben zu verdeutlichen. Dabei sollen harmlose Vor-Urteile, die der Alltagsorientierung dienen, von denen unterschieden werden, die zur Abgrenzung gegenüber einzelnen Menschen dienen aber auch zur Ausgrenzung oder gar Verfolgung ganzer Menschengruppen führen (Ahlheim/Heger 1998, 7-11). Die Unterrichtskonzeption „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit - Handreichungen für die politische Bildung der Polizei“ besteht aus fünf Lerneinheiten (LE), die diese Zusammenhänge verdeutlichen sollen⁵³⁵:

- LE 1: „Die Natur des Vorurteils“ – In diesem ersten Kapitel geht es um die Funktion von Vorurteilen in alltäglichem Leben, die zum einen in ihrer „normalen“ Ausprägung als Orientierungshilfe dienen und so die Handlungssicherheit der Person erhöhen. Sie gilt es abzugrenzen von massiven Vorurteilen, die die Basis für fremdenfeindliche Einstellungen und Straftaten bis hin zu Pogromen und Völkermord bieten. Derartige Vorurteile sind gekennzeichnet durch besondere Abschottungs- und Immunsierungsstrategien gegenüber „vernünftigen“ Argumenten, um so die stützende Funktion für den Psycho-Haushalt des Vorurteilsvollen weiter erfüllen zu können.
- LE 2: „Ein Vorurteil kommt selten (von) allein“ – In dieser Lerneinheit wird aufgezeigt, dass Vorurteile Ausdruck bestimmter im Verlauf der Sozialisation erworbener autoritärer Denk- und Orientierungsmuster sind. Möglichkeiten der Messung von Vorurteilen werden vorgestellt, die gleichfalls wie andere sozialwissenschaftliche Untersuchungen auf den Zusammenhang zwischen Vorurteilen einerseits und autoritären Orientierungen, Erziehungsstilen und Schwarz-Weiß-Denken andererseits hinweisen. Nachgegangen wird auch der – für die Polizei besonders interessanten – Frage, ob ein demokratischer, kooperativer Führungsstil als präventive Maßnahmen gegen Vorurteile wirken kann.
- LE 3: „Vorurteile und (Medien-)Öffentlichkeit“ – In der dritten Lerneinheit wird der Zusammenhang zwischen der Medienmacht und Vorurteilen aufgezeigt. Die Rezipienten dieser Lerneinheit sollen sensibilisiert werden für die Möglichkeiten moderner Massenmedien, fremdenfeindliche

⁵³⁵ Vgl. dazu auch die Einführungen zu den jeweiligen Lerneinheiten (Ahlheim/Heger 1998, 15, 75, 147, 205 und 289).

Vorurteile zu fördern oder auch einzudämmen. Um einen konkreten Bezug zur Arbeitswelt der Teilnehmer herzustellen, wird abschließend das Bild der Polizei in den Medien näher untersucht.

LE 4: „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft“ – Dass fremdenfeindliche und antisemitische Vorurteile nur am „rechten Rand“ der Gesellschaft vorkommen, ist ein Vorurteil! Die Lerneinheit zeigt nachdrücklich auf, inwieweit die ganz „normale“ Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft den Rückhalt bietet, durch den sich rechtsextreme Gewalttäter ermutigt fühlen.

LE 5: „Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus ganz rechtsaußen“ – Im letzten Kapitel wird die Funktion von Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit für die rechtsextreme Ideologie aufgezeigt, die mithilfe moderner Kommunikationstechnologien (Internet) sehr viel effektiver verbreitet wird und dabei, modern verpackt, uralte Vorurteile bedient.

Der methodisch-didaktische Aufbau der Lerneinheiten ist so angelegt, dass sie grundsätzlich einer immanenten Lehr- und Lernlogik folgen. Jede Lerneinheit kann aber auch nach dem Anspruch der Verfasser eigenständig bearbeitet werden und für sich genommen einzelne Lehrveranstaltungen thematisch füllen. Selbst die Nutzung einzelner Segmente jeder Lerneinheit ist gemäß den didaktisch-methodischen Hinweisen möglich (Ahlheim/Heger 1998, 11-13).

Jede einzelne Lerneinheit ist in 4 – 6 thematische Segmente aufgeteilt und besteht darüber hinaus aus drei Teilen:

- einem so genannten L-Teil, in dem Ziele, Inhalte und Methoden dargestellt und methodisch-didaktische Hinweise für die Lehrenden gegeben werden.
- einem M-Teil, in dem die in jeder Lerneinheit benötigten Materialien für die Lernenden in Form von Kopiervorlagen bereitgestellt werden
- und einem T-Teil, der weiterführende Texte für diejenigen bereithält, die an vertiefenden Informationen zu einem Themenkomplex interessiert sind.

Zu den polizeilichen Trainern, Dozenten, Multiplikatoren und Fachlehrern, die aktiv die einzelnen Lerneinheiten vermitteln sollen, ist festzuhalten, dass es sich hierbei um eine Zielgruppe handelt, deren pädagogische Qualifikationen sehr unterschiedlich sind und nur sehr schwer vorab eingeschätzt werden können. Noch heterogener bezogen auf Vorbildung, Vorkenntnisse, Berufserfahrung, Motivation etc. sind die „Endverbraucher“/Teilnehmer an den Unterrichtsveranstaltungen zusammengesetzt, denen die Inhalte über verschiedene erwachsenengerechte Methoden wie Textanalyse, Diskussionen, Rollenspiele, Analyse von Filmbeiträgen und Exkursionen zu Gedenkstätten im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildung nähergebracht werden sollen. Bei

derart heterogen zusammengesetzten Zielgruppen ist es nur konsequent, darauf hinzuweisen, dass die methodisch-didaktischen Hinweise und Anregungen aufgrund der somit sehr unterschiedlichen und vorab nur schwer einzuschätzenden Aus- und Fortbildungssituationen im konkreten pädagogischen Prozess von den Dozenten immer wieder neu angepasst werden müssen (Ahlheim/Heger 1998, 11).

Der theoretische Ansatz der Handreichungen⁵³⁶ stellt das autonome Subjekt in den Mittelpunkt der Überlegungen und geht davon aus, dass fremdenfeindliche Orientierungen und Einstellungsmuster nur schwer durch rationale Aufklärung beeinflusst werden können. Doch gehen die Autoren davon aus, dass bei aller Unsicherheit über die Wirkungen pädagogischer Interventionen „politische Bildung an dem Ziel eines autonomen Subjekts festhält“. Politische Bildung, hier vor allem als rationale Aufklärung verstanden, soll zur Ich-Identität, Erkenntnis und Analyse des gesellschaftlichen Alltags beitragen und „das Individuum stärken, indem sie die Welt und die Dinge erklärt. Soziale, auch berufliche Orientierung in Konflikten wird durch das Eröffnen neuer Denkansätze und -möglichkeiten erleichtert, die eine als unüberschaubar, gar bedrohlich erlebte Realität strukturieren helfen“ (Ahlheim/Heger 1996, 168). Dabei soll polizeiliches Erfahrungswissen nicht infrage gestellt werden, aber die Reichweite und Relativität insbesondere von „erfahrungsgesättigten“ Vorurteilen deutlich werden und zur Schaffung eines rationaleren Klimas beim Umgang mit Personen aus ethnischen Minderheiten beitragen. Die große Mehrheit der Beamten soll bei der Herausbildung eines demokratischen und professionellen beruflichen Selbstverständnisses unterstützt werden, das sich in einem demokratisch-liberalen Binnenklima in der Polizei manifestiert und von dem erwartet werden kann, dass es sich hemmend auf fremdenfeindliche Äußerungen und Aktionen auswirkt (Ahlheim/Heger 1996, 168-169).

Unter dem Aspekt der erwarteten und erhofften Wirkungen der Unterrichtseinheit werden also nicht primär diejenigen Polizeibeamten als Zielgruppe identifiziert, die bedauerlicherweise eine vorurteilsvolle bis fremdenfeindliche Einstellung mit entsprechenden Verhaltensweisen zeigen oder gezeigt haben. Vielmehr geht es um die Mehrheit der Beamten, die bei der Schaffung eines offenen, demokratischen Meinungs- und Verhaltensklimas unterstützt werden sollen, um so „eher autoritär strukturierte Personen mit Nähe zu rechtsextremen Orientierungen vom Ausagieren fremdenfeindlicher Einstellungen ab[zuhalten]“ (Ahlheim/Heger 1996, 169).

⁵³⁶ Vgl. hierzu grundlegend Ahlheim (1992).

Grundsätzlich sind bei dieser Zielgruppe⁵³⁷ zwei unterschiedliche Adressatengruppen bezogen auf die Nutzung der Unterrichtseinheit zu unterscheiden:

- Zum einen Polizeibeamte, die im Bereich der vielfältigen polizeilichen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen selber aktiv Veranstaltungen planen und durchführen oder auf andere Art dafür verantwortlich sind. Sie sollen durch gezielte methodisch-didaktische Erläuterungen Hinweise zum erfolgreichen pädagogischen Einsatz der polizeispezifischen und -unspezifischen Inhalte und Materialien der Unterrichtseinheit erhalten.
- Zum zweiten die „Endverbraucher“, also Polizeibeamte, die als Rezipienten an der Umsetzung der Unterrichtseinheit in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen.

5.3.1.3 Methodische Vorüberlegungen

Setzt man die Inhalte, Intentionen und Zielgruppen mit der in der Einleitung für den Bereich der Polizei eingeführten Definition von politischer Bildung in Beziehung (s. o. S. 13), dann geht es bei der Umsetzung der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ um absichtsvoll herbeigeführte Lernsituationen zur kritisch-rationalen Auseinandersetzung über den Zusammenhang von Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit auch und gerade im Kontext des polizeilichen Arbeitsalltags. Um die Intentionen und die damit unmittelbar zusammenhängenden methodischen Entscheidungen zur Evaluation der Unterrichtseinheit begründen zu können, ist es notwendig, vorab den Charakter von Lernsituationen – mit Bezug zu der hier untersuchten Unterrichtseinheit – noch etwas genauer zu analysieren.

Nach Gerl (1983, 16-20) sind Lernsituationen auf dreifache Art durch einen qualifizierten Begriff von Reflexivität, der „über den mehr oder weniger durchgängig reflexiven Charakter alltäglichen Handelns und Verhaltens“ (ders. 1983, 18) hinausgeht, gekennzeichnet:

- Zum einen gehört zur qualifizierten Reflexivität die Absichtlichkeit, mit der die Teilnehmer eines pädagogischen Prozesses sich in einen Veränderungsprozess begeben.
- Zu dieser qualifizierten Reflexivität gehört zweitens die Möglichkeit, durch die Lernsituation zu einer Differenzierung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu gelangen, also handlungsfähiger und kompetent.

⁵³⁷ Eine umfassendere und differenziertere Beschreibung der Zielgruppen der Unterrichtseinheit wird bei der ausführlichen Beschreibung der Lerngruppen vorgenommen (vgl. Kap. 5.3.2.4).

tenter zu werden. Bezogen auf die hier näher untersuchte Unterrichtseinheit bedeutet dies, das Wissen um die Mechanismen und Zusammenhänge von Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit im tagtäglichen konflikthaften Arbeitsalltag der Polizei zur professionellen Aufgabenerledigung gemäß dem Menschenbild des Grundgesetzes zu nutzen und zur Stärkung eines liberalen und toleranten Binnenklimas beizutragen.

- Und drittens ist die qualifizierte Reflexivität in Lernsituationen durch eine konstruktive Rückmeldung gekennzeichnet. Letztere ist in der Auseinandersetzung mit den Inhalten der Unterrichtseinheit zum Thema „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ bereits angelegt. Denn die vielfältigen Interaktionsprozesse im Rahmen der Lernsituation tragen dazu bei, über vorfindbare Verhaltensweisen von Polizeibeamten beim Umgang mit ethnischen Minderheiten nachzudenken, sie zu bewerten und gegebenenfalls daraus Konsequenzen zu ziehen.

„Nun kann aber in der Pädagogik (wie in jeder Handlungswissenschaft) nicht erwartet werden, daß das, was begrifflich-theoretisch klar ist, auch empirisch jederzeit ungetrübt vorgefunden wird“ (Gerl 1983, 19). Insbesondere dann nicht, wenn die thematische Ausgestaltung der Lernsituation ein so heikles und kontrovers diskutiertes gesellschaftliches Problemfeld wie „Fremdenfeindlichkeit“ betrifft. Reflexivität kann dabei nach Gerl als Variable betrachtet werden, die sich dem beschriebenen Idealtypus der Lernsituation mehr oder weniger stark annähert. Grundsätzlich ist dabei der Grad an Reflexivität durchaus als Kennzeichen für die Qualität eines Lernprozesses zu betrachten.

Zielt Evaluation ganz allgemein auf die Verbesserung gesellschaftlicher Praxis (Beywl 1988, 1), dann soll in diesem konkreten Zusammenhang Evaluation definiert werden als systematische Untersuchung, die den Grad an Reflexivität in den Lernsituationen bei der Umsetzung der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ erhöht. Dabei soll Klarheit darüber hergestellt werden⁵³⁸ (Gerl 1983, 20)

- welche Ziele die Polizeiorganisation, Dozenten und Teilnehmer mit der Durchführung der Unterrichtseinheit verfolgen,
- welche Bedeutung dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ allgemein für die Polizei und im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit zukommt,
- inwiefern Inhalte, Methoden und Materialien der Unterrichtseinheit von den Teilnehmern als angemessen angesehen und akzeptiert werden,

⁵³⁸ Die einzelnen Aspekte sind übernommen von Gerl (1983, 20) und an die konkrete Evaluation angepasst bzw. ergänzt worden.

- inwiefern Dozenten und Teilnehmer durch die Teilnahme am pädagogischen Prozess handlungsfähiger geworden sind,
- inwieweit die Formen der sozialen Interaktion in den Lernsituationen als lernförderlich eingeschätzt werden.

Insoweit die im Rahmen der Evaluation zu erhebenden Informationen zur Erhellung des Lernprozesses selbst beitragen, handelt es sich um eine Prozessevaluation, und insoweit die gewonnenen Erkenntnisse gleichzeitig zur verbesserten zukünftigen Nutzung der Unterrichtseinheit beitragen, handelt es sich um eine formative Evaluation.⁵³⁹ Formative Evaluationen stellen Informationen für Programme bereit, die sich noch in der Implementierungsphase befinden und weiter optimiert und verbessert werden sollen. Gerl (1983, 22) bezeichnet analog dazu eine Evaluation wie die hier beschriebene der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“, die nicht als didaktische Evaluation unmittelbare Rückwirkungen auf den konkreten Lernprozess zum Zeitpunkt ihrer Datengewinnung hat, sondern „als Teil pädagogischer Forschung auf dem ‚Umweg‘ über pädagogische Theoriebildung auf pädagogische Praxis zurückwirkt“ (ders. 1983, 22) als forschungsorientierte Prozessevaluation.

Ziel der Evaluation ist es also, Informationen zur Optimierung des Lernprozesses beim zukünftigen Einsatz der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ zu erhalten. Diese Informationen beziehen sich

- auf die Bedeutung des Themas „Fremdenfeindlichkeit“ für die Polizeiorganisation und für den einzelnen Beamten,
- auf die Akzeptanz der eingesetzten Inhalte, Methoden und Materialien, um deren zukünftige Verwendbarkeit einschätzen zu können,
- und auf den Interaktionsprozess in den konkreten Lernsituationen.

Dazu werden im Rahmen eines explorativen Forschungsdesigns⁵⁴⁰ quantitative und qualitative Daten unter Berücksichtigung theoriegeleiteter Gütekriterien erhoben und ausgewertet. Quantitative und qualitative Daten werden komplementär benutzt, um die jeweiligen Defizite in der Reichweite ihrer Aussagen auszugleichen.⁵⁴¹ Die Entwicklung der einzelnen Datenerhebungsver-

⁵³⁹ Vgl. zur Prozessevaluation Gerl (1983, 28-30) und zur formativen Evaluation Wottawa/Thierau (1998, 64), die hier in einer Übersicht die formative und summative Evaluation voneinander abgrenzen.

⁵⁴⁰ Vgl. zu explorativen Forschungsdesigns Bortz/Döring (1995, 327 – 367).

⁵⁴¹ Die ergänzende Nutzung quantitativer und qualitativer Daten gehört zum Standard von Evaluationen; vgl. dazu die Genauigkeitsstandards im „Handbuch der Evaluationsstandards“ (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluations/Sanders* 1999, 195-206). Während z. B. quantitative Daten durch das Kriterium der Reproduzierbarkeit dazu beitragen, die gefundenen Erkenntnisse verallgemeinern zu können, geben die qualitativen Daten den konkret untersuchten Sachverhalten eine größere Tiefe und Anschaulichkeit (ebd. 1999, 201).

fahren wird in Kap. 5.3.2.2 (S. 227) beschrieben. Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass auf eine Ergebnisevaluation ausdrücklich verzichtet wird, da die damit zwangsläufig verbundene Erhebung von Einstellungen und eventuellen Einstellungsveränderungen in dem sensiblen Bereich „Fremdenfeindlichkeit“ von den Betroffenen kaum akzeptiert werden würde und politisch nicht durchsetzbar ist; und schließlich lassen sich die intervenierenden Variablen einer derartigen Untersuchung mit einem vertretbaren Aufwand kaum kontrollieren.⁵⁴²

5.3.1.4 Institutioneller Hintergrund der Evaluation

Im Abschlussbericht der Projektgruppe „Polizei und Fremde“ des Unterausschusses Führung, Einsatz und Kriminalitätskontrolle (UAFEK) des Arbeitskreises II der Innenministerkonferenz (AK II) wird angeregt, die angestrebten Bildungsmaßnahmen, zu denen auch die hier näher untersuchte Unterrichtseinheit gehört, in regelmäßigen Abständen auf ihre Wirkungen hin zu überprüfen (UAFEK 1997, 42). Aus diesem Grunde hat sich der Verfasser im Sommer 1998 entschlossen, im 2. Studienabschnitt für die Anwärterinnen und Anwärter des höheren Polizeivollzugsdienstes 1998/99 an der Polizei-Führungsakademie ein Seminar anzubieten, das sich die Evaluation der Umsetzung der Unterrichtskonzeption von Ahlheim und Heger zum Ziel gesetzt hatte. An dem Seminar mit dem Titel „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel – Evaluation der Seminarkonzeption Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ haben insgesamt 24 Seminarteilnehmer teilgenommen. Von jeweils zwei Seminarteilnehmern ist im weiteren Verlauf eine einzelne Lerneinheit mit unterschiedlichen Zielgruppen im Oktober/November 1998 durchgeführt worden. Um die beschriebenen Informationen (vgl. o. S. 221) über den Lernprozess bei der konkreten Umsetzung der Unterrichtseinheit zu erlangen, ist jede Lerneinheit per standardisiertem Fragebogen, Experten- und Teilnehmerinterview sowie teilnehmender Beobachtung evaluiert worden. Die Auswertung der Daten wird im Kap. 5.3.3 detailliert beschrieben.

5.3.2 Umsetzung des Evaluationsprojekts

Nachdem der theoretische Rahmen des Evaluationsprojekts abgesteckt ist, geht es darum, die Kontextfaktoren der Untersuchung darzustellen. Neben den räumlichen, zeitlichen und organi-

⁵⁴² Mit diesen Variablen sind eventuelle einstellungsverändernde Umstände wie Zeitungslektüre, Diskussionen, Medienberichterstattung, persönliche Erlebnisse etc. etc. außerhalb der Lernsituation gemeint, die bei einem Vorher – Nachher – Vergleich zu Einstellungsänderungen beigetragen haben können und die nicht auf das pädagogische Programm zurückgeführt werden können. Vgl. dazu Gerl (1983, 62-89) und speziell zum Problem der Kontrolle intervenierender Variablen ders. (1983, 63).

satorischen Bedingungen, unter denen die Evaluation durchgeführt wurde, müssen dazu auch die verschiedenen Gruppen von Teilnehmern an den Unterrichtsveranstaltungen beschrieben werden. Von besonderem Interesse sind hierbei die Muster der beruflichen Sozialisation von Polizeibeamten und ihre Wechselwirkungen mit der Organisationskultur. Ziel dieser Analyse ist es, Bedingungen und Besonderheiten bei der Vermittlung von sozialwissenschaftlichen Bildungsinhalten im Rahmen polizeilicher Bildungssituationen zu untersuchen, um so mögliche Beeinflussungen der Evaluationsresultate, die außerhalb des zu untersuchenden Programms liegen, identifizieren zu können⁵⁴³. Ebenso wird die Planung und Entwicklung der qualitativen und quantitativen Verfahren zur Datenerhebung beschrieben.

5.3.2.1 Organisation und Rahmenbedingungen der Evaluation

In mehreren Vorgesprächen mit den Autoren und den potenziellen Anwendern wurde festgelegt, einzelne Lerneinheiten mit verschiedenen polizeilichen Lerngruppen in zweitägigen Veranstaltungen durchzuführen. Durch geeignete qualitative und quantitative Datenerhebungen bei beiden Zielgruppen der Unterrichtseinheit⁵⁴⁴ sollte die Basis für eine forschungsorientierte, formative Prozessevaluation der Unterrichtseinheit gelegt werden. Im September 1998 hat der Verfasser daher ein Seminar für die Anwärterinnen und Anwärter des höheren Polizeivollzugsdienstes im Lehrgang 1997/99 an der Polizei-Führungsakademie angeboten, das zum Ziel hatte, die Umsetzung der Unterrichtskonzeption „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ zu evaluieren. Für die Veranstaltung hatten sich insgesamt 24 Teilnehmer eingeschrieben. Die erfolgreiche Seminarteilnahme stellte für alle Teilnehmer eine zu erbringende Prüfungsleistung im Rahmen ihrer Ausbildung dar.

Zur Umsetzung des Evaluationsprojekts wurde beschlossen, von den Seminarteilnehmern im Teamteaching je eine Lerneinheit mit zwei Lerngruppen durchführen zu lassen. So konnte die praktische Umsetzung der Lerneinheiten des Unterrichtswerks von Ahlheim und Heger mit einer hinreichend großen Teilnehmerzahl unter realistischen Anwendungsbedingungen mit den unter-

⁵⁴³ Die Evaluationsstandards des *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* weisen dann auch der Kontextanalyse einen wichtigen Stellenwert sowohl bei der eigentlichen Durchführung der Evaluation als auch bei der Berichterstattung zu (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 1999, 73 und 163-166*).

⁵⁴⁴ Zur Identifizierung der Zielgruppen vgl. o. S. 219; hier wurden als Zielgruppen zum einen Dozenten genannt, die bei der Planung und Durchführung der Lerneinheiten unterstützt werden sollen und zum zweiten Beamte aus allen polizeilichen Tätigkeitsfeldern, die als Teilnehmer von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen eine oder mehrere Lerneinheiten der „Handreichungen für die politische Bildung Polizei“ kennen lernen.

schiedlichsten polizeilichen Zielgruppen getestet werden. Zur Unterscheidung der Teams und Lehrveranstaltungen bei der Auswertung der Daten und Beschreibung der Ergebnisse wurden die so gebildeten zwölf Teams mit einem Buchstabenkürzel versehen, das aus einem Großbuchstaben und den Ziffern eins bzw. zwei gebildet wurde, da von jedem Team eine Lerneinheit mit zwei Lerngruppen durchgeführt werden sollte. Von den so möglichen 24 Lehrveranstaltungen wurden 10 an der Polizei-Führungsakademie in Münster-Hiltrup und 14 in sechs verschiedenen Bundesländern durchgeführt, wie auch der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen ist:

Tabelle 7: Aufteilung der Teams und Lerneinheiten auf die verschiedenen Unterrichtsgruppen

Team	Lern- einheit	Lerngruppen	Anzahl
Polizei-Führungsakademie			
A1	LE 1	Studiengruppe 1	15
B1	LE 5	Studiengruppe 2	12
C1	LE 5	Studiengruppe 3	12
D1	LE 4	Studiengruppe 4	17
D2	LE 4	Studiengruppe 5	12
E1	LE 2	Studiengruppe 6	15
G1	LE 1	Studiengruppe 7	18
G2	LE 1	Studiengruppe 8	18
H1	LE 3	Studiengruppe 9	15
H2	LE 3	Studiengruppe 10	11
PFA gesamt			145
Bayern			
I1	LE 3	Polizeipräsidium Mittelfranken	13
I2	LE 3	Polizeipräsidium Mittelfranken	13
J1	LE 3	Ausbildungsinstitut BPA Königsbrunn	23
J2	LE 3	Ausbildungsinstitut BPA Königsbrunn	23
Bayern gesamt			72
Baden-Württemberg			
K1	LE 1	Einsatzabteilung Bruchsal	26
K2	LE 1	Polizeischule Bruchsal	21
Baden-Württemberg gesamt			47
Mecklenburg-Vorpommern			
L1	LE 4	Fortbildung gehobener Dienst	17
L2	LE 4	Qualifikationslehrgang Kripo	11
Mecklenburg-Vorpommern gesamt			28
Niedersachsen			
F1	LE 3	1. Studienjahr für den höheren PV	9
F2	LE 3	Fortbildung LKA Niedersachsen	8
Niedersachsen gesamt			17
Nordrhein-Westfalen			
A2	LE 1	Ratsanwärter Selm/Bork	11
B2	LE 5	Ausbildungsinstitut Brühl	19
C2	LE 5	Trainerqualifikanten PFI Münster	12
Nordrhein-Westfalen gesamt			42
Rheinland-Pfalz			
E2	LE 2	Fachhochschule für öffentl. Verwaltung	27
Rheinland-Pfalz gesamt			27
Extern gesamt			233
Teilnehmer insgesamt			378

Eine genaue Beschreibung der Lerngruppen wird noch zu leisten sein (vgl. Kap. 5.3.2.4). Jeder der 24 Seminarteilnehmer/zukünftigen Dozenten konnte (auf z. T. mehrjährige) pädagogische Vorerfahrungen zurückblicken. Die bisherigen pädagogischen Einsatzfelder der Dozenten waren breit gestreut: von der Fachlehrertätigkeit an einer Polizeischule über die Vermittlung von IuK-Wissen (computergestützte Anwendungsprogramme/Bürokommunikation) bis hin zur Lehrtrainertätigkeit für die verhaltensorientierte Fortbildung. Da die Seminarteilnehmer aus acht ver-

schiedenen Bundesländern kamen, reichten ihre pädagogischen Qualifizierungen von zweiwöchigen Kurzschulungen bis zu mehrmonatigen Ausbildungseinheiten, die durch regelmäßige Fortbildungen aktualisiert worden waren. Im Rahmen ihrer eigenen Polizeiausbildung hatten sie alle ein Fachhochschulstudium und als Ratsanwärter verschiedene Auswahlverfahren durchlaufen, die sie als besonders qualifiziert für die Laufbahn des höheren Polizeivollzugsdienstes ausgewiesen haben. Gemessen am polizeilichen Gesamtpotenzial möglicher Vermittler der Lerneinheiten handelte es sich bei den 24 Seminarteilnehmern um besonders gut qualifizierte und motivierte Dozenten.

Bevor die Seminarteilnehmer mit der Umsetzung der Lerneinheiten an der Polizei-Führungsakademie und in den Bundesländern beginnen konnten, nahmen sie im September 1998 an mehreren Veranstaltungen teil, auf denen die Ziele und Reichweite der angestrebten Evaluation besprochen und methodische Fragen bearbeitet wurden. So konnte dabei mit den Seminaristen auch der zweiteilige Fragebogen entwickelt und in seine endgültige Form gebracht werden, der vor Beginn und im Anschluss an die Lerneinheiten von den Teilnehmern der Lehrveranstaltungen ausgefüllt werden sollte.⁵⁴⁵ Außerdem wurden die Lerneinheiten des Unterrichtswerkes diskutiert und einzelne Segmente exemplarisch in Arbeitsgruppen durchgeführt. Die zur Umsetzung der Lerneinheiten gebildeten Zweierteams haben sich anschließend intensiv auf die jeweilige Lerneinheit vorbereitet und ihre schriftlich fixierten Planungen je nach Bedarf mit dem Verfasser und/oder mit Fachleuten vor Ort⁵⁴⁶ besprochen und optimiert.

Ebenfalls konnten im September 1998 noch einige Schwierigkeiten beseitigt werden, die dadurch entstanden waren, dass die Unterstützung für die Durchführung der Lerneinheiten nicht in dem Maße erfolgte, wie es ursprünglich angekündigt worden war. Im Ergebnis konnten die Lehrveranstaltungen in den Bundesländern und an der Polizei-Führungsakademie dann aber doch in der vorgesehenen Form und im geplanten Umfang durchgeführt werden. Die Schwierigkeiten traten auf, als für die Innenverwaltung in einigen Bundesländern der thematische Zusammenhang erkennbar wurde, in dem die Lerneinheiten und die damit verbundene Evaluation standen. Somit wurde deutlich und für alle Seminarteilnehmer konkret erfahrbar, dass die Bearbeitung des Themas „Fremdenfeindlichkeit und Polizei ...“ in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre einer besonderen Sensibilität und Aufmerksamkeit unterliegt, die eine sachliche Bearbeitung im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildungsmaßnahmen nicht einfacher macht.

⁵⁴⁵ Zur Entwicklung des Fragebogens aber auch der weiteren Instrumente zur Datenerhebung vgl. Kap. 5.3.2.2.

5.3.2.2 Entwicklung qualitativer und quantitativer Verfahren zur Datenerhebung

Das übergeordnete Ziel der Evaluation bestand darin, die Lernprozesse bei der Durchführung der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit ...“ besser einzuschätzen und ihren zukünftigen Einsatz gegebenenfalls optimieren zu können. Dazu wurden Informationen zur Bedeutung des Themas „Fremdfeindlichkeit“ in der Polizei, zur Verwendbarkeit und Akzeptanz der Inhalte und Materialien und Informationen zu den Interaktionsprozessen in den jeweiligen konkreten Lernsituationen benötigt. Das dafür vorgesehene explorative Forschungsdesign⁵⁴⁷ und die didaktische Strukturierung des Vorgehens legten die Entscheidung für eine formative Prozess-evaluation nahe, die unter dem Paradigma qualitativer Forschungsmethoden sowohl auf qualitativ als auch auf quantitativ erhobene Daten gleichermaßen zurückgreift.⁵⁴⁸ In Anlehnung an Beywl (1988, 147) lässt sich die Verwendbarkeit eines Programms bestimmen, indem untersucht wird, in welcher Ausprägung den Erwartungen und Bedürfnissen der Teilnehmer und Dozenten bei der Planung und Durchführung der Lehrveranstaltungen entsprochen worden ist. Die einzelnen Lerneinheiten müssen danach dem Anspruch genügen „innerhalb eines situationalen oder lokalen Bedingungsfeldes gut anwendbar bzw. benutzbar zu sein“ (Beywl 1988, 148). Neben der pragmatischen Frage, ob den Inhalten von den Teilnehmern unter beruflichen und/oder privaten Aspekten Relevanz zugemessen wird, ist dabei auch die didaktische Strukturierung⁵⁴⁹ des Themas in den vorliegenden Lerneinheiten für die Zielgruppen zu untersuchen. Auf der Ebene der jeweiligen Lerneinheiten bedeutet dies im Rahmen der Evaluation, die Frage zu untersuchen, ob die einzelnen Inhalte, Methoden und Materialien von den Teilnehmern akzeptiert worden sind.

Akzeptanz-Bereitschaft gegenüber den in einem Lernprozess eingesetzten Inhalten, Materialien, Methoden und Medien steht am Anfang der konstruktiven Auseinandersetzung mit den dabei thematisierten gesellschaftlichen Problemfeldern, wie es den Intentionen der Lerneinheiten ent-

⁵⁴⁶ In der Regel externe pädagogische Fachleute der polizeilichen Institutionen, an denen die Lerneinheiten in den Bundesländern durchgeführt worden sind.

⁵⁴⁷ Vgl. zu explorativen Forschungsdesigns Bortz/Döring (1995, 327 – 367) und hier besonders die Ausführungen zur empirisch-qualitativen Exploration (Bortz/Döring 1995, 357 – 365). Wottawa/Thierau (1998, 64) weisen darauf hin, dass qualitative und quantitative Methoden gleichermaßen bei einer formativen Evaluation zum Zuge kommen.

⁵⁴⁸ Es sei an dieser Stelle noch einmal vermerkt, dass qualitative Sozialforschung durchaus mit dem konstruktiven Anspruch auftritt, das scheinbar gegensätzliche Verhältnis von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden aufzuheben. Exemplarisch sei hier Kardorff (1991, 4 - 5) zitiert, der die Entgegensetzung von „quantitativ“ und „qualitativ“ als Ergebnis der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts interpretiert und beide Forschungsmethoden als sich ergänzende „unter Gesichtspunkten einer perspektivischen Erfassung der ‚Ganzheit‘ sozialer Phänomene“ (Kardorff 1991, 4) ansieht.

⁵⁴⁹ Verstanden als begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen (Meyer 1993, 312-317).

spricht. Die Bestimmung einer derartigen Akzeptanz-Bereitschaft setzt die Operationalisierung des Begriffes „Akzeptanz“ im Rahmen der Datenerhebung voraus. Gleiches gilt für die Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer, die im Vorher-Nachher-Vergleich etwas über die von ihnen wahrgenommene Qualität des pädagogischen Prozesses aussagen und die ebenfalls für die Datenerhebung beobachtbar gemacht werden müssen.

Für den Prozess der Operationalisierung lassen sich drei Ebenen identifizieren, deren Untersuchung im Rahmen der Evaluation lohnend erscheint. Es sind dies die Ebenen

- der politischen Bildung in der Polizei allgemein,
- der thematischen Behandlung des Themas „Polizei und Fremdenfeindlichkeit“ und
- der Einschätzung der Materialien, Medien und Methoden der konkreten Lerneinheiten des Unterrichtswerkes „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit ...“.

Die Untersuchung soll entsprechend der beschriebenen methodischen Entscheidungen sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Datenerhebungsmethoden erfolgen, die sich gegenseitig ergänzen. Zur quantitativen Untersuchung der drei Ebenen wurde ein zweiteiliger Fragebogen entwickelt (Anhang 9a und 9b), dessen Teile vor Beginn bzw. nach Abschluss der Lehrveranstaltungen von den Seminarteilnehmern ausgefüllt wurde.

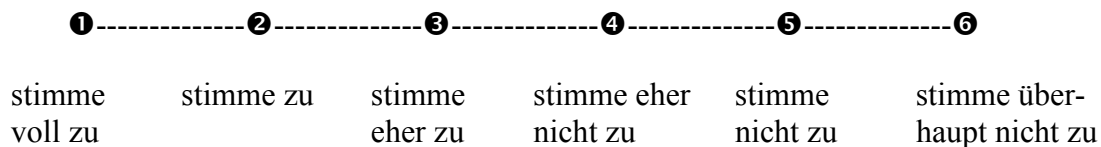
Im ersten Teil des Fragebogens (Anhang 9a) wurden die Teilnehmer um Auskünfte zu drei Bereichen gebeten:

Biografische Daten: Neben Geschlecht und Alter wurde das Bundesland erfragt, in dem der Teilnehmer als Polizeibeamter beschäftigt ist. Darüber hinaus wurden Informationen zum Schulabschluss, zur Berufsausbildung, zur Diensterfahrung und zur Sozialisation erbeten. Mit der letzten Frage sollte geklärt werden, ob der betreffende Teilnehmer in der ehemaligen DDR oder der Bundesrepublik vor 1989 aufgewachsen war.

Erwartungen an das bevorstehende Seminar (A.1 – A.5): Um die Erwartungen zu operationalisieren, wurden die Seminarteilnehmer aufgefordert, Thesen zum Interesse am Thema „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ (A.1) und zum bevorstehenden Seminar (A.2) zu bewerten. Dabei wurde die Beurteilung der Relevanz des Themas „Fremdenfeindlichkeit“ sowohl allgemein (A.1/A.3) als auch für den Bereich der Polizei (A.4) vorgenommen. Die fünf Thesen lauteten im Einzelnen:

- A.1) Ich bin an dem Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ sehr interessiert.
- A.2) Ich bin ziemlich skeptisch, ob mir das Seminar „etwas bringt“.
- A.3) Das Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ hat einen viel zu großen Stellenwert in der öffentlichen Berichterstattung.
- A.4) Das Thema „Fremdenfeindlichkeit in der Polizei“ ist ein wichtiger Problembereich.
- A.5) In der Aus- und Fortbildung der Polizei sollten zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ spezielle Veranstaltungen angeboten werden.

Die Teilnehmer konnten ihre Bewertungen zu den Aussagen auf einer sechsstufigen Skala markieren:



Die sechsstufige Skala wurde gewählt, um eindeutige Ergebnisse zu produzieren und um der ansonsten oftmals zu beobachtenden „Tendenz zur Mitte“ entgegenzuwirken. In der Folge wird diese Form der Einteilung zur Skalierung der überwiegenden Mehrzahl der Aussagen benutzt; Aussagen bzw. Fragen mit anderer Skalierung oder Markierungsmöglichkeit werden an der entsprechenden Stelle erläutert.

Politische Bildung allgemein (B.6 – B.12): Hier wurden die Teilnehmer um eine Einschätzung des Faches politische Bildung im Bereich der polizeilichen Aus- und Fortbildung gebeten. Das Interesse hierzu ergibt sich zum einen aus dem ersten Teil der Arbeit (Funktionsbestimmung politischer Bildung in der Polizei). Zum zweiten sollten diese Daten dazu dienen, die weiteren Bewertungen der Teilnehmer zum Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ besser einschätzen zu können. Im Einzelnen wurden die Teilnehmer mit folgenden Aussagen konfrontiert:

- B.6) Ich halte die Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen für einen wichtigen Bestandteil polizeilicher Aus- und Fortbildung.
- B.7) Die politische Bildung in der Polizei hat mir wichtige Kenntnisse vermittelt.
- B.8) Bei der Bearbeitung aktueller gesellschaftspolitischer Fragen war mir der berufliche Bezug immer klar.

- B.9) Die bisherigen Unterrichtsveranstaltungen zur politischen Bildung, die ich bei der Polizei kennengelernt habe, waren für mich interessant.
- B.10) Für mich ist der Bereich politischer Bildung genau so wichtig, wie die anderen Bereiche polizeilicher Aus- und Fortbildung.
- B.11) Die Polizei braucht keine politische Bildung; es reicht völlig, wenn sie für die Einhaltung der bestehenden Gesetze und Normen ausgebildet wird.

Ihre Einschätzung zu diesen sechs Aussagen konnten die Teilnehmer anhand der oben beschriebenen Skala deutlich machen. Zum Abschluss des ersten Teilfragebogens bestand dann die Möglichkeit, noch Wünsche zum Umfang und zu Schwerpunkten in der politischen Bildung in der Polizei zu äußern:

B.12a) Der Stundenanteil der politischen Bildung in der Aus- und Fortbildung

- sollte ausgeweitet
- ist genau richtig
- sollte verringert werden

B.12b) Kontroverse, aktuelle Themen ...

- sollten ausführlicher behandelt werden
- werden ausführlich genug behandelt
- sollten weniger ausführlich behandelt werden

B.12c) Formal rechtliche Themen ...

- sollten ausführlicher behandelt werden
- werden ausführlich genug behandelt
- sollten weniger ausführlich behandelt werden

B.12d) Themen zur Geschichte der Polizei ...

- sollten ausführlicher behandelt werden
- werden ausführlich genug behandelt
- sollten weniger ausführlich behandelt werden

Am Ende der Lehrveranstaltung wurden die Seminarteilnehmer gebeten, nun den zweiten Teil des Fragebogens (Anhang 9b) auszufüllen (C.13 – C.25). Um die Datensätze des zweiteiligen Fragebogens für die Auswertung zusammenführen zu können, ohne die zugesicherte Anonymität zu gefährden, wurden die Teilnehmer im Hinweistext zu beiden Fragebogen aufgefordert, den Kopf der beiden Teilfragebogen mit einer für sie leicht reproduzierbaren Kennziffer⁵⁵⁰ zu versehen. Konkret wurden im zweiten Fragebogen dann Bewertungen und Einschätzungen zu zwei Bereichen des Seminars erfragt:

Einschätzung des Seminars allgemein (C.13 – C.21): Hier konnten Bewertungen und Meinungen zum Seminar allgemein abgegeben werden. So konnte die Bedeutung der behandelten Themen für den Dienstalltag beurteilt und veränderte Sichtweisen zum Thema sowie der Aktualitätsgehalt der einzelnen Themenschwerpunkte einer Bewertung unterzogen werden. Ein Teil der Fragen diente außerdem dazu, ein weitergehendes Interesse bei den Teilnehmern identifizieren zu können, z. B. die weiteren Lerneinheiten kennen zu lernen, anderen Kollegen die Teilnahme am Seminar zu empfehlen, oder die Thematik mit ihnen zu diskutieren. Abschließend bestand die Möglichkeit, die Wirkung des gerade kennen gelerntem Seminars zu beurteilen. Im Einzelnen wurden folgende Thesen aufgestellt:

- C.13) Alles in allem fand ich das Seminar interessant.
- C.14) Mir ist einiges klarer geworden.
- C.15) Die behandelten Themen sind auch für meinen polizeilichen Dienstalltag von Bedeutung.
- C.16) Das war für mich insgesamt nichts Neues.
- C.17) Das Seminar hat mich dazu angeregt, mit Kolleginnen und Kollegen über das Thema zu diskutieren.
- C.18) Manches habe ich bisher so nicht gesehen.
- C.19) Ich würde meinen Kolleginnen und Kollegen empfehlen, an diesem Seminar teilzunehmen.
- C.20) Ich würde auch gern die anderen Lerneinheiten kennenlernen.

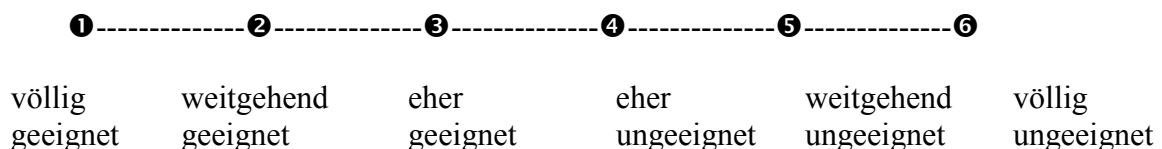
⁵⁵⁰ Die Kennziffer musste leicht reproduzierbar sein, um auch nach mehreren Tagen beim Ausfüllen des zweiten Fragebogens problemlos die korrekte Kennziffer erneut bilden zu können. Sie bestand aus den ersten beiden Buchstaben des Vornamens der eigenen Mutter sowie aus einer vierstelligen Zahlenkombination, die sich aus dem Geburtstag und –monat der Mutter ergibt.

C.21) Ich glaube **nicht**, dass solche Seminare etwas bewirken.

Einschätzung der Inhalte/Methoden und der Atmosphäre (C.22 – C.25): je nach Lerneinheit differenziert konnten Teilnehmer unter Punkt C.22) bewerten, inwiefern sie einzelne Segmente der soeben kennen gelernten Lerneinheit für geeignet halten, in der polizeilichen Aus- und Fortbildung eingesetzt zu werden. Durch die indirekte Art der Fragestellung sollten die Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, sich von ihrer persönlichen Rolle als Seminarteilnehmer zu distanzieren und gleichzeitig aufgefordert werden, gewissermaßen als Experten für polizeitypische Mentalitäten, die Bereitschaft ihrer Kollegen einzuschätzen, sich anhand der Lerneinheiten mit dem Problemfeld „Polizei und Fremdenfeindlichkeit ...“ auseinander zusetzen. Neben der üblichen Markierung auf einer sechsstufigen Skala gab es hier auf einer halben Seite Platz für Freitext (C.23), um - vor allem bei negativen Einschätzungen - weitergehende Ausführungen machen zu können. Beispielhaft für Lerneinheit 2, die aus 4 Segmenten besteht, sind hier die Möglichkeiten zur Einschätzung der Inhalte und Methoden dargestellt:

C.22) Wie schätzen Sie die Inhalte und Methoden des Seminars im einzelnen ein? Glauben Sie, dass die einzelnen Teile für die polizeiliche Aus- und Fortbildung geeignet sind, oder haben Sie Einwände und Kritikpunkte?

Die Inhalte und Methoden sind für die polizeiliche Aus- und Fortbildung



C.22a) Messung des Vorurteils

C.22b) Studien zum „autoritären Charakter“ gestern und heute

C.22c) Autoritärer Charakter und Erziehung

C.22d) Demokratischer Führungsstil – Hilfe gegen Vorurteile?

Abschließend wurden noch zwei weitere Bereiche erfragt:

C.24) Einige Inhalte setzen sich mit polizeispezifischen Themen unter einem durchaus polizeikritischen Blickwinkel auseinander (z. B. die Darstellung des kooperativen Führungssystems in der Polizei). Dies ist für die Bearbeitung der Inhalte

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

voll & ganz akzeptabel	überwiegend akzeptabel	noch akzeptabel	eher nicht akzeptabel	überwiegend nicht akzeptabel	überhaupt nicht akzeptabel
---------------------------	---------------------------	--------------------	--------------------------	------------------------------------	----------------------------------

C.25) Uns interessiert, ob Sie sich im Verlauf der Veranstaltung wohl gefühlt haben, ob die Veranstaltung in einer konstruktiven und angenehmen Atmosphäre stattgefunden hat. Die Atmosphäre der Veranstaltung war

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

sehr angenehm	angenehm	eher angenehm	eher unangenehm	unangenehm	sehr unangenehm
------------------	----------	------------------	--------------------	------------	--------------------

Mit einer weiteren halbseitigen Möglichkeit, per Freitext Anregungen und Kritik zu der Seminarveranstaltung und zum Thema äußern zu können, schloss der zweite Teil des Fragebogens.

Im Rahmen der methodischen Entscheidungen wurde deutlich, dass es sich hierbei um ein qualitatives exploratives Forschungsdesign handelt, bei dem quantitative Datenerhebungsmethoden ergänzend eingesetzt werden; ihnen kommt daher ein anderer Stellenwert als in traditionellen rein quantitativen Untersuchungen zu. Dies muss bei der Entwicklung und Anwendung der hierfür vorgesehenen methodischen Instrumente und der dabei zu beachtenden Gütekriterien berücksichtigt werden⁵⁵¹.

Die Validierung des Fragebogens setzte konkret die Untersuchung voraus, ob durch die im Fragebogen vorgenommenen Operationalisierungen (Erwartungen und Bedürfnisse an das Seminar, Beurteilungen der politischen Bildung in der Polizei allgemein und drittens Akzeptanz und Verwendbarkeit der Inhalte und Methoden der konkreten Lerneinheiten) die drei für die formative Prozessevaluation identifizierten Ebenen (vgl. Seite 228) angemessen erfasst werden. Um dies sicherzustellen, wurde der Fragebogen an zwei Nachmittagen gemeinsam mit den Seminarteilnehmern, die als Dozenten die Lerneinheiten vermitteln sollten, entwickelt. Nachdem das Zwischenergebnis dieser Entwicklungsphase mit potenziellen Teilnehmern der Lehrveranstaltungen, Dozenten der Polizei-Führungsakademie und den beiden Autoren der Unterrichtseinheit diskutiert worden war, wurde der Fragebogen dann in seine endgültige Form gebracht.

⁵⁵¹ Vgl. dazu Lamnek 1993a, (152-187); Bortz/Döring 1995, (301-304); Flick 1998, (239-259).

Nach Auswertung der Fragebogen wurden teilstandardisierte Leitfadeninterviews für Dozenten und für Teilnehmer der Lehrveranstaltungen entwickelt (vgl. zu den Fragen des Leitfadens Anhang 10a und 10b). Insgesamt wurden acht Dozenten und acht Teilnehmer der Lehrveranstaltungen ausführlich befragt. Mit beiden Gruppen wurden besonders bemerkenswerte Ergebnisse der Fragebogen besprochen und zusätzlich mit den Dozenten Auffälligkeiten erörtert, die sich im Verlauf des Unterrichts ergeben hatten. Durch die Auswertung der transkribierten Interviews konnte so die Datenbasis nicht nur erweitert werden, sondern die Ergebnisse der Fragebogen darüber hinaus auf ihre Stichhaltigkeit hin überprüft und somit einer weiteren kommunikativen Validierung (Hopf 1991, 179) unterzogen werden. Damit wurde auch dem Anspruch nach Methodenvielfalt Rechnung getragen, wie er beispielsweise in den Genauigkeitsstandards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation in bezug auf valide Informationen erhoben wird (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 1999, 177).

Reliabilität, verstanden als klassisches Gütekriterium quantitativer Untersuchungen, wirft für das Selbstverständnis qualitativer Forschungen einige Probleme auf (Lamnek 1993, 173-177). Gleichwohl ergibt sich für die angemessene Geltungsbegründung (Flick 1998, 239) der Ergebnisse qualitativer Forschung die Notwendigkeit, den Grad der Konsistenz der Daten, die den gewonnenen Interpretationen zu Grunde liegen, einschätzen zu können. Dazu ist es notwendig, Abweichungen zu erkennen, die sich aus Störeinflüssen und Zufallsfehlern bei der Datenerhebung ergeben (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 1999, 183-188). Um dies sicherzustellen, wurde bei der Durchführung der Lehrveranstaltungen auf eine genaue Dokumentation besonderer Wert gelegt. Die Dokumentation der einzelnen Veranstaltungen liegt in Form von Seminarberichten vor⁵⁵². Ebenso ermöglicht die weitergehende Untersuchung der Fragebogenergebnisse durch die Leitfadeninterviews die Identifikation derartiger Störeinflüsse und damit eine bessere Einschätzung der Konsistenz der erhobenen Daten insgesamt. Auch die nachfolgende Beschreibung der Lerngruppen (vgl. Kap. 5.3.2.4) trägt dazu bei, die Auswirkungen spezifisch polizeilicher Sozialisationsbedingungen und –instanzen auf den Umgang mit sozialwissenschaftlichen Inhalten besser einordnen und damit auch die Evaluationsergebnisse differenzierter bewerten zu können.

⁵⁵² U. Bogumil 1999, Brockmann/Leopold 1999, Dobusch/Zecher 1999, Heitfeld/Stumpfen 1999, Kanski/Kuhlmann 1999, Kaping/Paulick 1999, Lenz/Liebeck 1999, Sauer/Nuszpl 1999, Schindler/Hegendörfer 1999, Schusser/Zink 1999, Tillmann/Friedrich 1999, Wachter/Werthaler 1999, Wewers 1999.

5.3.2.3 Durchführung der Evaluation

Die einzelnen Lerneinheiten wurden, wie bereits dargestellt, an der Polizei-Führungsakademie (PFA) und in Polizeieinrichtungen der Länder Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern im Oktober/November 1998 in 24 Unterrichtsveranstaltungen⁵⁵³ umgesetzt (vgl. Tabelle 7). Dafür standen pro Lerneinheit und Lerngruppe je 8 Unterrichtsstunden zur Verfügung, die in zwei Blöcke von jeweils 4 Stunden aufgeteilt wurden. Zwischen den einzelnen Blöcken lag in der Regel eine mehrtägige Pause, die von einem bis zu zehn Tagen variierte; in Einzelfällen wurden beide Unterrichtsblöcke an einem Tag - vormittags und nachmittags - durchgeführt.

Grundsätzlich war beabsichtigt, die Teilnahme an der Evaluation und damit auch an den Lehrveranstaltungen auf freiwilliger Basis durchzuführen. Für die Veranstaltungen an der PFA konnte dies auch sichergestellt werden. Nach entsprechenden Erläuterungen zu dem Evaluationsvorhaben setzten sich die 10 Studiengruppen des Ratsanwärterlehrgangs an der Polizei-Führungsakademie an unterrichtsfreien Nachmittagen mit den Lerneinheiten auseinander. In den sechs Bundesländern mussten die Veranstaltungen aus rechtlichen, formalen und organisatorischen Gründen in den normalen Dienstbetrieb der entsprechenden Organisationseinheit eingebunden werden, erfolgten also nicht auf freiwilliger Basis. Da die dienstliche Teilnahme aber auch dem Rahmen entspricht, in dem die Lerneinheiten der „Handreichungen zur politischen Bildung ...“ im normalen polizeilichen Fortbildungsalltag eingesetzt werden, konnte diese Abweichung von den selbst gesetzten Vorgaben so akzeptiert werden. Vereinzelt traten während dieser dienstlichen Veranstaltungen Störungen auf, bei denen Teilnehmer die dienstliche Verpflichtung zur Teilnahme kritisierten. Daraufhin wurde den Kritikern von den Dozenten anheim gestellt, die Veranstaltung absolut sanktionsfrei zu verlassen. In jedem Fall wurde sichergestellt, dass beide Teile des Fragebogens (Anhang 9a und 9b) nur von den Teilnehmern der Lehrveranstaltungen ausgefüllt wurden, die dies nach entsprechenden Erläuterungen durch ein Informationsblatt (Anhang 12) aus eigenem Antrieb heraus tun wollten. Dabei war die Frage der Anonymität ein wichtiger Punkt. Unter diesem Gesichtspunkt wurden zwei Bereiche der Fragebogen in dem Informationsblatt, in der Anleitung zum ersten Teilfragebogen und durch mündliche Informationen besonders erläutert, um so die notwendige Akzeptanz und Transparenz bei den Teilnehmern herzustellen. Da ist zum einen der Bereich der biografischen Daten zu nennen. Selbstverständlich ist es heute möglich, die Fragebogen durch die Kombination der erhobenen biogra-

fischen Daten mit verfügbaren Personaldaten einzelnen Personen eindeutig zuordnen zu können. Da der Fragebogen immerhin persönliche Bewertungen zum Thema „Polizei und Fremdenfeindlichkeit“ erfasste, bestand die Notwendigkeit, Vertrauen dafür zu schaffen, dass die Bestimmungen des Datenschutzes nicht nur formal-rechtlich beachtet werden würden, sondern darüber hinaus das erkenntnisleitende Interesse der gesamten Untersuchung nicht auf eine dienstlich-disziplinarische Verwertung der individuellen Meinungen ausgerichtet war. Es musste also deutlich werden, dass überhaupt kein Wille vorhanden war, Meinungen und Einschätzungen zum Thema einzelnen Teilnehmern der Seminarveranstaltungen zuordnen zu können. Wie die hohe Anzahl der Fragebogenrückläufe zeigt, ist dies von der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmer auch so verstanden worden. Sicherlich hat dazu auch die Bereitschaft aller Dozenten beigetragen, bei Bedarf ausführlich und geduldig auf Nachfragen zu diesem Komplex einzugehen. Der zweite ähnlich gelagerte Bereich betraf die Kennziffer, die notwendig geworden war, um die Daten der beiden Fragebogen zur Auswertung zusammenzuführen. Auch hier konnten Vorbehalte durch die schriftlichen Informationen und mündlichen Erläuterungen beseitigt werden.

Vor Beginn jeder Veranstaltung wurde also der erste Teil des Fragebogens von allen Teilnehmern mit einer Kennziffer kodiert und ausgefüllt, der zweite dann am Ende der Veranstaltung. Anschließend wurden die Fragebogen von den Dozenten der jeweiligen Lehrveranstaltung in einem verschlossenen Umschlag an den Verfasser zur Auswertung weitergeleitet. Die Auswertung erfolgte im Dezember 1998 per Computer mit dem Statistikprogramm SPSS. Aufgrund der Ergebnisse der Fragebogen wurden dann im Dezember die Fragen für die Leitfadeninterviews mit Dozenten und Teilnehmern der Lehrveranstaltungen entwickelt. Von Januar bis April 1999 interviewte der Verfasser persönlich 8 Dozenten und 8 Teilnehmer der Unterrichtsveranstaltungen. Die Interviews dauerten in der Regel ca. 30 Minuten und wurden auf einem Diktiergerät aufgezeichnet. Transkribiert wurden die Interviews möglichst zeitnah nach der Durchführung; Fragebogen, Interviews und schriftliche Berichte wurden in der Zeit von April bis Juli 1999 ausgewertet. Einen gerafften Überblick zur Orientierung über Struktur und Organisation des Evaluationsprojekts bietet die folgende Tabelle:

⁵⁵³ Im weiteren Verlauf werden die Begriffe „Unterrichtsveranstaltung“, „Seminar“ oder „Lehrveranstaltung“ synonym benutzt.

Tabelle 8: Zeitliche Organisation des Evaluationsprojekts:

Datum	Evaluationsschritt
September 1998	Beginn des Seminars mit 24 Ratsanwärtern; diese bilden 12 Teams und planen 24 Unterrichtsveranstaltungen mit einzelnen Lerneinheiten der „Handreichungen zur politischen Bildung“: Aus den Seminarteilnehmern werden Dozenten, mit denen gemeinsam ein zweiteiliger Fragebogen entwickelt wird.
Oktober/November 1998	12 Teams führen 24 Seminare mit insgesamt 378 Teilnehmern durch; dabei wird der zweiteilige Fragebogen ausgefüllt (erster Teil vor Beginn, zweiter Teil nach Abschluss der Lehrveranstaltung).
Dezember 1998/ Januar 1999	Auswertung der 378 Fragebogen; Entwicklung der Leitfadeninterviews mit den Dozenten und mit Teilnehmern der Unterrichtsveranstaltungen.
Februar bis April 1999	8 Dozenten und 8 Teilnehmern werden interviewt; Zusammenfassung der Ergebnisse der Unterrichtsveranstaltungen in ausführlichen schriftlichen Berichten durch die 12 Teams; Präsentation und Diskussion der Ergebnisse in Seminarveranstaltungen.
Mai/Juli 1999	Transkribierung der 16 Interviews; Abschließende Auswertung der Interviews, Fragebogen und schriftlichen Berichte.

Insgesamt fanden die 24 Unterrichtsveranstaltungen mit 378 Teilnehmern statt, davon wurden wie bereits erlauert zehn an der PFA (145 Teilnehmer) und vierzehn Veranstaltungen in sechs Bundesländern mit 233 Teilnehmern durchgeführt. Über die biografischen Daten der Teilnehmer gibt die nachfolgende Tabelle Auskunft:

Tabelle 9: Biografische Daten der Teilnehmer – Geschlecht, Jahrgang, Sozialisation und Dienstort

	Teilnehmer				Gesamt		Teilnehmer				Gesamt		
	Ratsanw. An der PFA		aus den Ländern		378	%	Ratsanw. der PFA		an aus den Ländern		378	%	
n=	145	%	233	%			145	%	233	%			
Geschlecht							Dienstort						
Weiblich	20	14,4	52	23,3	72	19,4	BB	4	2,9		4	1,1	
Männlich	119	85,6	181	77,7	300	80,6	BR	9	6,5		9	2,4	
k. A.	6				6		BW	21	15,2	47	20,2	68	18,3
							BY	12	8,7	72	30,9	84	22,6
Geb.-Jhrg.							HB	5	3,6		5	1,3	
							HE	5	3,6		5	1,3	
bis 1960	51	35,7	47	20,2	98	26,1	HH	4	2,9		4	1,1	
1961-1965	65	45,5	42	18,0	107	28,5	LSA	3	2,2		3	0,8	
1966-1970	20	14,0	25	10,7	45	12,0	MV	3	2,2	28	12,0	31	8,4
1971-1975	1	0,7	46	19,7	47	12,5	NI	5	3,6	17	7,3	5	5,9
1976-1980	6	4,2	73	31,3	79	21,0	NW	32	23,2	42	18,0	74	19,9
1981 - k. a.	2				2		RP	5	3,6	27	11,6	32	8,6
							SH	3	2,2		3	0,8	
							SL	0	0		0	0	
Sozialisati- on							SN	2	1,4		2	,5	
							TH	5	3,6		5	1,3	
alte Bundesl.	123	87,9	197	87,4	320	87,0	BKA	7	5,1		7	1,9	
neue Bundesl.	17	12,1	31	13,6	48	13,0	BGS	13	9,4		13	3,5	
k. A.	5		5		10		k. A.	7			7		

Ergänzend dazu werden in der folgenden Tabelle weitere Angaben über Schulabschluss, Berufsausbildung und Berufserfahrung gemacht:

Tabelle 10: Biografische Daten der Teilnehmer – Schulabschluss, Berufsausbildung vor Eintritt in die Polizei und Dienstalter

	Teilnehmer				Gesamt			Teilnehmer				Gesamt	
	Ratsanw. an der PFA		aus den Ländern					Ratsanw. an der PFA		aus den Ländern			
n=	145	%	233	%	378	%	n=	145	%	233	%	378	%
Schul- Abschluss							Dienstalter						
Hauptschulab.			2	0,9	2	0,5	>=25 Jahre	1	0,7	18	7,8	19	5,1
Realschulab.	11	8,0	80	34,8	91	24,8	20 bis 25 J.	43	30,9	17	7,3	60	16,2
Fachhochsch.	45	32,8	48	20,9	93	25,3	15 bis 20 J.	64	46,0	41	17,7	105	28,3
Abitur	81	59,1	100	43,5	181	49,3	10 bis 15 J.	25	18,0	17	7,3	42	11,3
k. A.	8		3		11		5 bis 10 J.	1	0,7	14	6,0	15	4,0
							Bis 5 J.	5	3,6	125	53,9	130	35,0
							k. A.	6		1		7	
Berufsausbildung													
Nein	115	82,1	175	75,1	290	77,7							
Ja	25	17,9	58	24,9	83	22,3							
k. A.	5												

Die biografischen Daten der Teilnehmer spezifiziert nach einzelnen Lerngruppen sind im Anhang angefügt (Anhang 11). Bei der Auswahl der Teilnehmer handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe der Angehörigen der deutschen Polizeien. Gleichwohl lassen sich bestimmte Strukturen erkennen, die für die soziale Zusammensetzung der Polizei durchaus typisch sind. Dies gilt für den Frauenanteil, für die Differenzierung nach Schulabschluss und den Trend, dass im Gegensatz zu den 50er und 60er Jahren immer mehr Polizeibeamte ausschließlich den Polizeiberuf erlernt haben.

5.3.2.4 Beschreibung der Lerngruppen

Die 24 Lehrveranstaltungen wurden mit ganz unterschiedlichen polizeilichen Zielgruppen durchgeführt: mit Ratsanwärtern kurz vor dem Aufstieg in den höheren Polizeivollzugsdienst ebenso wie mit Berufsanfängern während ihrer Grundausbildung bei der Bereitschaftspolizei, mit berufserfahrenen Polizeibeamten und mit so genannten Direkteinsteigern im Rahmen ihrer Fachhochschulausbildung zum Polizeikommissar. Um die Evaluationsergebnisse einschätzen zu können, ist es sinnvoll, Merkmale und Prägungen polizeilicher Sozialisation allgemein und speziell für die einzelnen Teilnehmergruppen herauszuarbeiten. Insbesondere sollen dabei die Auswirkungen in das Blickfeld der Analyse gerückt werden, die aufgrund der idealtypisch dargestellten

Sozialisierungsergebnisse für den Umgang mit sozialwissenschaftlichen Aus- und Fortbildungsinhalten festzustellen sind.⁵⁵⁴ Dies geschieht nicht auf der Basis empirisch erhobenen Datenmaterials, sondern ist als pädagogische Zielgruppenanalyse zu verstehen. Insgesamt lassen sich vier Gruppen identifizieren⁵⁵⁵:

- Ratsanwärter im ersten und im zweiten Jahr der Ausbildung zum höheren Dienst;
- Berufsanfänger in der Ausbildung zum mittleren Dienst zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Ausbildung;
- Berufsanfänger und Aufstiegsbeamte in der Ausbildung zum gehobenen Dienst an einer Fachhochschule für öffentliche Verwaltung oder einer Polizeischule;
- Beamte mit mehrjähriger Dienst Erfahrung im Streifendienst und in Sachbearbeiterfunktionen, teilweise mit Erfahrung in Vorgesetztenfunktionen.

Bei der nachfolgenden Beschreibung der einzelnen Zielgruppen ist es unvermeidlich, dass nicht nur spezifische Merkmale für die einzelnen Zielgruppen beschrieben werden, sondern auch allgemeine Charakterisierungen erfolgen, die gleichsam als idealtypische Beschreibung der beruflichen Sozialisation von Polizeibeamten vorgenommen werden und somit für alle hier beschriebenen Zielgruppen gelten.

Ratsanwärter: Zehn Lehrveranstaltungen wurden an der Polizei-Führungsakademie mit den Ratsanwärtern des Lehrgangs 1997/1999 durchgeführt (Teams/Lerngruppen A1, B1, C1, E1, G1, G2, D1, D2, H1 und H2; vgl. Tabelle 7, S. 225). Die Ratsanwärter befanden sich im letzten Abschnitt einer zweijährigen Ausbildung, um die Befähigung für den höheren Polizeivollzugsdienst zu erlangen. Diese Ausbildung schließt mit der so genannten dritten Fachprüfung nach einem einjährigen bundeseinheitlichen zentralen Lehrgang an der Polizei-Führungsakademie in Münster-Hiltrup ab, nachdem das erste Ausbildungsjahr in den Ländern absolviert worden ist. Zwei Lerngruppen (A2 in Nordrhein-Westfalen und F1 in Niedersachsen) bestanden aus Ratsanwärtern, die sich im ersten Ausbildungsjahr befanden. Neben Polizeibeamten aus den sechzehn Bundesländern werden auch Beamte des Bundes, die beim Bundeskriminalamt oder beim Bundesgrenzschutz Dienst tun, zentral an der PFA für den höheren Dienst ausgebildet. Die Zulas-

⁵⁵⁴ Besonderheiten, die speziell nur auf einzelne Lerngruppen zurückzuführen sind, werden bei der Darstellung der Ergebnisse beschrieben.

⁵⁵⁵ Vgl. zum besseren Verständnis des Ausbildungssystems der deutschen Polizeien auch die Übersicht in Anhang 13.

sung zu dieser Ausbildung erfolgt in den einzelnen Bundesländern und beim Bund unterschiedlich, doch wird allgemein die erfolgreiche Absolvierung zweier vorangeschalteter Laufbahnprüfungen und mehrjährige Berufserfahrung vorausgesetzt. So ist selbst bei optimalem Karriereerfolg ein potenzieller Bewerber 30 – 35 Jahre alt, bevor er nach erfolgreicher Absolvierung eines je nach Bundesland bzw. Bund verschiedenen internen und/oder externen Auswahlverfahrens für den Ratsanwärterlehrgang zugelassen wird.

Nur knapp zwei Prozent der bundesdeutschen Polizeibeamten nehmen Führungsaufgaben im höheren Polizeivollzugsdienst wahr und entsprechend groß ist die Attraktivität dieser Laufbahn; der erfolgreiche Abschluss des Ratsanwärterlehrganges in Münster-Hiltrup ist für viele deutsche Polizeibeamte sicherlich das Karriereziel schlechthin. So ist es nicht verwunderlich, dass bei vielen Ratsanwärtern das erfolgreiche Bestehen der langwierigen und schwierigen Auswahlverfahren zu einem ausgeprägten Selbstbewusstsein führt. Aufgrund von Attributionsmechanismen kommt es dabei nicht immer zu einem ausgeglichenen Verhältnis von Selbst- und Fremdbild; elitäre Selbstüberschätzung ist in Einzelfällen durchaus anzutreffen. Da eine Vereinheitlichung der Zulassungsvoraussetzungen und Auswahlverfahren für die Ausbildung zum höheren Polizeivollzugsdienst zwischen den Bundesländern zwar angestrebt wird, bisher aber nicht erreicht werden konnte, ist bei den Ratsanwärtern mit einer breiten Streuung des Allgemeinbildungsniveaus, ihrer intellektuellen Fähigkeiten und pragmatischen Fertigkeiten zu rechnen.

An dieser Stelle sei ein kleiner Exkurs zum Einsatz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in der polizeilichen Aus- und Fortbildung eingeschoben, um spezielle Theorie-Praxis-Sichtweisen von Polizeibeamten besser verstehen zu können.

Seit Anfang der 1980er Jahre haben sozialwissenschaftliche Inhalte auf eine sehr polizeispezifische Art Einzug in die Aus- und Fortbildung gehalten. Stress- und Konfliktbewältigungstrainings gehören heute ebenso zum Repertoire der polizeilichen Aus- und Fortbildung wie Kommunikationstrainings und ganzheitliche, handlungs- und verhaltensorientierte Bildungskonzepte. Die Veränderungen des polizeilichen Berufsbildes und die damit zwangsläufig steigenden Anforderungen weisen unter dem Stichwort „Professionalisierung“ sozialwissenschaftlichen Inhalten, Erkenntnissen und Methoden in der Aus- und Fortbildung einen immer größeren Stellenwert zu (Kokoska/Murck 1996, 1320-1321). Doch kann bei der für die Entwicklung und Fortschreibung derartiger Programme notwendigen Rezeption, Anpassung und Umsetzung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse an die polizeilichen Bildungserfordernisse nicht von einem einheitlichen Qualitätsstandard ausgegangen werden. Der im ersten Teil dieser Arbeit für die politische Bildung in der Polizei konstatierte Pragmatismus und Hang zur autodidaktischen Verkürzung ist zumindest

bei der praktischen Umsetzung von Ergebnissen der Sozialforschung in die polizeilichen Aus- und Fortbildung auch heute noch zu beobachten. Eine nicht unwesentliche Rolle spielt dabei die Tatsache, dass die Aus- und Fortbildung auch im Jahr 2000 immer noch zu einem großen Teil von Polizeibeamten für Polizeibeamte durchgeführt wird. Für viele Fachinhalte sind die Gründe dafür evident, für andere weniger. Wenn auch im Bildungsbereich der Polizei seit ca. 15 Jahren eine Öffnung stattgefunden hat und externe Fachleute in größerem Umfang die vielfältiger gewordenen Bildungsbedürfnisse abdecken, bleibt doch weiterhin ein fehlender allgemein verbindlicher Qualitätsstandard für die Auswahl und Ausbildung von pädagogischem Personal aus den Reihen der Polizei festzustellen. Neben den völlig unterschiedlichen Qualitätsstandards für pädagogisch tätig werdende Polizeibeamte⁵⁵⁶ gibt es strukturelle Probleme im Bereich der Personalentwicklung, die eine optimale Personalauswahl erschweren. Mangelnde Perspektiven für die weitere Karriereplanung und Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung in den normalen Polizeidienst steigern nicht gerade die Attraktivität einer Fachlehrer-, Trainer- oder Dozententätigkeit für Polizeibeamte.

Konkret für die hier zu beschreibende Zielgruppe der Ratsanwärter – ebenso wie in unterschiedlicher Ausprägung auch für die anderen noch zu beschreibenden Gruppen – bedeutet dies, dass sie im Verlauf ihres Berufslebens im Rahmen von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen mit vielfältigen sozialwissenschaftlichen Inhalten in Bildungssituationen von ganz unterschiedlicher Qualität konfrontiert worden sind. Dies äußert sich im positiven Fall einer gelungenen Symbiose von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und polizeilicher Alltagspraxis in einer differenzierten Betrachtung gesellschaftlicher Problemfelder und der daraus resultierenden beruflichen Implikationen. Kombiniert mit der Fähigkeit, sich von der eigenen Berufsrolle distanzieren zu können, kann dies zur Professionalisierung polizeilicher Aufgabenwahrnehmung führen.

Oftmals werden Erkenntnisse der Sozialforschung jedoch - wenn überhaupt - nur selektiv und als Versatzstücke genutzt. Alltagstauglichkeit wird ihnen nur sehr eingeschränkt zugestanden, zumal sie häufig genug lediglich als Kritik an der alltäglichen Polizeipraxis wahrgenommen werden (Behr 2000, 61). Negativ können sich derartige Vorerfahrungen und Prägungen in einem gestörten Theorie-Praxis-Verhältnis⁵⁵⁷ äußern, das von der aggressiven Verweigerung, sich mit sozial-

⁵⁵⁶ Die Spanne reicht von einwöchigen pädagogischen Kurzlehrgängen bis zu mehrmonatigen Ausbildungskonzepten.

⁵⁵⁷ Auf grundsätzliche Schwierigkeiten im Verhältnis von Theorie und Praxis in der polizeilichen Organisationskultur macht Behr (2000, 60-62) aufmerksam. Dass dieses insgesamt schwierige Verhältnis zwischen (Sozial-) Wissenschaft und Praxis nicht auf die Polizei allein beschränkt ist sondern offensichtlich ein tiefer liegendes Ak-

wissenschaftlichen Erkenntnissen überhaupt noch auseinander zusetzen, bis zur legitimatorischen und auf Außenwirkung bedachten inhaltsleeren Rezeption opportun erscheinender Begriffe aus dem Kanon der *Political Correctness* reicht.

Die Anforderungen des täglichen Dienstes machen es Polizeibeamten aber auch nicht gerade leichter, sich auf eine stärker sozialwissenschaftlich fundierte Betrachtungsweise gesellschaftlicher Problemfelder und Konfliktsituationen einzulassen. Polizeiliche Aufgabenbewältigung verlangt in hohem Maße ad hoc Entscheidungen in sehr komplexen und regelmäßig auch hochgradig konfliktträchtigen sozialen Situationen, die einer anschließenden rechtlichen Überprüfung standhalten müssen. Die hierbei immer wieder auftretenden Rechts- und Verhaltensunsicherheiten, die keinesfalls auf Inkompetenz oder mangelnde Ausbildung zurückgeführt werden können, sondern geradezu zwangsläufig durch die unvorhersehbare Komplexität sozialer Problemsituationen auftreten, werden in der konkreten Situation durch sicheres und bestimmtes Auftreten kaschiert. Zur Problemlösung werden – in der Regel unter Zeitdruck - notwendigerweise pragmatische Maßnahmen getroffen und der Fall wird - auch objektiv - im Sinne der betroffenen Klientel gelöst. Somit üben Polizeibeamte während ihrer beruflichen Sozialisation zwangsläufig Problemlösungsstrategien ein, die so gar nicht dem herkömmlichen Schema sozialwissenschaftlicher Analyse und Differenzierung entsprechen und - aus der Sicht von Polizeibeamten - dem Anschein Vorschub leisten, dass sozialwissenschaftliche Erkenntnisse nicht zur täglichen Arbeitsbewältigung taugen. Gleichwohl müssen Polizeibeamte den Stellenwert sozialwissenschaftlicher Inhalte und Methoden in Aus- und Fortbildungssituationen anerkennen, denn hier sind genau diese Inhalte und Methoden oftmals prüfungsrelevant und damit auf einer formalen Ebene entscheidend für den weiteren Karriereerfolg.

Das sich so entwickelnde ambivalente Verhältnis gegenüber sozialwissenschaftlichen Inhalten kann als ein idealtypisches Moment im polizeilichen Sozialisationsprozess unterstellt werden und ist, sicherlich in unterschiedlicher Ausprägung, bei den allermeisten Polizeibeamten wirksam. Für die Ratsanwärter kommt ein weiterer, für sie spezifischer Faktor hinzu. Sie befinden sich auf der letzten Sprosse der Karriereleiter in den höheren Polizeivollzugsdienst. Und dieser Schritt ist wesentlich einschneidender als der Übergang vom mittleren in den gehobenen Dienst. Sie müssen ihre neue Rolle als Führungskraft ausfüllen und ihr Selbstverständnis in dieser Position erst neu definieren. In ihrer neuen beruflichen Rolle verunsichert, erwarten sie Hilfe, Si-

zeptanzproblem der Sozialforschung in modernen Industriegesellschaften widerspiegelt, stellt Kromrey (1998, 15-19) dar.

cherheit und Orientierung von den theoriegeleiteten Erkenntnissen und Modellen, die in den Unterrichtsveranstaltungen und Seminaren an der Polizei-Führungsakademie vermittelt werden. Gleichwohl ist allen mehr oder weniger stark bewusst, dass der Stellenwert derartiger Erkenntnisse in der konkreten Dienstsituation eher von formaler Bedeutung, aber dennoch konstitutiv für ihre neue Position im höheren Dienst sein wird. Die folgenden Zitate sollen dies veranschaulichen. Behr (2000, 60-62) interpretiert das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis in der polizeilichen Organisation als Konflikt zwischen Hand- und Kopfarbeitern und damit als Abbild der Hierarchie:

„Das Wort *Handarbeit* verdeutlicht, dass der Polizist einen Beruf ausübt (gemeinsam mit Heil- und Pflegeberufen), in dem tatsächlich noch die *Hand an Menschen gelegt* wird (allerdings mit anderer Intention als in den Pflegeberufen), und zwar, offenbar nicht zufällig, durch die statusniedrigen Angehörigen. Diejenigen, die Hand anlegen, sind die street cops, und sie befinden sich im mittleren, neuerdings auch in den Eingangsstufen des gehobenen Dienstes. Dies ist strukturell gesehen die polizeiliche *Unterschicht*. In ihr wird die körperliche Arbeit verrichtet und dort gehen die Beamten erheblichen Risiken für ihre physische Integrität ein. Im gehobenen Dienst (als die *polizeiliche Mittelschicht*) überwiegt die Schreibtischarbeit, meist in ausführender Funktion, jedoch schon mit Weisungsbefugnissen; im höheren Dienst (die *Oberschicht* der Polizei) wird dagegen richtig befohlen und vorgedacht, dort wird entschieden und kontrolliert, dies allerdings, je nach Anciennität, in unterschiedlichem Ausmaß“ (Behr 2000, 60-61).

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen geht Behr konkreter auf die Entfremdung zwischen Hand- und Kopfarbeitern ein, auf die Barriere, die sich klar und deutlich zwischen höherem Dienst einerseits und dem mittleren und gehobenen Dienst andererseits aufbaut:

„In der Polizei wird Macht eingeübt und praktiziert (z. B. in der Ausbildung oder in der Nachahmung anderer), Polizisten arrangieren sich mit ihr und überführen damit die Theorie des staatlichen Gewaltmonopols in seine Praxis. Um die berufliche Lebenswelt von Polizisten zu verstehen, ist es bedeutsam, auf den Unterschied zwischen beiden hinzuweisen. In der Theorie werden Polizisten als Studierende an die Möglichkeiten und Grenzen polizeilichen Einschreitens in verschiedenen Studienfächern herangeführt (so im Strafrecht/Strafprozessrecht, im Polizei- und Verwaltungsrecht, in der Einsatzlehre). Wie sie es aber genau *machen* müssen, zeigt ihnen keiner der Dozenten des höheren Dienstes, sondern der Sportlehrer aus der Bereitschaftspolizei, und zwar im Fach „Eigensicherung“, „Einsatztaktik“, „Selbstverteidigung“. Das Praktischwerden oder *Handanlegen* ist nicht die Sache der Kopfarbeiter, ich gehe soweit zu sagen, dass sie es nicht nur nicht (mehr) wissen, sondern es auch gar nicht exakt wissen wollen – genau wie die meisten Vorgesetzten die tatsächlichen Handgriffe lieber nicht zu genau nachfragen. Denn alle wissen, dass das, was *praktisch* ganz gut funktionieren könnte (wenn man es beherrscht), oftmals rechtlich bedenklich und überhaupt nicht verhältnismäßig ist“ (Behr 2000, 71).

Substanziell verbirgt sich hinter der Analyse von Behr eine weitere Funktion wissenschaftlicher Bildungsinhalte für die Polizei. Sie werden als Verordnungen oder in der letzten Zeit besonders in Form von Leitbildern als offiziell gewünschte Verhaltensnormen polizeilicher Aufgabenbewältigung kodifiziert. Wenn die Alltagsroutinen polizeilicher Arbeit diesen offiziell gewünschten Handlungsrahmen aber verlassen und es zur Herausbildung „devianter Partikularnormen“ (Behr) kommt, werden diese Inhalte, und das gilt neben den rechtlichen auch für sozialwissenschaftliche Bildungsinhalte, unter ihrem normsetzenden Aspekt aktiviert und als Disziplinierungsmittel im Vorgesetzten–Mitarbeiter–Verhältnis eingesetzt. In der Ausbildung der Ratsanwärter, die sich in einer Transformationsphase vom Mitarbeiter zur Führungskraft befinden, kristallisiert sich das derart gekennzeichnete ambivalente und widersprüchliche Verhältnis zu wissenschaftlichen Inhalten besonders deutlich heraus.

Berufsanfänger mittlerer Dienst: Bei diesen Lerngruppen aus Bayern (J1 und J2), Baden-Württemberg (K1) und Nordrhein-Westfalen (B1) wurde der Unterricht und damit auch die Evaluation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung zum mittleren Dienst durchgeführt. Kennzeichnend für polizeiliche Berufsanfänger zu Beginn ihres beruflichen Sozialisationsprozesses ist die Korrektur von mehr oder (meistens) weniger realitätstüchtigen Vorstellungen über die tägliche Polizeiarbeit.⁵⁵⁸ Und dies gleich in mehrfacher Hinsicht:

In der Ausbildungsinstitution (je nach Bundesland an der Polizeischule oder in der Bereitschaftspolizei) wird ihnen das formalpraktische und das umfangreiche theoretische Wissen vermittelt, das zur notwendigen Einhaltung des polizeilichen Handlungsrahmens im demokratischen Rechtsstaat unabdingbar erscheint. Je nach Vorwissen und darauf basierenden Vorstellungen über die Polizeiarbeit ist damit eine mehr oder weniger starke Desillusionierung verbunden. Hat sich der Berufsanfänger aber nun auf die Relevanz des so vermittelten Wissens für seine zukünftige Tätigkeit eingelassen, dann erfolgt in den unterschiedlichen Praktika gleich die nächste Verunsicherung. Hier wird ihm von der für ihn sehr wichtigen und meist auch idealisierten Bezugsgruppe der Berufspraktiker⁵⁵⁹ deutlich gemacht, was in der Alltagsroutine gängige Praxis ist, was wirkliche Polizeiarbeit ausmacht. In Form von Handlungsangeboten werden ihm Handlungs-

⁵⁵⁸ Derart untaugliche Vorstellungen sind übrigens nicht nur auf die Darstellung der Polizeiarbeit in diversen Fernsehserien zurückzuführen, sondern zu einem nicht unerheblichen Anteil auch auf die nicht immer ganz zutreffenden Darstellungen des Polizeialltags durch Einstellungsberater bei Informationsgesprächen mit potenziellen Bewerbern.

⁵⁵⁹ Dies wird in erster Linie die Dienstgruppe sein, aber auch die Kollegen des Bezirks- und Ermittlungsdienstes sind hier zu nennen oder aber die Streifenwagenbesatzung, die unser Praktikant als dritter Mann, und damit als sogenannter „Achslastbeschwerer“, auf ihrer Dienstreise begleiten darf.

muster⁵⁶⁰ als Vermittlungsformen realen polizeilichen Handelns angeboten, die ihren Steuerungscharakter „über Anerkennung und Ausgrenzung aus dem sozialen Nahraum“ (Behr 2000, 188) entfalten. Unterstützt durch erste, oftmals schikanöse Initiationsrituale⁵⁶¹ bekommt er eine Ahnung davon, was ihn nach Abschluss der Ausbildung erwartet, wenn es für ihn darum gehen wird, die Transformation vom „Rotarsch“ zum Kollegen erfolgreich zu überstehen. In diesem Kontext hat er keine wirkliche Chance, sich den Angeboten nach Übernahme der Handlungsmuster, den Konventionen der polizeilichen Alltagsroutine zu entziehen:

„Handlungsmuster wirken als ungeschriebene *Schutzmann-Fibel*, sie beherbergen das sog. Praxis- oder *Rucksackwissen*, sie fungieren als lebensweltliche Entgegensetzung zum Theoriewissen, das man an der Polizei(Fachhoch-)Schule lernt. Handlungsmuster sind das Rüstzeug des Schutzmanns, mit ihm bewältigt er seinen Job sehr viel pragmatischer als mit uneindeutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen.“ (Behr 2000, 188).

Mit der zwangsläufigen Übernahme derartiger Handlungsmuster wird ein beruflicher Sozialisationsprozess in Gang gesetzt, der in dem uns interessierenden Zusammenhang in das oben beschriebene ambivalente Theorie-Praxis-Verhältnis einmündet.

Konkret für die Durchführung der einzelnen Lerneinheiten der Unterrichtseinheit von Ahlheim/Heger musste mit der Möglichkeit gerechnet werden, dass insbesondere der polizeikritische Aspekt des Themas von den Berufsanfängern wahrgenommen wurde. Hier war mit Rechtfertigungstendenzen im Sinne der vier Deutungsmuster zu rechnen, die Jaschke (1996, 218) treffend zusammengestellt hat.⁵⁶² In den Praktika werden den Berufsanfängern mit den Handlungsmustern eben auch Deutungsmuster für problematische polizeiliche Verhaltensweisen mit an die Hand gegeben. Unabhängig davon gilt es bei der Konfrontation mit polizeikritischen Inhalten die eigene Entscheidung für den Polizeiberuf, die noch nicht allzu lange zurückliegt, zu rechtfertigen. Die öffentlichkeitswirksame und insgesamt kritische Berichterstattung zum Thema „Fremdenfeindlichkeit in der Polizei ...“ legt eine derartige Haltung nahe, um vor sich selber und vor anderen Solidarität mit der Berufsgruppe zu dokumentieren, in die man gerade hineinwächst; Tendenzen der Überanpassung sind dabei durchaus zu beobachten.

Berufsanfänger und Aufstiegsbeamte in der Ausbildung zum gehobenen Dienst: Die Teilnehmer der Lerngruppen K2 und E2, die in Baden-Württemberg (K2) und Rheinland-Pfalz (E2) an

⁵⁶⁰ Vgl. dazu allgemein Behr (2000, 185-225).

⁵⁶¹ Ohne derartige Aufnahme-rituale scheint man insbesondere bei Berufsgruppen, die sich als Gefahrengemeinschaft verstehen, selbst in modernen Industriegesellschaften auch heute noch nicht auszukommen.

⁵⁶² Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kap. 5.2.3.

der Evaluation teilnahmen, befanden sich in der Ausbildung zum gehobenen Dienst. Eine derartige Ausbildung kann entweder als Fachhochschulstudium (E2) oder als Ausbildung an einer Polizeischule (K2) durchgeführt werden. Für unsere Charakterisierung der Lerngruppen von besonderer Bedeutung ist dabei die Zusammensetzung der Ausbildungsgruppen und die geplante spätere Eingangsverwendung der Absolventen.

Die Ausbildungsgruppen zum gehobenen Dienst bestehen aus Aufstiegsbeamten und aus Direkteinsteigern⁵⁶³. Aufstiegsbeamte sind Polizeibeamte mit mehrjähriger Berufspraxis im mittleren Dienst, die durch entsprechende gute Beurteilungen, einem bestandenen Auswahlverfahren und dem Nachweis der Fachhochschulreife zur Ausbildung für den gehobenen Dienst zugelassen werden. Bei den Direkteinsteigern handelt es sich um Berufsanfänger mit Fachhochschulreife, die direkt nach der Schulausbildung ohne jede Berufspraxis die Ausbildung zum gehobenen Dienst in der Polizei beginnen. In unserem Fall bestand eine Lerngruppe ausschließlich aus diesen Berufsanfängern (K2) während sich die zweite Lerngruppe (E2) sowohl aus Aufstiegsbeamten als auch aus Direkteinsteigern/Berufsanfängern zusammensetzte.

Viele der im vorangegangenen Abschnitt vorgenommenen Charakterisierungen der Situation von Berufsanfängern des mittleren Dienstes gelten auch für die Berufsanfänger des gehobenen Dienstes⁵⁶⁴. Im Falle der gemischten Zusammensetzung der Lerngruppen kommt durch die Anwesenheit der berufserfahrenen Aufstiegsbeamten als weiteres Moment eine besondere Dynamik für das Gruppengefüge hinzu. Aufstiegsbeamte haben bereits eine mehrjährige polizeiliche Sozialisation hinter sich. Sie wissen, zumindest auf der pragmatischen Ebene, um das Spannungsverhältnis zwischen Handlungsmustern des polizeilichen Alltags und den Bildungsinhalten der Fachhochschule. Dazu kommt eine Konkurrenzsituation, die durch die Einstellung der Berufspraktiker geprägt ist, dass die Berufsanfänger den vermeintlich leichteren Karriereweg gehen. Für viele Aufstiegsbeamte ist nur schwer nachvollziehbar, dass es den Direkteinsteigern möglich sein wird, ohne praktische Erfahrungen nach Abschluss der Ausbildung gleichberechtigt mit ihnen, den Praktikern, den Dienst in den Eingangssämtern der gehobenen Polizeivollzugslaufbahn aufzunehmen. Demgegenüber kommen die Direkteinsteiger im Regelfall durch die größere zeitliche Nähe zur ihrer Schulzeit mit der Lernsituation an der Fachhochschule besser klar, die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten fällt ihnen vielfach leichter. Die Konfrontation des

⁵⁶³ Vgl. zum Ausbildungssystem der Polizei Anhang 13.

⁵⁶⁴ Hier sind in erster Linie Tendenzen der Überanpassung zur Abwehr von Kritik an der Berufsgruppe Polizei, Anpassung an Handlungsmuster und Spannungen zu nennen, die aus dem geschilderten Theorie-Praxis-Verhältnis resultieren.

schulischen Theoriewissens mit den Handlungsmustern der Alltagspraxis wird in der Unterrichtssituation gleichsam vorweggenommen und für den pädagogisch verantwortlichen Dozenten ist es oftmals sehr schwierig, die so geprägte gruppensituation in einen konstruktiven Dialog zu überführen.

Die theoretische Ausbildung an der Fachhochschule wird regelmäßig durch unterschiedlich lange Praktika unterbrochen. Grundsätzlich werden die Direkteinsteiger dabei auf die gleiche Art wie die Berufsanfänger des mittleren Dienstes mit den Handlungsmustern des polizeilichen Alltags konfrontiert und beruflich sozialisiert. Aufgrund ihrer geplanten Eingangsverwendung als Polizeikommissar kommt aber noch ein besonderes Moment hinzu. Sie werden im Praktikum oftmals von Angehörigen des mittleren Dienstes angeleitet, als deren Vorgesetzte sie nach Abschluss der Ausbildung unter Umständen fungieren werden. Im Kontext mit dem hohen Stellenwert von Berufspraxis und Erfahrungswissen bei den Polizeipraktikern kommt es dabei immer wieder zu Spannungen, die den Ausbildungserfolg der Praktika gefährden. Dies kann in Einzelfällen⁵⁶⁵ soweit gehen, dass die Berufsanfänger nicht einmal mehr für „würdig befunden werden“, die schikanösen Initiationsriten über sich ergehen lassen zu dürfen; sie werden schlicht ignoriert, jedwede Kommunikation mit ihnen wird verweigert. Der mittlerweile erfolgende Einsatz von Mentoren und Tutoren zur Begleitung der Praktika, der zur Erhöhung des Ausbildungserfolges durchgängig erfolgt, zeigt, dass es sich hierbei nicht um individuelle Störungen sondern um ein strukturelles Problem handelt.

Beamte mit mehrjähriger Diensterfahrung im Streifendienst und in Sachbearbeiterfunktionen - teilweise mit Erfahrung in Vorgesetztenfunktionen: Bei den Teilnehmern der bisher noch nicht berücksichtigten Lerngruppen (I1, I2, L1, L2, F2 und C2) handelt es sich um Polizisten mit mehrjähriger Berufserfahrung (vgl. biografische Daten in Anhang 11), die die Lerneinheiten im Rahmen unterschiedlichster Fortbildungssituationen kennen gelernt haben. Auch für diese Gruppen gelten im Prinzip die bereits beschriebenen typischen Prägungen polizeilicher Sozialisation. Im Rahmen der sich regelmäßig wiederholenden Fortbildungsmaßnahmen sind auch ihnen sozialwissenschaftliche Inhalte und Methoden in ganz unterschiedlicher Qualität vermittelt worden. Verhaltensorientierte Fortbildung wird 15 Jahre nach ihrer Einführung in die polizeiliche Aus- und Fortbildung heute allgemein akzeptiert. Kommunikations-, Stressbewältigungs- und Kon-

fliktbewältigungstrainings gehören zum polizeilichen Bildungsalltag und führen nachgewiesenermaßen⁵⁶⁶ zur Steigerung der sozialen Kompetenzen. Wenn derartige Trainingsinhalte und –methoden auch die Handlungsmuster der alltäglichen Polizeiarbeit nicht ersetzen, so erweitern sie doch das Verhaltensrepertoire. Entscheiden sich Polizeibeamte, verhaltensorientierte Trainingsinhalte aktiv als Trainer (die Lerngruppe C2 bestand aus Trainerqualifikanten für die verhaltensorientierte Integrierte Fortbildung) vermitteln zu wollen, dann kann für diese Gruppen davon ausgegangen werden, dass sie sozialwissenschaftlichen Inhalten und Methoden grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen. Ihre Motivation wird sich in aller Regel aus einem Interesse an den Inhalten selbst ableiten und von der Vorstellung geprägt sein, im Rahmen der Fortbildung die Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt zu bekommen, die für ihre zukünftige pädagogische Arbeit als Verhaltenstrainer unabdingbar sind. Sicherlich kann bei diesen Gruppen auch von einer konstruktiven Grundhaltung gegenüber solchen sozialwissenschaftlichen Inhalten ausgegangen werden, die sich nicht mit spezifisch verhaltensorientierten Aspekten beschäftigen.

Für die übrigen Polizeibeamten sind Fortbildungssituationen durch die bereits mehrfach beschriebene Ambivalenz gekennzeichnet; und dies gilt auch und besonders für solche Fortbildungen, die sich mit gesellschaftspolitischen Problemfeldern beschäftigen. Polizeibeamte mit langjähriger Berufserfahrung (I1, I2, L1, L2 und F2) wissen um das Spannungsfeld zwischen den üblichen Handlungsmustern des polizeilichen Alltags und der geringen Akzeptanz von theoretischen Erklärungsmodellen und Handlungsalternativen bei den Kollegen vor Ort. Keinesfalls im Widerspruch dazu besteht auf der anderen Seite die Erwartung, durch die Nutzung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse Hilfe bei der Bewältigung der immer komplexer werdenden Aufgabenwahrnehmung zu erhalten (Kokoska/Murck 1996, 1319). Verstanden als Professionalisierung polizeilicher Arbeit, ist diese Erwartung in der deutschen Polizei weit verbreitet und entsprechend wurde der Fortbildungskanon verändert.

Das Streben nach Professionalität und die damit verbundene Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse haben im polizeilichen Binnenverhältnis mehrere Facetten. Zunächst ist hier die rein sachbezogene, objektive Dimension zur Problemlösung polizeilicher Aufgaben zu nennen, ohne an dieser Stelle näher untersuchen zu wollen, ob und in welchem Maße die Erkenntnisse polizei-

⁵⁶⁵ Dem Verfasser sind mehrere derartiger Extremfälle unabhängig voneinander und in unterschiedlichen Ausbildungsjahrgängen an der Fachhochschule bekannt geworden.

⁵⁶⁶ Vgl. zur Evaluation des Stressbewältigungstrainings und des Einschreitverhaltens in konfliktträchtigen Situationen Holling/Gediga (1999), Wensing (1990), Korbmacher (1989) und Haselow/Meyer (1997).

liche Handlungsmuster nachhaltig verändern oder gar ersetzen können.⁵⁶⁷ Zum zweiten bekommt die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in der konkreten Fortbildungssituation eine karriererelevante Dimension. Wenn auch nicht jede Fortbildungsveranstaltung für die Karriere von Bedeutung ist, dürfte doch jedem Polizeibeamten klar sein, dass die Kenntnis, Beherrschung und Nutzung der von der offiziellen Polizeikultur für wichtig erachteten Termini und der damit (hoffentlich) verbundenen Inhalte eine Voraussetzung für den Fortschritt der eigenen Karriere ist. In Führungsfunktionen kann dann die bereits erwähnte dritte Facette bei der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse wirksam werden. Ist es bei den Mitarbeitern zur Ausprägung nicht mehr tolerierbarer devianter Partikularnormen gekommen, dann werden wissenschaftliche Aus- und Fortbildungsinhalte in ihrer normsetzenden Funktion als Disziplinierungsmittel eingesetzt, um mit ihnen die offiziell geforderten Handlungsabläufe nach außen zu dokumentieren und nach innen einzufordern.

Polizeibeamte mit mehrjähriger Berufserfahrung wissen nicht nur auf einer abstrakten Ebene um die Bedeutung der Öffentlichkeit; die Legitimität polizeilichen Handelns muss ihr gegenüber ständig nachgewiesen werden. Die Anforderungen an demokratisches Verwaltungshandeln sind u. a. bestimmt durch Fachqualifikation der Amtsinhaber und Rationalität der Amtsausübung⁵⁶⁸. Im Kontext der Bestrebungen um die Professionalisierung polizeilicher Aufgabenwahrnehmung muss also auch im Außenverhältnis, gegenüber der Öffentlichkeit und politisch Verantwortlichen die Einhaltung dieser Anforderungen nachgewiesen werden. Erforderlich wird dies insbesondere dann, wenn polizeiliches Einschreiten nicht zum gewünschten Erfolg geführt hat. Der Nachweis erfolgt dann in aller Regel durch den Verweis auf die wissenschaftlichen Standards, nach denen die eingesetzten Beamten ausgebildet und auf ihre Einsatzfälle durch Fortbildungsmaßnahmen mit aktualisierten wissenschaftlichen Erkenntnissen vorbereitet worden sind.

Da auf der anderen Seite aber evident ist, dass der Einsatzerfolg von einer Vielzahl objektiv unberechenbarer Faktoren mitbestimmt wird und nicht erzwungen werden kann, auch nicht durch noch so gute Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, reduziert sich die Legitimation polizeilichen Handelns – neben dem Verweis auf die Einhaltung rechtlicher Normen – oftmals auf den for-

⁵⁶⁷ Vgl. dazu Behr (2000, 227-249), der Veränderungsmöglichkeiten und Annäherungen zwischen der Polizeikultur (verstanden als der von der Bürokratie offiziell vorgegebene Handlungsrahmen; neben rechtlichen Normierungen derzeit in erster Linie über Leitbilder vermittelt) und der sogenannten *cop culture* (verstanden als Identitätsrahmen der Praktiker, vermittelt u. a. über die mehrfach erwähnten Handlungsmuster) beschreibt. Insbesondere vor dem Hintergrund von Organisationsveränderungen sieht Behr durchaus Entwicklungsmöglichkeiten, die zu „Wandlungen im Alltag des Gewaltmonopols“ führen können (ders. 2000, 245-246).

⁵⁶⁸ So von M. Weber (1976, 124 – 130) bereits in den zwanziger Jahren in seiner Charakterisierung der Bürokratie beschrieben.

malen Nachweis, dass die beteiligten Beamten auf die konkrete Situation durch Bildungsmaßnahmen, die für den konkreten Fall relevant sind, vorbereitet worden sind. Dabei besteht die Gefahr, dass der Legitimationscharakter von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen wichtiger wird, als die sachliche Bildungsleistung zur Optimierung der Aufgabenwahrnehmung⁵⁶⁹.

Für die hier zu beschreibende Zielgruppe der berufserfahrenen Beamten kann dies zur Folge haben, dass Bildungsmaßnahmen gerade zu dem sehr öffentlichkeitswirksamen Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ in erster Linie nur unter ihrem Legitimationscharakter im Außenverhältnis gesehen werden.

Zusammenfassend lassen sich folgende Funktionen sozialwissenschaftlicher Inhalte und Erkenntnisse für Lerngruppen im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildungssituationen bestimmen:

Sozialwissenschaftliche Bildungsinhalte

- dienen der Professionalisierung polizeilicher Aufgabenbewältigung,
- haben aber auch für polizeiliches Einschreitverhalten Legitimationscharakter gegenüber der Öffentlichkeit,
- müssen in Bildungsveranstaltungen von Polizeibeamten rezipiert werden; die Auseinandersetzung mit ihnen ist Voraussetzung für Karriere und erfolgreich bestandene Laufbahnprüfungen,
- können aber jederzeit auch in ihrer normsetzenden Funktion als Disziplinierungsmittel von Vorgesetzten aktiviert werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse der Evaluation müssen diese unterschiedlichen Funktionen berücksichtigt werden.

⁵⁶⁹ So kann es durchaus passieren, dass z. B. nach medienwirksamen Mobbingfällen in der Polizei Anfragen aus dem Innenministerium des betroffenen Bundeslandes an die Polizei-Führungsakademie gerichtet werden, ob nicht Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Mobbing“ durchgeführt worden sind. Durch die Medienwirkung der Fälle bestehe der dringende Bedarf, gegenüber der politisch verantwortlichen Führung aber auch gegenüber den Medien nachzuweisen, dass man sich durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen auf dieses Problem vorbereitet habe und zukünftig weiter vorbereiten werde.

5.3.3 Ergebnisse der Evaluation

Als methodischer Hinweis sei an dieser Stelle vermerkt, dass die Darstellung der Ergebnisse dem Ablauf des qualitativen Forschungsprozesses folgt. Die Auswertung einzelner oder kombinierter Items der beiden Teile des Fragebogens führte oftmals zu differenzierteren oder neuen Untersuchungsfragen, die dann durch die Auswertung des übrigen Datenmaterials weiter geklärt und interpretiert werden konnten oder Ausgangspunkt für neue Untersuchungen in der Zukunft sein könnten. Dies entspricht zum einen der induktiven Vorgehensweise beim qualitativen Forschungsprozess und erfüllt zum anderen die Bedingungen der Triangulation als Methode der Geltungsbegründung und Validierung qualitativer Daten (Flick 1998, 249-251).

Die Darstellung der Ergebnisse der Evaluation folgt also grundsätzlich der Chronologie der Datenerhebungen. Nach der Auswertung der Daten beider Teilfragebogen mit dem Statistikprogramm SPSS sind unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse weitere Untersuchungsschritte abgeleitet worden. Durch die Analyse des Freitextes der Fragebogen und Interviews mit Teilnehmern und Dozenten der Seminarveranstaltungen war es möglich, einige Befunde der Fragebogenergebnisse weiter zu erhellen und einer tiefer gehenden Deutung und Interpretation zuzuführen. Die Auswertung der Seminarberichte, die von allen Dozententeams über ihre Unterrichtsveranstaltungen angefertigt worden waren, ergab darüber hinaus eine Vielzahl von praktischen Verbesserungsvorschlägen, um die einzelnen Lerneinheiten weiter zu optimieren.

Zunächst erfolgt an dieser Stelle also die Beschreibung der Auswertungsergebnisse der Fragebogen.

5.3.3.1 Auswertung der Fragebogen

Um die Fragebogenergebnisse zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ und zur Umsetzung der einzelnen Lerneinheiten besser einschätzen zu können, soll zunächst der Teil des Fragebogens ausgewertet werden, in dem allgemeine Einschätzungen zur politischen Bildung in der Polizei erhoben wurden.

Im ersten Fragebogenteil (Anhang 9a, S. 366) sind sechs allgemeine Thesen (B.6 bis B.11) über die politische Bildung in der Polizei aufgestellt worden, deren Bewertung eine Einschätzung der bisherigen Erfahrungen der Teilnehmer mit diesem Bereich der Aus- und Fortbildung zum Ausdruck erbrachte. Darüber hinaus konnten die Teilnehmer Wünsche zum Stundenanteil der politi-

schen Bildung (B.12a, b, d) und der Rechtsausbildung (B.12c) äußern. Nachfolgend werden zuerst die Häufigkeitsverteilungen der Thesen B.6 bis B.11 dargestellt:

Tabelle 11: Auswertung der Fragen B.6) bis B.11) zur politischen Bildung in der Polizei allgemein

Im Verlauf Ihrer polizeilichen Ausbildung sind Sie auch in politischer Bildung unterrichtet worden. Die Bezeichnung variiert dabei von Bundesland zu Bundesland: Mal heißt das Fach Staatsbürgerkunde, mal Gesellschaftskunde usw. Wir bitten Sie im folgenden um ihre persönliche Einschätzung dieses Faches.

Skalierung: ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥
stimme voll zu stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu stimme überhaupt nicht zu

	Angaben in Prozent						n
	①	②	③	④	⑤	⑥	
B.6) Ich halte die Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen für einen wichtigen Bestandteil polizeilicher Aus- und Fortbildung.	55,1	34,8	8,1	1,3	1,1	0,3	372
		Σ	97,3		Σ	2,7	
B.7) Die politische Bildung in der Polizei hat mir wichtige Kenntnisse vermittelt.	8,2	25,3	27,8	15,8	16,9	6,0	367
		Σ	61,3		Σ	38,7	
B.8) Bei der Bearbeitung aktueller gesellschaftspolitischer Fragen war mir der berufliche Bezug immer klar.	7,6	27,6	29,3	21,4	12,5	1,6	369
		Σ	64,5		Σ	35,5	
B.9) Die bisherigen Unterrichtsveranstaltungen zur politischen Bildung, die ich bei der Polizei kennengelernt habe, waren für mich interessant.	3,6	21,3	32,8	22,4	14,8	5,2	366
		Σ	57,7		Σ	42,3	
B.10) Für mich ist der Bereich politischer Bildung genauso so wichtig wie die anderen Bereiche polizeilicher Aus- und Fortbildung.	16,4	31,2	20,7	16,7	10,5	4,6	372
		Σ	68,3		Σ	31,7	
B.11) Die Polizei braucht keine politische Bildung; es reicht völlig, wenn sie für die Einhaltung der bestehenden Gesetze und Normen ausgebildet wird.	0,3	1,3	6,2	5,9	17,7	68,5	372
		Σ	7,8		Σ	92,2	

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, besteht bei fast allen Befragten Konsens darüber, dass die Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen (B.6) ein wichtiger Bestandteil der Aus- und Fortbildung der Polizei ist. Dem entspricht die Bewertung des Items B.11). Dort widersprechen 92,2% der Teilnehmer der These, die Polizei brauche keine politische Bildung, sie müsse lediglich für die Einhaltung der bestehenden Gesetze und Normen ausgebildet werden.

Wenn auch eine deutliche Mehrheit von über 90 % der teilnehmenden Polizeibeamten der Meinung ist, politische Bildung sei ein wichtiger Bestandteil des polizeilichen Aus- und Fortbildungskanons, so wird die Frage nach der konkreten inhaltlichen und methodisch-didaktischen Umsetzung nicht mehr ganz so positiv gesehen. Die Frage nach der inhaltlichen Relevanz politischer Bildung für Polizeibeamte wird durch die Thesen B.7), B.8) und B.10) näher beleuchtet, deren Zustimmung deutlich geringer ausfällt.

Zwar ist immer noch eine Mehrheit der befragten Polizeibeamten der Meinung, dass ihnen im Rahmen politischer Bildung wichtige Kenntnisse vermittelt worden seien, deren beruflicher Bezug durchaus erkennbar war, doch kann die Differenz zu der deutlich höher bewerteten allgemeinen Notwendigkeit von politischer Bildung für die Polizei als Hinweis darauf gesehen werden, dass hier noch Optimierungspotenziale bestehen. Wie die Auswertung des Items B.9) zeigt, erstreckt sich diese Einschätzung auch auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung der Veranstaltungen zur politischen Bildung.

Etwas mehr als die Hälfte der befragten Teilnehmer ist der Meinung, dass die angebotenen Veranstaltungen zur politischen Bildung in der Polizei auch interessant waren. Sicherlich kommt in dieser Bewertung auch die recht unterschiedliche Qualität der Veranstaltungen zum Ausdruck, mit denen die Teilnehmer aktuell oder in der Vergangenheit konfrontiert worden sind; eine Ursache hierfür ist in der bereits angesprochenen Variationsbreite der Qualifikationsanforderungen an die eingesetzten Polizeifachlehrer zu sehen, die im Ergebnis dann auch zu einer sehr unterschiedlichen Qualität der Veranstaltungen zur politischen Bildung in der Polizei und zu einer nicht sichergestellten kontinuierlichen Rezeption fachdidaktischer Erkenntnisse führt (vgl. dazu auch o. S. 240).

Eine differenzierte Auswertung nach Berufs- und Altersgruppen⁵⁷⁰ macht deutlich, dass insbesondere jüngere Polizeibeamte in Ausbildungssituationen eine spürbar skeptischere Haltung bezogen auf die Bedeutung der Inhalte politischer Bildung und ihrer Vermittlung an den Tag legen. Wie aus der folgenden Abbildung ersichtlich wird, schätzen sowohl die Polizeibeamten, die sich in der Ausbildung zum mittleren Dienst befinden, als auch die Beamten in der Ausbildung zum gehobenen Dienst die Wichtigkeit politischer Bildung in der Polizei geringer ein als Ratsanwarter und andere berufserfahrene Polizeibeamte.

⁵⁷⁰ Die Aufgliederung nach Berufsgruppen, die auch bis zu einem gewissen Grad eine altersmäßige Abstufung beinhaltet, ist für den hier untersuchten Zusammenhang ein wichtiges Differenzierungskriterium, da sie die Zusammensetzung der Lerngruppen im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildungsveranstaltungen widerspiegelt. Sie erbringt somit wichtige Ergebnisse bzgl. der erhofften Informationen zur Optimierung der Veranstaltungen zur politischen Bildung in der Polizei allgemein und zur Verwendbarkeit und Akzeptanz der hier konkret untersuchten Unterrichtseinheit. Dabei erfolgt die Differenzierung überwiegend nach dem Schema, das auch bei der Beschreibung der Lerngruppen zugrunde gelegt worden ist. Es wird differenziert nach Ratsanwärtinnen an der PFA im letzten Jahr und nach Ratsanwärtinnen im ersten Jahr ihrer Ausbildung; nach Gruppen, die sich in der Grundausbildung an Polizeischulen zum mittleren (mD) und in der Ausbildung an Fachhochschulen zum gehobenen Dienst (gD) befinden. Und schließlich sind in der Gruppe der berufserfahrenen Polizeibeamten diejenigen zusammengefasst, die im Rahmen der üblichen Fortbildung mit dem Thema konfrontiert werden. Im übrigen sind die hier beschriebenen Items bezogen auf die formalen Differenzierungskriterien Alter, Schulbildung, Geschlecht etc. ebenfalls überprüft worden.

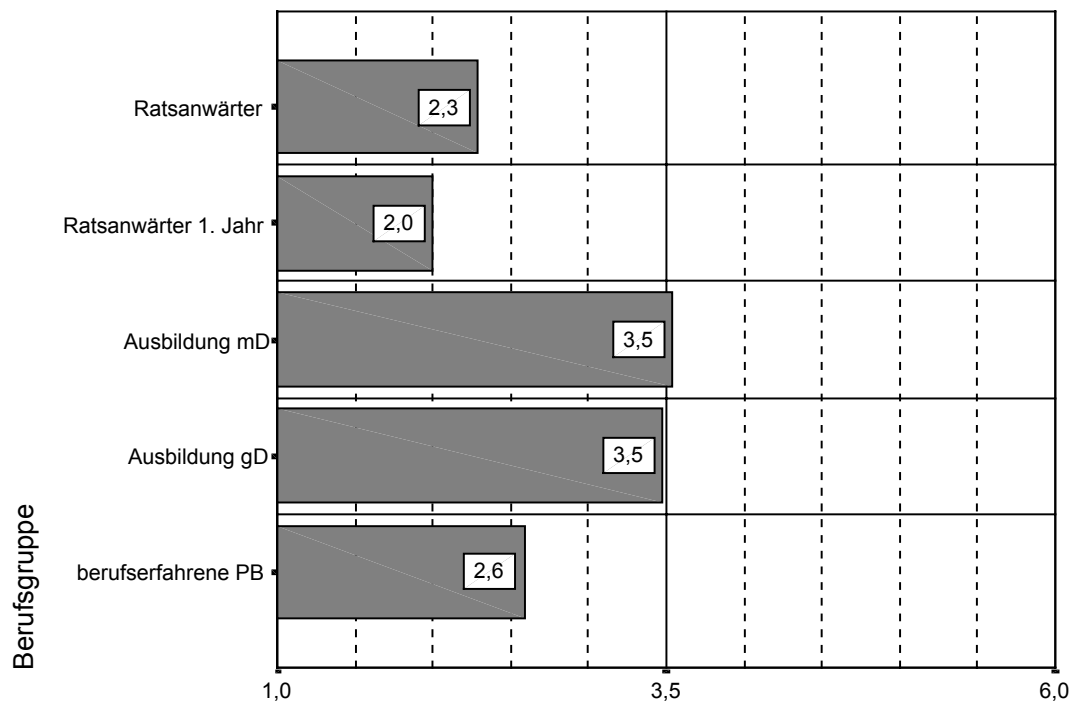


Abb. 1: Auswertung des Items B.10 „Politische Bildung ist so wichtig wie andere Bereiche polizeilicher Aus- und Fortbildung“: gruppierter Median⁵⁷¹ (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“) einzelner Berufsgruppen

Dies mag zum einen darauf zurückzuführen sein, dass in der konkreten Ausbildungssituation die inhaltliche Ausgestaltung politischer Bildung im Vergleich zu Fächern, deren Bezug zur polizeilichen Alltagsarbeit evidentester ist, als nicht so bedeutsam eingeschätzt wird. Zum anderen sind die Ursachen hierfür aber auch in der oben angesprochenen ganz unterschiedlichen Qualität bei der Auswahl und Ausbildung von Polizeifachlehrern zu sehen, die auch heute noch das Fach politische Bildung überwiegend unterrichten. Denn politische Bildung erfordert, insbesondere wenn sie in einen verschulerten Vermittlungsprozess eingebunden ist, besondere methodisch-didaktische Sensibilität in dem Bemühen, die Inhalte erwachsenengerecht umzusetzen und deren Bedeutung für den Berufsalltag deutlich zu machen. Dass dies nicht immer in einem wünschenswerten Umfang gelingt, wird auch noch einmal durch Ergebnisse zum Item B.9) unterstrichen.

Die Frage nach der methodisch-didaktischen Qualität des Unterrichts, die indirekt durch These B.9) erschlossen wird, weist die geringste Zustimmung aller Items dieser Gruppe (B.6 – B.11) auf. Differenziert nach Berufsgruppen ergibt sich folgendes Bild:

⁵⁷¹ Da es sich bei den verwendeten Skalen um Ordinalskalen handelt, beschreibt der Median die zentrale Tendenz der Einschätzungen der jeweils gewählten Stichprobe.

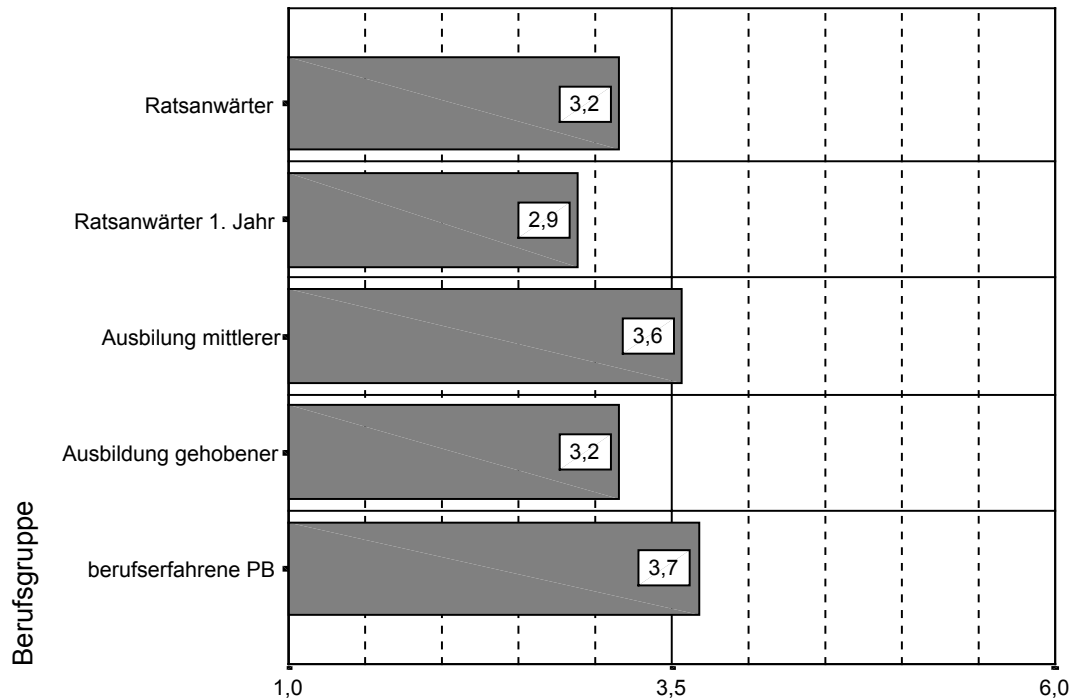


Abb. 2: Auswertung des Items B.9 „Die bisherigen Unterrichtsveranstaltungen zur politischen Bildung, die ich bei der Polizei kennengelernt habe, waren für mich interessant“: gruppierter Median (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“) für einzelne Berufsgruppen

Auffällig ist hier, dass insbesondere berufserfahrene Polizeibeamte Veranstaltungen zur politischen Bildung weniger interessant finden und der These mehrheitlich nicht zustimmen können. Hier wirkt vermutlich, neben der bereits angesprochenen unterschiedlichen Qualität der Veranstaltungen, bei den durchweg älteren Beamten noch nach, dass sie politische Bildung in erster Linie als so genannte Institutionenkunde kennen gelernt haben, deren „trockene“ Art der Vermittlung das Bild des Faches in der Vergangenheit oftmals negativ geprägt hat. Auch die Gruppe der Berufsanfänger im mittleren Dienst findet die bisher kennen gelernten Unterrichtsveranstaltungen mehrheitlich nicht so interessant und macht damit ebenso wie die übrigen Berufsgruppen mit ihrer nur knappen Zustimmung deutlich, dass die bereits angesprochenen Anforderungen an politische Bildungsveranstaltungen (Relevanz der Inhalte für den Berufsalltag; erwachsenengerechte Umsetzung der Inhalte) nicht immer erfüllt werden.

Gleichwohl hat dies aber nicht zu einer grundsätzlichen Ablehnung der politischen Bildung geführt, wie die nachfolgende Übersicht der Häufigkeitsverteilungen der Items B.12a) – 12.d) zeigt, bei denen die Teilnehmer Wünsche bezüglich Stundenanteil und Themenschwerpunkten äußern konnten.

Tabelle 12: Auswertung der Fragen B.12a) bis B.12d) zur politischen Bildung in der Polizei allgemein

Folgende Wünsche habe ich für den Bereich der politischen Bildung in der Polizei:

Antwortmöglichkeiten:

- | | | | | | | |
|--------------------------------|----------------------|-------------------------------|--|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 | | 4 | 5 | 6 |
| sollte aus-
geweitet werden | ist genau
richtig | sollte ver-
ringert werden | | sollten ausführ-
licher behandelt
werden | werden aus-
führlich genug
behandelt | sollten weniger
ausführlich be-
handelt werden |

	Angaben in Prozent						n
	1	2	3	4	5	6	
B.12a) Der Stundenanteil der politischen Bildung in der Aus- und Fortbildung ...	43,4	48,6	7,9				366
B.12b) Kontroverse, aktuelle Themen ...				76,4	22,8	0,8	373
B.12c) Formal rechtliche Themen ...				23,7	70,2	6,2	372
B.12d) Themen zur Geschichte der Polizei ...				51,7	36,5	11,8	372

So wird von einer nicht unerheblichen Anzahl gefordert, dass der Stundenanteil der politischen Bildung ausgeweitet (43,4 %), kontroverse aktuelle Themen ausführlicher behandelt (76,4 %) und auch die Organisationsgeschichte der Polizei aus ihrem Nischendasein herausgeholt werden soll (51,7 %). Interesse und Einsicht in die Notwendigkeit von politischer Bildung im Aus- und Fortbildungsalltag der Polizei wird also von den Teilnehmern der Unterrichtsveranstaltungen durchweg gezeigt. Doch zeigt sich auch hier noch einmal der geringere Stellenwert politischer Bildung bei jüngeren und in der Ausbildung befindlichen Polizeibeamten.

Differenziert nach Berufsgruppen ergibt die Auswertung des Items B.12a), dass die in der Ausbildung befindlichen Beamten ein deutlich geringeres Interesse an einer Ausweitung des Stundenanteils politischer Bildung haben als ihre Kollegen in den den anderen Berufsgruppen.

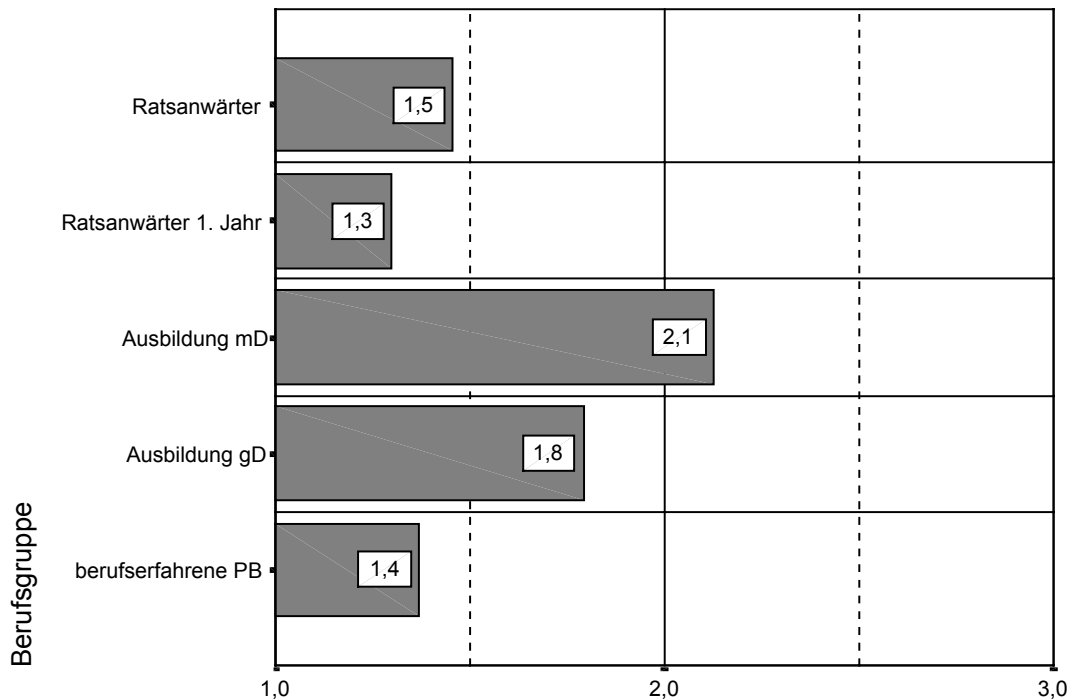


Abb. 3: Auswertung des Items B.12a) „Der Stundenanteil politischer Bildung in der Aus- und Fortbildung...“: gruppiertes Median (von „1 = sollte ausgeweitet werden“ über „2 = ist genau richtig“ bis 3 = sollte verringert werden“) einzelner Berufsgruppen

Interessanterweise wird von berufserfahrenen Polizeibeamten, die Veranstaltungen zur politischen Bildung in der Vergangenheit mehrheitlich nicht besonders interessant gefunden haben (vgl. Abb. 2), eine Ausweitung des Stundenanteils für politische Bildung gefordert. Dies kann ein Anzeichen dafür sein, dass Beamte in dieser Berufsgruppe von der Notwendigkeit politischer Bildung besonders überzeugt sind und/oder die Hoffnung auf eine verbesserte politische Bildung in der Polizei haben.

Politische Bildung allgemein in der Polizei wird von den Teilnehmern der Unterrichtsveranstaltungen heute ganz offensichtlich als ein selbstverständlicher und notwendiger Teil polizeilicher Aus- und Fortbildung angesehen. Allerdings scheint es bei der konkreten inhaltlichen Umsetzung und methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Faches Optimierungspotenziale zu geben, deren Ausschöpfung zu einer noch größeren Akzeptanz des Faches insbesondere auch bei jüngeren, in der Ausbildung befindlichen und älteren, berufserfahrenen Polizeibeamten führen könnte.

Bezogen auf die unmittelbar bevorstehende Unterrichtsveranstaltung wurde im ersten Teil des Fragebogens die Erwartung der Teilnehmer aufgegriffen und die Relevanz des Themas angesprochen. Die Auswertung der fünf Thesen ergibt folgende Häufigkeitsverteilung:

Tabelle 13: Auswertung der Fragen A.1) bis A.5) zum bevorstehenden Seminar und zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“

Wir möchten zunächst einmal erfahren, welche Erwartungen Sie an das Seminar haben und wie wichtig das Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ für Sie ist.

Skalierung: ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥
 stimme voll zu stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu stimme überhaupt nicht zu

		Angaben in Prozent						n
		①	②	③	④	⑤	⑥	
A.1)	Ich bin an dem Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ sehr interessiert.	16,9	39,7	28,5	9,1	5,9		375
			Σ 85,1		Σ 14,9			
A.2)	Ich bin ziemlich skeptisch, ob mir das Seminar „etwas bringt“.	5,9	17,6	30,9	21,1	19,5	5,1	375
			Σ 54,4		Σ 45,6			
A.3)	Das Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ hat einen viel zu großen Stellenwert in der öffentlichen Berichterstattung.	6,9	19,2	19,2	18,7	27,2	8,8	375
			Σ 45,3		Σ 54,7			
A.4)	Das Thema „Fremdenfeindlichkeit in der Polizei“ ist ein wichtiger Problembereich.	21,1	41,9	20,0	10,4	5,1	1,6	375
			Σ 82,9		Σ 17,1			
A.5)	In der Aus- und Fortbildung der Polizei sollten zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ spezielle Veranstaltungen angeboten werden.	26,1	35,7	22,4	8,5	5,6	1,6	375
			Σ 84,3		Σ 15,7			

Deutlich über 80 % der Seminarteilnehmer bekunden vor Beginn der Unterrichtsveranstaltungen, dass sie am Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ sehr interessiert (A.1) sind, dass „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ für sie ein wichtiger Problembereich ist und sind demzufolge auch der Meinung, dass zu dieser Thematik spezielle Aus- und Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden sollten. Allerdings ist eine Mehrheit der Teilnehmer (A.2, 54,4 %) skeptisch, ob das bevorstehende Seminar für sie persönlich „etwas bringen wird“. Und immerhin fast die Hälfte der befragten Polizeibeamten (A.3, 45,3 %) teilt die Einschätzung, dass dem Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ ein zu großer Stellenwert in der öffentlichen Berichterstattung eingeräumt wird.

Ein erster Erklärungsansatz für die skeptische persönliche Haltung gegenüber dem bevorstehenden Seminar kann darin gesehen werden, dass eine ganze Reihe von Teilnehmern sich nicht als eigentliche Zielgruppe der Unterrichtsveranstaltung betrachtete. Wie auch aus den nachfolgenden Auswertungen deutlich wird, bestand bei vielen Seminarteilnehmern die fälschliche Annahme, dass Zielgruppe der Unterrichtseinheit Polizeibeamte mit fremdenfeindlichen Einstellungen sind. Das mit der These A.2) implizit verbundene Zugeständnis, von dem bevorstehenden Seminar auf irgendeine Art profitieren zu können (Wissens-, Erkenntniszugewinn, etwas Neues zu hören, etc.), war für einige Seminarteilnehmer, so ein möglicher Erklärungsansatz, gleich be-

deutend mit dem Eingeständnis, zu dieser Gruppe von „Problembeamten“ zu gehören und trug eher zu einer skeptischen Grundhaltung gegenüber dem Seminar bei.

Eine nach Berufsgruppen differenzierte Auswertung des Items A.2) zeigt dabei, dass insbesondere bei Polizeibeamten in der Ausbildung und Ratsanwärtern im abschließenden Ausbildungsjahr an der PFA gegenüber dem bevorstehenden Seminar eine skeptischere Haltung zu verzeichnen ist. Die nachfolgende Abbildung der Mediane für die einzelnen Berufsgruppen macht die insgesamt skeptische Erwartungshaltung gegenüber dem bevorstehenden Seminar deutlich.

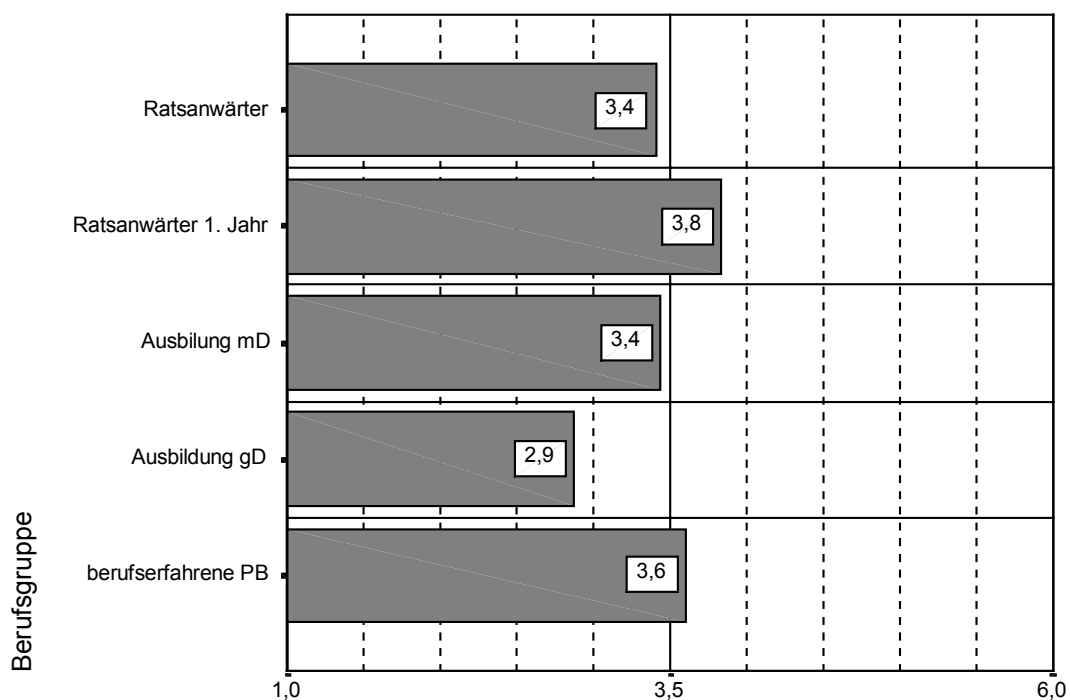


Abb. 4: Auswertung des Items A.2) „Ich bin ziemlich skeptisch, ob mir das Seminar „etwas bringt“: gruppierter Median (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“)

Für die skeptische Haltung⁵⁷² der Ratsanwärter (im abschließenden Ausbildungsjahr an der PFA) gegenüber dem bevorstehenden Seminar ist sicherlich mitverantwortlich, dass sich diese Berufsgruppe nicht als eigentliche Zielgruppe der Lerneinheiten gesehen hat. Bei der Auswertung der qualitativen Daten wird auf dieses Problem noch einzugehen sein. Ein weiterer Erklärungsansatz für die noch etwas deutlicher ausgeprägte Skepsis bei den Berufsgruppen, die sich in einer Ausbildungssituation befinden (neben der o. a. unklaren Zielgruppenidentifikation), besteht darin, dass die bisherigen Erfahrungen mit den stark verschulden Unterrichtsveranstaltungen zur politi-

⁵⁷² Durch die Negation bei der Formulierung der These bringen kleinere Skalenwerte eine skeptischere Haltung zum Ausdruck.

schen Bildung im Rahmen ihrer Ausbildung nicht dazu angetan waren, von dem bevorstehenden Seminar besonders „viel zu erwarten“.⁵⁷³

Im Vergleich zu der doch recht hohen Zustimmung, mit dem die Seminarteilnehmer allgemeines Interesse für das Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ bekunden, überrascht bei der Auswertung des Items A.3) der hohe prozentuale Anteil (45,3 %) von Polizeibeamten, die der Meinung sind, dass der Berichterstattung über rechtsradikale und fremdenfeindliche Vorfälle in den Medien ein zu hoher Stellenwert zugemessen wird. Eine Erklärungsmöglichkeit für dieses Antwortverhalten besteht darin, dass durch die Verbindung der Thematik „Fremdenfeindlichkeit ...“ mit der öffentlichen Berichterstattung auch die kritische Darstellung fremdenfeindlicher Übergriffe von Polizeibeamten durch die Medien in das Bewusstsein der Teilnehmer gerückt wird. Hier könnte dann bei den Beamten ein gängiges Deutungsmuster für Fremdenfeindlichkeit in den eigenen Reihen auf die Bewertung des Items A.3) durchschlagen, demzufolge Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus in der Polizei als Medienkonstrukt betrachtet wird. Auch in anderen Untersuchungen (Jaschke 1996, 218), Fortbildungsveranstaltungen und Diskussionen mit Polizeibeamten lässt sich dieses Argumentationsmuster immer wieder beobachten.

Ganz allgemein ist die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer am Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ interessiert und hält den Problembereich „Fremdenfeindlichkeit in der Polizei“ für einen wichtigen Schwerpunkt der politischen Bildung in der Polizei. Eine Konkretisierung dieses Interesses etwa durch die Frage nach den Erwartungen an das unmittelbar bevorstehende Seminar oder nach dem Stellenwert des Themas in der öffentlichen Berichterstattung führt zu einer nicht mehr ganz so durchgängig positiven Einschätzung. Hier deuten sich Brüche beim Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ in der Polizei an, die bei der Umsetzung dieses Problemfeldes in Unterrichts- und Seminarveranstaltungen virulent werden können. Die Auswertung des zweiten Fragebogenteils, in dem die abschließenden Bewertungen der Teilnehmer zu den Lerneinheiten erhoben worden sind, wird diese Brüche – ebenso wie die Auswertung der Interviews und des Freitextes – noch differenzierter deutlich machen.

Vorab werden an dieser Stelle aber wiederum die Grundauszählungen der thematisch zusammengefassten Items des zweiten Fragebogenteils in zwei tabellarischen Übersichten vorgestellt.

⁵⁷³ Vgl. dazu auch die Auswertung der Items B.7), B.9), B.10) und B.12a)

In der ersten Tabelle sind die Ergebnisse für die Items zusammengefasst, die z. B. thematisieren, ob das Seminar interessant für die Teilnehmer gewesen ist und ob sie der Meinung sind, dass derartige Seminare etwas bewirken. In einem unmittelbaren Zusammenhang mit diesen beiden Items stehen die Einschätzungen der Seminarteilnehmer, ob das Seminar für sie persönlich neues Wissen, neue Sichtweisen und Klärungen zum Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ gebracht hat. Der erste Auswertungsblock umfasst demnach die Items C.13), C.21), C.14), C.16) und C.18).

Tabelle 14: Auswertung der Items C.13), C.21), C.14), C.16) und C.18)

Wie beurteilen Sie das Seminar, an dem Sie gerade teilgenommen haben, insgesamt?

Skalierung: ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥
 stimme stimme zu stimme stimme eher stimme stimme über-
 voll zu eher zu nicht zu nicht zu haupt nicht zu

	Angaben in Prozent						n
	①	②	③	④	⑤	⑥	
C.13) Alles in allem fand ich das Seminar interessant.	11,0	32,9	19,9	16,6	15,4	4,2	356
		Σ 63,8			Σ 36,2		
C.21) Ich glaube nicht , daß solche Seminare etwas bewirken.	8,2	12,4	18,4	14,7	24,3	22,0	354
		Σ 39,0			Σ 61,0		
C.14) Mir ist einiges klarer geworden..	4,2	20,6	25,1	17,2	21,1	11,8	355
		Σ 49,9			Σ 50,1		
C.16) Das war für mich insgesamt nichts Neues.	16,9	26,8	18,4	18,4	15,0	4,5	354
		Σ 62,1			Σ 37,9		
C.18) Manches habe ich so bisher nicht gesehen.	5,4	17,2	20,9	15,0	26,0	15,5	375
		Σ 43,5			Σ 56,5		

Jeweils über 60 % der Seminarteilnehmer finden das Seminar interessant und sind der Meinung, dass „solche Seminare etwas bewirken“. Bei diesem auf den ersten Blick positiven Ergebnis muss aber sicherlich gefragt werden, was denn im Umkehrschluss 36,2 % der Teilnehmer veranlasst hat, die Seminarveranstaltung als nicht besonders interessant zu bewerten bzw. in einer ähnlichen Größenordnung (39 %) zu der Einschätzung zu kommen, dass solche Seminare nichts bewirken. Diese Frage ist insbesondere vor dem Hintergrund der Auswertung der thematisch eng beieinander liegenden Items C.14), C.16) und C.18) interessant. Denn je konkreter hier nach den individuellen Ergebnissen und Eindrücken der Unterrichtsveranstaltung gefragt wird (von C.14 über C.18 bis C.16), um so zurückhaltender werden die zustimmenden Antworten:

- von 49,9 % der Teilnehmer, denen „einiges klarer geworden“ ist (C.14)
- über 43,5 %, die manches „so bisher nicht gesehen haben“ (C.18)
- bis zu 37,9 % der teilnehmenden Beamten, die der Meinung sind, während der Veranstaltung etwas Neues kennen gelernt zu haben (C.16).

Um diese Ergebnisse noch etwas genauer zu analysieren, werden einige ausgewählte Items nach Berufsgruppen differenziert ausgewertet. So ergibt die entsprechende Auswertung des Items C.13), dass Ratsanwärter die Unterrichtsveranstaltung weniger interessant fanden, als die übrigen Berufsgruppen. Die nachfolgende Abbildung der Mediane für C.13) macht die abweichende Einschätzung durch die Berufsgruppe der Ratsanwärter an der PFA noch einmal deutlich. Mit einem Wert von 3,6 liegt der gruppierte Median in einem Skalenbereich, der signalisiert, dass Ratsanwärter an der PFA das Seminar mehrheitlich nicht so interessant wie die anderen Berufsgruppen gefunden haben. Auch bei den in der Ausbildung zum mittleren bzw. zum gehobenen Dienst befindlichen Polizeibeamten fand die These C.13) „Alles in allem fand ich das Seminar interessant“ weniger Zustimmung.

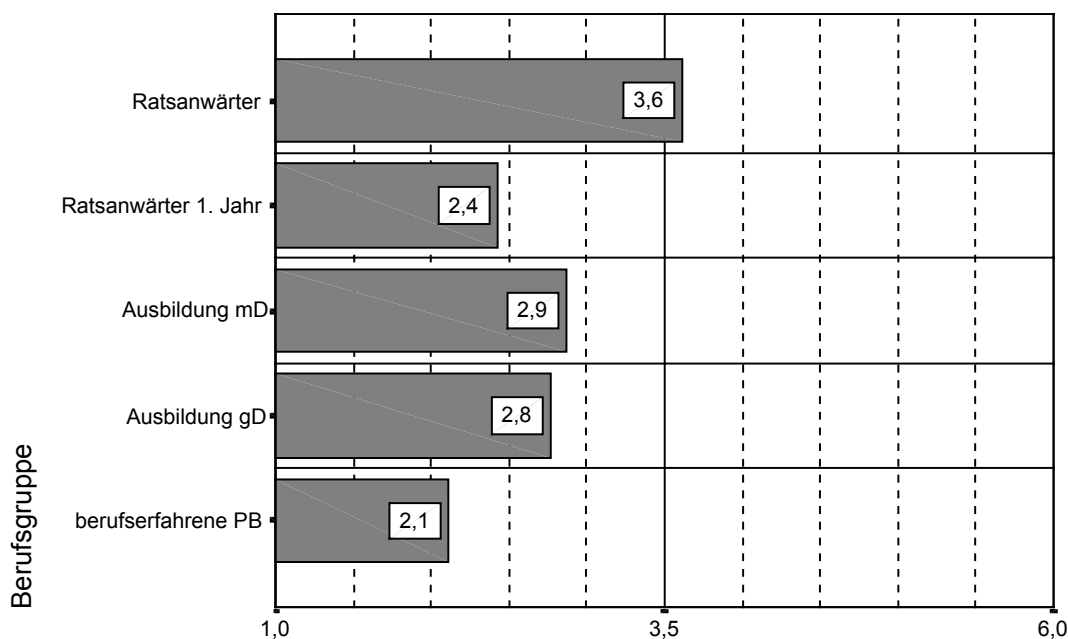


Abb. 5: Auswertung des Items C.13) „Alles in allem fand ich das Seminar interessant“: gruppierter Median (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“) differenziert nach Berufsgruppen

Ein ähnliches Ergebnis ergibt auch die Auswertung der Frage, ob durch die Unterrichtsveranstaltung neue Sichtweisen auf den Themenbereich „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ entstanden sind; auch diese These wird von den Ratsanwärtern an der PFA im Unterschied zu den anderen Berufsgruppen verneint.

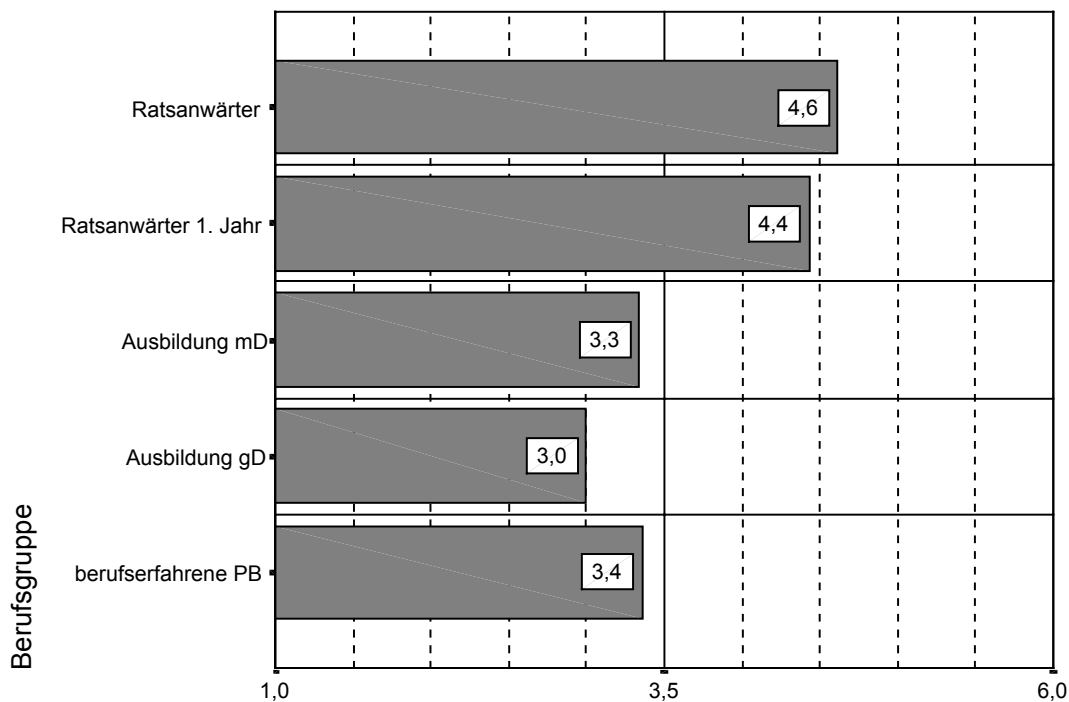


Abb. 6: Auswertung des Items C.18) „Manches habe ich so bisher nicht gesehen“: gruppierter Median (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“) differenziert nach Berufsgruppen

Und schließlich stimmen, wie die nachfolgende Abbildung der Mediane des Items C.14) zeigt, Ratsanwärter und Polizeibeamte in der Ausbildung zum gehobenen Dienst, der These „Mir ist einiges klarer geworden“ weniger zu als die Angehörigen der anderen Berufsgruppen.

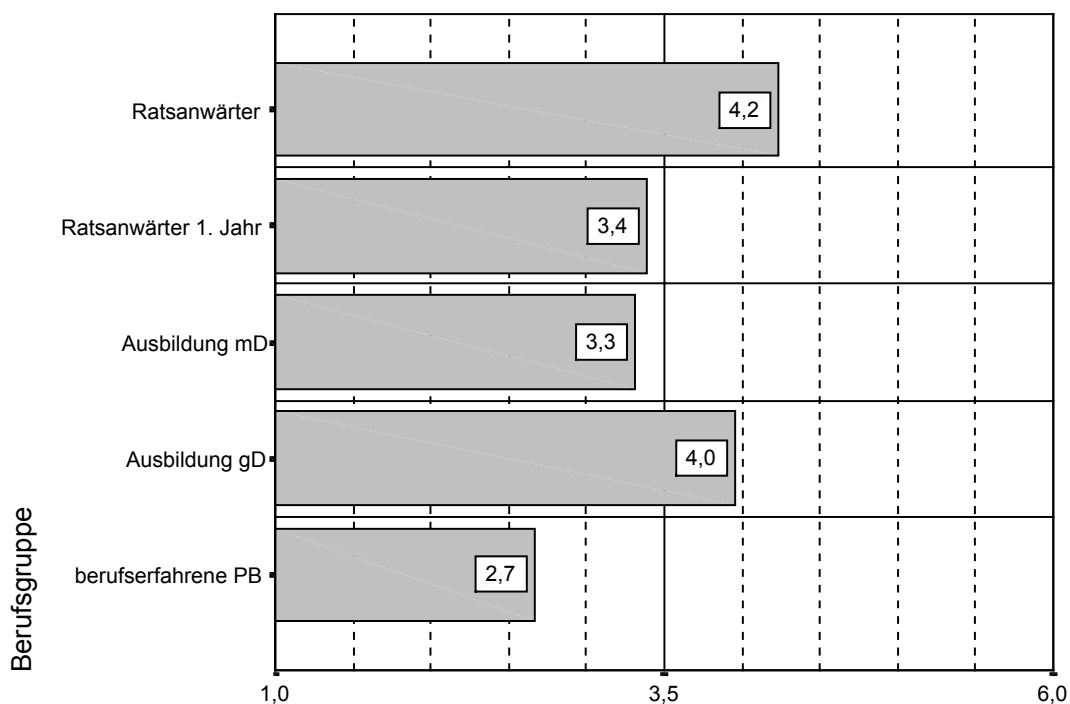


Abb. 7: Auswertung des Items C.14) „Mir ist einiges klarer geworden“: gruppierter Median (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“) differenziert nach Berufsgruppen

Bei der Auswertung der Häufigkeitsauszählungen der Items C.13), C.21), C.14), C.16) und C.18) ist als Zwischenfazit formuliert worden, dass je konkreter nach individuellen Ergebnissen und Eindrücken gefragt wurde, die Antworten deutlich zurückhaltender wurden. Für dieses Antwortverhalten mag als ein Erklärungsansatz für alle Teilnehmergruppen gelten, dass das Zugeständnis, von dem Seminar profitiert zu haben (durch Wissenszuwachs, neue Informationen und/oder Einschätzungen⁵⁷⁴) für einige gleich bedeutend mit dem Eingeständnis war, zur Gruppe der fremdenfeindlichen Beamten zu gehören. Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf (im Freitext, in den Interviews und in persönlichen Gesprächen), dass Teilnehmer der fälschlichen aber verbreiteten Annahme aufgesessen sind, fremdenfeindliche Polizeibeamte seien die eigentliche Zielgruppe der Unterrichtseinheit; und zwar auch dann, wenn Ziele und Zielgruppen von den Dozenten zu Beginn der Unterrichtsveranstaltung erläutert worden sind. Den Inhalten der Lerneinheiten Neuigkeitswert oder auch nur in Ansätzen Wirkung z. B. in Form von Wissenszuwachs zu attestieren, hat eventuell für einige Teilnehmer die eigene Person in einen zu engen Zusammenhang mit der vermeintlichen Zielgruppe der Unterrichtskonzeption gestellt.

Die nach Berufsgruppen differenzierte Auswertung der Items C.13), C.16) und C.18) hat gezeigt, dass die Tendenzen, sich mit Zustimmung zu den Thesen umso mehr zurückzuhalten, je konkreter die Items auf das zurückliegende Seminar eingehen, insbesondere bei den Berufsgruppen der Ratsanwärter an der PFA und der Polizeibeamten in der Ausbildung zum gehobenen Dienst deutlicher ausgeprägt waren. Da in der Stichprobe bei diesen Berufsgruppen der Anteil der Beamten mit allgemeiner Hochschulreife besonders hoch ist (zwischen 60 % und 80 %), kann sicherlich nicht ausgeschlossen werden, dass einigen Teilnehmern die in den Lerneinheiten behandelten Zusammenhänge zwischen Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit aufgrund ihrer Vorbildung bereits bekannt waren und die Verneinung z. B. des Neuigkeitswertes der Lerneinheiten sachlich begründet war. Auf der anderen Seite gab es im Freitext und insbesondere in den Interviews auch Hinweise darauf, dass es vor allem für Ratsanwärter schwer zu sein scheint, zuzugeben, in diesem aktuellen und für die Polizei politisch brisanten Problemfeld etwas Neues erfahren zu haben und/oder nun einiges klarer zu sehen, also im Umkehrschluss Informationsdefizite vor Beginn der Unterrichtsveranstaltung einzugestehen. Und als dritter Erklärungsansatz deutet sich hier an, dass es den Dozenten nicht in jedem Fall gelungen ist, die einzelnen Segmente der Lerneinheiten an die Bedürfnisse und Erwartungen der unterschiedlich zusammenge-

⁵⁷⁴ Vgl. dazu auch die Erläuterungen zur Auswertung des Items A.2, Seite 258.

setzten Lerngruppen anzupassen. Im Zusammenhang mit der Auswertung des nächsten thematischen Blocks innerhalb des zweiten Fragebogenteils soll dies noch näher untersucht werden.

Die Auswertung der Thesen C.15), C.17), C.19) und C.20) lässt eine Einschätzung der inhaltlichen Relevanz der Unterrichtseinheit für den polizeilichen Dienstilltag (C.15) sichtbar werden. Gleichzeitig erfährt man dort einiges darüber, ob die Teilnehmer neugierig auf die anderen Lerneinheiten des Unterrichtswerkes geworden sind (C.20). Zur Beantwortung der Thesen C.17) und C.19) mußten sich die Seminarteilnehmer damit auseinandersetzen, inwieweit sie sich mit den Inhalten und Methoden des Seminars identifizieren und ob sie bereit sind, dies gegenüber Dritten offensiv zu vertreten, indem sie z. B. eine Empfehlung für die Seminarteilnahme aussprechen. Denn Teilnehmer, die den Thesen C.17), C.19) und C.20) zustimmen, signalisieren damit auch, dass sie die Inhalte anregend finden, dass ihnen die methodische Umsetzung gefallen hat und sie sich bei der Bearbeitung der einzelnen Segmente vom Vermittlungsniveau her erwachsenengerecht angesprochen gefühlt haben.

Tabelle 15: Auswertung der Items C.15), C.17), C.19) und C.20) - Bewertungen des Seminars

Wie beurteilen Sie das Seminar, an dem Sie gerade teilgenommen haben, insgesamt?

Skalierung: ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

 stimme stimme zu stimme stimme eher stimme stimme über-

 voll zu eher zu nicht zu nicht zu haupt nicht zu

		Angaben in Prozent						n
		①	②	③	④	⑤	⑥	
C.15)	Die behandelten Themen sind auch für meinen polizeilichen Dienstilltag von Bedeutung.	15,0	29,1	24,3	16,9	11,9	2,8	354
			Σ 68,4		Σ 31,6			
C.17)	Das Seminar hat mich dazu angeregt, mit Kolleginnen und Kollegen über das Thema zu diskutieren.	8,2	19,2	26,0	14,7	19,8	12,1	354
			Σ 53,4		Σ 46,6			
C.19)	Ich würde meinen Kollegen empfehlen, an diesem Seminar teilzunehmen.	12,3	19,7	21,7	13,4	18,5	14,5	351
			Σ 53,6		Σ 46,4			
C.20)	Ich würde gerne auch die anderen Lerneinheiten kennenlernen	15,3	22,6	20,9	10,7	17,5	13,0	354
			Σ 58,8		Σ 41,2			

Die prozentualen Häufigkeitsverteilungen der Items weisen eine Mehrheit von zustimmenden Einschätzungen durch die Teilnehmer auf. Für die Items C.17) und C.19), deren positive Bewertung eine stärkere persönliche Identifikation voraussetzt, verringert sich diese Mehrheit auf 53 %. Eine Empfehlung für ein Seminar mit dem brisanten Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit ...“ gegenüber Kollegen auszusprechen, setzt voraus, dass Teilnehmer sowohl die Auswahl der Inhalte, die methodische Umsetzung, die Anpassung der Lerneinheit an die konkreten Bedürfnisse ihrer Lerngruppe und die Ausgestaltung des Seminars durch die Moderatoren positiv wahr-

genommen haben. Eine Differenzierung nach Berufsgruppen soll nun auch in diesem Bereich dazu beitragen, für die Seminarbewertung der Teilnehmer weitere Erklärungsansätze zu finden, die dann durch die Auswertung qualitativer Daten weiter ausdifferenziert werden können. So zeigt die nachfolgende Abbildung die nach Berufsgruppen differenzierten Mediane des Items C.17). Danach fühlte sich die Berufsgruppe der Ratsanwärter an der PFA im Unterschied zu den übrigen Berufsgruppen durch das Seminar mehrheitlich nicht dazu angeregt, mit ihren Kollegen über das Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ zu diskutieren.

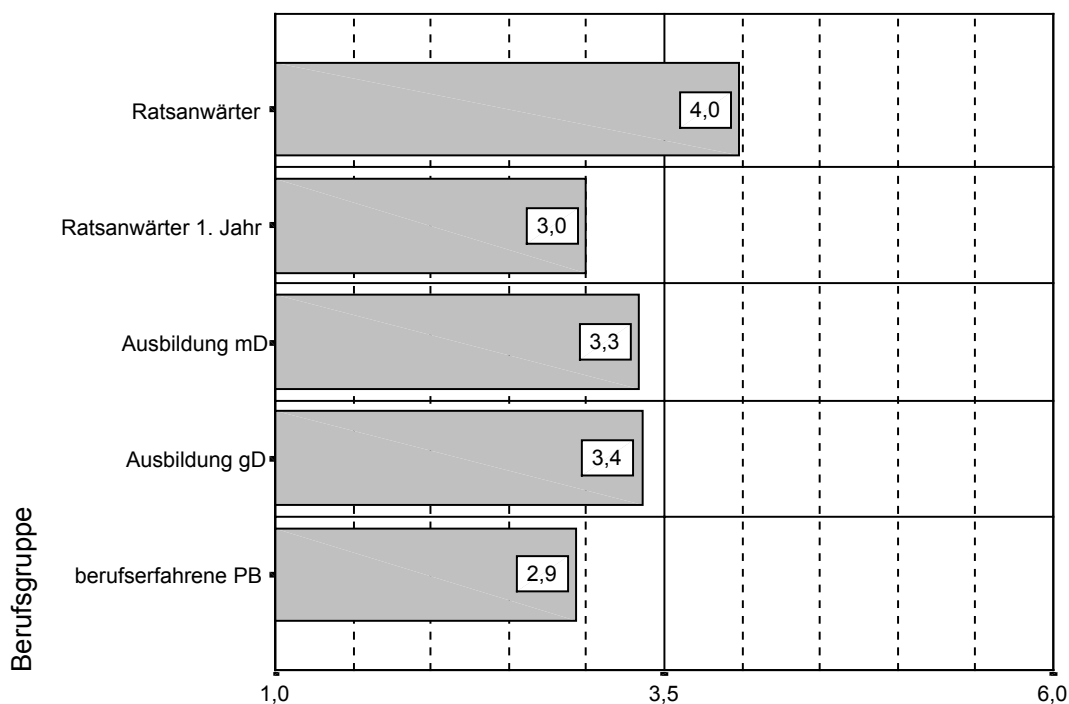


Abb. 8: Auswertung des Items C.17) „Das Seminar hat mich dazu angeregt, mit Kolleginnen und Kollegen über das Seminar zu diskutieren“: gruppierter Median (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“) differenziert nach Berufsgruppen

Auch die Auswertung des Items C.19) ergibt, dass sich Ratsanwärter an der PFA und Polizeibeamte in der Ausbildung zum gehobenen Dienst eine Seminarempfehlung an ihre Kollegen nicht vorstellen können. Wie bereits ausgeführt, setzt die Zustimmung zu den Thesen C.17) und C.19) voraus, dass die Teilnehmer die Seminarveranstaltung insgesamt positiv wahrgenommen haben. Sowohl die Seminarinhalte als auch die Methoden und die konkrete Anpassung und Umsetzung der Lerneinheit an die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe durch die Moderatoren müssen erwachsenengerechte Lernprozesse ermöglicht haben, um Seminarteilnehmer zu einer Zustimmung zu den beiden Items zu bewegen. Bei der Gruppe der Ratsanwärter und der Gruppe „Ausbildung gD“ ist dies nicht uneingeschränkt gelungen, wie auch noch einmal durch Abbildung 10 veranschaulicht wird.

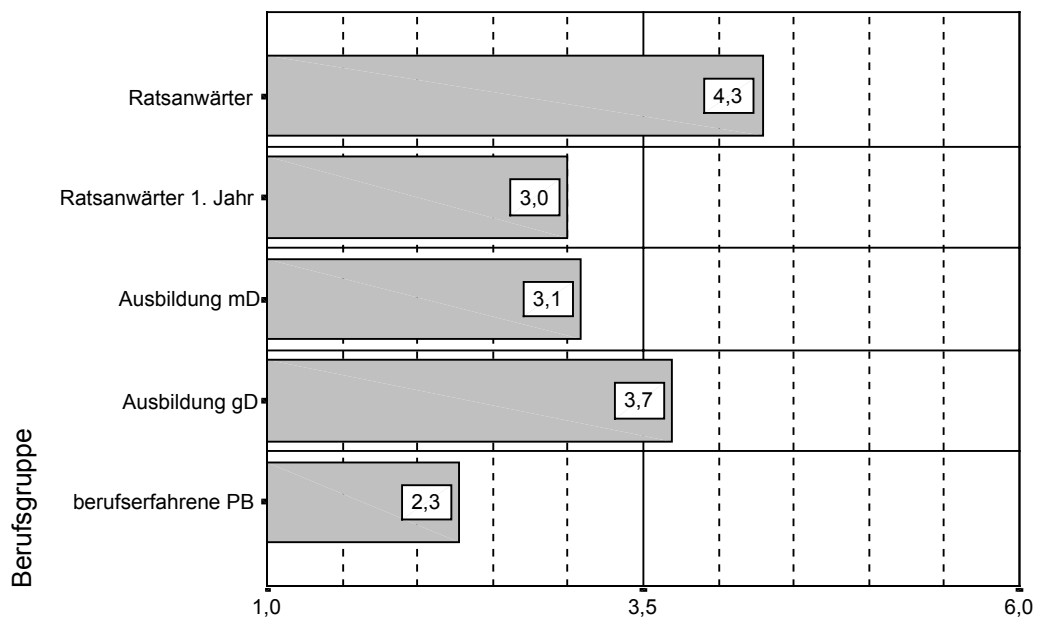


Abb. 9: Auswertung des Items C.19 „Ich würde meinen Kollegen empfehlen, an diesem Seminar teilzunehmen“: gruppiertes Median (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“) differenziert nach Berufsgruppen

So ist es dann nicht weiter verwunderlich, dass diese beiden Gruppen auch die geringste Motivation aufweisen, die anderen Lerneinheiten kennen zu lernen.

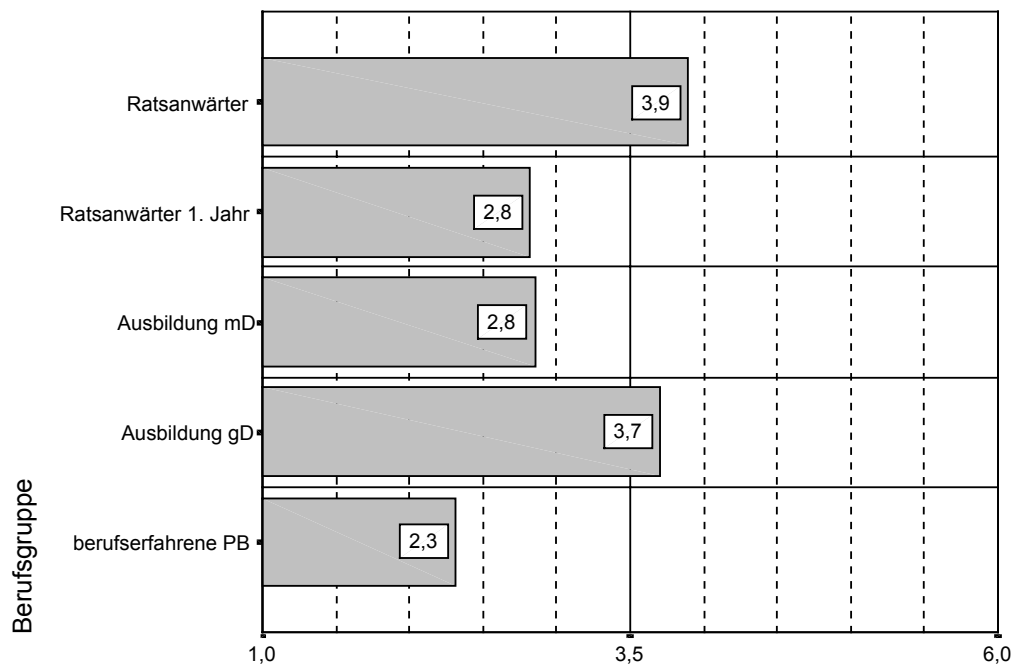


Abb. 10: Auswertung des Items C.20 „Ich würde gerne auch die anderen Lerneinheiten kennenlernen“: gruppiertes Median (von „1 = stimme völlig zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“) differenziert nach Berufsgruppen

Eine mögliche Interpretation der Auswertungsergebnisse der Items C.15), C.17), C.19) und C.20) besteht in der Annahme, dass die Gruppe der Ratsanwälter und die Gruppe der Polizeibeamten in der Ausbildung zum gehobenen Dienst eine besonders kritische Lerngruppe darstellen, die hohe Erwartungen an das pädagogische Geschick der Dozenten und deren Fähigkeit stellen, die jeweilige Lerneinheit optimal methodisch-didaktisch umzusetzen. Auf einer allgemeinen Ebene zuzustimmen, dass die behandelten Inhalte von Bedeutung für den Dienstalltag sind, fällt diesen beiden Gruppen ebenso wie den anderen beteiligten Berufsgruppen offensichtlich weniger schwer, als sich vorzustellen, mit den eigenen Kollegen über die Seminarinhalte zu diskutieren oder gar eine Empfehlung für die Teilnahme an dem soeben kennen gelernten Seminar auszusprechen. Denn dies würde voraussetzen, sich die Inhalte und deren methodische Umsetzung weitestgehend zu eigen zu machen. Erleichtert wird eine derartig positive Haltung gegenüber Inhalten und Methoden der Lerneinheiten, wenn diese durch pädagogisch gut ausgebildete und vorbereitete Dozenten umgesetzt werden, die in der Lage sind, die Inhalte der Lerneinheiten an die jeweilige Gruppe optimal anzupassen. Nicht zuletzt durch die Auswertung der qualitativen Daten gibt es aber deutliche Hinweise darauf, dass die damit in den Blickpunkt gerückte Qualität des Lernprozesses in den einzelnen Lerngruppen starken Schwankungen unterworfen war und ein gleich bleibendes Niveau bei der Umsetzung der Lerneinheiten nicht gewährleistet werden konnte. Auch die politisch brisante Thematik der Unterrichtseinheit, die zu emotionalen Voreinstellungen und selektiver Wahrnehmung (z. B. über die Zielgruppen der Unterrichtseinheit) auf Seiten der Teilnehmer führen kann, erfordert von den Dozenten ein hohes Maß an Sensibilität für den Lernprozess, um so beim Umgang mit kritischen Teilnehmern Verweigerungshaltungen möglichst gar nicht erst aufkommen zu lassen. Neben den bereits diskutierten Faktoren (fehlerhafte Zielgruppenidentifikation der Unterrichtseinheit, Vorbildung und Vorkenntnisse der Teilnehmer und schließlich das Selbstbild von künftigen Führungskräften, denen es schwer fällt, Wissensdefizite einzugestehen) wird also an dieser Stelle als weiterer möglicher Erklärungszusammenhang für die bisherigen Fragebogenergebnisse das Augenmerk auf die Qualität des Lernprozesses gerichtet. Denn dieser ist mitentscheidend für eine überwiegend positive Wahrnehmung des Vermittlungsprozesses durch die Teilnehmer. Bei der Auswertung der qualitativen Daten wird darauf unter dem Aspekt der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden noch näher einzugehen sein.

Doch bevor die qualitativen Daten auch unter dem Gesichtspunkt der Qualität der Lehrveranstaltungen ausgewertet und interpretiert werden, steht noch die Einschätzung der einzelnen Segmente der Lerneinheiten aus, die von den Teilnehmern unter dem Aspekt bewertet worden sind, ob sie die Inhalte und Methoden für geeignet halten, im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbil-

dung eingesetzt zu werden (C.22). Mit diesem Item wird eine zentrale Fragestellung der Evaluation berührt, bei der es auch darum geht, die Akzeptanz der Inhalte, Methoden und Materialien der Lerneinheiten zu überprüfen und damit Hinweise auf ihre zukünftige Verwendbarkeit zu erhalten. In der nachfolgenden Tabelle werden die gruppierten Mediane der Einschätzungen der einzelnen Segmente einer jeden Lerneinheit in den einzelnen Lerngruppen aufgelistet.

Tabelle 16: Bewertung der einzelnen Segmente der Lerneinheiten 1 – 5 in den jeweiligen Lerngruppen: gruppierter Median von „1 = völlig geeignet“ bis „6 = völlig ungeeignet“

Wie schätzen Sie die Inhalte und Methoden des Seminars im einzelnen ein? Glauben Sie, daß die einzelnen Teile für die polizeiliche Aus- und Fortbildung geeignet sind, oder haben Sie Einwände und Kritikpunkte?

Skalierung: ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

 völlig weitgehend eher eher nicht weitgehend völlig
 geeignet geeignet geeignet geeignet ungeeignet ungeeignet

Segmente der Lerneinheiten:	Teams/Lerngruppen							
Lerneinheit 1:	A1	A2	G1	G2	K1	K2		
a) Der erste Eindruck	2,9	2,1	2,8	3,0	3,9	4,5		
b) Ist das ein Vorurteil!?	3,3	2,0	2,9	3,3	2,9	4,3		
c) Am Vorurteil hängen wie an seinem Leben	2,8	3,0	2,8	3,7	3,2	--		
d) Gespräch mit dem „Mangoesser“	3,4	1,6	3,0	5,3	5,1	--		
e) Sündenböcke	3,4	2,6	2,7	4,7	3,4	2,9		
f) Der Schwarzfahrer	1,6	1,4	1,9	1,7	2,2	2,2		
n	13/14	9/8	17/18	15	26/22	21/20		
Lerneinheit 2:	E1	E2						
a) Die „Messung des Vorurteils“	3,0	2,5						
b) Vorurteile und (autoritäre) Erziehung	3,2	2,6						
c) „Methoden“ der Erziehung	--	2,7						
d) „Demokratischer Führungsstil“ – Hilfe gegen Vorurteile?	3,3	2,1						
n	12/10	27						
Lerneinheit 3:	F1	F2	H1	H2	I1	I2	J1	J2
a) Die Macht der Bilder und Begriffe	2,1	2,0	4,0	3,0	1,9	1,9	2,2	1,9
b) Der einmillionste Gastarbeiter	2,6	2,5	5,4	3,3	3,5	2,5	2,6	3,1
c) Erst kippt die Stimmung, dann das ganze Thema	2,2	1,4	5,1	3,3	1,5	1,9	1,3	1,3
d) Das Bild der Polizei in der Öffentlichkeit	3,1	2,0	3,9	3,2	2,0	2,2	1,8	2,1
n	9	8/7	13/12	11/10	13/9	13/12	23	23
Lerneinheit 4:	L1	L2	D1	D2				
a) Von A bis Z	2,2	2,1	2,8	3,3				
b) Der „normale“ Haß auf die Fremden	2,2	2,3	2,3	3,3				
c) „Wohlstands-Chauvinismus“ bei Jugendlichen	2,5	2,2	3,0	3,6				
d) Antisemitische Vorurteile und Einstellungen	1,9	1,9	3,1	3,4				
e) Fremdenfeindlichkeit im Polizeialltag	1,8	2,5	2,9	4,0				
f) „Zeinabs Wunden“	2,6	--	2,3	1,8				
n	17/16	11	14/12	10				
Lerneinheit 5:	B1	B2	C1	C2				
a) „Republikaner“ und Polizei? – Behauptungen, Vermutungen, Fakten	4,1	3,5	4,5	4,0				
b) „Republikanische“ Argumentationsmuster	4,7	3,8	3,2	4,6				
c) Psychogramm der Rechtswähler	5,0	3,4	3,0	5,3				
d) Das „Thule-Netz“ zum Beispiel	5,1	2,2	1,8	3,6				
e) Die Auschwitz-Leugnung	2,8	2,6	1,8	1,6				
n	10	14/12	12/11	11				

Wie aus der Tabelle hervorgeht, werden die einzelnen Segmente mehrheitlich für geeignet befunden (gruppierter Median < 3,5), im Rahmen der polizeilichen Aus- und Fortbildung eingesetzt zu werden. Eine Auszählung der positiven Bewertungen in den einzelnen Lerneinheiten kommt zu folgendem Ergebnis:

Tabelle 17: Verhältnis der positiven Einschätzungen der einzelnen Segmente einer Lerneinheit (gruppierter Median < 3,5) zur Gesamtzahl der bewerteten Segmente

	Lerneinheiten				
	1	2	3	4	5
Positive Einschätzung (gruppierter Median < 3,5) / Gesamtzahl der bewerteten Segmente	27/34	7/7	27/32	21/23	9/20

Einzigste Ausnahme stellt die Lerneinheit 5 mit einem Verhältnis von 9/20 dar. Schaut man sich allerdings einzelne Segmente etwas genauer an, dann wird schon deutlich, dass hier identische Segmente von verschiedenen Lerngruppen ganz unterschiedlich bewertet werden. Besonders stark sind die Unterschiede der gruppierten Medianwerte des vierten Segments der Lerneinheit 1 (vgl. jeweils o. Tabelle 16), des dritten Segments der Lerneinheit 3 und des vierten Segments der Lerneinheit 5. Abweichungen von nahezu 4 (LE 1, LE 3) bzw. gut 3 (LE 5) Skalenwerten sind hier ein deutlicher Hinweis darauf, dass die konkreten Lernprozesse völlig unterschiedlich verlaufen sind.

Bei den drei Segmenten⁵⁷⁵ handelt es sich in Lerneinheit 1 um das „Gespräch mit einem Mangoeßer“, in dem es um eine Rollenspielsituation mit einem vorurteilsvollen Menschen geht, der seine plakativen fremdenfeindlichen Attitüden gegen sachliche Argumente abschottet. Ziel der Übung ist zum einen, derartige Immunisierungsstrategien von vorurteilsvollen Menschen deutlich zu machen, andererseits aber auch Gesprächsstrategien für den Umgang mit Vorurteilsvollen zu entwickeln. Das zweite Segment, das von den einzelnen Gruppen in Lerneinheit 3 so unterschiedlich beurteilt worden ist („Erst kippt die Stimmung, dann das ganze Thema“), zeigt den Zusammenhang zwischen der Präsenz des Themas „Fremdenfeindlichkeit“ in der Öffentlichkeit und der Medienberichterstattung anhand der Ereignisse in Mölln und Rostock aus dem Jahr 1992 auf. Und in der fünften Lerneinheit wird eine Analyse rechtsradikaler Argumentationslinien im Internet durchgeführt, die von den Lerngruppen ganz unterschiedlich eingeschätzt wird. Allen drei Segmenten gemeinsam ist, dass die Variationsbreite möglicher Einstellungen gegenüber den

⁵⁷⁵ Vgl. zu den drei Segmenten die Erläuterungen bei Ahlheim/Heger (1998, 28-33), (1998, 156-160) und (1998, 304-308).

dort behandelten Inhalten für die Teilnehmer nicht besonders breit ist. Dies macht den Lernprozess besonders anfällig für Missverständnisse durch die Teilnehmer, die z. B. der Vorstellung aufsitzen können, ihnen würde mit der „Zumutung“, die Inhalte bearbeiten zu müssen, eine fremdenfeindliche Attitüde zugeschrieben. Derartige Störungen im Lernprozess, für die es in den qualitativen Daten durchaus Hinweise gibt, erschweren die notwendige Rollendistanz, die z. B. für eine gelungene Bearbeitung des Rollenspiels mit dem „Mangoesser“ unabdingbar ist⁵⁷⁶. Bei diesen Lerneinheiten kommt es also für die Dozenten besonders darauf an, jederzeit die Intentionen des Lernprozesses besonders klar und deutlich zu machen, um Missverständnisse zu vermeiden und für die Teilnehmer gar nicht erst den Eindruck der oben beschriebenen falschen Zuschreibungen aufkommen zu lassen.

Gerade die so unterschiedliche Einschätzung der für Missverständnisse und Störungen des Lernprozesses etwas anfälligeren Segmente legt einen Erklärungsansatz nahe, der die Ursachen für die unterschiedliche Bewertung identischer Segmente weniger in den Lerneinheiten selbst – also in den von den Autoren vorgegebenen Inhalten und Methoden – sieht, sondern die Ursachen, wie bei vorangegangenen Auswertungen auch, in einer gelungenen bzw. weniger gelungenen Anpassung dieser Inhalte und Methoden an die konkrete Lerngruppe sucht. Damit wird ein weiteres Mal die Qualität des Lernprozesses und die Herstellung einer erwachsenengerechten Lernatmosphäre als Kriterium für die Verwendbarkeit und Akzeptanz der Lerneinheiten in den Blickpunkt der Untersuchung gerückt.

Offensichtlich kommt erschwerend hinzu, dass die einzelnen Lerngruppen sehr heterogen bezüglich Vorerfahrungen, Erwartungen und Motivation zusammengesetzt waren, da auch bei identischen Dozententeams Lerngruppen zu völlig unterschiedlichen Einschätzungen der einzelnen Segmente gelangen; und zwar auch dann, wenn sie zur gleichen Berufsgruppe gehören.⁵⁷⁷ Nun ist sicherlich zu konzedieren, dass Lernprozesse in jeder Lerngruppe anders ablaufen und auch zu differierenden Ergebnissen führen. Gleichwohl müssen bei hinreichend pädagogisch qualifizierten Dozenten zumindest innerhalb einer gewissen Bandbreite ähnliche Ergebnisse erwartet werden, soll die Intentionalität von Lernprozessen nicht völlig dem Zufall überlassen bleiben.

⁵⁷⁶ Vgl. dazu auch die Auswertung der Interviews o. S. 287.

⁵⁷⁷ Vgl. dazu beispielhaft in Tabelle 16 die Auswertung für die Lerngruppen H1 und H2 (LE 3, b und c) und auch die Lerngruppen D1 und D2 weisen z. B. für das fünfte Segment von LE 4, e einen gruppierten Median von 2,9 und 4,0 auf.

Der Umgang mit heterogenen Teilnehmergruppen erfordert insbesondere bei der Bearbeitung eines emotional stark aufgeladenen Themas, wie es das Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit ...“ zweifellos darstellt, von den Dozenten ein hohes Maß an pädagogischem Einfühlungsvermögen und fachlicher Qualifikation, um den Lernprozess mit derart strukturierten Gruppen aktiv und zielgerichtet im Sinne der Intentionen der Lerneinheiten auf einem gleich bleibend hohen Niveau gestalten zu können. Dazu gehört auch, dass die Dozenten in der Lage sind, die inhaltlichen und methodisch-didaktischen Vorgaben der Lerneinheit an die Lerngruppen soweit wie möglich anzupassen. Dabei sollten sowohl Vorerfahrungen und Erwartungen aber auch Motivation, Anspruchsniveau und Gruppendynamik der jeweiligen Lerngruppe berücksichtigt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass der Lernprozess zu stark von den Zufälligkeiten der Lerngruppenzusammensetzung abhängt, bei Negativentwicklungen nicht früh genug gegengesteuert wird und von den Teilnehmern nicht nur Inhalte und Methoden der einzelnen Segmente sondern die gesamte Lerneinheit abgelehnt wird. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch an der Korrelation zwischen der Einschätzung der einzelnen Segmente der Lerneinheiten und z. B. der Frage, ob Teilnehmer sich vorstellen können, das Seminar auch ihren Kollegen zu empfehlen (C.19). Je weniger einzelnen Segmenten von den Teilnehmern Eignung für die polizeiliche Aus- und Fortbildung attestiert wird, umso geringer ist ihre Bereitschaft, das Seminar Kollegen zu empfehlen, mit Kollegen über die Inhalte zu diskutieren etc.

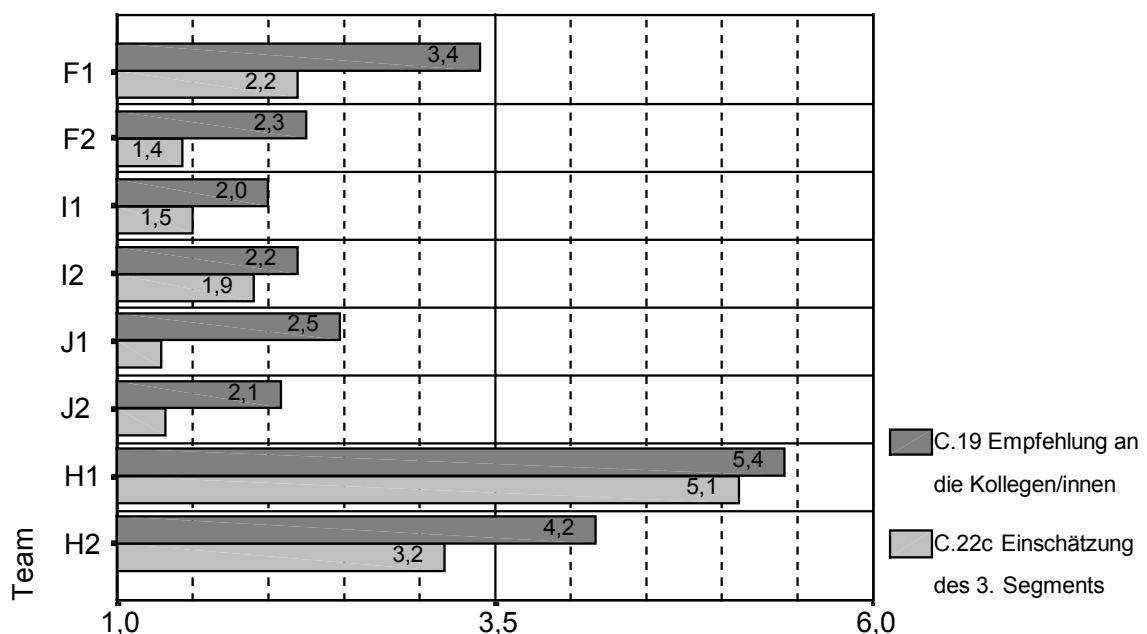


Abb. 11: Vergleich der Items C.19) und C.22c), differenziert nach Lerngruppen, die die Lerneinheit 3 bearbeitet haben anhand der gruppierten Mediane (von „1 = stimme voll zu“ bis „6 = stimme überhaupt nicht zu“)

In Abb. 11 wird dies für die Einschätzung des dritten Segments der Lerneinheit 3 (C.22c) und der Frage der Seminarempfehlung an die Kollegen (C.19) exemplarisch dargestellt; ein Kontingenzkoeffizient von 0,644 weist auf eine deutliche Korrelation zwischen beiden Items hin. Der dabei deutlich werdende Zusammenhang zwischen der Beantwortung des Items C.19) und der Einschätzung des dritten Segments der Lerneinheit 3 (C.22c) gilt im übrigen für sämtliche Segmente der fünf Lerneinheiten verglichen mit den Items C.13) – C.21)⁵⁷⁸.

Als Zwischenergebnis lässt sich also festhalten, dass die einzelnen Segmente einer jeden Lerneinheit von den jeweiligen Lerngruppen zum Teil ganz unterschiedlich eingeschätzt werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Bewertung der einzelnen Segmente weniger von den vorgegebenen Inhalten und ihren methodisch-didaktischen Vorschlägen und somit den Lerneinheiten selbst abhängt, sondern eher von der lerngruppenspezifischen Umsetzung der Inhalte und einer gelungenen Feinabstimmung an die Bedürfnisse des sehr heterogen zusammengesetzten Teilnehmerkreises. Damit wird die Interaktion zwischen Dozenten und Teilnehmern und somit die Qualität des Lernprozesses in den Blickpunkt des Untersuchungsinteresses gerückt. Bevor dieses Zwischenergebnis durch die Auswertung der qualitativen Daten noch weiter konkretisiert und ausdifferenziert wird, soll der Lernprozess in den einzelnen Lerngruppen auch anhand eines „Vorher-Nachher-Vergleichs“ ausgewählter Items aus beiden Fragebogenteilen noch näher untersucht werden.

Dazu werden die Bewertungen der einzelnen Lerngruppen für die Items A.2 (aus dem ersten Fragebogenteil) und C.21 (aus dem abschließenden Fragebogen) miteinander kreuztabelliert. Durch die Thesen

A.2) Ich bin ziemlich skeptisch, ob mir das Seminar „etwas bringt“

C.21) Ich glaube **nicht**, daß solche Seminare etwas bewirken

wurde die Skepsis der Teilnehmer gegenüber Thema und Seminar vor Beginn und nach Ende der Veranstaltung erfragt. Durch die Kreuztabellierung dieser beiden Items lassen sich Tendenzen in der Bewertung einzelner Lerngruppen erkennen, die geeignet sind, Rückschlüsse auf den Lernprozess zu ziehen. Dabei sind grundsätzlich drei Trends möglich:

⁵⁷⁸ Der für die Stärke des Zusammenhangs mit SPSS errechnete Kontingenzkoeffizient liegt beim Vergleich aller Segmente der einzelnen Lerneinheiten mit den Items C.13 – C.21 überwiegend in einem Bereich von 0,6 bis 0,75, wobei der niedrigste Wert bei 0,442 und der höchste Wert bei 0,882 liegt

- eine skeptische Haltung vor Seminarbeginn wandelt sich zum Positiven, zu der Überzeugung, dass solche Seminare etwas bewirken,
- eine weniger skeptische Haltung wandelt sich zum Negativen.
- und schließlich besteht noch die Möglichkeit, dass sich der Grad an Skepsis durch das Seminar nicht verändert hat.

Nachfolgend werden die Kreuztabellierungen zunächst für zwei einzelne Lerngruppen (C2 und E1) durchgeführt, um an zwei Beispielen tendenzielle Veränderungen im Grad der Skepsis darzustellen.

Tabelle 18: Häufigkeitsauswertung der Einschätzung der Veranstaltung durch die Lerngruppe C2 im Vergleich „Vorher – Nachher“ anhand der kreuztabellierten Items A.2) und C.21)

		A.2) Ich bin ziemlich skeptisch, ob mir das Seminar „etwas bringt“.					
		stimme überhaupt nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll zu
		Skepsis vorher					
		gering	→				stark
C.21) Ich glaube nicht, dass solche Seminare etwas bewirken. Skepsis nachher	gering	stimme überhaupt nicht zu		1	1		
		stimme nicht zu	2				
		stimme eher nicht zu	1	1			
	stark	stimme eher zu		1	1		
		stimme zu		1		1	
		stimme voll zu			1		

Aus der Tabelle wird deutlich, dass in der Lerngruppe C2 ein eher negativer Trend zu verzeichnen ist. Aus der anfänglichen geringen Skepsis gegenüber dem Seminar, oder positiv ausgedrückt, aus der Erwartung, dass das Seminar „etwas bringen“ wird, die sich aus der überwiegenden Ablehnung der negativ formulierten These des Items A.2) ergibt, entsteht nach Abschluss des Seminars eine stärkere Skepsis. Ein gegenläufiger Trend wird in Tabelle 19 für die Lerngruppe E1 dokumentiert. Hier weicht die anfängliche größere Skepsis gegenüber dem Seminar einer deutlich positiveren Einschätzung.

Tabelle 19: Häufigkeitsauswertung der Einschätzung der Veranstaltung durch die Lerngruppe E1 im Vergleich „Vorher – Nachher“ anhand der kreuztabellierten Items A.2) und C.21)

			A.2) Ich bin ziemlich skeptisch, ob mir das Seminar „etwas bringt“.					
			stimme überhaupt nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll zu
			Skepsis vorher →					
			gering					stark
C.21) Ich glaube nicht, dass solche Seminar etwas bewirken	Skepsis nachher	gering	stimme überhaupt nicht zu	1			1	
			stimme nicht zu		2	1	2	
			stimme nicht zu	1				
		stimme eher zu						
	stark		stimme zu				1	
			stimme voll zu				1	

Um diese Tendenzen nun für alle Lerngruppen darstellen zu können, werden in einer tabellarischen Übersicht die Mediane aller Lerngruppen für die Items A.2 und C.21 in drei (urteils-)homogenen Gruppen zusammengefasst (geringe Skepsis, mittlere Skepsis, starke Skepsis) und zusätzlich mit Informationen über die Einschätzungen der Atmosphäre (C.25) in den Veranstaltungen versehen, die ebenfalls gedrittelt wurden (+: positives Drittel, o: neutrales Drittel, -: negatives Drittel)⁵⁷⁹. Die Ergebnisse sind in Tabelle 20 dargestellt.

⁵⁷⁹ Die Drittelung lässt sich nicht ganz durchhalten (jeweils 9 Lerngruppen liegen in der mittleren Spalte und Zeile), da die Auswertung des Items A.2 für den Grenzwert 3,75 zwei Lerngruppen (B1 und D1) ausweist; gleiches gilt für Item C.21. Hier wird jeweils ein Mittelwert von 4,0 für die Lerngruppen G1 und H2 errechnet, der ebenfalls einen Grenzwert darstellt.

Tabelle 20: Mittlere Bewertungen der Veranstaltungen im Vergleich „Vorher – Nachher“

		Skepsis vorher (A.2)				
		gering (3,88-4,75)		mittel (3,14-3,75)		stark (2,58-3,00)
Skepsis nachher (C.21)	gering (4,90-5,44)	A2 (1) + C1 (5) - I2 (3) o J1 (3) + J2 (3) +	L1 (4) o L2 (4) o	E1 (2) o		
	mittel (4,00-4,71)	D1 (4) +	F1 (3) + F2 (3) + D2 (4) o E2 (2) + G1 (1) o	A1 (1) o I1 (3) + H2 (3) -		
	stark (2,05-3,75)	C2 (5) -	B1 (5) o G2 (1) -	B2 (5) - H1 (3) - K1 (1) - K2 (1) -		

Angaben in den Zellen: Team/Lerngruppe, Lerneinheit, Atmosphäre (+: positives Drittel, -: negatives Drittel und o: mittleres Drittel)

Drei Punkte sind bei näherer Betrachtung der in Tabelle 20 dargestellten Ergebnisse besonders bemerkenswert:

- Bei knapp 60 % der Lerngruppen (14 von 24) hat sich im Verlauf der Lehrveranstaltung keine Veränderung der Sichtweise auf das Thema und seine Umsetzung ergeben (helle Quadrate auf der Diagonalen der Matrix); bei den übrigen gibt es, gemessen an den Intentionen des Unterrichtswerkes, **positive** (eine vorher stärker ausgeprägte Skepsis gegenüber dem Seminar ist nach Abschluss der Seminarveranstaltung geringer geworden) bzw. **negative** Entwicklungstendenzen (eine geringere Skepsis vor Seminarbeginn hat sich nach Ablauf des Unterrichts verstärkt).
- Die Lerneinheiten (1) bis (5) verteilen sich ziemlich gleichmäßig über das gesamte Spektrum der Einschätzungen der Items A.2) und C.21).
- Die Bewertung, ob die Veranstaltung in einer konstruktiven und angenehmen Atmosphäre stattgefunden hat, korreliert ganz offensichtlich mit der Einschätzung, ob derartige Seminare etwas bewirken (C.21); Lerngruppen, die der Meinung sind, dass solche Seminare wie das soeben kennengelernte nichts bewirken, schätzen auch die Atmosphäre der Lehrveranstaltung negativer ein und umgekehrt.

Die Voreinstellungen der Teilnehmer spielen also für den Lernprozess bei der Umsetzung der Lerneinheiten eine nicht unerhebliche Rolle und müssen bei der Planung und Durchführung der Seminarveranstaltungen berücksichtigt werden, um gegebenenfalls Veränderungen im Sinne der Intentionen der Lerneinheiten anstreben zu können. Auch der Zusammenhang zwischen abschließender Seminarbewertung durch die Teilnehmer und der von ihnen wahrgenommenen Lernatmosphäre unterstreicht noch einmal die Bedeutung einer konstruktiven Seminaratmosphäre, die nicht zuletzt durch eine gelungene Anpassung der Inhalte und Methoden der Lerneinheiten an die Bedürfnisse, Erwartungen und Vorerfahrungen der konkreten Lerngruppen positiv beeinflusst werden kann.

Besonders interessant sind natürlich jene Veranstaltungen, die zu einer Veränderung der Teilnehmersicht (positiv wie negativ) geführt haben. Erklärungsansätze für diese Veränderungen von Teilnehmersichten während der der Unterrichtsveranstaltungen lassen sich in unterschiedlichen Quellen finden.

Zum einen gibt es Hinweise von Dozenten und Teilnehmern in den Interviews (vgl. dazu ausführlich Kap. 5.3.3.2) und Informationen aus Plenumsveranstaltungen mit allen Dozenten, die auf einzelne (zumeist negative) Faktoren verweisen und vom Verfasser mitprotokolliert worden sind. Konkret wurde z. B. in Interviews von Teilnehmern bemängelt, dass einzelne Dozenten sich nicht mit den Inhalten der Lerneinheiten identifizierten und dies für die Teilnehmer auch sichtbar machten („... wir müssen die Unterrichtsveranstaltung jetzt hier gemeinsam durchziehen“). In die gleiche Kategorie fallen ebenfalls kritische Äußerungen von Teilnehmern, die bemängeln, dass ihre Sichtweisen auf Themenbereiche der Lerneinheiten nicht ausreichend berücksichtigt oder gar von Dozenten umdefiniert worden sind. Ebenfalls gehören in diese Negativliste Versuche von Teilnehmern, vermeintliche Mängel z. B. der Statistiken zu benutzen, die gesamte Seminarveranstaltung infrage zu stellen. In einem anderen Fall wurde den Dozenten die Information vorenthalten, dass in ihrer Lerngruppe unmittelbar vor Beginn des Unterrichts eine Auseinandersetzung mit fremdenfeindlichem Hintergrund abgelaufen war. Erst nach Seminarstörungen und Verweigerungshaltungen erhielten die Dozenten Hinweise auf diese Auseinandersetzung. Die Schwierigkeiten, der Lerngruppe zu verdeutlichen, dass die Seminarveranstaltung nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem vorangegangenen Vorfall stand, dürften nachvollziehbar sein. An diesem (sicherlich extremen Beispiel) wird aber auch noch einmal deutlich, wie wichtig es ist, den Lerngruppen die Ziele und Zielgruppen der Lerneinheiten nicht nur als Sachinformation zu vermitteln, sondern auch glaubwürdig zu präsentieren; und dazu gehört nicht zuletzt, dass der innerpolizeiliche Kontext, in dem das Problemfeld Fremden-

feindlichkeit ...“ bearbeitet wird, von den Teilnehmern als frei von Widersprüchen wahrgenommen werden kann. In einer anderen Lerngruppe waren es externe Beobachter (drei Pädagogen des allgemeinbildenden Unterrichts!), welche die Seminarveranstaltung offensichtlich auf eine Art und Weise negativ dominiert haben, dass es im Freitext der Fragebogen zu massiven und gehäuften Protesten der eigentlichen Seminarteilnehmer kam. Diese Beispiele konkreter Seminarsituationen mögen hier erst einmal genügen, um den Zusammenhang zwischen Seminaratmosphäre, der Fähigkeit der Dozenten, den Lernprozess professionell gestalten zu können und einem konstruktiven Umgang der Teilnehmer mit den Inhalten und Methoden deutlich machen zu können.

Auf einer allgemeineren Ebene werden die Erfahrungen in einigen Seminarberichten der Dozenten zusammengefasst, die daraus Anforderungen für künftige Vermittler der Lerneinheiten ableiten. Dabei wird z. B. angesprochen, dass die eigene Fähigkeit, auf inhaltliche und methodische Fragen kompetent antworten (Lenz/Liebeck 1999, 13-14 und 28) oder aber souverän und erwachsenengerecht mit Störungen umgehen zu können (Heitfeld/Stumpen 1999, 50-51) von entscheidender Bedeutung für den Seminarerfolg war. Konsequenterweise fordern einige Dozenten dann auch eine bessere inhaltliche und pädagogische Qualifizierung für zukünftige Dozenten, um den Anforderungen bei der Umsetzung der Lerneinheiten noch besser gewachsen zu sein (Dobusch/Zecher 1999, 60). In der nachfolgenden Auswertung der Interviews und des Freitextes der Fragebogen werden diese Zusammenhänge noch weiter ausdifferenziert.

5.3.3.2 Auswertung der Interviews

Zur weiteren Klärung der mit der Evaluation der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit ...“ verbundenen Ziele wurden von Februar bis April 1999 acht Teilnehmer (alle Ratsanwärter an der PFA) und acht Dozenten auf freiwilliger Basis über die durchschnittlich vier Monate zurückliegenden Seminarveranstaltungen befragt. Ziel der Interviews war es, die Fragebogenergebnisse zu vertiefen und weitergehende Informationen zu erhalten, die geeignet sind, näheres über den Stellenwert des Problemfeldes „Fremdenfeindlichkeit in der Polizei ...“, über die Akzeptanz und zukünftige Verwendbarkeit der verwendeten Inhalte, Methoden und Materialien und über die Interaktionen im konkreten Lernprozess zu erfahren. Dozenten und Teilnehmer der Seminare wurden befragt, da durch sie die beiden Zielgruppen der Unterrichtseinheit und

damit auch die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Lernprozesse repräsentiert wurden.⁵⁸⁰ Weiterhin wurden die Interviewpartner so ausgewählt, dass alle fünf Lerneinheiten im Verlauf der Befragung angesprochen werden konnten. Neben diesen Auswahlkriterien sollten die Interviewpartner Aussagen über Lehrveranstaltungen machen können, in denen es nach den Seminarberichten der Dozenten oder Bemerkungen im Freitext der Fragebogen zu auffallenden Interaktionsprozessen gekommen war.

Die Konzeption und Durchführung der Befragungen erfolgte in Anlehnung an Witzel (1982, 1985) als teilstandardisiertes, problemzentriertes Interview, das neben den drei Grundgedanken der Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung vor allem durch das Prinzip der Offenheit gekennzeichnet ist (Witzel 1982, 70-71). Nach Mayring (1996, 51) weisen diese Grundprinzipien das Verfahren des problemzentrierten Interviews „als ein dezidiert qualitatives aus“; sie werden durch folgende Annahmen näher charakterisiert:

- Problemzentrierung kennzeichnet ein Verfahren, das an gesellschaftliche Problemstellungen anknüpft ohne Isolierung einzelner Variablen und fragwürdiger kausaler Verknüpfung von abhängigen und unabhängigen Variablengruppen. Dabei bietet es „die Möglichkeit, komplexe Vermittlungsprozesse von Handlungs- und Bewertungsmustern aufzudecken“ (Witzel 1982, 70), und zielt zum anderen „auf Strategien, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, daß sie ihre Problemsicht auch gegen die Forschungsinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können“ (Witzel 1985, 232).
- „Die Gegenstandsorientierung des Verfahrens meint, daß seine konkrete Gestaltung auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muss und nicht in der Übernahme fertiger Instrumente bestehen kann“ (Mayring 1996, 50).
- Prozessorientierung intendiert „die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel 1985, 233).
- Die Offenheit der Interviewsituation schließlich ermöglicht die Überprüfung, ob man vom Befragten überhaupt verstanden worden ist. Die Befragten haben die Möglichkeit, ihre ganz subjektiven Deutungen und Perspektiven bezogen auf die Problemstellung deutlich zu machen und dabei größere Zusammenhänge und kognitive Strukturen im Interview

⁵⁸⁰ Von ihrem Anspruch her ist die Unterrichtseinheit so konzipiert worden, dass sie sowohl Hilfen und Unterstützung bei der Planung von Unterrichtsveranstaltungen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile...“ anbietet als auch Materialien und Texte für den Lernprozess des „Endverbrauchers“ bereitstellt.

zu entwickeln; und schließlich können bei Bedarf die Bedingungen der Interviewsituation thematisiert werden (Mayring 1996, 51).

Durch die Charakterisierung als teilstandardisiertes Interview⁵⁸¹ soll zum Ausdruck kommen, dass zentrale Aspekte des zu untersuchenden Gegenstandes in Form eines Interviewleitfadens zusammengestellt wurden, der dem Interviewer als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze diene. Für die konkreten Interviews mit den Dozenten der Lehrveranstaltung wurde unter Berücksichtigung erster Auswertungen der Fragebögen und Seminararbeiten folgender Interviewleitfaden⁵⁸² entwickelt:

1. Sie haben als Dozent eine Lerneinheit der Handreichungen für die politische Bildung der Polizei durchgeführt. Was ist Ihnen davon noch in Erinnerung geblieben?
2. Sind ihre Erwartungen bei der konkreten Durchführung erfüllt worden? (Zielgruppe, Inhalte; Methoden)
3. Was war für Sie das wesentliche Ziel der Unterrichtseinheit?
4. Entsprach das Ergebnis diesem Ziel?
- 5.a Was war Ihrer Meinung nach der Grund dafür, dass das Ziel nicht erreicht wurde?
- 5.b Was hat Ihrer Meinung nach zum positiven Gelingen der Veranstaltung beigetragen?
6. Was hätten Sie sich anders gewünscht?
7. Gibt es Ihrer Ansicht nach Alternativen, in der Aus- und Fortbildung auf andere Art und Weise mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ umzugehen.
8. Vor Beginn der Veranstaltung haben mehr als 90 % der Seminarteilnehmer angegeben, dass sie Seminarveranstaltungen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ im Rahmen polizeilicher Fortbildung für wichtig halten. Nach Abschluss der Veranstaltung waren mehr als 40 % der Meinung, dass derartige Seminare nichts bewirken. Wie erklären Sie sich diese Diskrepanz?
9. Im Freitext der Fragebögen, die am Ende der Lerneinheit verteilt wurden, ist von einigen Seminarteilnehmern die Befürchtung geäußert worden, dass allein schon der Anspruch einer Beschäftigung mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ den Eindruck einer von vornherein unterstellten Ausländerfeindlichkeit entstehen lässt. Wie schätzen Sie diese Befürchtung ein?

⁵⁸¹ Vgl. zu den verschiedenen Formen qualitativer Interviews auch Christel Hopf (1991, 177-182).

⁵⁸² Beide Interviewleitfäden (für Dozenten und Teilnehmer) sind im Anhang (10, S. 369) enthalten.

Ein entsprechender Leitfaden für die Interviews mit den Seminarteilnehmern unterschied sich in den ersten zwei Fragen. So war die erste Sondierungsfrage⁵⁸³ folgendermaßen formuliert:

1. Sie haben vor einigen Monaten eine Lerneinheit der Handreichungen für die politische Bildung mit dem Titel „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ kennen gelernt. Was ist Ihnen davon noch in Erinnerung geblieben?

Und durch die zweite Frage wurde die Gesprächsatmosphäre während der Veranstaltung thematisiert:

2. Hatten sie während der Veranstaltung das Gefühl, dass alle Themen offen angesprochen werden konnten?

Der Interviewleitfaden bot für die Durchführung die Gewähr, dass mit der ersten Sondierungsfrage die Lehrveranstaltung und das Rahmenthema ins Bewusstsein des Befragten zurückgeholt wurden. Angeregt durch den Erzählimpuls kam es zu einem ersten längeren *Statement* bei dem gleichzeitig ein erster Eindruck der Relevanz und subjektiven Bedeutung, die das Thema und die Lehrveranstaltung für den Befragten hatten, gewonnen werden konnten. Durch die weiteren Fragestellungen des Leitfadens, deren Reihenfolge entsprechend den Intentionen eines Leitfadenterviews nicht zwingend vorgegeben war, wurde sichergestellt, dass die einzelnen Befragten mit vergleichbaren Themenaspekten konfrontiert wurden; gleichzeitig bot aber die offene Anlage der Interviews die Gewähr dafür, dass auch neue Aspekte, die für die Erhaltung des Gesprächsfadens oder für die Themenstellung bedeutsam waren, in den Gesprächsverlauf mit einfließen konnten (Mayring 1996, 52).

Zur Vorbereitung der qualitativen Interviews wurden folgende Aspekte, die in der Literatur⁵⁸⁴ zur Einhaltung von Standards bei qualitativen Befragungen als notwendig erachtet werden, herausgefiltert und durch den Interviewer im Verlauf der Befragung nach Möglichkeit berücksichtigt:

- Vermeidung eines dominierenden Kommunikationsstils, z. B. durch suggestive, kommentierende und/oder bewertenden Fragen.

⁵⁸³ Vgl. dazu auch Mayring (1996, 52), der unter Sondierungsfrage eine möglichst allgemein gehaltene Einstiegsfrage in das Thema versteht.

⁵⁸⁴ Neben Hinweisen zum Einfluss verschiedener psychologischer Effekte auf das Antwortverhalten (Bereikoven/Specht/Walthelm u.a. 1975, 61 – 63) in Interviews wurden vor allem solche Aspekte zur Gesprächsführung berücksichtigt, die sich ausdrücklich auf Interviews im Rahmen qualitativer Datenerhebungen beziehen. Derartige Hinweise sind zu finden bei Lamnek (1989, 58 – 68), Hopf (1991, 182), Mayring (1996, 51) und Franzke (1997, 109 – 111). Auf Probleme und Schwierigkeiten im Interaktionsprozess zwischen Interviewer und Befragten machen Hoff (1985, 166 – 171) und Richardson/Snell Dohrenwend/Klein (1984) aufmerksam.

- Geduld beim Zuhören und beim Aufgreifen von Anhaltspunkten für Nachfragen.
- Flexibler und situationsangemessener Umgang mit dem Leitfaden.
- Schaffung einer Vertrauensbasis mit den Befragten (empathisches Einfühlen in die Situation der Befragten; sanktionsfreie, harmonische und kollegial-neutrale Atmosphäre; Berücksichtigung des Sprachniveaus der Befragten).
- Anregung von Stegreiferzählungen und Stimulierung von detaillierten Meinungsäußerungen und Erklärungszusammenhängen zum Thema.

Bevor nun auf die Methode der Auswertung der Interviews und die konkreten Ergebnisse näher eingegangen wird, sind in der nachfolgenden Tabelle einige biografische Daten der Interviewpartner zusammengestellt.

Tabelle 21: Biografische Daten der Befragten – Kennziffer, Teilnahme an Lerneinheit, Geschlecht, Geburtsjahrgang, Bundesland/Land, Schulabschluss, Eintritt in die Polizei, Sozialisation

Kenn Zfr	Teilnahme an Lerneinheit	Geschlecht	Jahrgang	Bundesland/Bund	Schulabschluss	Eintritt in die Polizei	Sozialisation
Dozenten							
D1	LE 1	männlich	1958	NW	Hochschulreife	1982	alte Bundesländer
D2	LE 1	männlich	1958	NW	Hochschulreife	1978	alte Bundesländer
D3	LE 5	männlich	1962	NW	Hochschulreife	1982	alte Bundesländer
D4	LE 5	männlich	1958	NW	Fachhochschulreife	1978	alte Bundesländer
D5	LE 5	männlich	1955	NW	Hochschulreife	1976	alte Bundesländer
D6	LE 4	männlich	1958	BGS	Hochschulreife	1990	neue Bundesländer
D7	LE 3	weiblich	1959	BR	Hochschulreife	1978	alte Bundesländer
D8	LE 3	weiblich	1967	HH	Hochschulreife	1986	alte Bundesländer
Teilnehmer							
T1	LE 5	männlich	1960	BY	Fachhochschulreife	1977	alte Bundesländer
T2	LE 3	männlich	1962	BY	Realschulabschluss	1979	alte Bundesländer
T3	LE 1	männlich	1959	TH	Hochschulreife	1981	neue Bundesländer
T4	LE 1	männlich	1966	BKA	Hochschulreife	1986	alte Bundesländer
T5	LE 4	männlich	1958	NW	Fachhochschulreife	1975	alte Bundesländer
T6	LE 2	männlich	1957	NW	Hochschulreife	1976	alte Bundesländer
T7	LE 3	männlich	1965	NI	Fachhochschulreife	1984	alte Bundesländer
T8	LE 5	männlich	1958	HH	Fachhochschulreife	1982	alte Bundesländer

Alle Interviews wurden vom Verfasser in dessen Büro durchgeführt, um möglichst gleiche Rahmenbedingungen zu gewährleisten (ungestörter Ablauf etc.) und eine hohe Konstanz im Interviewverhalten zu erzielen. Sie dauerten zwischen 25 und 30 Minuten, wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert⁵⁸⁵. Die Transkription erfolgte als wörtliche Übertragung, bei der lediglich Dialektfärbungen bereinigt wurden. Auf die Verschriftung nonverbaler

⁵⁸⁵ Zu den unterschiedlichen Techniken der Transkription vgl. Mayring (1996, 68 – 73) und Lamnek (1989, 104 – 105) und vor allem Flick (1998, 192 – 194).

Informationen wurde verzichtet; akustisch nicht eindeutig identifizierbare Ausdrücke wurden durch Auslassungszeichen (...) gekennzeichnet und der linke Rand mit fortlaufenden Zeilennummern in einem Fünferintervall versehen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die dieser über mehrere Jahre entwickelt und verfeinert hat⁵⁸⁶. Dabei geht es darum, das in Textform überführte sprachliche Material der Interviews zu zergliedern und schrittweise mit einem theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem zu analysieren (Mayring 1996, 91). Ziel der Analyse ist es, eine bestimmte Struktur aus dem Material unter inhaltlichen Gesichtspunkten herauszufiltern (Mayring 1997, 89; Lamnek 1989, 208; Flick 1998, 214). Aufgrund des forschungsleitenden Interesses, das der Untersuchung zu Grunde liegt, ist es evident, einen Querschnitt durch das Material nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu legen. Die so bezeichnete Technik der inhaltlichen Strukturierung wird nach Mayring (1996, 95 – 96) durch drei Verfahrensschritte bestimmt:

- „1. Definition der Kategorien: Es wird explizit definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen.
2. Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen. Diese Ankerbeispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie (...).
3. Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“

Festzuhalten bleibt bei allen Verfahrensregeln und Ablaufmodellen qualitativer Inhaltsanalyse, dass die Gegenstandsangemessenheit wichtiger genommen werden muss als die Systematik (Mayring 1991, 213). Dies bedeutet, dass insbesondere bei stärker explorativen Untersuchungen die einzelnen Verfahren, Methoden und Techniken den Gegenständen flexibel angepasst werden müssen. Für die hier zu analysierenden Interviews bedeutete dies, dass auf Ankerbeispiele verzichtet werden konnte, da die Kategorien eindeutig genug sind und die strukturierte Analyse mit ausreichend Beispielen belegt wird.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen wurde das Kategoriensystem in der Auseinandersetzung zwischen forschungsleitendem Interesse, theoretischen Vorüberlegungen, bisherigen Auswertungs-

⁵⁸⁶ Vgl. Mayring (1991), (1996) und (1997).

ergebnissen und einer ersten Sichtung von ca. 50 % der Interviews entwickelt und im Anschluss daran in seine endgültige Form gebracht.

Dabei konnten folgende Kategorien identifiziert werden:

- K-0 Erinnerungen an die Seminarveranstaltung
- K-1 Verhalten/Einschätzung von Teilnehmern/Dozenten
- K-2 Erwartungsabgleich
- K-3 Einsicht in die Intentionen der Unterrichtseinheit
- K-4 Umsetzung der Intentionen
- K-5 Wünsche
- K-6 Alternativen
- K-7 Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ in der Polizei
- K-8 Erklärungen, warum im Fragebogen Seminare zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ vorher von 90 % als wichtig eingeschätzt wurden und nachher 40 % die Meinung vertreten: „solche Seminar bewirken nichts“ (40 %).
- K-9 Gefahr, durch die Teilnahme an Seminaren zum Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ als fremdenfeindlich oder rechtsradikal abgestempelt zu werden.
- K-10 Zukünftiger Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ in der Polizei
- K-11 Besonderheiten bei PFA-Absolventen

Im folgenden werden die Einschätzungen und Bewertungen, die in den Interviews geäußert wurden, entsprechend der Strukturierung durch das Kategorienschema und getrennt nach Teilnehmern und Dozenten wiedergegeben.

K-0 Erinnerungen an die Seminarveranstaltung:

Dieser Kategorie wurden alle Äußerungen von Dozenten (D1 ... D8) und Teilnehmern (T1 ... T8) zugeordnet, die nach der Sondierungsfrage als Erinnerung an die Lehrveranstaltungen genannt worden sind. Mit der Einstiegsfrage sollten Thema und Seminarveranstaltung in der Erinnerung

von Teilnehmern und Dozenten wieder aktiviert, durch die derart ausgelösten *Statements* erste Relevanzbereiche erschlossen und Anknüpfungspunkte für den weiteren Gesprächsverlauf gefunden werden. Die hier zusammengetragenen Paraphrasierungen der Interviewaussagen geben in der Rückschau Einschätzungen zum Verhalten von Teilnehmern und Dozenten, von besonders einprägsamen Inhalten, Materialien und Methoden aber auch ein Bild der Stimmungslage während der Unterrichtsveranstaltung wieder. Die dabei spontan erinnerten Eindrücke sind in der Mehrzahl der Fälle noch nicht besonders detailliert.

K-0 Dozenten:

Die Inhalte und Themen der einzelnen Segmente sind den meisten Dozenten auch nach vier Monaten, die durchschnittlich zwischen der Durchführung der Lerneinheiten und Interviewzeitpunkt lagen, noch gut in Erinnerung (D1, 9)⁵⁸⁷. In der rückblickenden Betrachtung wird der erste tiefer gehende Kontakt mit der Thematik „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ hervorgehoben (D6, 8-11) oder herausgestellt, dass die Vorbereitung der Unterrichtsveranstaltungen mit Hilfe der Handreichungen auch für die eigene Person noch sehr viel Neues an Erkenntnissen gebracht hat (D8, 8-9). So hebt ein Dozent die für ihn sehr aufschlussreiche Analyse des Programms der Republikaner hervor (D3, 28-32). Die logisch aufeinander aufbauenden Segmente der einzelnen Lerneinheiten verbinden sich in der Rückschau zu einem plausiblen Gesamtkonzept (D7, 8-14; D6, 16-20) und bestärken in der Überzeugung, dass es sich um ein vernünftiges Projekt handelt, das man jederzeit noch einmal durchführen würde (D1, 16-17). Neben diesen positiven Erinnerungen gibt es aber auch Vorbehalte. So sieht ein Dozent die Handreichungen als nicht ausreichend für die Vorbereitung des anstehenden Unterrichts an und leitet daraus an anderer Stelle⁵⁸⁸ konstruktive Verbesserungsvorschläge ab (D4, 12-13). Positive und negative Erinnerungen an einzelne Segmente der Lerneinheiten werden auf die Einstiegsfrage ebenfalls spontan genannt. So wird der Videofilm „Der Schwarzfahrer“ und die positive Reaktion der Teilnehmer darauf hervorgehoben (D2, 8), während als negatives Beispiel der Einsatz von vermeintlich widersprüchlichen und unklaren Statistiken genannt wird (D3, 7-11).

Sehr häufig erinnern sich die Dozenten auch an Verhaltensweisen von Teilnehmern und die damit zusammenhängenden Auswirkungen auf den Seminarablauf. Grundsätzlich überwiegen hier Erinnerungen an negative Verhaltensweisen, wenn z. B. eine ablehnende Grundeinstellung der

⁵⁸⁷ In Klammern wird an erster Stelle die Kennziffer des Befragten genannt, gefolgt von der Zeilennummer des transkribierten Interviews.

⁵⁸⁸ Vgl. dazu die Auswertung der Kategorie K-5 Wünsche.

Teilnehmer zur Seminarveranstaltung und zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ angeführt (D4, 14-15) oder der schleppende Verlauf der Seminarveranstaltung (D2, 11) bemängelt wird. Derartige Verhaltensweisen machten den Unterricht zu einer anstrengenden Angelegenheit (D7, 20-25). So werden in diesem Zusammenhang auch Schwierigkeiten genannt, die Teilnehmer zur weiteren Mitarbeit zu motivieren, die immerhin in diesem Fall so gravierend waren, dass es während der Veranstaltung fraglich erschien, die Lerneinheit komplett durchführen zu können (D8, 10-18). Doch dieses negative Bild ist nicht einhellig; so wird sowohl innerhalb der Lerngruppen differenziert („zufriedene Kollegen, die ich beschuldige; unzufriedene Kollegen, die ich beschuldige“ D5, 7-8) als auch zwischen den beiden Lerngruppen unterschieden, von denen eine negativer (Ratsanwärter an der PFA) und eine positiver (Ratsanwärter im ersten Ausbildungsjahr) in Erinnerung geblieben ist (D1, 11-12). Dass auch negative Begleiterscheinungen zumindest noch dazu angetan sind, viel über Thema und Zielgruppe zu lernen, beschreibt ein weiterer Dozent (D8, 23-24).

Aber auch erste Ursachen und Gründe für die genannten Motivationsschwierigkeiten, Vorbehalte und Verweigerungshaltungen bei den Teilnehmern werden angeführt. So wird berichtet, dass eine ganze Reihe von Teilnehmern sich durch die zwangsweise und wiederholte Beschäftigung mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ stigmatisiert fühlte und die Dozenten sehr zeitintensiv diese Gefühlslage bearbeiten mussten, bevor überhaupt an eine Beschäftigung mit den eigentlichen Inhalten der Lerneinheit zu denken war (D5, 16-20). Die dafür notwendige Zeit fehlte dann anschließend, so dass nicht alle Segmente der Lerneinheit bearbeitet werden konnten (D5, 21-23).

K-0 Teilnehmer:

An eine insgesamt „eigentlich recht positive Veranstaltung“ mit einer angenehmen Atmosphäre erinnert sich ein Seminarteilnehmer, der die Lerneinheit 4 bearbeitet hatte (T5, 8-9). Bei einer ganzen Reihe anderer Teilnehmer stehen in der Rückschau konkrete Inhalte der Unterrichtsveranstaltungen im Vordergrund. Angeführt wird, dass es um die Republikaner ging (T1, 10-11) und um das Verhältnis von Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit (T4, 8). Auch der Zusammenhang von Dienstilltag und Vorurteilen, um den sich der Teilnehmer so noch keine Gedanken gemacht hatte (T6, 9-11), wird angesprochen. Einem Teilnehmer der Lerneinheit 3 hat sich die Analyse von Pressemitteilungen oder allgemeiner von Medienwirkungen eingeprägt (T8, 9-15), und dass die Arbeit zu dieser Thematik in der Gruppe „eigentlich“ Spaß gemacht hat (T8, 24-27); auch das Video „Der Schwarzfahrer“ (LE 1) war auf Anhieb wieder präsent (T4, 26). Selbst

wenn in der ersten spontanen Äußerung die Behauptung aufgestellt wurde, dass sich nur sehr wenig Inhalte eingepägt haben (T5, 8-9), wurde auch in diesem Fall doch noch die Assoziationsübung aus der Lerneinheit 4 genannt (T5, 14-16). Spontan erinnerte sich ein weiterer Teilnehmer an das Rollenspiel „Der Mangoesser“ und beschrieb dazu seine negativen Gefühle, da es sehr schwierig und unbefriedigend gewesen sei, eine Rolle zu übernehmen, „hinter der man nicht stehe“ (T3, 6-8). Ebenso wurden in der Rückschau von vier Monaten noch Statistiken zum Thema „Polizei und Republikaner“ bemängelt, „die nicht ganz transparent waren“ (T1, 17). Ein anderer konstatiert, dass das Thema zwar nicht mehr neu, aber dennoch interessant und wichtig gewesen sei (T4, 10-12); gleichwohl seien die Materialien dem Niveau der Polizei-Führungsakademie nicht angemessen gewesen (T4, 14-15). Kritik an einzelnen Materialien und Erklärungsmodellen wird auch von anderen geübt. So beschreibt ein Teilnehmer ein Gefühl der Unterforderung durch die Materialien, deren Bearbeitung oftmals nur banale und vorhersehbare Ergebnisse gehabt habe (T3, 8-11). Als „Nebenkriegsschauplatz“ wird wiederum diese Kritik an Materialien, Statistiken und Ergebnissen von einem Seminarteilnehmer bezeichnet (T8, 28-33), die von einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Thema, aber auch den verschiedenen Zielen der Unterrichtsveranstaltung abgelenkt hätte (T8, 205-219).

Das Wechselspiel zwischen Dozenten und Lerngruppen und daraus resultierende Auswirkungen auf den Seminarverlauf ist ebenfalls in Erinnerung geblieben. Da wird bemängelt, dass die Dozententeams nicht aufeinander eingespielt waren (T6, 16-19) oder Ergebnisse bei der Bearbeitung von Materialien vorgegeben hätten (T3, 8-11). Von der eigenen Lerngruppe hat sich die kritisch distanzierte Haltung eingepägt, die gegenüber der Unterrichtsgestaltung und dem Thema eingenommen wurde (T7, 11-12) und die sich erst während des zweiten Unterrichtstages durch Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung zum Positiven gewandelt hätte (T7, 13-16). Gleichwohl wird eine allgemeine kritische Grundhaltung konstatiert und dass es mehr ein Akt der Höflichkeit gegenüber den Dozenten war, überhaupt mitzumachen (T7, 28-32). Eher negative Gefühle sind auch bei einem Ratsanwärter zurückgeblieben, der die Lerneinheit 5 kennen gelernt hatte (T1, 22). Auch wurde bemängelt, dass mit der Seminarveranstaltung das Thema „Fremdenfeindlichkeit“ zum wiederholten Male „aufgekocht“ worden sei (T2, 10-11); man sei schon fast gelangweilt zum Seminar gegangen (T2, 12-15). Der Bedarf sei einfach nicht mehr gegeben, da man sich schon oft und intensiv mit dem Thema habe auseinander setzen müssen und somit keine große Lust mehr verspürt habe, das alles noch einmal „durchkauen zu müssen“ (T2, 21-25).

K-1 Verhalten/Einschätzung von Teilnehmern/Dozenten:

Die ersten Bemerkungen, die spontan in der Rückbesinnung auf Seminar und Thema genannt wurden, ergaben Anknüpfungspunkte, genauer nach Seminarinhalten, dem Verhalten von Teilnehmern/Dozenten und Besonderheiten bei den Lerngruppen zu fragen. Somit werden unter dieser Kategorie Einschätzungen zusammengetragen, die ein detaillierteres Bild der Bewertung von Inhalten, aber auch des Umgangs mit dem Thema und der wechselseitigen Wahrnehmung des Verhaltens von Teilnehmern bzw. Dozenten während der Lehrveranstaltungen abgeben.

K-1 Dozenten:

Sehr viel deutlicher noch als bei den ersten Äußerungen werden auf Nachfrage negative Einstellungen gegenüber dem Thema, aber auch Verweigerungshaltungen in den Seminargruppen angesprochen. Insbesondere die Lerngruppen mit Ratsanwärttern der PFA werden hierbei mehrfach genannt. So wird bei einer PFA-Lerngruppe der spürbar gewordene Widerwille, am Seminar teilzunehmen, hervorgehoben (D2, 19); ein weiterer Interviewpartner konstatiert eine starke Ablehnung (D7, 41-45) gegenüber dem Seminar bei seiner Lerngruppe, tröstet sich aber damit, dass im Sinne der Evaluation auch dies ein wichtiger Hinweis sei: „... aber wir haben trotzdem weitergemacht, da Ablehnung eben auch ein Ergebnis ist“ (D7, 45-46). In einem anderen Fall werden ungünstige äußere Umstände (Durchführung der Lerneinheit in einer eigentlich unterrichtsfreien Zeit in den Nachmittagsstunden) als Ursache dafür genannt, den Unwillen zur Teilnahme an einem ohnehin ungeliebten Seminar noch zu verstärken. So war in einer Lerngruppe an der PFA nur sehr schwer zu vermitteln, dass die Seminarveranstaltung nicht das (geheime) Ziel hatte, latent vorhandene Fremdenfeindlichkeit unter den Teilnehmern aufzudecken, sondern wirklich nur als Evaluation der Unterrichtseinheit gedacht war; erschwerend kam nach Aussage des betroffenen Dozenten noch hinzu, dass durch Festivitäten am Vorabend die Aufnahmefähigkeit und –bereitschaft der Teilnehmer doch gelitten hatte (D1, 27-35). In einer anderen Lerngruppe wurden trotz schlechter Stimmung noch akzeptable Arbeitsergebnisse erzielt (D8, 25-29). Dies korrespondiert durchaus mit der Bemerkung, dass die Ablehnung bei den Ratsanwärttern als fachlich fundiert eingeschätzt wurde: „... die konnten ihre Ablehnung immer gleich belegen“ (D4, 21-23). In eine ähnliche Richtung geht die Klage eines Dozenten, dass die Statistiken sehr leicht angreifbar gewesen wären und er sich der Gefahr ausgesetzt sah, den Nachfragen eines kritischen Publikums nicht standhalten zu können (D3, 16-22). Ob die kritische Haltung der Teilnehmer gegenüber den Seminarmaterialien immer so fundiert war, wird zumindest von einem Interviewpartner infrage gestellt, der auf Seiten der Seminarteilnehmer eine erschreckende Geschichtsunkennntnis konstatiert, bei gleichzeitig stark ausgeprägtem Hang zur Kritik an der

mangelnden Aktualität der Materialien (D5, 25-27). Gleich zweimal wird der unwillige und überkritische Umgang mit den Materialien der Lerneinheiten auf eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber dem Oberthema „Fremdenfeindlichkeit“ zurückgeführt (D7, 51-56), gegen das selbst dann angekämpft wurde, wenn es, wie in LE 3, in erster Linie um Medien und Öffentlichkeit ging (D8, 38-40). Und weiter „... viele fühlten sich durch das Oberthema anscheinend in eine Ecke gedrängt und waren so zu, dass sie nicht mehr bereit waren, zu schauen was jetzt während des Unterrichts wirklich passiert“ (D8, 42-46).

Doch es gab auch positive Erfahrungen. So berichtet ein Dozent von einer Lerngruppe an der PFA, die kreativ und gut mitgemacht habe, stellt aber für die zweite Seminargruppe (ebenfalls PFA) relativierend fest, dass die wesentlich komplizierter im Umgang war (D6, 34-39). Eine stärkere Motivation (als bei den Ratsanwärtern an der PFA) konstatiert ein anderer Dozent (D1, 72-78) für seine zweite Lerngruppe (Ratsanwärter im ersten Ausbildungsjahr außerhalb der PFA). Bei allen negativen Erinnerungen stellt ein Interviewpartner differenzierend fest, in seinen beiden Lerngruppen habe es jeweils eine Gruppe von Teilnehmern gegeben, die durchaus das Bedürfnis hatten und auch die Notwendigkeit sahen, an dem Thema zu arbeiten (D5, 34-36). Im gleichen Interview wird auch die Motivation, sich mit der Lerneinheit auseinander zusetzen, angesprochen. So wird für eine Lerngruppe, die aus zukünftigen Trainern für die Integrierte Fortbildung bestanden, festgestellt, ihre Motivation habe in der Erwartung gelegen, durch die Beschäftigung mit dem Thema und den Materialien der Lerneinheit besser auf zukünftige berufliche Anforderungen vorbereitet zu werden (D5, 45-49). Dies bedeutete, dass einzelne Teile der Lerneinheit sehr viel genauer daraufhin untersucht wurden, ob sie in den Fortbildungssituationen der Polizei z. B. im Einzeldienst auch akzeptiert werden würden (D5, 58-64). Demgegenüber war bei den Ratsanwärtern ein sehr viel stärkerer Selbstbezug gegeben: Wie gehe ich mit dem Thema um, warum muss ich mich mit dem Thema auseinander setzen (D5, 49-50).

Auf Freiwilligkeit bei der Seminarteilnahme als Voraussetzung für den Seminarerfolg weisen drei Dozenten hin (D2, 141-146). So wird berichtet, dass es schwierig war, im Unterricht mit Berufsanfängern an einer BPA eine ausreichende Beziehungsebene für den pädagogischen Prozess herzustellen, weil auf Seiten der Teilnehmer offensichtlich noch nicht hinreichend realisiert worden war, dass die Teilnahme am Seminar freiwillig erfolgen sollte (D4, 25-30). Und erst nachdem sanktionsfrei die Teilnahme freigestellt worden war (D3, 59-62) ergaben sich Diskussionen und aktive Beteiligungen an der Textarbeit, mit denen die Dozenten in dieser Intensität gar nicht gerechnet hatten (D4, 36-40 und 46-50). Allerdings hatten zuvor insgesamt sieben

Teilnehmer die Seminarveranstaltung verlassen, nachdem die Dozenten noch einmal auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen hatten (D4, 52-54).

K-1 Teilnehmer:

Die Atmosphäre in den Lerngruppen wird von fast allen interviewten Teilnehmern angesprochen. Dabei ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Während einige die gute Atmosphäre während der Seminarveranstaltung loben, bei der alle Aspekte des Themas offen diskutiert werden konnten (T1, 47-48; T5, 40-43; T6, 45-50) und dies z. B. auf die gute Zusammenarbeit mit den Dozenten zurückführen (T5, 25-29), gibt es auch Einschränkungen oder gänzlich andere Wahrnehmungen. So wollte eine Seminargruppe nicht so ausführlich über die Themen der Lerneinheit reden – die, so der Interviewpartner, natürlich grundsätzlich ohne Einschränkung thematisiert werden konnten –, da ja durch die häufige Konfrontation mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ sowieso schon alles bekannt war und somit die Notwendigkeit einer ausführlicheren Bearbeitung entfiel (T2, 45-49). Mit dem Adjektiv „häufig“ waren in diesem Fall drei Veranstaltungen in zwei Jahren gemeint und eine derart „kurze Aufeinanderfolge nervt“ bei einem Thema, das ohne „tagesgeschäftlichen Bezug“ sei (T2, 70-76). Grundsätzlich gelte dies, so der Befragte weiter, für alle Seminarteilnehmer, da ihnen das „Grundthema ... unabhängig vom Bundesland bekannt sei“ (T2, 59 – 64). Ein weiterer Teilnehmer stellt ebenfalls fest, dass beide Dozenten durchaus alle Themen offen angesprochen hätten, jedoch durch die negativen Reaktionen der Teilnehmer (bis hin zur Weigerung, bestimmte Materialien überhaupt noch zu bearbeiten) offensichtlich von sich aus einige Dinge nicht mehr angesprochen hätten (T8, 48-55). Darüber hinaus sprechen einige der Interviewpartner von einer spürbaren Zurückhaltung einiger Teilnehmer, das Thema „Fremdenfeindlichkeit“ offen anzusprechen (T3, 14-15) oder eigene Erfahrungen und Empfindungen mitzuteilen (T4, 54-67). Gründe hierfür seien z. B. Ängste, die an der PFA durch Gerüchte entstanden seien, dass entgegen den Zusagen die Kennziffern der Fragebogen dekodiert werden würden (T3, 16). Somit sei nicht das Gefühl vorhanden gewesen, offen und frei auch über Negativerfahrungen mit Fremden berichten zu können, was nach Meinung des Interviewpartners für eine sachgerechte Bearbeitung des Themas aber unabdingbar sei (T3, 17-19). Außerdem wird die Meinung vertreten, der Inhalt sei für die Zielgruppe der PFA-Ratsanwärter nicht adäquat gewesen und all dies habe zu einer Atmosphäre geführt, die einen konstruktiven Umgang mit dem Thema nicht mehr möglich gemacht habe (T4, 80-87).

Aber nicht nur der Inhalt wurde als nicht angemessen angesehen, sondern es wurde generell in Frage gestellt, ob die Ratsanwärter überhaupt als Zielgruppe für derartige Veranstaltungen zu

sehen seien, denn die eigentlich potenziell gefährdeten Polizeibeamten (mit fremdenfeindlichen Einstellungen) würden durch derartige Seminare nicht erreicht (T1, 39-40) und die anderen „langweile ich dann erneut mit dem Thema“ obwohl sie doch gar nicht von dem Thema betroffen sind (T2, 31-40). In einer Lerngruppe lief die Veranstaltung „hakelig“ im Vergleich zu einer Gruppe außerhalb der PFA (T6, 33-35) ab, doch lag dies nach Meinung des Teilnehmers daran, dass die Ratsanwärter an der PFA eben einen doch etwas breiter gefächerten Blick über polizeiliche Tätigkeiten haben und deswegen Inhalte auch nicht so unwidersprochen hinnehmen (T6, 37-40). Kritisch mit den Inhalten und Materialien setzen sich zwei befragte Teilnehmer auseinander. So wird bekundet, dass nur geringes Interesse bestand, sich mit solchen Texten (Aussagen der Republikaner, Texte aus dem „Thulenet“) auseinander zusetzen (T1, 52-55). Ebenso wird das Rollenspiel „Der Mangoesser“ kritisiert, bei dem es schwer gefallen sei, eine Rolle zu spielen, hinter der man nicht stehe (T4, 39-42). Diese oftmals nur formalen Kritikpunkte hätten aber einer sachbezogenen Diskussion der Themen der Lerneinheiten bei gutem Willen nicht im Wege stehen dürfen, bemängelt ein anderer Seminarteilnehmer und charakterisiert derartige Kritik damit erneut als „Nebenkriegsschauplatz“ (T8, 35-38). Kritisch wird auch das pädagogische Verhalten eines Dozententeams gesehen, das die Veranstaltung mit den Worten „... wir müssen das jetzt hier durchziehen“ (gemeint war die Seminarveranstaltung) taktisch unklug begonnen habe (T7, 46-48). Auch die Abstimmung der beiden im weiteren Verlauf wird als verbesserungswürdig angesehen (T7, 52-54) und bemängelt, dass sie dazu geneigt hätten, Arbeitsergebnisse umzuinterpretieren. (T7, 70-80).

K-2 Erwartungsabgleich:

Die Frage nach den Erwartungen ist in erster Linie den Dozenten der Seminarveranstaltungen gestellt worden, da diese während der Vorbereitung auf die Durchführung der Lerneinheiten sich damit auseinander setzen mussten, was ihrer Meinung nach in der konkreten Seminarsituation auf sie zukommen könnte. Nun sollten die antizipierten Vorstellungen über die Wechselwirkung von Inhalten/Materialien, Methoden und dem Verhalten der Teilnehmer mit dem realen Ablauf verglichen werden. Teilweise gehen die Befragten ausschließlich auf Schwierigkeiten ein, die im realen Ablauf eingetreten sind, und versuchen Erklärungen dafür zu finden; ob sie im Vorfeld der Veranstaltungen derartige Probleme bei der Durchführung auch so erwartet hatten, wird nicht immer deutlich.

Aussagen über die verschiedenen Lerngruppen bilden einen Schwerpunkt des Erwartungsabgleichs. So stellt ein Interviewpartner fest, dass Ratsanwärter die erwartete kritische Zielgruppe waren, auf die man sich nach seinen Vorstellungen schon besonders einstellen musste (D1, 63-66). Der dann eingetretene schleppende Verlauf der Veranstaltung und der zu bemerkende starke Widerwille dieser Zielgruppe, überhaupt an dem Seminar teilzunehmen, habe ihn dann aber doch sehr überrascht, vor allem im Vergleich zu der zweiten Lerngruppe, die er mit seinem Teamkollegen außerhalb der PFA betreut hätte (D2, 40-43). Die unterschiedlichen Reaktionen der verschiedenen Lerngruppen auf die gleiche Lerneinheit hatten auch andere so nicht erwartet. In einem Fall wird z. B. eine Lerngruppe, bestehend aus Ratsanwärtern, engagierter und intensiver mitarbeitend erlebt als eine Gruppe von Berufseinsteigern bei der BPA (D3, 50-51), wobei die Mitarbeit bei beiden Gruppen absolut immer noch hinter den Erwartungen des Dozenten zurückgeblieben ist (D3, 42-44). Auch wenn die Lerneinheit mit zwei Lerngruppen von Ratsanwärtern durchgeführt worden ist, waren deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen spürbar; in diesem Fall war die zweite Gruppe nach Einschätzung des Dozenten im Umgang wesentlich komplizierter (D6, 38-39). Die Schwierigkeit, eine konstante Lernsituation in beiden Lerngruppen herbeizuführen, wird auch auf das eigene Team zurückgeführt, da man, anders als erwartet, die eigenen bereits vorhandenen Lehrerfahrungen nicht in dem Maße für die Umsetzung des Themas nutzen konnte (D2, 45-49).

Der erwartete Umgang der Teilnehmer mit den Materialien der verschiedenen Lerneinheiten war ein weiterer Schwerpunkt der Ausführungen. So wird mehrfach genannt, dass erwartete Schwierigkeiten bei der Textanalyse dann auch eingetreten sind (D1, 52-58; D2, 60-66). Über den überraschenden Umgang mit Grafiken der Lerneinheit 3 berichtet ein anderer Dozent, der die Grafiken während der Vorbereitung ganz anregend gefunden hatte, um Manipulationsmöglichkeiten durch optische Eindrücke zu thematisieren. In der konkreten Seminarsituation musste er nun feststellen, dass „um jede Grafik (destruktiv) gekämpft wurde“ mit dem Ergebnis, dass eine Diskussion zu der eigentlichen Thematik nicht zu Stande kam (D8, 72-82). Von ähnlichen Erfahrungen mit dem Assoziationsexperiment berichten andere Interviewpartner. Nach ihren Aussagen wurde die Übung abgelehnt, da sich die Begriffe „Flüchtling“ und „Asylant“ auf nicht vergleichbare, da völlig unterschiedliche Gruppen beziehen würden. Im Ergebnis wurde auch hier eine Diskussion über das Themenfeld der Medienmanipulation verhindert (D8, 82-90).

Allgemeiner auf die methodisch-didaktische Aufbereitung der Lerneinheit bezogen, berichtet ein Dozent von seinem Eindruck nach dem ersten Lesen: „... das klappt so nicht und das hat sich auch so bewahrheitet“ (D3, 39 u. 42). Die knappen Zeitvorgaben werden ebenfalls angespro-

chen, denn die Erwartung, die Lerneinheit in acht Unterrichtsstunden durchführen zu können, wurde von vornherein als nicht erfüllbar angesehen und das habe sich dann auch bestätigt (D4, 62-67). Überraschenderweise sei aber doch noch mehr „dabei rumgekommen“ als erwartet (D4, 70-73) und dass, obwohl auf der inhaltlichen Ebene einige Dinge in der Lerneinheit 5 in der Vorbereitung als sehr plakativ eingeschätzt worden waren (D4, 73-75). In einem anderen Fall wird bei den Teilnehmern die Unkenntnis über historische Fakten bemängelt. Nur wenige hätten das Geschichtsbewusstsein gehabt, das von einem Ratsanwärter an der PFA eigentlich zu erwarten sei (D5, 36-38). Auch hätte der Zeitansatz nicht eingehalten werden können, da in der Lerngruppe an der PFA durch die mangelnde Bereitschaft, sich mit dem Thema auseinander zusetzen, dauernd Diskussionen auf der Metaebene hätten geführt werden müssen, die zur Zeitknappheit für die Bearbeitung der eigentlichen Themen geführt hätten (D5, 72-80). Durch ein ähnliches Verhalten wurde auch ein anderer Dozent überrascht, der feststellen musste, dass die Teilnehmer starke Vorbehalte gegen die Lerneinheit zeigten und auch durch den Aspekt, dass es sich hierbei um eine Evaluation handelte, nicht davon abzubringen waren (D7, 68-72). Dass sie schließlich das Seminar doch noch zu Ende bringen konnten, führt der Dozent zu einem auf das Pflichtgefühl („es stand ja auf dem Dienstplan“) und auf die Kollegialität der Teilnehmer gegenüber den Dozenten zurück (D7, 72-78).

K-3 Einsicht in die Intentionen der Unterrichtseinheit:

Von Interesse war auch die Frage, ob Teilnehmer und Dozenten mit den Intentionen und Zielen der Unterrichtseinheit vertraut waren, denn eine kritische Einschätzung von Inhalten und Zielen der Lerneinheiten kann nur dann angemessen erfolgen, wenn Klarheit über Ziele und Zielgruppen einer Unterrichtseinheit besteht und eventuelle eigene Vorstellungen in den Kontext passen, der durch die Autoren der Konzeption vorgegeben ist. Obwohl zumindest im Vorwort der Unterrichtseinheit von Ahlheim und Heger einiges zu den Zielen und, damit verbunden, auch zu den Zielgruppen ausgeführt worden ist, gab es aufgrund von mündlichen und schriftlichen Äußerungen in den Fragebogen den begründeten Verdacht, dass sowohl Teilnehmer, aber in einigen Fällen auch Dozenten, in der kritischen Auseinandersetzung mit Thema und Inhalten den einzelnen Lerneinheiten Ziele zugeschrieben haben, die den oben beschriebenen Rahmen sprengen.

K-3 Dozenten:

Die Absicht, mit der Durchführung der Unterrichtseinheit die Inhalte, Materialien und Methoden auf ihre Akzeptanz und ihre Verwendbarkeit in der Praxis hin zu überprüfen wurde von fast allen Dozenten genannt (D1, 97-104; D2, 93; D3, 101-105; D5, 103; D6, 99-103; D7, 130-140). Die Vermeidung von Fehlern bei zukünftigen Anwendern wird von einem Dozenten genannt, der für die Zukunft sicherstellen möchte, dass der Unterrichtseinheit ein guter Ruf voraussetzt (D3, 106-111). Allerdings gibt es auch bei Dozenten die oben beschriebene mangelnde Klarheit über die ursprünglichen Ziele der Unterrichtseinheit, wenn z. B. die Meinung vertreten wird, das Seminar wende sich an Polizeibeamte mit rechtsradikalen Tendenzen, die allein durch die Analyse von Programmen der Republikaner nicht mehr zu erreichen seien (D3, 209-213).

Mehr inhaltliche Ziele führen zwei Dozenten an. Für das subtile Vorgehen rechter Parteien zu sensibilisieren wird hier als ein wesentliches Ziel der Lerneinheit 5 genannt (D4, 79-82). Damit sollte auch gezeigt werden, dass derartige Argumente eben nicht nur von den „dummen Glatzköpfigen“ kommen, sondern durchaus auch von „ernst zu nehmenden Leuten“, was noch gefährlicher sei (D4, 83-86). Sehr detailliert äußert sich ein weiterer Dozent zu den Absichten, die er mit der Durchführung der Lerneinheit 3 verbunden hatte. Durch die Lerneinheit solle der Zusammenhang von Meinungsbildung und Medien näher analysiert werden (D8, 116-117) und eine realitätstüchtigere Wahrnehmung der Darstellung der eigenen Berufsgruppe in den Medien erreicht werden (D8, 117-122). Von einer so geschärften Wahrnehmung habe er sich eine generell kritischere Haltung den Medien gegenüber erwartet (D8, 123-127). Er sei allerdings unsicher, ob dieses Ziel erreicht worden ist: „... die sind dann doch sehr bei sich geblieben“ (D8, 127).

Einfach mal zu sehen und zu hören, was andere über das Thema „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ denken, wurde ebenfalls als Ziel mit der Durchführung der Lerneinheit verbunden (D6, 103-106). Und schließlich wurden auch zumindest in einem Fall Spannungen zwischen der Lerngruppe und dem Dozententeam deutlich, wenn in einem Interview bemängelt wird, dass das Ziel (Überprüfung der Unterrichtseinheit wurde von diesem Befragten vorab als Ziel genannt) von den Teilnehmern (Ratsanwärter an der PFA) „umgedreht wurde, mit dem Ergebnis, dass die Dozenten sich rechtfertigen mussten, warum die Lerngruppe mit diesen Inhalten konfrontiert wurde“ (D2, 103-105).

K-3 Teilnehmer:

Für die Seminarteilnehmer stand in erster Linie die Sensibilisierung für das Thema „Fremdenfeindlichkeit“ als Intention der verschiedenen Lerneinheiten im Vordergrund (T1, 60-61; T3, 28-29; T4, 93-97 und 102-104; T5, 50-54; T6, 58-61; T7, 93-95). Einige Teilnehmer differenzieren die Intentionen weiter aus, wenn z. B. mit einer Lerneinheit die Absicht verknüpft wird, „auf diese Dinge dann im Dienst reagieren zu können“ (T1, 61-62). In die gleiche Richtung zielt die Meinung, durch die Unterrichtseinheit könne man im Dienstalltag besser mit dem Problem „Fremdenfeindlichkeit“ umgehen und Gegenstrategien entwickeln (T3, 30). Teilnehmer an der Lerneinheit 3 sehen das Ziel, die Beeinflussung durch die Medien transparent zu machen und die Teilnehmer zu befähigen, kritische Medienrezipienten zu werden (T8, 63-68). Und schließlich wird der kritische Umgang mit den Medien als Ziel genannt, und um Sensoren dafür auszubilden, wenn sich der Sprachgebrauch auf der Dienststelle (als Indiz für Fremdenfeindlichkeit) verändert (T2, 83-90).

K-4 Umsetzung der Intentionen/Abgleich mit dem Ergebnis:

Mit dieser Kategorie lässt sich nicht nur allgemein die Einschätzung erfassen, ob das Ziel der Unterrichtseinheit, wie es vorab von dem Interviewpartner selbst definiert worden war, erreicht worden ist, sondern in aller Regel werden auch Erklärungen und Vermutungen über Ursachen und Gründe für das wahrgenommene Ergebnis dokumentiert.

K-4 Dozenten:

Das mehrheitlich von den Dozenten genannte Ziel, die einzelnen Lerneinheiten zu evaluieren und somit auf ihre Akzeptanz und Verwendbarkeit in der alltäglichen Aus- und Fortbildung der Polizei zu überprüfen, wurde nach allgemeiner Einschätzung erreicht (D1, 125-127; D5, 115-116; D6, 122-123; D7, 151). Wenn es auch in vielen Lerngruppen Schwierigkeiten und Reibungsverluste bei der Auseinandersetzung mit dem Thema gegeben habe, so wird (gerade) dies als Beitrag im Sinn der Evaluation gesehen, da „auch ein negatives Ergebnis die Evaluation weiter bringt“ (D1, 166-170). Da werden z. B. die Ergebnisse in beiden Lerngruppen als durchaus vergleichbar angesehen, trotz der unterschiedlichen Grundstimmung (D2, 111-117) oder es wird die Meinung vertreten, trotz oder gerade wegen der negativen Rückmeldungen seien wertvolle Hinweise für die Evaluation dabei herausgekommen (D5, 107-108). So konnte „eine Menge an Verbesserungsvorschlägen gemacht werden (D3, 118-129). Durch intensive Diskussionen

konnten Blockaden bei Teilnehmern abgebaut werden und so, nach Einschätzung des Dozenten, weitere Erkenntnisse im Sinne einer Evaluation der Unterrichtseinheit erzielt werden (D6, 128-134). Es sei hilfreich gewesen, negative Einstellungen vorwegzunehmen (D1, 152-157); in Einzelfällen habe dies durchaus zu „Aha-Erlebnissen“ geführt (D1, 139-144). Auch der Methodenwechsel in den einzelnen Lerneinheiten wird positiv eingeschätzt, aber auch als notwendig angesehen, da einzelne Materialien je nach Adressatenkreis zu anspruchsvoll seien (D1, 86-90). Insbesondere die Textarbeit in einigen Lerneinheiten wird kritisch gesehen, wenn es um die Einschätzung geht, welche Methode nun zur Erreichung der Ziele beigetragen habe und welche nicht. So ist ein Dozent der Meinung, dass die Lerneinheit 5 nicht losgelöst von den anderen Lerneinheiten bearbeitet werden kann (D3, 67-75); darüber hinaus seien die Erwartungen der Autoren an die Abstraktionsfähigkeit der potenziellen Teilnehmer zu hoch gewesen (D3, 79-85). Die Textanalysen seien zu schwer gewesen und die dazu angebotenen Hilfestellungen für die konkrete Seminarsituation nicht praktikabel (D3, 91-97). Aber auch die Meinung, dass die Textarbeit (in LE 3) zu banal gewesen sei, wird vertreten (D8, 105-107); der Methodenwechsel in dieser Lerneinheit wird aber insgesamt positiv eingeschätzt (D8, 109-113). Ebenfalls positiv wird der methodisch-didaktische Aufbau der Unterrichtseinheit angesehen, der durchaus dem Ausbildungsstandard an der Polizei-Führungsakademie entspreche; in einzelnen Bundesländern sei dieser Standard aber noch nicht so in der Aus- und Fortbildung verbreitet und daher stelle die Unterrichtseinheit auch unter methodischen Aspekten eine zu begrüßende Innovation dar (D7, 106-107).

Über die Auswirkungen des Teilnehmerverhaltens auf die Umsetzung der Intentionen haben sich einige Dozenten ebenfalls geäußert. So wird über das Verhalten von Berufsanfängern bei der Bereitschaftspolizei berichtet, dass dort offensichtlich überhaupt keine Lust vorhanden gewesen sei mitzuarbeiten, obwohl doch das Seminar so gar nicht dem dort üblichen standardmäßigen Unterricht entsprochen hätte (D3, 53-55). Widerstände und Ressentiments hatte zwar ein anderer Dozent erwartet, diese jedoch in ihrer Stärke unterschätzt und bei den dadurch notwendigen Diskussionen über Sinn und Zweck der Lerneinheit sehr viel Zeit für die Bearbeitung des eigentlichen Themas verloren (D5, 88-97). Der destruktive Umgang mit einzelnen Methoden (hier das Assoziationsexperiment) wird als Ursache für das Scheitern zumindest der inhaltlichen Intentionen der Lerneinheit 3 angesehen (D8, 136-137 und 150), da die Grundannahmen der Übung ständig infrage gestellt wurden; ein offener Umgang mit dem eigentlichen Thema „Polizei und Medienöffentlichkeit“ sei so nicht mehr möglich gewesen, da permanent die Unterstellung von Seiten der Teilnehmer im Raum gestanden habe, eigentlich doch nur der Polizei Fremdenfeindlichkeit unterstellen zu wollen (D8, 52-59). Dies wird auch von Teilnehmern als bemerkenswert

angesehen, die ihr Erstaunen darüber zum Ausdruck bringen, dass es zwar in LE 3 in erster Linie um Medien und Medienwirkung gegangen sei, doch das Thema „Fremdenfeindlichkeit“ in den Diskussionen immer wieder eine Rolle gespielt habe (T2, 112-120; T7, 106-108). Als ein möglicher Erklärungsansatz für die destruktive Haltung wird angeführt, dass es der Lerngruppe (Ratsanwärter an der PFA) offensichtlich schwer gefallen sei zuzugeben, für Manipulationstechniken von Medien bisher noch nicht so sensibilisiert gewesen zu sein (D8, 142-147).

Das Fehlen eines umfassenden Konzepts zum Umgang mit dem Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit“ wird an anderer Stelle als Ursache für die Schwierigkeiten angesehen, die inhaltlichen Intentionen der Unterrichtseinheit umzusetzen. Immer nur punktuell auf Symptome zu reagieren, sei zwar polizeitypisch, aber eben nicht ausreichend. Gleichwohl müsse man trotz aller Widerstände und Vorbehalte weiter an der Thematik arbeiten, da ein derart wichtiger Problembereich sich nicht an der Nachfrage potenzieller Teilnehmer ausrichten dürfe (D7, 151-170).

Etwas aus dem Rahmen der bisher dokumentierten Äußerungen fällt die Aussage eines Dozenten, der sich außerstande sieht, einzuschätzen, ob die Absichten und Ziele der Unterrichtseinheit erreicht worden sind. Er ist sich nicht sicher, ob die Äußerungen von Teilnehmern ehrlich gemeint waren (D4, 97-99) oder ob hier „nur Phrasen gedroschen wurden“ (D4, 111-113).

K-4 Teilnehmer:

Im Gegensatz zu den Dozenten sieht die Mehrzahl der interviewten Teilnehmer die Ziele, die sie mit der Unterrichtseinheit verbunden hatten, als nicht erreicht an (T1, 102). Eine Ursache hierfür wird in der schlechten Stimmung gesehen, in der die Veranstaltung geendet habe (T1, 103-107; T4, 115-116) oder auch in der nicht angemessenen Methodik (T3, 35-40; T3, 48-50). Ebenfalls wird das Niveau der Materialien (T4, 117 und 153-155; T7, 125-128) kritisiert und die Methode der Textanalyse als mühsam bewertet, die „in keinem Verhältnis zum Ertrag“ gestanden habe (T1, 144-148; T7, 132-138). Unter anderem sei hierin auch eine Ursache für die angesprochenen Widerstände zu sehen (T7, 140-141). Als weiterer Grund für die mangelnde Umsetzung der Ziele der Lerneinheiten wird auch fehlendes pädagogisches Geschick der Dozenten verantwortlich gemacht (T4, 128-137; T7, 120-123), die sich inhaltlich eingemischt und den Eindruck erweckt hätten, den Teilnehmern ein Meinungsüberstülpen zu wollen (T3, 78-90; T1, 165; T7, 87-90). Mangelnde Verdeutlichung der Intentionen der Verfasser der Lerneinheiten durch die Dozenten beklagt ein Teilnehmer (T3, 42-43), der darüber hinaus bemängelt, dass der Seminarleiter kein Gespür für die Seminarsituation zeigte, da er konstruktive und inhaltlich wertvolle Diskussionen unterbrach (T3, 92-100) und durch sein schulmeisterliches Verhalten eine ablehnende

Haltung bei den Teilnehmern provozierte (T3, 115-120). So sei der Eindruck entstanden, dass Ausländerkriminalität wegdiskutiert werden sollte und die Teilnehmer sich somit in ihren Alltagserfahrungen nicht ernst genommen fühlten (T3, 57-64). Insgesamt hätten die Materialien der Handreichungen nicht den Eindruck erweckt, auch die negativen Erfahrungen von Polizeibeamten mit Fremden angemessen zu berücksichtigen (T3, 20-22).

Einige Seminarteilnehmer sehen in Teilbereichen von ihnen erkannte Ziele der Unterrichtseinheit als erreicht an, wenn sie feststellen, dass sie durch das Seminar zumindest für das Thema stärker sensibilisiert und einige Begriffe geklärt worden seien (T7, 170-171; T5, 83-85). Als eine grundsätzlich richtige und für die polizeiliche Aus- und Fortbildung angemessene Methode werden Frontalunterricht im Wechsel mit Gruppendiskussionen für die Bearbeitung des Themas eingeschätzt (T4, 184-187). Bedauernd wird an anderer Stelle ausgeführt, ein Ergebnis sei nur in Teilbereichen zu erzielen gewesen, da die Diskussionen oftmals auf Nebenkriegsschauplätzen über die Angemessenheit von Materialien und Methoden geführt wurde (T8, 74-78). Ausgelöst worden sei dies aber auch durch Fragestellungen und Tabellen, die in sich nicht ganz stimmig gewesen seien und so eine willkommene Angriffsfläche für unzufriedene Teilnehmer geboten hätten (T8, 205-210). Allerdings würde aufgrund der spezifischen Sozialisationsbedingungen von Polizeibeamten und der gleichzeitigen Unfähigkeit oder Unwilligkeit, sich von der eigenen Berufsrolle angemessen distanzieren zu können, eine derartige Reaktion fast zwangsläufig hervorgerufen (T8, 75-85 und 99-104).

Positiver haben zwei Teilnehmer die Umsetzung der Lerneinheit gesehen (T6, 85-87), wenn sie feststellen, nun einiges klarer zu sehen (T6, 66-71) und auch die Verwendbarkeit der Unterrichtseinheit in der alltäglichen Aus- und Fortbildung positiv einschätzen. Allerdings müssten die einzelnen Lerneinheiten in einigen Teilbereichen noch zielgruppenorientierter ausgestaltet werden (T5, 73-80). Zwei Seminarteilnehmer meinen, Offenheit und gute Mitarbeit in der Seminargruppe seien ein wichtiger Grund für das Erreichen der von ihnen erkannten Ziele gewesen (T6, 92-96 und 105-107; T2, 95-100). Sie kommen damit zu einer positiveren Einschätzung als die Mehrzahl der übrigen Befragten, wenn auch in einem Fall eine Relativierung gleich nachgeschoben wird. „Dazu beigetragen hat sicherlich auch, dass wir die Lerneinheit aus Solidarität mit den beiden Dozenten bearbeitet haben“ (T2, 128-133).

K-5 Wünsche:

Was sich die Befragten bei der Behandlung des Themas und/oder bei der Durchführung des konkreten Seminars anders gewünscht hätten, kommt in der folgenden Zusammenstellung zum Ausdruck.

K-5 Dozenten:

Mehr Zeit für die Durchführung der Lehrveranstaltungen wird gleich von mehreren Dozenten genannt (D4, 113-114; D5, 129-131; D6, 139-142), um so Raum für die vorgeschlagenen Besuche von Gedenkstätten zu schaffen (D5, 132-134; D4, 135-138). Auch eine größere zeitliche Nähe der zwei Veranstaltungen (jede Lerneinheit wurde in zwei Blöcken zu vier Unterrichtsstunden durchgeführt und in diesem Fall lag mehr als eine Woche zwischen beiden Veranstaltungen) verbunden mit dem Wunsch, die Stunden nicht nur nachmittags durchführen zu müssen, wird genannt (D6, 142-144). Offensichtlich war die Durchführung der Seminare am Nachmittag zumindest an der PFA ein Problem, denn dies wird auch von Teilnehmern negativ vermerkt (T5, 104-110).

Einen besseren und konkreteren Leitfaden für die Vorbereitung der Dozenten, verbunden mit deutlicheren Zielformulierungen der einzelnen Lerneinheiten hätte sich ein anderer Dozent gewünscht (D1, 184-186). In eine ähnliche Richtung geht die Äußerungen, mehr Hinweise zur Aneignung von Hintergrundwissen wäre für die Durchführung hilfreich gewesen, um so besser auf Nachfragen der Teilnehmer reagieren zu können (D4, 125-130); Oder der Wunsch, bei anderen vor dem eigenen Unterricht hospitieren zu können, um so mehr Sicherheit für die Durchführung zu erlangen (D6, 148-149). Ein Dozent hält es für wünschenswert, die Programme der Republikaner nicht losgelöst von den anderen Lerneinheiten zu bearbeiten (D3, 145-151). Die Materialien sollten jeweils aktualisiert werden; es sei erstrebenswert, sich der Mühe zu unterziehen, die eingesetzten Texte zu aktualisieren und grundsätzlich keine Texte aus den 60er Jahren zu verwenden (D7, 187-196).

Eigentlich sollte eine Teilnahme nur freiwillig erfolgen, um möglichst motivierte Seminarteilnehmer in den Veranstaltungen zu haben (D2, 165-173), doch wird dies gleich auch wieder relativiert, wenn von dem Interviewpartner thematisiert wird, dass dies dann nicht den realen Gegebenheiten polizeilicher Aus- und Fortbildung entspreche (D2, 178-180). Auf Schwierigkeiten mit einer Seminargruppe an der PFA weist der Wunsch hin, die Lerneinheit auch einmal mit einer

anderen Seminargruppe außerhalb der PFA durchführen zu können (D7, 178-179). In eine ähnliche Richtung geht eine Äußerung, in der von den Ratsanwärtinnen an der PFA ein wenig mehr Offenheit, Neugier und unvoreingenommenes Interesse gewünscht wird (D8, 172- 177). Auch der Wunsch, nach den Seminarerfahrungen, den Anteil der politischen Bildung in der Aus- und Fortbildung der Polizei generell zu erhöhen, weist in eine derartige Richtung (D5, 135-138).

K-5 Teilnehmer:

Mit den Rahmenbedingungen, unter denen die Lerneinheiten durchgeführt worden sind, setzen sich die Wünsche der Teilnehmer auseinander. So wird ein flexiblerer Zeitansatz gefordert, um so mehr Zeit für Diskussionen (T5, 119-124) zu haben oder es wird gewünscht, die Veranstaltungen nicht nur am Nachmittag stattfinden zu lassen (T5, 104-110). Kleinere Seminargruppen und freiwillige Teilnahme (T6, 120-127) sind weitere Punkte auf der Wunschliste der Seminarteilnehmer; dazu gehören für die Seminarteilnehmer auch Dozenten, von denen man einen bessere Abstimmung untereinander erwartet hätte (T7, 180-194). Von letzteren würde man sich außerdem wünschen, dass sie eine moderatere Gesprächsführung zeigen, ohne den Eindruck zu erwecken, den Teilnehmern Meinungen überstülpen zu wollen oder der Polizei von vornherein Fremdenfeindlichkeit zu unterstellen (T3, 144-154). Hilfreich hierbei sei ein mehr fragender Umgang mit dem Problem „Fremdenfeindlichkeit“ und ein stärkeres Abfragen der Meinungen und Erfahrungen der Teilnehmer (T3, 157-165). Offenere Reaktionen beim Umgang mit dem angebotenen Material und den sich daraus ergebenden Chancen, tiefer in die Analyse von Manipulationstechniken durch Medien einzusteigen, hätte sich ein weiterer Teilnehmer erhofft (T8, 223-240). Interesse an den anderen Lerneinheiten wird in einem Beitrag artikuliert (T7, 199-204), verbunden mit dem Wunsch, die gesamte Thematik stärker in das Lehrangebot des Fachbereichs Sozialwissenschaften an der PFA einzubetten (T7, 154-165).

Auch inhaltliche Veränderungen stehen auf der Wunschliste der interviewten Teilnehmer. Zum einen wird gefordert, rechtes Gedankengut nicht nur immer mit den Republikanern zu verbinden „einfach aus Gründen der Neutralität oder einer Objektivität“ (T1, 152-156). Das dazu angeführte Zahlenmaterial solle zur Vermeidung von Missverständnissen und Ungereimtheiten mit mehr Hintergrund versehen werden, um so genauer einschätzen zu können, wie die Statistiken zu Stande gekommen sind (T1, 189-194). Zum anderen sei wünschenswert, die Ursachen für Ausländerkriminalität auch im Rahmen dieser Unterrichtseinheit stärker zu analysieren und zu bearbeiten; gleichzeitig solle aber auch das Wissen um andere Völker und Kulturkreise vertieft werden (T3, 65-71).

Einen weiteren großen Themenschwerpunkt bilden die Wünsche, konkrete Handlungsmöglichkeiten und Reaktionsweisen im Rahmen von Seminarveranstaltungen zum Bereich „Fremdenfeindlichkeit“ zu erarbeiten (T2, 150-155; T4, 162-177). Dabei erhoffen sich die Seminarteilnehmer Antworten vor allem aus dem Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung (T4, 97-100; T3, 168-175).

Als Einzelmeinung wurde der Wunsch geäußert, die Unterrichtseinheit möglichst nicht mit Berufsanfängern durchzuführen, da sie noch nicht über die notwendige berufliche Erfahrung verfügen würden, um alle Dimensionen des polizeilichen Umgangs mit Ausländern voll erfassen zu können (T2, 163-175).

K-6 Alternativen zum Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“:

Mit der Frage nach alternativen Möglichkeiten beim Umgang mit dem Thema sollten die Interviewpartner angeregt werden, sowohl eigene Ideen und Vorstellungen zu äußern aber auch Einschätzungen zu bereits bekannten und auch praktizierten Alternativen abzugeben.

K-6 Dozenten:

Eine kontinuierlichere Behandlung des Themas im Rahmen regelmäßiger Fortbildung wird mehrfach genannt, um von der einmaligen Symptombehandlung durch punktuelle Seminarveranstaltungen wegzukommen (D4, 155-160). Dabei sollten möglichst ganzheitliche und handlungsorientierte Formen der Fortbildung gewählt werden (D3, 184-192) wie sie z. B. bei der Integrierten Fortbildung in Nordrhein-Westfalen praktiziert werden, um so die Kopflastigkeit aufzubrechen (D1, 204-210) und alle Erkenntnisebenen (kognitiv, pragmatisch und affektiv) anzusprechen (D3, 172- 178). In dem Zusammenhang wird angeregt, stärker auf Rollenspiele zurückzugreifen, da hier die „Aha-Effekte“ größer seien als bei einseitiger Textanalyse wie in LE 5 (D3, 160-165). Ideal wäre es, wenn es gelänge, zu der Thematik einen permanenten Diskussionsprozess in jeder Dienstgruppe anzuregen (D4, 160- 162) und auch in der Nachbereitung von Einsätzen den Aspekt von „Fremdenfeindlichkeit“ mit zu berücksichtigen (D7, 208-211).

Darüber hinaus werden persönliche Begegnungen außerhalb dienstlicher Kontakte für sehr wichtig erachtet, um Fremde nicht nur immer in einem negativen Kontext kennen zu lernen (D2-202-210; D8, 195-197). In diesem Zusammenhang wurden mehrfach die Projekte in verschiede-

nen Bundesländern angesprochen, die es einzelnen Polizeibeamten ermöglichen, für eine Zeit in ausländischen Familien zu leben, um so einen sehr intensiven und vielleicht auch dauerhaften Kontakt herzustellen (D2, 220-223; D5- 152-158; D7, 205-207; D8, 203-208). Auch der Besuch von Gedenkstätten wird als hilfreich angesehen, um für die Problematik zu sensibilisieren (D5, 152-158; D6, 169-174). Außerdem wird angeregt, Hospitationen in anderen Ämtern durchzuführen, die für Ausländer zuständig sind (D7, 204-205).

Die Seminarteilnehmer schon während der Durchführung von einzelnen Lerneinheiten der Unterrichtseinheit mit ausländischen Mitbürgern zu konfrontieren, eventuell auch gemeinsam die einzelnen Segmente der Lerneinheiten zu bearbeiten und durchzuführen, ist eine Idee, die von zwei Dozenten eingebracht wurde (D6, 160-166; D8, 183-195).

K-6 Teilnehmer:

Auch von den Teilnehmern wird der direkte Kontakt mit Ausländern, ihre Sprache und Kultur kennen zu lernen, als alternative Möglichkeit angesehen, das Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit“ zu bearbeiten (T7, 215-220 und 225-230; T5, 131-141). Ebenso könne eine Auseinandersetzung mit dem Thema dezentral in Form von Rollenspielen erfolgen, an denen auch die unmittelbaren Vorgesetzten teilnehmen könnten (T2, 182- 195). In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag, die mittlere Führungsebene für das Thema zu sensibilisieren (T3, 185- 195); Voraussetzung dafür sei jedoch, dass die Führungskräfte in den Behörden das Problemfeld offensiv angehen (T3, 195-200). Ebenso wird empfohlen, Berufsanfänger durch praktische Übungen vor Ort zu befähigen, sich mit dem Thema auseinander zusetzen (T5, 146-149) und diesen Prozess durch die Bereitstellung von Hintergrundinformationen und theoretischen Erklärungsmodellen zu begleiten (T5, 158-162; T6, 138-140).

Diskussionen mit kompetenten Fachleuten (T1, 205-210) sollen dazu beitragen, Vorgesetzte mit konkreten Handlungsmustern für den Fall auszustatten, dass in ihrem unmittelbaren Verantwortungsbereich fremdenfeindliches Verhalten virulent wird (T1, 215-218). Als weitere hilfreiche Möglichkeit werden auch Workshops genannt, die es gestatten, sich auch einmal aus der alltäglichen Arbeit zurückzuziehen und Erfahrungen zu diesem Problembereich mit anderen Kollegen auszutauschen (T4, 188). Ebenso könne durch Supervisionen Raum dafür geschaffen werden, mit den eigenen Gefühlen und Einstellungen in diesem Zusammenhang besser umgehen zu können (T4, 191-194).

Das wichtige Thema der Manipulation durch Medien solle, so ein anderer Interviewpartner, losgelöst vom Thema „Fremdenfeindlichkeit“ bearbeitet werden, um es den Teilnehmern nicht so einfach zu machen, dabei dauernd auf die bereits öfters erwähnten „Nebenkriegsschauplätze“ ausweichen zu können (T8, 265-275). Hoffnungen setzt er auch in die Leitbildentwicklung, die vielleicht dazu beitragen könne, Veränderungen des Menschenbildes bei seinen Kollegen herbeizuführen (T8, 280-285).

K-7 Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ in der Polizei:

In den Interviews wurde immer wieder der Umgang mit dem Problembereich „Fremdenfeindlichkeit in der Polizei“ auch losgelöst von der zu evaluierenden Unterrichtseinheit thematisiert und kritisch reflektiert. In den nachfolgend dargestellten Äußerungen werden diese Einschätzungen, die zum Teil auch konkrete Verbesserungsvorschläge beinhalten, dokumentiert.

K-7 Dozenten:

Die Durchführung von Seminaren zu aktuellen Problemfeldern in der polizeilichen Aus- und Fortbildung – wie zur Zeit zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ – sei eine ganz typische Form der Auseinandersetzung innerhalb der Polizei, die immer dann zu beobachten sei, wenn in der alltäglichen Arbeitsorganisation größere Probleme mit Außenwirkung auftreten. Die getroffenen Maßnahmen hätten u. a. auch die Funktion, zu dokumentieren, dass aktiv mit dem Problem umgegangen werde (D3, 240-255). Ähnlich wird dies von einem anderen Interviewpartner gesehen, der darauf hinweist, dass es nicht ausreiche, nach fremdenfeindlichen Vorfällen punktuell Seminare zur Symptombekämpfung durchzuführen, sondern dass die Problematik fremdenfeindlichen Verhaltens von Polizeibeamten in ein umfassendes Konzept zur politischen Bildung eingebunden werden müsse (D5, 186-192). Die „Handreichungen zur politischen Bildung der Polizei“ seien eben nur Handreichungen und müssten als Hintergrund und Basisinformation in eine umfassende Gesamtkonzeption zur politischer Bildung integriert werden, die im Rahmen der kontinuierlichen polizeilichen Aus- und Fortbildung zu einer steten Auseinandersetzung mit diesem Thema beitrage (D5, 172-178).

Eine kontinuierliche Bearbeitung wird aufgrund der Bedeutung des Themas auch von einem anderen Dozenten eingefordert, selbst wenn sich dadurch Teilnehmer – zumindest in der Anfangs-

phase –vermeintlich als fremdenfeindlich abgestempelt sehen würden; dabei seien allerdings alle Facetten der Problematik offen anzusprechen und auch die Mehrbelastung und der Stress für Polizeibeamte beim Umgang mit ausländischen Straftätern zu thematisieren (D3, 240-255). Ein größeres Interesse an Seminaren zu dieser Thematik sei auch zu erzielen, wenn dabei Schwerpunkte behandelt würden, die stärker an die konkreten Arbeitsabläufe von Polizeibeamten anknüpfen und Hilfestellungen zur Reduzierung von Mehrbelastungen und Stress beim Umgang mit ausländischen Straftätern anbieten (D3, 259-262).

Notwendig sei die stetige Auseinandersetzung mit dem Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit“ auch unter historischen Gesichtspunkten, so die Erfahrung eines anderen Interviewpartners, der 55 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges von Seminarteilnehmern zu hören bekam, „mit KZ und solchen Dingen wollen wir nichts mehr zu tun haben, dafür haben wir keine Verantwortung“ (D4, 256-260).

Auch ein besseres Auswahlverfahren für den Zugang zum Polizeiberuf wird in einem Interview eingefordert, um Bewerber mit potenziell rechtsextremen oder fremdenfeindlichen Einstellungen vom Eintritt in den Polizeiberuf fernhalten zu können; auch dies sei ein Beitrag, um von der verbreiteten Symptombehandlung wegzukommen (D5, 181-186).

K-7 Teilnehmer:

Aus der Sicht der Teilnehmer steht die von ihnen so wahrgenommene häufige Konfrontation mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ im Vordergrund. So wird herausgestellt, man habe nun langsam genug von der Problematik gehört und ausreichend Wissen darüber angesammelt, um damit im Dienstalltag umgehen zu können (T2, 77-79). Ein anderer Interviewpartner stellt zumindest für die eigene Person fest, das Thema sei im letzten Jahr durch die Vielzahl der Veranstaltungen ein wenig überstrapaziert worden (T1, 75-76), zumal bei der Durchführung der hier diskutierten Unterrichtsveranstaltung „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ auch noch „der große Zeigefinger“ sichtbar geworden sei (T1, 89). Selbst ein Teilnehmer, der der Meinung ist, dass die Polizei schließlich nicht Opfer irgendwelcher Medien sei, sondern dass es objektiv Übergriffe von Polizeibeamten gegeben habe (T8, 177-181) und es somit weiterhin täglich Gründe gebe, dieses Thema zu bearbeiten (T8, 190-192), berichtet von Vorbehalten seiner Kollegen, sich damit auseinander zusetzen: „... viele Teilnehmer sagten, das Thema sei ‚ausgelutscht‘, man könne es nicht mehr hören“ (T8, 164-165). So kommt für den Interviewpartner die Frage auf, ob

man im polizeilichen Fortbildungsalltag zu viel über Fremdenfeindlichkeit spricht und auf diese Weise die von ihm wahrgenommenen aggressiven Überreaktionen in Diskussionen auslöst (T8,105-110). Doch ist die Einschätzung einer Überstrapazierung des Themas nicht durchgängig vorhanden; zum Teil wird sie sogar innerhalb eines Interviews unterschiedlich bewertet, wenn z.B. festgestellt wird, dass das Thema im allgemeinen in der Polizei nicht überstrapaziert wird (T1, 125) und im polizeilichen Alltag auch kaum behandelt wird; selbst Fortbildungen und Workshops mit diesem Inhalt würden nur selten angeboten (T1, 272-274). Auch für die neuen Bundesländer wird ein Defizit bei der Bearbeitung des Themas konstatiert, da hier erst noch andere wichtige Bereiche aufgearbeitet werden müssten (T3, 205-210).

Ein weiterer Schwerpunkt der Aussagen befasst sich mit der inhaltlichen Auseinandersetzung. So wird festgestellt, „Fremdenfeindlichkeit“ sei ein sensibles Thema und eine sachliche Auseinandersetzung damit nur schwer möglich (T1, 247-260). Die Mitglieder in der eigenen Seminargruppe seien schon recht lange bei der Polizei und hätten durch ihre Sozialisation und ihre beruflichen Erfahrungen eine entsprechende Einstellung zu der Thematik gewonnen, die durch so eine kurze Lerneinheit nicht zu verändern sei; Anregungen über bestimmte Dinge nachzudenken habe es schon gegeben (T5, 94-100). Eine ähnliche Befindlichkeit schildert ein anderer Teilnehmer, der für sich feststellt, dass er schon zu Seminarbeginn eine relativ feste Einstellung zum Inhalt gehabt habe und eine Veränderung durch den Seminarverlauf weder eingetreten noch zu erwarten gewesen sei (T1, 83-84). Eine stärkere Differenzierung der Probleme beim dienstlichen Umgang mit Ausländern wird in einer weiteren Aussage angemahnt, da nicht jede Verfolgung von Straftaten mit Fremdenfeindlichkeit gleichzusetzen sei; hier müsse stärker zwischen notwendigen Maßnahmen und nicht mehr tolerierbaren Verhaltensweisen unterschieden werden (T2, 217-225).

K-8 Erklärungen für die abweichenden Einschätzungen von Seminaren:

Während des Interviews wurden die Befragten gebeten, Erklärungen für die unterschiedliche Einschätzung der Bedeutung von Seminaren zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ in den Fragebögen abzugeben. Dort hatten 90 % vor Beginn der Unterrichtsveranstaltung erklärt, sie hielten Seminare zu dieser Problematik für wichtig; nach Abschluss der Veranstaltung waren 40 % der Meinung, solche Seminare bewirken nichts. Mit den nachfolgenden Äußerungen werden nun die Erklärungsansätze von Teilnehmern und Dozenten zu dieser Diskrepanz dokumentiert.

K-8 Dozenten:

Mehrfach wird von den Dozenten erklärt, dass es heute zur *Political Correctness* für Polizeibeamte und insbesondere auch für (zukünftige) Führungskräfte gehöre, Interesse am Thema „Fremdenfeindlichkeit“ zu bekunden und den offensiven Umgang mit diesem Problem für wichtig zu halten (D8, 220-227). Da wird von „Pflichtantwort“ gesprochen, wenn im ersten Teil des Fragebogens die Befragten zu über 90 % die Notwendigkeit von Bildungsangeboten zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ für unabweisbar halten; dem Anspruch, so zu antworten, könne man sich auch bei anonymisierten Fragebogen nicht entziehen (D5, 204-210): „... als Führungskraft der Polizei habe ich Interesse für dieses Thema zu dokumentieren“ (D7, 228-235). Es sei eine opportunistische Grundhaltung (D7, 246) und eine „Verbeugung vor der allgemeinen Notwendigkeit“, denn vielleicht könne man in seinem Verantwortungsbereich auch einmal betroffen sein (D6, 204-207). Nach Abschluss der Veranstaltung würden die Antworten dann ehrlicher, wenn man „die Seminarunzulänglichkeiten kennen gelernt habe und auch mit den eigenen Gefühlen mal so richtig konfrontiert worden sei“ (D5, 212-215). Auch andere sehen vor allem in dem konkret erlebten Seminar den Grund für die negativen Bewertungen (D3, 205-208; D4, 180-185 und 190-193; D8, 228-230).

Zwei Dozenten sehen als Ursache für die unterschiedlichen Bewertungen gruppenspezifische Prozesse, die über Gruppendruck und schlechte Stimmung in der Seminargruppe die negativen Bewertungen am Ende hervorgerufen hätten (D2, 236-241; D7, 247-249). Denn „innerhalb des Gruppenverbandes weiss man dann sehr schnell (während der Unterrichtsveranstaltung) wie die Kumpels darüber denken und kann sich dann besser outen“ (D7, 256-260).

Äußere Gründe werden ebenfalls für die negativen Bewertungen am Ende angeführt. So erklärt ein Dozent die Unterschiede in der Einschätzung mit dem „Frustr“ nach einer insgesamt zehnstündigen Nachmittagsveranstaltung (D6, 209-211), oder es wird angeführt, man sei am Ende eben eher müde und negativer eingestellt (D1, 240-254). Allerdings sei dies auch von der Qualität der Dozenten abhängig gewesen. Gerade bei diesem Thema sei es nicht unwesentlich, mit welchem Engagement der Unterricht durchgeführt und welcher Zugang zur Gruppe dabei gefunden werde (D6, 213-217). Und schließlich hätten auch viele Teilnehmer gemerkt, dass eine „professionelle und ernsthafte Beschäftigung mit dem Thema Mühe macht“ (D6, 218-222).

K-8 Teilnehmer:

Auch von zwei Teilnehmern wird die vorab geäußerte positive Einschätzung von Seminarveranstaltungen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ als Standardantwort für Polizeibeamte bewertet, und nach der konkreten Umsetzung seien dann Wut und Enttäuschung hochgekommen (T8, 335-345). Oder die positiven Antworten werden als nicht ganz ehrlich eingestuft: „... es wird in eine sozial erwünschte Richtung geantwortet“ (T5, 213-216). Nahezu einhellig wird dann von der überwiegenden Zahl der Teilnehmer die Ursache für die negative Bewertung am Ende der Veranstaltung auf die konkret erlebte Lerneinheit zurückgeführt (T1, 276-293; T2, 244-250; T4, 243-252; T5, 220-228; T6 190- 195; T7, 265-270). Von einem Teilnehmer wird die seiner Meinung nach unzureichende Methodik für die negative Einschätzung verantwortlich gemacht; für zukünftige Führungskräfte sei das nicht angemessen gewesen (T3, 252- 263). Ebenso wird auf den fehlenden konkreten Nutzen für die Praxis als Ursache für die negative Einschätzung am Ende abgestellt (T2, 244-250).

Auch die Rahmenbedingungen mit ermüdenden 2 mal 4 Stunden Unterricht am Nachmittag werden für die negativen Reaktionen verantwortlich gemacht (T2, 250-252).

K-9 Befürchtung, durch die Teilnahme am Seminar stigmatisiert zu werden:

Verbal, aber auch im Freitext der Fragebogen wurde immer wieder von Teilnehmern die Befürchtung geäußert, durch die Teilnahme an Seminarveranstaltungen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ als rechtsradikal und fremdenfeindlich abgestempelt zu werden. Auch in den Interviews wurden diese Befürchtungen thematisiert.

K-9 Dozenten:

Alle Dozenten haben derartige Befürchtungen von Seminarteilnehmern kennen gelernt (D1, 265-270; D2, 261-264). So sei immer wieder zu hören gewesen, wer an diesen Seminaren teilnehmen müsse, habe es wohl nötig und „damit ist der Ruf einer derartigen Fortbildung im Eimer“ (D3, 222-234). Unter allen Umständen sei daher der Eindruck zu vermeiden, konkrete Vorfälle oder Straftaten (mit fremdenfeindlichem Hintergrund) stünden mit anschließenden Seminarveranstaltungen in irgendeinem Zusammenhang (D2, 271-275). Als unbegründet aber nachvollziehbar, schätzt ein anderer Interviewpartner diese Befürchtung ein (D4, 217-218); schon bei dem Ver-

such, Gruppen für die Durchführung der Lerneinheiten außerhalb der PFA zu finden seien Vorbehalte in diese Richtung spürbar gewesen, obwohl es niemand ausgesprochen habe (D4, 210-214). Derartige Vorbehalte seien selbst dann noch geäußert worden, wenn der konkreten Anlass der Veranstaltung (Evaluation der Unterrichtseinheit) genannt worden sei (D5, 229-235).

„Da ist schon was dran, wenn man dauernd zwangsweise mit dem Thema konfrontiert wird“, so ein anderer zu dieser Befürchtung (D7, 274-277). Derartige Einstellungen zu Fortbildungsmaßnahmen seien aber in der Misstrauenskultur der Polizei nichts Neues. Mit dem Thema „Konfliktbewältigung“ habe man ähnliche Erfahrungen machen müssen (D8, 240-243); vielleicht würden sich die Vorbehalte aber genau wie beim Thema „Konfliktbewältigung“ im Verlauf der Zeit durch Gewöhnung abschleifen (D8, 247-250). Da man grundsätzlich immer mit derartigen Besorgnissen und Ängsten rechnen müsse, komme es in erster Linie auf den Dozenten der Veranstaltung an, solche Befürchtungen abzubauen (D6, 235-240).

Aufgrund dieser Vorbehalte kamen nach Ansicht eines Interviewpartners immer wieder Emotionen hoch, die bearbeitet werden mussten (D5, 235-237). Ein anderer äußert die Vermutung, dass sich einige Teilnehmer auch nur erwischt fühlten, wenn sie mit dem Thema konfrontiert wurden, da sie latent ausländerfeindlich seien und nun Ängste hochkamen, im Verlauf des Unterrichts durchschaut zu werden (D8, 247-250). Demgegenüber vertritt ein anderer Interviewpartner die Ansicht, dass der unsensible Umgang mit dem Problem innerhalb der Polizei („Rundumschläge in der Aus- und Fortbildung, nachdem Vorfälle bekannt geworden sind“) und die pauschale Verurteilung in den Medien zur Entstehung solcher Ängste beigetragen haben (D6, 245-254). Aber es sei gerade für Führungskräfte (D1, 286-293; D7, 277-284) wichtig, das Thema zu bearbeiten und dabei alle Facetten und Bereiche offen anzusprechen; und zwar nicht nur Übergriffe von Polizeibeamten sondern auch die Mehrbelastungen und der zusätzliche Stress durch spezielle Deliktgruppen (D3, 240-255). Außerdem zeige die Beschäftigung mit dem Material, dass man immer noch etwas dazulernen könne (D4, 206-209).

K-9 Teilnehmer:

Als unbegründet und nicht nachvollziehbar werden die Befürchtungen, durch die Seminarteilnahme als fremdenfeindlich abgestempelt zu werden, von fünf Teilnehmern bewertet (T1, 234-235; T3, 232-242; T8, 301), denn, so ein Teilnehmer wörtlich, „der profihafte Umgang mit dem Thema macht es erforderlich, derartige Veranstaltungen durchzuführen und daran teilzunehmen“ (T2, 215-216). Allein auf eine derartige Idee (als fremdenfeindlich abgestempelt zu werden) zu kommen, disqualifiziere einen Beamten für den höheren Dienst (T8, 305-310). Da es objektive

Gründe für die Beschäftigung mit dem Problem gibt (T4, 223-230) und die Fortbildungsveranstaltungen dazu dienen, Informationen zu vermitteln und auf die Thematik „Fremdenfeindlichkeit“ aufmerksam zu machen, wird die Gefahr der Etikettierung als unbegründet zurückgewiesen (T6, 170-174). Gerade die Polizei müsse sich mit der Problematik auseinandersetzen, da sie auch vermehrt Kontakt in Problemsituationen mit ausländischen Mitbürgern habe (T4, 230-231). Allerdings, so ein anderer Teilnehmer, ist die Befürchtung nicht von der Hand zu weisen, wenn auch eine andere Sichtweise wünschenswert wäre (T7, 250-255). Bei vielen Teilnehmern an Veranstaltungen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ seien Ängste vorhanden, „da man bestimmte Dinge nicht beim Namen nennen darf“ (T1, 236-240).

K-10 Zukünftiger Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“:

Einige Interviewpartner (und zwar ausschließlich Dozenten) setzten sich auch mit möglichen Konsequenzen auseinander, die sich ihrer Meinung nach aus den Erfahrungen mit der Evaluation der Unterrichtseinheit ergeben haben.

Dabei wird vor allem auf eine notwendige kontinuierliche Beschäftigung mit dem Thema abgestellt. Nur durch eine Einbindung des Themas „Fremdenfeindlichkeit“ in die normale Aus- und Fortbildung sei mittel- und langfristige Angst zu begegnen, sich mit der Teilnahme an derartigen Veranstaltungen der pauschalen Verdächtigung fremdenfeindlichen Verhaltens auszusetzen (D1, 221-227; D2, 287-290; D4, 225-229). Dabei sollte, so ein Vorschlag, die hier zur Diskussion stehende Unterrichtseinheit genutzt werden, um auf der kognitiven Ebene Informationen und Erklärungsmuster bereitzustellen, das Thema aber insgesamt in ein ganzheitliches, handlungsorientiertes Konzept eingebunden werden (D1, 209-214). Eine deutlichere Beschreibung der Zielgruppe von Seminaren und Unterrichtsveranstaltungen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ sei unabdingbar, um die von den Beteiligten antizipierte vermeintliche Stigmatisierung gar nicht erst aufkommen zu lassen. Zielgruppe der Unterrichtseinheiten zu diesem Themenkreis seien eben nicht in erster Linie die potenziell fremdenfeindlich agierenden Beamten, sondern die überwiegende Mehrheit der Polizeibeamten, die durch Aufklärung und Sensibilisierung zu einer engagierten und aktiven Sozialkontrolle ermutigt werden sollen (D5, 252-260). Auch und gerade Führungskräfte müssten Klarheit über die Zielgruppen haben, damit Fortbildungsangebote ohne Angst vor einer Stigmatisierung der gesamten Behörde nachgefragt werden können (D5, 270-274).

K-11 Besonderheiten bei Ratsanwärttern der Polizei-Führungsakademie:

Nachfolgend werden Beschreibungen und Einschätzungen des Verhaltens von Ratsanwärttern an der PFA im Zusammenhang mit der Durchführung der Seminarveranstaltungen wiedergegeben. Sie sind als Zielgruppe unter zweierlei Gesichtspunkten für die Einschätzung der Unterrichtseinheit interessant. Zum einen haben sie mehrere polizeiliche Auswahlverfahren durchlaufen, die sicherstellen sollen, Bewerber mit überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten und hoher sozialer Kompetenz für leitende Positionen in der Polizei auszuwählen. Aufgrund dieser Voraussetzungen verdienen Probleme und Schwierigkeiten bei der Durchführung der einzelnen Lerneinheiten mit Ratsanwärttern besondere Beachtung. Zum zweiten stellen Ratsanwärter die zukünftigen Führungskräfte der Polizei, die maßgeblichen Einfluss auf Fortbildungsmaßnahmen haben werden und deren Einschätzung der Relevanz eines Problemfeldes für die Aus- und Fortbildung nicht zu unterschätzen ist. Fortbildungsveranstaltungen werden zukünftig, nicht zuletzt aufgrund der mit dem Neuen Steuerungsmodell verbundenen Budgetierung, in steigendem Maße nachfrageorientiert durchgeführt werden. Damit wird die Einschätzung der Relevanz von Fortbildungsthemen durch Führungskräfte eine nicht zu unterschätzende Bedeutung gewinnen.

K-11 Teilnehmer und Dozenten:

Mit Verweigerungshaltungen während der Durchführung der Seminare setzen sich einige Bemerkungen auseinander, in denen Interviewpartner ihr Erstaunen darüber äußern, eine derartige Haltung bei Ratsanwärttern überhaupt anzutreffen; eine größere Offenheit, sich mit dem Thema auseinander zu setzen hätte der Dozent hier bei seinen Kollegen erwartet (D6, 40-43). Es gab Blockadehaltungen und Argumente, die, so der Dozent weiter, einfach nicht nachvollziehbar waren (D6, 43-47). Eine von vornherein spürbare Ablehnung und Kritikbereitschaft in der Lerngruppe mit Ratsanwärttern beschreibt ein anderer Interviewpartner (D2, 183-184), die er darauf zurückführt, dass es den Dozenten nur schwer gelungen sei, die Veranstaltung vom Verdacht einer Gesinnungsprüfung zu befreien (D2, 128-135). Nicht ganz so optimistisch sieht ein weiterer Dozent seine Bemühungen, einen derartigen Verdacht auszuräumen. Er stellt fest, dass der Verdacht der Meinungsüberprüfung bei den Ratsanwärttern in seiner Veranstaltung nicht nachhaltig ausgeräumt werden konnte (D1, 30-35), wenn es auch nur einige wenige gewesen seien, die ihre Kollegen nachhaltig in dieser negativen Haltung bestärkt hätten (D1, 36-37). Auch Teil-

nehmer argumentieren in eine solche Richtung, wenn von einem „Zwangs-Wir-Gefühl“ bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ berichtet wird (T8, 116) oder eine spürbare Zurückhaltung bei der Bearbeitung des Themas mit Ängsten vor einer Dekodierung der anonym ausgefüllten Fragebogen begründet wird (T3, 14-16). Weitere Erklärungen für Verweigerungs- und Blockadehaltungen werden in den bereits öfters angesprochen Befürchtungen gesehen, durch die Teilnahme am Seminar pauschal als fremdenfeindlich verdächtig zu werden (D3, 223-224). Auch schlechte Erfahrungen mit der Bearbeitung des Themas in vergangenen Veranstaltungen haben nach Einschätzung eines Dozenten zu der negativen Haltung von Teilnehmern beigetragen. Nur so seien die destruktiven und zum Teil primitiven Argumente zu erklären, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema verhindert hätten (D6, 80-94). Von Teilnehmern wird diese Haltung u. a. mit einer Unterforderung erklärt, da das Niveau der Inhalte und Texte für Ratsanwärter zu niedrig angesetzt sei (T4, 21-22) bzw. das Thema einfach „überstrapaziert“ werde (T1, 128-130). Selbstkritischer reflektiert ein anderer Teilnehmer das Verhalten der eigenen Gruppe, wenn er bei seinen Kollegen die fehlende Fähigkeit bemängelt, mit mehr Distanz an das Thema heranzugehen und sich auch mal auf einer Metaebene mit dem Problemfeld auseinander zusetzen (T8, 127-136); die Unfähigkeit hierzu ist für ihn ein Indiz dafür, dass die Bearbeitung der Materialien auch für Ratsanwärter keine Unterforderung darstellte (T8, 215-219). Eine Einschätzung, die auch von anderen Dozenten mit Beispielen belegt wird. So berichtet ein Dozent, dass mehrfach Teilnehmer die Materialien und hier insbesondere die Texte als zu „banal“ und zu einfach kritisiert hätten, aber mit nachfolgenden Äußerungen ihre Selbsteinschätzung konterkariert hätten (D6, 48-52). Oftmals wurde im Seminarverlauf auf destruktive Art und Weise „um die Interpretation jeder Grafik gekämpft“ (D8, 74-76) und häufig kam dabei heraus, dass gravierende Interpretationsunterschiede auf mangelnde Kenntnisse zurückzuführen waren (D8, 86-88; D7, 95-100).

Bemerkenswert auch die Kritik eines einzelnen Ratsanwärters an der Darstellung der Republikaner und der kritischen Analyse ihres Parteiprogramms in der LE 5 der Unterrichtseinheit. Seiner Ansicht nach stand damit keine rechtsradikale Partei im Vordergrund der Analyse. Passender wäre es gewesen, so der Teilnehmer, derartige Tendenzen an eindeutig rechtsradikalen Parteien wie der NPD deutlich zu machen, denn bei den Republikanern handele es sich immerhin um eine Partei, die in Deutschland gewählt werden dürfe (T1, 29-31 und 176-180).

5.3.3.3 Auswertung des Freitextes der Fragebogen

Bevor nun der Freitext der Fragebogen näher dargestellt wird, sei vorab noch darauf hingewiesen, dass es sich hierbei – nicht ganz untypisch – um überwiegend negative und/oder kritische Äußerungen handelt. Bemerkungen in Freitextfeldern niederzuschreiben setzt voraus, dass der Schreiber die Motivation verspürt, Einschätzungen zum Thema, zur Veranstaltung, zu Inhalten und Methoden, zur Qualität der Dozenten etc. abzugeben, die über die Möglichkeiten einer Bewertung anhand der Skalen des Fragebogens hinausgehen. Die Rückmeldungen spiegeln in der Mehrzahl emotionale Betroffenheit wider; sie sind oft polemisch, zum Teil auch drastisch formuliert. Im Umkehrschluss kann davon ausgegangen werden, dass die Motivation, einen Freitext in den Fragebogen zu schreiben, in aller Regel bei Teilnehmern vorliegt, die emotional betroffen und/oder mit der Art und Weise nicht einverstanden waren, wie sie im Verlauf des Unterrichts mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ konfrontiert worden sind.

Da derartige Äußerungen oftmals nicht besonders strukturiert niedergeschrieben werden und sich nur schwer in ein Kategorienschema einordnen lassen, wie es z. B. für die Analyse der Interviews verwendet worden ist, erscheint hier eine Kategorisierung nach Art und Reichweite der Kritik angemessen. Dabei lassen sich bezogen auf die Zielrichtung der Kritik folgende Arten unterscheiden:

- KF-0 Kritik, die sich mit der Relevanz des Themas „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ allgemein auseinander setzt.
- KF-1 Kritik, die sich mit der Behandlung des Themas in der vorliegenden Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ auseinander setzt.
- KF-2 Kritik, die sich mit Methoden und/oder Inhalten der Lerneinheiten auseinander setzt.
- KF-3 Kritik, die sich mit der konkreten Durchführung, mit den Dozenten aber auch reflexiv mit der eigenen Lerngruppe auseinander setzt.

KF-0 Kritik, die sich mit der Relevanz des Themas „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ allgemein auseinander setzt:

Über die Relevanz des Themas für die Polizei gehen die Meinungen im Freitext der Fragebogen auseinander. Dabei befinden sich diejenigen Äußerungen deutlich in der Überzahl, die das Thema als unbedeutend für die polizeiliche Praxis (F1/UL1809; B1/MA1706)⁵⁸⁹ oder als derzeit nicht besonders aktuell ansehen (B1/LU2310). Es entstand der Eindruck, so die Rückmeldung eines Seminarteilnehmers, dass „Probleme auf die Polizei projiziert werden, die in diesem Umfang nicht in der Polizei vorliegen“ (G2/IN2107), oder, so eine weitere Rückmeldung, es werde krampfhaft versucht, Diskussionen „über nicht vorhandene Aspekte“ (z. B. Ausländerfeindlichkeit) zu führen (G2/HA0101) und durch die Auswahl bestimmter Inhalte „ein Problem der Fremdenfeindlichkeit innerhalb der Polizei zu indizieren“ (G2/GI2103). Außerdem werde das Thema schon hinreichend lange thematisiert, ohne dass Ansätze von Lösungen/Hilfestellungen angeboten würden (E1/HT0704). Die Diskussion „Fremdenfeindlichkeit bei der Polizei“ sei überbewertet, die Aufklärung dazu ausreichend, und demzufolge bestehe nicht die Notwendigkeit, Polizeibeamten Schuldgefühle einzupflanzen (I1/GU0801).

Etwas positiver waren die Rückmeldungen, die zu der Einschätzung kamen, dass „Fremdenfeindlichkeit“ ein neues, bisher zu wenig behandeltes Thema in der Fortbildung der Polizei sei (C2/HE0509), das grundsätzlich immer aktuell und wichtig, jedoch in manchen Bereichen des Alltags auch überdiskutiert sei (D1/MA3108).

Desinteresse am Thema „Fremdenfeindlichkeit – Rechtsradikalismus“ wird z. B. von einem Berufsanfänger damit begründet, dass ihm die Ursachen für Rechtsradikalismus bekannt seien, und das Seminar demzufolge „nichts bringt“ (B2/BR0402). Oder es wird die Meinung vertreten, dass es die Sache eines jeden einzelnen sei, sich über Fremdenfeindlichkeit zu informieren und Betroffenheit nicht in Form eines Seminars geweckt werden könne (B2/MO1711). Ein Teilnehmer bringt es für sich auf den Punkt: „Mich interessiert das Thema nicht, da ich keine Probleme beim Umgang mit Ausländern habe“ (B2/EL0408).

Zwei weitere Äußerungen, ebenfalls von Berufsanfängern, setzen sich mit dem Abbau von Vorurteilen auseinander. Man könne, so wird hier ausgeführt, von einem Polizeibeamten, der Tag für Tag mit Ausländern zu tun hat (und oft negative Erfahrungen mit ihnen macht), nicht verlangen, dass er seine Vorurteile ablege (K1/MA1506). Je mehr Negativerfahrungen man mache, je mehr Vorurteile habe man und die seien auch durch Seminare nicht zu ändern (K1/SI0305).

⁵⁸⁹ Die hier verwendete Kennziffer setzt sich aus der Unterrichtsveranstaltung (hier: F1) und der Kodierung zusammen, die der Teilnehmer selbst zur Zusammenführung seiner beiden Teilfragebögen verwandt hat (hier: UL1809).

In einer weiteren Rückmeldung wird zwar die Relevanz des Themas für die Polizei nicht infrage gestellt, wohl aber dessen Bearbeitung in Bildungssituationen. Die zu behandelnde Problematik sei durchaus aktuell, so wird hier erläutert, jedoch als Führungsproblem und nicht als Objekt einer massiven Kampagne (G2/EH0807). Interessant ist bei dieser Rückmeldung der Begriff „massive Kampagne“, der darauf verweist, dass während der Veranstaltung eine ganze Reihe von Gerüchten die Runde machte (vgl. auch Seite 318).

KF-1 Kritik, die sich mit der Behandlung des Themas in der vorliegenden Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ auseinandersetzt:

Die konkrete Umsetzung des Themas in der vorliegenden Unterrichtseinheit wird in einer Vielzahl von Freitextäußerungen einer kritischen Würdigung unterzogen. So wird der Eindruck wiedergegeben, dass der Polizei durch die Konzeption von vornherein Fremdenfeindlichkeit unterstellt wird, wodurch ein ungutes Gefühl ausgelöst werde, das während der gesamten Veranstaltungsdauer angehalten habe (L2/1060). In eine ähnliche Richtung geht die Kritik, dass die Intentionen des Seminars durch einseitige Argumentation überbetont werden (D2/6156; K1/KA0111); das Seminar sollte offener gestaltet werden, um das Gefühl zu vermitteln, dass auch andere Ansichten akzeptiert werden (K1/BR2104).

Durch mangelnde Aktualität (H1/22817) und fehlende Berücksichtigung der aktuellen Diskussionen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ (H1/UE0212; H1/AS1; H1/UE0212; G2/RU3110) bestehe die Gefahr von Trothaltungen (H1/060394). In LE 1 sei der polizeiliche Bezug zu gering ausgeprägt, im täglichen Polizeidienst bekomme man andere Eindrücke; offensichtlich wolle man die Ausländerproblematik beschönigen (K1/ED1202). Das Thema und speziell die Bearbeitung der LE 1, so wird in einem Freitext dargelegt, fand wenig Resonanz in der Seminargruppe, insbesondere sei unverständlich geblieben, warum so stark auf die Polizei fokussiert werde (G2/HA0101). Demgegenüber wünschte sich ein anderer Seminarteilnehmer, dass in LE 3 weniger die Ursachen für rechtsradikale Tendenzen in der Bevölkerung diskutiert werden, sondern dass vielmehr das Seminar hätte stärker darauf abzielen sollen „solche Tendenzen bei der Polizei selbst abzubauen“ (J1/GA0808).

Positive Rückmeldungen zu der Art und Weise, wie das Thema „Fremdenfeindlichkeit“ in den einzelnen Lerneinheiten umgesetzt worden ist, waren deutlich in der Unterzahl. Ein Teilnehmer schreibt, dass sich durch die Teilnahme an der Seminarveranstaltung ein langer, aber insgesamt interessanter Tag ergeben habe (E2/MA2309) und ein anderer hätte sich gewünscht, das Thema

ausführlicher behandeln zu können (I1/UR0107). Das Problem der „Fremdenfeindlichkeit“ werde, so ein weiterer Teilnehmer differenzierend, nicht bei den Ursachen angepackt, sondern nur bei den Erscheinungsformen; gleichwohl sei er der Meinung, dass das Seminar sinnvoll sei (D1/JO3003).

KF- 2 Kritik, die sich mit einzelnen Methoden und/oder Inhalten der Lerneinheiten auseinandersetzt:

In einer ganzen Reihe von Anmerkungen wird im Freitext die mangelnde Aktualität und Praxisnähe einzelner Inhalte der Lerneinheiten zum polizeilichen Arbeitsalltag bemängelt (F1/MA1208; F1/RE3108; C1/IN0411; I2/MA0404). Insbesondere wird darauf abgestellt, einen aktuelleren Bezug zum heutigen rechten Parteienspektrum herzustellen, da die ausschließliche Auseinandersetzung mit den Republikanern der Problemstellung nicht gerecht werde (C1/GE3008; C1/MA1303; B2/EL1911; B2/CL0801), wenn es auch interessant sei „mal zu hören, welche Ziele diese Partei verfolgt“ (B2/EK3005). Auch sei die Darstellung der Programmatik der Republikaner nicht besonders gut geeignet, da andere etablierte Parteien heute vielfach deren Forderungen zur Ausländerproblematik übernommen hätten (C1/1210). Dabei sei zu bedenken, dass es sich bei den Republikanern um eine in der Bundesrepublik zugelassene Partei handle, was bei der Gestaltung des Seminars zu berücksichtigen sei (B1/GE1003). Die Auseinandersetzung mit den Republikanern sei einfach nicht mehr aktuell (C1/ER1209). Gleiches gelte für Zeitungsartikel aus dem Jahre 1964, die mit dem heutigen Ausländerproblem und damit zusammenhängenden Gesetzgebungen nicht mehr viel zu tun haben (J1/HI0109); das Ganze sei viel zu theoretisch und veraltet gewesen (C1/DO0907), mehr aktuelle Bezüge zum Thema wären wünschenswert gewesen (K2/MA0801).

Mit der Qualität einzelner Inhalte setzen sich kritische Rückmeldungen in den Fragebogen ebenfalls auseinander. Insbesondere die Statistiken werden als nicht stimmig (A2/JK1111), unklar und ohne Vergleichsmöglichkeiten (B1/IN1006), nichts sagend (B2/CL0801), da ohne Basiswerte als wenig aussagekräftig (E1/HE2511), überaltert (C1/AL1989) und nicht transparent eingeschätzt (E1/HI0103). Sie tragen, so eine weitere Bewertung, durch Verzerrungen zu Unklarheiten bei und die damit zusammenhängenden Annahmen überzeugen demzufolge nicht (E1/ME2703) oder erscheinen als zu weit hergeholt (E1/MA2403); ganze Themenbereiche würden durch die einseitige Interpretation von Statistiken verzerrt dargestellt (E2/HA1367; K1/GE0604).

Auf Ziele und Zielgruppe der Veranstaltung deuten einige Rückmeldungen die Kritik an den Inhalten aus, wenn z. B. festgestellt wird, die Inhalte seien ungeeignet und nicht zielgruppenorientiert (A2/CARA27), oder das Segment „Selbstbild – Fremdbild“ in der Lerneinheit 3 passe nicht in die Gesamtthematik (F2/CH2211) und der Gastarbeitertext aus den 1960er Jahren sei maximal als Einstieg geeignet, um dann entsprechend der Zielgruppe aktuelle Texte zur Ausländer- und Vorurteilsthematik anzubieten (F2/EV1012). Vorleseübungen seien für diesen Kreis eine Zumutung und insgesamt wenig adressatengerecht (H2/BK1906).

Auch scheint Unklarheit über die Ziele der Unterrichtsveranstaltung geherrscht zu haben, denn in einer ganzen Reihe von Äußerungen wird eine klarere Darstellung der Seminarziele eingefordert (A1/RU2402; A1/IN0507; A1/MO1201; A1/ER0502; F1/UT0609). In den Rückmeldungen wird allerdings nicht deutlich, ob dies nun allein auf die Inhalte oder auf eine unzureichende Vermittlung und Erläuterung der Inhalte und Ziele durch die Dozenten zurückzuführen war. So kommt in Rückmeldungen wiederholt indirekt zum Ausdruck, dass offensichtlich keine klaren Vorstellungen über die eigentliche Zielgruppe der Unterrichtseinheit (vgl. Seite 219) vorhanden waren. Denn nur so sind kritische Äußerungen zu verstehen, die darauf abstellen, dass Polizeibeamte mit fremdenfeindlichen Vorurteilen durch die Lerneinheiten nicht zu erreichen (A2/JK1111) und problematische Einstellungen auf die Art auch nicht zu verändern seien (A2/UR1910). Oder es wird darauf abgestellt, dass „Problembeamte“ sich durch die Lerneinheiten nicht angesprochen fühlten und für die Mehrheit der anderen Beamten der Unterricht demzufolge nur eine lästige Pflichtübung sei (H1/AS1).

Auch der Zeiteinsatz der Unterrichtsveranstaltung wird einer kritischen Würdigung unterzogen. So wird die Meinung geäußert, dass die Materialien zu umfangreich für den Dienstunterricht seien (B1/LU2310), deren Bearbeitung zu viel Zeit erfordere und die Lerneinheiten somit im normalen Dienstalltag nicht durchgeführt werden könnten (B1/GE1910; I2/MA0205); die Umsetzung der Lerneinheiten insgesamt wird damit als fragwürdig eingeschätzt (B1/IN1006). Etwas differenzierter bewertet ein Teilnehmer das Material der Unterrichtseinheit, das seiner Meinung nach für zentrale Fortbildungsveranstaltungen geeignet ist, für den normalen Dienstunterricht erscheint allerdings auch ihm das Textmaterial als zu umfangreich (B1/IL3007). Andere Äußerungen stellen darauf ab, dass aufgrund der anspruchsvollen Textanalyse mehr Zeit für eine angemessene Bearbeitung der Lerneinheit erforderlich sei (D1/MA1803); auch wird mehr Zeit für Diskussionen eingefordert (D2/EL2104; J1/GE2201).

Besonders hervorgehoben werden Inhalte in den Rückmeldungen, die durch Videovorführung vermittelt worden sind. So wird der Film „Der Schwarzfahrer“ aus Lerneinheit 1 besonders po-

sitiv herausgestellt (A1/RU2402) und auch die Dokumentation der Ereignisse von Rostock werden als äußerst eindrücklich beschrieben (H1/IR0611), da sie durch ihre Anschaulichkeit den Teilnehmern das Thema aufschlussreich und eindrücklich näher gebracht hätten (J2/AL1610). Die größere Anschaulichkeit von Videovorführungen wird positiv vermerkt und daraus der Wunsch abgeleitet, mehr Themenbereiche durch visuelle Medien für den Teilnehmer interessant darzubieten (J1/GE3110)

Die Auseinandersetzung der Freitextäußerungen mit den Methoden bezieht sich vor allem auf Rollenspiele und Textanalyse. Unabhängig von der Lerngruppe wird die Textanalyse als zu langatmig (E2/GB0651; C2/KL1209), zu schwer (B1/IN1006) aber auch als „inhaltlich am wertvollsten“ (C1/AL1989) bezeichnet. Allerdings werden insbesondere für die Lerneinheit 5 die Textmaterialien als zu umfangreich (B1/GE1910) und die Analysehilfen als unpraktikabel bezeichnet (B1/IN1006).

Bei den Rollenspielen wird kritisch angemerkt, dass die Identifikation mit den zu übernehmenden Rollen problematisch sei (G1/MG0101). Es bestehe je nach Adressatenkreis die Gefahr, dass die Rollenspiele „aus dem Ruder laufen könnten“ (H2/GI2103). Mit den Ergebnissen der Rollenspiele setzt sich eine Äußerung auseinander, die bemängelt, dass die Rollenspiele vom Ablauf her nicht reproduzierbar und die Ergebnisse somit beliebig seien (A1/IN3006). Auf allgemeine Vorbehalte gegenüber Rollenspielen verweist eine Rückmeldung, in der ein Teilnehmer erklärt, dass er sich die Durchführung von Rollenspielen im Rahmen zentraler Fortbildung an der LPS vorstellen kann, aufgrund von mangelnder Akzeptanz aber nicht an seiner Dienststelle (L1/SU2468). Aber auch die Forderung nach mehr Rollenspielen wird erhoben, um die Veranstaltung interessanter und abwechslungsreicher zu gestalten (K1/ED1202).

Ganz allgemein werden die angewandten Methoden in einigen Rückmeldungen als nicht angemessen für den Einsatz in der Erwachsenenbildung bezeichnet (H2/AM1265; H2/140260); sie vermittelten, so eine weitere Äußerung im Freitext, weitgehend keine neuen Erkenntnisse und schienen wenig zielgruppenorientiert – zumindest für den Bereich der Fortbildung – zu sein (G2/RU3110). Als schulmeisterlich und belehrend wird die Methodik von einem Teilnehmer beschrieben, die in der Konsequenz eine negative Grundstimmung in der Lerngruppe hervorgerufen habe, „so dass man eher eine Anti-Haltung zu den zu vermittelnden Inhalten einnahm“ (G2/II1506). In anderen Lerngruppen wurden die Methoden demgegenüber positiver eingeschätzt (F1/MA1208). So wird die Vielfalt der Methoden positiv vermerkt, die dazu beigetragen hätten, die Veranstaltung kurzweilig und interessant zu machen (F1/RE1806; F1/IN0501;

F1/UT0609). Ebenfalls positiv wurde der abwechslungsreiche Medien- und Materialeinsatz in zwei weiteren Lerngruppen bewertet (E2/MM2208; E2/GA0310; I1/ER2103).

KF-3 Kritik, die sich mit der konkreten Durchführung, mit den Dozenten aber auch reflexiv mit der eigenen Lerngruppe auseinandersetzt:

Bei einigen Teilnehmern war der Eindruck entstanden, dass die Dozenten nicht unbedingt hinter den von ihnen vermittelten Inhalten standen. So wird kritisiert, die Moderatoren seien ungenügend vorbereitet gewesen und hätten das Gefühl aufkommen lassen, dass sie nicht hinter der Sache standen (G1/IL2803). Das Thema lebe davon, so in einem weiteren Freitext, dass die Moderatoren vom Thema überzeugt sind und es nicht nur als notwendiges Übel ansehen (H1/IR0109). In den so kritisierten Unterrichtsveranstaltungen häufen sich dann auch Befindlichkeiten, die nicht geeignet sind, eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ zu gewährleisten. So wird z. B. der Wunsch geäußert, Teilnehmer doch nicht wie Unmündige zu behandeln und zu belehren, denn auf diese Art würde ihnen eine a priori ausländerfeindliche Haltung unterstellt (G2/HI1506). Ein Teilnehmer in einer anderen Lerngruppe beschreibt ebenfalls, dass er sich mit zunehmender Dauer der Veranstaltung bevormundet fühlte und er nicht den Eindruck hatte, dass seine Meinung gefragt war (H2/BK1906). Auch durch die Vorgaben der Texte, Fragestellungen und Arbeitsaufträge fühlten sich einige Teilnehmer bevormundet, da diese mit Unterstellungen arbeiteten, die zumindest nicht flächendeckend mit der Realität übereinstimmten und den Adressaten der Unterrichtseinheit Einstellungen zuschrieben, die nicht zwingend vorhanden sein müssten (H2/AC123). In einer ganzen Reihe von ähnlichen Rückmeldungen werden vergleichbare Befindlichkeiten in weiteren Lerngruppen geschildert. So wird z. B. beschrieben, dass die polizeispezifischen Themen die Gemüter in der Gruppe erregten, da deren Auswahl ein Problem der Fremdenfeindlichkeit innerhalb der Polizei indiziere; dies werde, so pauschal unterstellt, aber abgelehnt. Die aufgezwungene flächendeckende Durchführung⁵⁹⁰ dieses Projektes in der Polizei berge, so der Teilnehmer weiter, große Gefahren (G2/GI2103).

Eine Erklärung für die Vorbehalte und mangelnde Bereitschaft, sich mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ überhaupt noch zu beschäftigen, bietet ein Teilnehmer an, der konstatiert, dass das Thema zur Zeit leider völlig ausgereizt sei, was nicht zu intensiven Diskussionen motiviere (H1/MK0808). Eine andere Erklärung für Vorbehalte und Widerstände, sich mit dem Thema

⁵⁹⁰ Auch diese Äußerung verweist auf ein weiteres Gerücht, dass während der Veranstaltung in die Welt gesetzt worden ist (vgl. dazu auch Seite 314).

auseinander zusetzen, sieht ein weiterer Teilnehmer darin, dass seine Lerngruppe nicht bereit war, sich vorurteilsfrei mit den Themen zu beschäftigen; in der Gruppe sei eine grundsätzliche Ablehnung deutlich festzustellen gewesen (G2/ED0703).

Offensichtlich ist es den Dozenten auch nicht immer gelungen, eine vertrauensvolle Seminaratmosphäre zu schaffen. So bemängelt ein Teilnehmer, dass Verschwiegenheit nach außen in der Seminargruppe nicht ausdrücklich vereinbart worden sei. Dies sei aber bei der Thematik unerlässlich, da ansonsten einzelne Aussagen ohne inhaltlichen Kontext weitergegeben werden könnten, auch wenn sie nicht der Überzeugung des Verursachers entsprechen (G1/EL3107). Ebenso wird bemängelt, dass die Anonymisierung der persönlichen Daten im Fragebogen nicht gewährleistet sei (H1/IR0109).

5.3.4 Abschließende Diskussion der Ergebnisse der Evaluation

Ausgangspunkt der Evaluation war die Frage, ob die Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ in polizeilichen Aus- und Fortbildungssituationen verwendbar ist und von den Teilnehmern akzeptiert wird. Dabei sollte geklärt werden, welchen Stellenwert das Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“ in der Polizei einnimmt, ob die Materialien, Inhalte und Methoden der fünf Lerneinheiten von den potenziellen Adressaten angenommen und im Sinne einer konstruktiven, der Bedeutung des Themas angemessenen und den Intentionen der Unterrichtseinheit entsprechenden Zielrichtung bearbeitet werden (vgl. zu den Zielen der Unterrichtseinheit Kap. 5.3.1.2).

Die im Rahmen des Evaluationsprojekts erhobenen quantitativen und qualitativen Daten stellen Informationen zur Verfügung, die eine differenzierte Bewertung des Einsatzes der Unterrichtseinheit ermöglichen. Die erhaltenen Informationen beziehen sich (vgl. o. Kap. 5.3.1.3) auf die Bedeutung des Themas „Fremdenfeindlichkeit“ in der Polizeiorganisation, auf die Akzeptanz der Inhalte, Methoden und Materialien und auf den Interaktionsprozess in den konkreten Lernsituationen.

So ergibt die Auswertung des Items C.22 des Fragebogens, dass die Materialien, Inhalte und Methoden der Lerneinheiten von einer Mehrheit der Teilnehmer des Evaluationsprojektes weiterhin positiv eingeschätzt worden sind (vgl. Tabelle 16 und 17 o. S. 269 bzw. S. 270); die Anwendung der Lerneinheiten im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildung wird für sinnvoll gehalten. Gleichwohl weist eine differenzierte Auswertung der Fragebogenitems und auch der

übrigen qualitativen Daten darauf hin, dass die hier sichtbar werdenden positiven Bewertungen der Lerneinheiten nur einen Ausschnitt der Einschätzung der Unterrichtseinheit von Ahlheim und Heger durch die Teilnehmer des Evaluationsprojektes sichtbar machen.

In Gesprächen mit den Dozenten während und unmittelbar nach den Unterrichtsveranstaltungen wurden bei einer Vielzahl von Teilnehmern Vorbehalte sichtbar, sich überhaupt noch mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ beschäftigen zu wollen. Bestätigt wurden diese Einstellungen dann auch durch Äußerungen in den Freitextfeldern der Fragebogen, in denen sich Teilnehmer überwiegend abwehrend negativ und zum Teil polemisch mit dem Problembereich „Fremdenfeindlichkeit“ und den einzelnen Lerneinheiten auseinandersetzen. Auch in den Interviews wurden von beiden Gruppen (Teilnehmern und Dozenten) Hinweise darauf gegeben, dass bei Polizeibeamten zum Teil sehr ambivalente Einstellungen und Befindlichkeiten zum Problembereich „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ vorhanden sind, die sich nicht unbedingt in dem angeführten überwiegend positiven Ergebnis der quantitativen Auswertung des Items C.22 der Fragebogen widerspiegeln und die bei der Einschätzung der Akzeptanz und Verwendbarkeit der vorliegenden Unterrichtseinheit berücksichtigt werden müssen.

Um die während der Evaluation gewonnenen quantitativen und qualitativen Daten im Sinne der Untersuchungsfragen angemessen einschätzen und abschließend bewerten zu können, ist es demnach sinnvoll, den in den Interviews und den Freitextäußerungen sichtbar werdenden ambivalenten Umgang mit dem Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ in die abschließende Bewertung mit einzubeziehen. Denn die hier geäußerten Einschätzungen führen in der konkreten Lernsituation zu den beobachteten Vermeidungsdiskussionen und Verweigerungshaltungen und stellen wichtige Kontextfaktoren dar, die für eine zukünftige erfolgreiche Durchführung der Lerneinheiten von Bedeutung sind. Es sind also folgende Themenbereiche in die Diskussion der Ergebnisse mit einzubeziehen:

- Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ in der Polizei
- Umsetzung des Themas in der vorliegenden Unterrichtseinheit
- Reflexion über die am Evaluationsprozess beteiligten Gruppen
- Konsequenzen für die (methodisch-didaktische Struktur) der politischen Bildung in der Polizei

5.3.4.1 Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ in der Polizei

Die Evaluation der Umsetzung der Unterrichtseinheit von Ahlheim und Heger ergibt ein ambivalentes Bild der Art und Weise, wie in der Polizeiorganisation mit dem Problem fremdenfeindlicher Verhaltensweisen von Polizeibeamten umgegangen wird. Auf der einen Seite besteht allgemeiner Konsens darüber, dass die Auseinandersetzung mit den Themen „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ und „Rechtsradikalismus“ wichtig ist, und dass die Polizei darauf mit Bildungsangeboten reagieren muss. In Gesprächen, Diskussionen und auch in den Seminarveranstaltungen, die im Rahmen dieses Evaluationsprojektes durchgeführt worden sind, werden gleichwohl immer wieder Vorbehalte und z. T. diffuse Widerstände spürbar⁵⁹¹, sich mit Thema überhaupt noch auseinander setzen zu wollen. Die Dozenten berichten von Verweigerungshaltungen und Diskussionen auf „Nebenkriegsschauplätzen“, die einen konstruktiven Umgang mit diesen wichtigen Problemfeldern nachhaltig erschwerten. Nachfragen in den Interviews über die Hintergründe solcher Vorbehalte und daraus resultierenden Verhaltensweisen und auch die Auswertung des Freitextes der Fragebogen ergeben, dass viele Polizeibeamte eine sehr viel kritischere und distanziertere Sichtweise auf das Thema „Fremdenfeindlichkeit“ haben, als es die Zahlen der rein quantitativen Auswertung der Fragebogenitems auf den ersten Blick zu belegen scheinen⁵⁹². Dabei wird eine Wahrnehmung sichtbar, die auch durch viele andere Gespräche mit Polizeibeamten ganz unterschiedlicher Laufbahngruppen und Verwendungsfunktionen bestätigt wird. Danach ist das Thema „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ „überstrapaziert“, Polizeibeamte sehen sich pauschal „an den Pranger gestellt“ und durch die (zumeist zwangsweise) Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu dem Thema als fremdenfeindlich „abgestempelt“. Eine einseitige und unfaire Medienberichterstattung wird von Polizeibeamten dabei häufig als Grund für diese Haltung genannt.

Auf der anderen Seite stimmen die genervten Verweigerungshaltungen gegenüber Bildungsmaßnahmen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit ...“, gerade, wenn sie von zukünftigen Führungskräften geäußert werden, nachdenklich. Die in den Äußerungen implizit und explizit mitschwingende Befindlichkeit, „sich immer wieder und völlig überflüssigerweise“ mit diesem Thema auseinander setzen zu müssen, gehört hierzu. Im Ergebnis führt diese Befindlichkeit in der kon-

⁵⁹¹ Diffuse Widerstände und Vorbehalte sind während der Vorbereitung der Unterrichtsveranstaltungen auch auf der Organisationsebene spürbar geworden. So wurde z. B. zu den Veranstaltungen in einem Bundesland durch ein Fernschreiben eingeladen, in dem als Grund für die Veranstaltungen angegeben wurde, dass die beteiligten Dozenten sich im Teamteaching üben wollten; es schien der Dienststelle, die die Veranstaltungen organisiert hatte, offensichtlich nicht opportun zu sein, den korrekten Titel der Veranstaltung („Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“) im Fernschreiben auch so zu benennen.

kreten Lernsituation zu den bereits mehrfach beschriebenen Vermeidungs- und Verweigerungshaltungen. Besorgniserregend sind auch relativierende Aussagen zur Legitimität der Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Parteiprogrammen wie dem der „Republikaner“, zumal wenn sie von zukünftigen Führungskräften der Polizei geäußert werden. Wenn diese auch nur vereinzelt in den Interviews und im Freitext immer wieder „aufblitzen“, so scheint es doch ange raten zu sein, die Auswahlverfahren für den höheren Polizeivollzugsdienst unter diesem Aspekt noch einmal auf Optimierungspotenziale hin zu untersuchen. Zu diesen bedenklichen Bekenntnissen zählt auch die mehrfach geäußerte rechtspositivistische Einstellung, dass eine nicht verbotene Partei wie die „Republikaner“ im Rahmen der Lerneinheiten nicht kritisiert werden sollte, zumal deren ausländerpolitische Forderungen, so ein Ratsanwärter, „doch mittlerweile von den etablierten Parteien übernommen worden sind“⁵⁹³.

Zwei defizitäre Handlungsebenen eines adäquaten Umgangs mit den Themen „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ deuten sich hier an:

Zum einen werden hier weiterhin bestehende Defizite im Bereich der Entwicklung des polizeilichen Selbstverständnisses in einer demokratischen Gesellschaft sichtbar. Die Begriffe Selbstverständnis, Leitbild, Berufsbild, Polizeikultur etc. werden vielfach synonym benutzt. In dem hier verstandenen Sinn spiegelt sich das polizeiliche Selbstverständnis in jenem Prozess wider, der in der Auseinandersetzung zwischen offiziellen Leitbildern und den Handlungsmustern der Polizisten die konkrete Alltagsarbeit generiert. Politische Bildung in der Polizei wurde definiert als die Überführung dieser Auseinandersetzung in Lernsituationen mit dem Ziel, u. a. dazu beizutragen, in den vielfältigen und häufig konflikthaften Handlungsfeldern des polizeilichen Alltags wertbezogene, den Intentionen des Grundgesetzes entsprechende Entscheidungen treffen und umsetzen zu können.⁵⁹⁴ Nun laufen fremdenfeindliche Straftaten oder auch „nur“ Übergriffe von Polizeibeamten objektiv den Intentionen des Grundgesetzes zuwider. Insbesondere wenn diese häufiger auftreten, ergibt sich somit auch der dringende Bedarf, das polizeiliche Selbstverständnis durch Bildungsmaßnahmen im Sinne der Intentionen des Grundgesetzes weiterzuentwickeln und die polizeiliche Alltagsarbeit zu verbessern. Die Einsicht in diese Zusammenhänge und in die Notwendigkeit, darauf u. a. mit Fortbildungsangeboten reagieren zu müssen, gehört in einer demokratischen Polizeiorganisation zum Grundwissen junger Führungskräfte. Verweigerungs-

⁵⁹² Vgl. dazu auch den Freitext, o. S. 312 und die Interviewauswertung o. S. 304.

⁵⁹³ Vgl. dazu auch die Auswertung der Interviews und hier insbesondere S. 311.

⁵⁹⁴ Vgl. zu den weiteren Zielen von politischer Bildung auch die Erläuterungen der Definition von politischer Bildung in der Polizei o. S. 13.

haltungen oder mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit, sich mit diesem Thema im Rahmen von politischer Bildung auseinander setzen zu müssen, sind von daher genauso wenig nachvollziehbar wie das verbreitete Unverständnis in der Polizei über die Sensibilität, mit der die Öffentlichkeit auf fremdenfeindliche Straftaten von Polizeibeamten reagiert. Unter diesem Aspekt könnte eine Weiterentwicklung des polizeilichen Selbstverständnisses darüber hinaus auch dazu beitragen, einzelnen jungen Führungskräften zu verdeutlichen, dass es einer (Bürger-)Polizei in einer demokratischen Gesellschaft durchaus angemessen ist, in Fortbildungsveranstaltungen Programme der „Republikaner“ oder anderer extremistischer Gruppierungen zu analysieren und zu kritisieren.

Die zweite Ebene hängt mit diesem noch weiter zu entwickelndem Selbstverständnis der Polizei eng zusammen. In der Polizei werden Problemfelder wie „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ je nach Adressatengruppe unterschiedlich kommuniziert. Bei Äußerungen über diese Problemfelder besteht bei vielen Beamten ein feines Gespür dafür, genau zu antizipieren, was in der Öffentlichkeit erwünscht und erwartet wird. In der konkreten Auseinandersetzung mit dem Thema – wie z. B. auch während der Bearbeitung der Lerneinheiten – kommt dann in vielen Fällen eine „realitätsnähere“ Einschätzung zum tragen. Dieser ambivalente Umgang mit dem Problem „Fremdenfeindlichkeit ...“ trägt nicht unerheblich zu den Spannungen und oft nur schwer greifbaren Widerständen bei, die während der Unterrichtsveranstaltungen zu spüren waren. Auch hier könnte eine weitergehende Klärung des polizeilichen Selbstverständnisses zu einem eindeutigeren und authentischeren Umgang mit diesem Problem nach innen wie nach außen beitragen.

Nun ist, sicherlich nicht zuletzt aufgrund der deutschen Geschichte, nachvollziehbar, dass fremdenfeindliche Straftaten im Bereich der Polizei nationales und internationales Medieninteresse auf sich ziehen, dass in der demokratischen Öffentlichkeit besorgt nachgefragt und die Erwartung zum Ausdruck gebracht wird, dass sich derartige Übergriffe nicht wiederholen. Verantwortliche Politiker und Führungskräfte der Polizei werden auf Straftaten und Übergriffe mit den ihnen zur Verfügung stehenden juristischen Mitteln reagieren und der (Medien-)Öffentlichkeit erläutern, durch welche präventiven Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung (zu denen auch Projekte im Bereich der Aus- und Fortbildung gehören) derartige Vorfälle zukünftig verhindert werden können. Dabei bringen es die Regularien unserer Medienlandschaft zwangsläufig mit sich, dass die Repräsentanten der Polizeiorganisation die anvisierten Maßnahmen in unmittelbarer zeitlicher Nähe, punktuell und anlassbezogen zu den fremdenfeindlichen Vorfällen erläutern. Auf den ersten Blick wird dadurch eine anlassbezogene, intentionale Ver-

knüpfung der fremdenfeindlichen Straftaten und der dabei involvierten Polizeibeamten mit den präventiven Maßnahmen hergestellt. Bei oberflächlicher Betrachtung wird so der Eindruck erweckt, dass die Zielgruppe der in diesem Zusammenhang geplanten Bildungsmaßnahmen vor allem potenziell fremdenfeindliche oder rechtsextreme Polizeibeamte sind. Und so wird dann dem verbreiteten Eindruck bei vielen Polizeibeamten Vorschub geleistet, durch die Teilnahme an Fortbildungen zum Thema „Rechtsextremismus“ oder „Fremdenfeindlichkeit“ als potenziell fremdenfeindlich abgestempelt und diszipliniert zu werden, bzw. für diese Veranstaltungen die völlig falsche Zielgruppe zu sein. Es bleibt festzuhalten, dass Transparenz über die Ziele und Zielgruppen eine wesentliche Voraussetzung für die konstruktive Auseinandersetzung mit den Lerneinheiten von Ahlheim und Heger ist. Dazu reicht es nicht aus, die Informationen über Ziele und Zielgruppen als reine Sachinformation zu vermitteln. Die Auseinandersetzung mit dem Thema in der konkreten Veranstaltung muss die Glaubwürdigkeit der Aussagen nachhaltig unterstützen; Gleiches gilt für den Kontext, in dem innerhalb der Polizeiorganisation das Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit ...“ bearbeitet wird.

Nun steht außer Frage, dass verantwortliche Politiker und die Polizeiführung sich nach fremdenfeindlichen Straftaten oder Übergriffen gegenüber der Öffentlichkeit rechtfertigen müssen. Durch die Ankündigung von präventiven Maßnahmen im Bereich der Aus- und Fortbildung soll dabei unterstrichen werden, dass die Polizeiorganisation professionell mit dem Problem der „Fremdenfeindlichkeit“ umgeht; Bildungsmaßnahmen dienen damit, neben ihrer sachbezogenen präventiven Funktion, objektiv und notwendigerweise auch der Rechtfertigung. Polizeibeamte als Adressaten der dabei avisierten Bildungsmaßnahmen nehmen aber, unterstützt durch ihre im Verlauf der beruflichen Sozialisation gewonnenen Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Bildungsinhalten⁵⁹⁵, oftmals nur den legitimatorischen und disziplinierenden Charakter der angekündigten Maßnahmen wahr.

Eine kritische Medienöffentlichkeit hat in unserem demokratischen Gemeinwesen eine notwendige und in vielen Jahrzehnten erprobte Kontrollfunktion auch und gerade gegenüber der Polizei als staatlichem Gewaltmonopolisten. Jedoch kann die Verpflichtung, polizeiliches Handeln jederzeit rechtfertigen zu müssen, auf der Seite der Polizeiführung eine Eigendynamik entwickeln, die dazu führt, dass der formale Akt der Rechtfertigung, die Ankündigung von präventiven Maßnahmen zur Vermeidung fremdenfeindlichen Verhaltens etc. wichtiger wird, als die substanzielle und erfolgreiche Umsetzung der eigentlichen Maßnahmen. Dies wird am ehesten für diejenigen

⁵⁹⁵ Vgl. dazu die Beschreibung der Funktion sozialwissenschaftlicher Bildungsinhalte o. S. 250.

spürbar, die als Adressaten von öffentlichkeitswirksam angekündigten Bildungsmaßnahmen die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit erfassen können. Die Erfahrung, dass formale Aspekte einer Bildungsmaßnahme, z. B. die angestrebte Außenwirkung, unter Umständen von größerer Bedeutung ist als die substanziell erfolgreiche inhaltliche Umsetzung, leistet dann einem Verhalten Vorschub, z. B. auf Fragen zu heiklen Themen auch erst einmal formal, in eine sozial erwünschte Richtung bzw. nach den Regeln der *Political Correctness* zu antworten. In den Interviews wurde dies mehrfach als gängiges Verhalten von Führungskräften der Polizei beschrieben (vgl. o. S. 307). Wenn aber der Eindruck entsteht, dass die Umsetzung der Inhalte und Intentionen von Bildungsmaßnahmen bei den Initiatoren einen geringeren Stellenwert haben als ihre öffentlichkeitswirksame Präsentation, dann bleibt dies auch den potenziellen Adressaten nicht verborgen und geht zu Lasten der Akzeptanz der Maßnahmen.

Die sich auch beim Umgang mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ zeigende mangelnde Transparenz und Ambivalenz im Verhalten von verantwortlichen Politikern und Führungskräften der Polizei ist für die Entstehung einer vielfach anzutreffenden Misstrauenskultur im Bereich der Polizeiorganisation mitverantwortlich.⁵⁹⁶ Auch im Verlauf des Evaluationsprojekts war diese Misstrauenskultur spürbar. So kursierten unter den Teilnehmern wiederholt völlig unzutreffende Gerüchte; am gravierendsten für das Evaluationsprojekt war dabei sicherlich, dass in diesem Zusammenhang auch die zugesagte Anonymität der Fragebogen infrage gestellt wurde (vgl. zu den Einzelheiten Fußnote 598, S. 328).

5.3.4.2 Umsetzung des Themas in der vorliegenden Unterrichtseinheit

Die beschriebenen Unklarheiten über Ziele, Zielgruppen und Intentionen von präventiven Bildungsmaßnahmen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ führten bei der konkreten Umsetzung der Lerneinheiten häufig zu Störungen des Unterrichtsablaufs. So berichtet eine Reihe von Dozenten von zeitaufwändigen Diskussionen auf der Metaebene, in denen sie die Beschäftigung mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit“ rechtfertigen mussten (vgl. S. 294). Offensichtlich waren die

⁵⁹⁶ Der Begriff „Misstrauenskultur“ oder gar die Bezeichnung der Polizei als „Misstrauensorganisation“ (Kommissionsbericht Nds.1993, 30) ist in der Literatur vielfach anzutreffen. Haselow (1999, 9) beschreibt dieses Phänomen, ohne den Begriff explizit zu nennen, indem er auf Mängel in der polizeilichen Personal- und Organisationsentwicklung verweist, die weiterhin durch eine hierarchische Organisations- und Prozesssteuerung das Verhalten ihrer Mitarbeiter zu steuern und zu disziplinieren versucht, während längst erkannt worden ist, dass die anspruchsvolle polizeiliche Aufgabenbewältigung ein hohes Maß an Eigeninitiative, Flexibilität und Innovation bei den Mitarbeitern erfordert; eine weit verbreitete Arbeitsunzufriedenheit, Misstrauen im Mitarbeiter-Vorgesetzten-

eigentlichen Intentionen vielen Teilnehmern der Lerneinheiten nicht klar. So mussten die Dozenten mit viel Zeitaufwand reaktiv-rechtfertigend erläutern, dass das Ziel der Lerneinheiten die Stärkung des demokratischen Binnenklimas in der Polizei ist, sich die Veranstaltung also nicht an potenziell fremdenfeindliche Beamte wendet (vgl. S. 316). Zukünftige Dozenten sollten bei der Planung einzelner Lerneinheiten berücksichtigen, dass durch ein gesteigertes Medieninteresse präventive Bildungsmaßnahmen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit“ auch eine nicht zu unterschätzende legitimatorische Funktion haben und es somit notwendig ist, zu Beginn und auch immer wieder im Verlauf der Bildungsmaßnahme daraus resultierende Missverständnisse zu beseitigen, in dem Transparenz über die eigentlichen Ziele und Zielgruppen hergestellt wird.

Ohne auf die vielfältigen und detaillierten Verbesserungsvorschläge zu einzelnen Inhalten, Materialien und Methoden in den vorliegenden Seminarberichten⁵⁹⁷ hier eingehen zu wollen, sollen dennoch zwei methodische Aspekte angesprochen werden, die in den Rückmeldungen immer wieder thematisiert worden sind. So sind Auswahl und methodische Bearbeitung der Statistiken im Verlauf der Seminarveranstaltungen von Teilnehmern häufig kritisiert worden; Diskussionen um vermeintlich mangelnde Transparenz der statistischen Daten wurden benutzt, um einer inhaltlichen Auseinandersetzung aus dem Weg zu gehen. Hier wird konkreter Bedarf deutlich, zukünftig die Dozenten der Lerneinheiten methodisch und inhaltlich besser auf die Hintergründe und die Vermittlung von Statistiken vorzubereiten; dies entspricht im übrigen auch dem Wunsch einiger Dozenten, die sich mehr Hintergrundwissen in diesem Bereich gewünscht hätten. Auch die Analyse der verwendeten Texte wurde sowohl von Dozenten als auch von Teilnehmern als verbesserungsbedürftig angesehen. Da die Kritik aber nicht eindeutig in eine Richtung geht, sondern zum Teil gegensätzliche Wünsche und Verbesserungsvorschläge enthält (Textanalysen wurden als zu umfangreich, als zu anspruchsvoll aber auch als zu banal qualifiziert), kann die Konsequenz hieraus nur eine stärkere Differenzierung nach Zielgruppen sein. Beide Kritikpunkte weisen auf Zweierlei hin:

- die in den methodisch-didaktischen Hinweisen angesprochene Anpassung der Lerneinheiten an die unterschiedlichen Erfordernisse polizeili-

Verhältnis verbunden mit Desorientierung und Demotivation wird als Folge konstatiert. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Schmid (1995), die zu ähnlichen Ergebnissen gelangt.

⁵⁹⁷ Die Seminarberichte kommen, bei einer Vielzahl von konkreten und sehr detaillierten Verbesserungsvorschlägen, alle zu dem positiven Ergebnis, dass die jeweils untersuchte Lerneinheit grundsätzlich geeignet ist, im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildung eingesetzt zu werden. Vgl. dazu auch Sauer/Nuszpl (1999, 37); Werntaler/Wachter (1999, 55); Lenz/Liebeck (1999, 28-29); Kuhlmann/Kanski (1999, 63-65); Schusser/Zink (1999, 30-31); Schindler/Hegendörfer (1999, 38-39); Tillmann/Friedrich (1999, 32-33); Kaping/Paulick (1999, 36); Bogumil (1999, 22-23); Heitfeld/Stumpfen (1999, 50-52); Dobusch/Zecher (1999, 60); Brockmann/Leopold (1999, 41).

cher Aus- und Fortbildung (Ahlheim/Heger 1998, 11) ist nicht in jedem Fall in dem Maße erfolgt, wie es erforderlich gewesen wäre, und, unmittelbar damit zusammenhängend,

- die pädagogischen Qualifizierungen der Aus- und Weiterbildner im Bereich der politischen Bildung der Polizei müssen vereinheitlicht werden, wobei inhaltliche und methodisch-didaktische Mindeststandards einzufordern sind.

5.3.4.3 Reflexion über die am Evaluationsprozess beteiligten Gruppen

Die vielen Rückmeldungen in den Freitextfeldern der Fragebogen (immerhin haben 186 von 378 Teilnehmern den Drang verspürt, ihre Kritik nicht nur durch Ankreuzen von Skalenwerten, sondern auch mit eigenen Worten deutlich zu machen) weisen ein breites Spektrum von überwiegend kritischen Einschätzungen auf; die Gründe dafür, dass in den Freitextfeldern in erster Linie kritische bzw. negative Rückmeldungen niedergeschrieben wurden, sind bereits diskutiert worden. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Beiträge danach unterschieden werden können, ob sich die Autoren eher konstruktiv kritisch, konkret und relativ offen mit dem Thema und seiner Umsetzung in der Unterrichtseinheit auseinandersetzen oder, ob die Beiträge sich durch eine eher pauschalisierend ablehnende Haltung kennzeichnen lassen. Dabei spiegelt sich in vielen Freitexten, aber auch Interviewäußerungen oftmals die Befindlichkeit wider, allein durch die Teilnahme an der Unterrichtsveranstaltung auf die „Anklagebank gesetzt worden zu sein“. Die so charakterisierten Beiträge verteilen sich nun nicht gleichmäßig auf alle Lerngruppen, sondern finden sich in ihrer pauschalisierend ablehnenden Ausprägung besonders häufig in bestimmten Lerngruppen wieder, was auf einen lerngruppenspezifischen Faktor hinweist (vgl. dazu auch Tabelle 20, S. 276). Offensichtlich kommt es ganz maßgeblich darauf an, dass die Lernatmosphäre bei einem politisch brisanten Thema wie „Fremdenfeindlichkeit und Polizei“ von den Dozenten der Veranstaltung sehr sensibel gehandhabt wird, um Verweigerungshaltungen gar nicht erst aufkommen zu lassen. Dazu gehört auch, dass die Dozenten den Teilnehmern uneingeschränkt den Eindruck vermitteln, selber voll und ganz von der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema, aber auch von der Art und Weise der Umsetzung in den Lerneinheiten überzeugt zu sein. Wie Rückmeldungen z. B. in den Freitextäußerungen zeigen, ist diese Voraussetzung nicht von jedem Dozententeam erfüllt worden (vgl. S. 318). Um zukünftig auch diesem Aspekt Rechnung zu tragen, dürfte es hilfreich sein, noch ausführlicheres Hintergrundmaterial mit weiteren methodischen Hinweisen bereitzustellen, um die Dozenten zu einer noch professionelleren Umsetzung der Lerneinheiten zu befähigen und sie auch auf kritische Rückfragen z. B. zu dem verwandten statistischen Material besser vorzubereiten.

Ebenfalls sollte den Teilnehmern das Gefühl vermittelt werden, dass ihre Erfahrungen und Einschätzungen willkommene Beiträge im Lernprozess sind. Jede Form von Bevormundung und Belehrung – auch wenn sie sich nur in der Wahrnehmung der Teilnehmer widerspiegelt - birgt die Gefahr in sich, dass notwendiges Vertrauen für eine offene Lernatmosphäre gar nicht erst entstehen kann und eine authentische, professionelle Bearbeitung der Themen erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht wird. Äußerungen in den Freitextfeldern und in den Interviews (vgl. o. S. 319) weisen darauf hin, dass zumindest in einigen Lerngruppen diese Voraussetzungen nicht in dem Maße erfüllt waren, wie dies wünschenswert gewesen wäre. Sicherlich ist es kein Zufall, dass die bereits angesprochenen Gerüchte besonders hartnäckig in den Lerngruppen kursierten, in denen eine weniger offene Lernatmosphäre herrschte.⁵⁹⁸

Im Verlauf der Auswertungen der Fragebogen, aber auch in den Interviews kam immer wieder zum Ausdruck, dass Ratsanwälter an der PFA eine besonders kritische Sichtweise auf die evaluierten Lerneinheiten hatten und den Nutzen und Neuigkeitswert einer Auseinandersetzung mit den Inhalten für sich infrage stellten. Die Inhalte wurden von ihnen wiederholt als banal bezeichnet und verschiedene Methoden (Textanalyse/Rollenspiele) als nicht angemessen für ihre Zielgruppe eingeschätzt. Ohne hier abschließend die Realitätstüchtigkeit des Selbstbildes einiger Ratsanwälter einschätzen zu können⁵⁹⁹, könnte die oben angeregte stärkere Binnendifferenzierung der Zielgruppen dazu führen, Inhalte und Methoden besser auf die jeweiligen Adressaten und damit auch auf die Gruppe der Ratsanwälter abstellen zu können. Dabei könnte dann auch dem mehrfach in den Rückmeldungen geäußerten Bedürfnis Rechnung getragen werden, Führungskräfte besser auf die unterschiedlichsten Ausprägungen von fremdenfeindlichem Verhalten vorzubereiten und konkrete Handlungsmöglichkeiten bei fremdenfeindlichen Vorfällen im Mitarbeiterkreis zu diskutieren.

5.3.4.4 Konsequenzen für die politische Bildung in der Polizei

Die Evaluation der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ von Ahlheim und Heger ergibt, dass eine Mehrheit der befragten Teilnehmer die Materialien, Inhalte und Metho-

⁵⁹⁸ Es wurde z. B. das Gerücht in die Welt gesetzt, die anonymisierten Fragebogen würden entgegen den Zusicherungen doch entschlüsselt, um einzelne Freitextäußerungen den Verfassern zuordnen zu können. Ebenfalls wurde unrichtigerweise immer wieder behauptet, es sei bereits beschlossen, die Unterrichtseinheit in Form einer flächendeckenden Kampagne in der Polizei durchzuführen.

⁵⁹⁹ Dazu würde es einer neuen Untersuchung bedürfen; es gibt jedoch einige Hinweise, die eine derartige Selbsteinschätzung der Ratsanwälter relativieren. Vgl. dazu z. B. Tillmann/Friedrich (1999, 32/33).

den für geeignet halten, im Rahmen polizeilicher Aus- und Fortbildungsveranstaltungen eingesetzt zu werden. Damit kann auch die Frage nach der Akzeptanz positiv beantwortet werden⁶⁰⁰, die eine wesentliche Voraussetzung für die Verwendbarkeit der Unterrichtseinheit ist. Die einzelnen Lerneinheiten leisten damit gemäß den Intentionen der Verfasser einen wertvollen kognitiven Beitrag, die Zusammenhänge zwischen Vorurteilen und entstehender Fremdenfeindlichkeit deutlich zu machen, für xenophobische Verhaltensweisen zu sensibilisieren und das demokratische Binnenklima innerhalb der Polizei zu stärken.

Allerdings haben die diskutierten Kontextfaktoren ergeben, dass die Umsetzung der einzelnen Lerneinheiten für die unterschiedlichsten polizeilichen Zielgruppen durch eine von den jeweiligen Dozenten zu leistende Anpassung an die lerngruppenspezifischen Besonderheiten unterstützt werden muss. Dies setzt bessere Qualitätsstandards bei den Fachlehrern für die politische Bildung der Polizei als bisher voraus. Denn die geschilderten Probleme traten bei den 24 Dozenten auf, die, gemessen am Gesamtpotenzial möglicher Vermittler der Lerneinheiten, besonders gut ausgebildet und pädagogisch qualifiziert waren. Nur durch (noch) höhere Qualitätsstandards kann demnach in Zukunft gewährleistet werden, dass bei der Umsetzung und Durchführung der Unterrichtseinheit von Ahlheim und Heger die angesprochenen Mängel minimiert werden können. Dazu gehören auch gruppendynamische Kenntnisse, um für eine offene und konstruktive Lernatmosphäre und nachhaltige Transparenz der Ziele und Zielgruppen der Unterrichtseinheit zu sorgen. So können Störungen der angestrebten Lernprozesse vermieden werden, die ihre Ursachen in einer missverständlichen Zielgruppenidentifizierung bei den Teilnehmern der Lerneinheiten haben.

Aus den bisher diskutierten Gründen wäre es daher wünschenswert, die Bearbeitung des Problembereichs „Fremdenfeindlichkeit“ in ein Gesamtkonzept zur politischen/sozialwissenschaftlichen Bildung⁶⁰¹ der Polizei einzubinden. Repräsentanten der Polizeiorganisation (Führungskräfte und verantwortliche Politiker) wären dann nicht in der Verlegenheit, nach polizeilichen Übergriffen gegenüber ethnischen Minderheiten jeweils nur punktuelle Maßnahmen zur (Symptom-) Bekämpfung fremdenfeindlicher Vorfälle ankündigen zu können, sondern vielmehr in der Lage, auf ein Gesamtkonzept politischer Bildung mit dem Ziel zu verweisen, eine Stärkung des demokratischen Binnenklimas in der Polizei dauerhaft anzustreben. Die Unterrichtseinheit „Vorurteile

⁶⁰⁰ Vgl. zur Bedeutung des Begriffes „Akzeptanz“ für die Fragestellung der Evaluation auch die Erläuterungen Seite 227.

⁶⁰¹ Politische Bildung wird hier synonym zu sozialwissenschaftlicher Bildung gebraucht.

und Fremdenfeindlichkeit“ könnte in ein derartiges Konzept eingebunden werden und auf der kognitiven Ebene Hintergrundwissen bereitstellen.

Eine ganze Reihe von Kritikpunkten an der aktuellen Umsetzung der Lerneinheiten von Ahlheim und Heger könnten dabei einer Lösung zugeführt werden. Eine dauerhafte Bearbeitung der Thematik im Rahmen eines umfassenden Konzepts, in dem die Sensibilisierung für fremdenfeindliches Verhalten z. B. in ein allgemeines Konzept zur Einsatzvor- und -nachbereitung eingebunden wird, lässt so gut wie keinen Raum mehr, um Missverständnisse über die Zielgruppen entstehen zu lassen. Dauerhafte Programme ermöglichen ebenso eine bessere Qualifizierung⁶⁰² der dabei eingesetzten Lehrkräfte, so dass damit auch der Notwendigkeit einer intensiveren Vorbereitung auf die Umsetzung der Lerneinheiten, die bei der Evaluation offensichtlich geworden ist, Rechnung getragen werden könnte. Die oftmals kritisierte Zeitknappheit bei der Durchführung der einzelnen Lerneinheiten⁶⁰³ würde durch ein Gesamtkonzept politischer/sozialwissenschaftlicher Bildung entfallen, da einzelne Segmente mit weniger Zeitdruck bearbeitet werden könnten. Auch die eingesetzten Materialien würden in einem dauerhaft umgesetzten Konzept regelmäßig aktualisiert werden, um auch unter pädagogischen Aspekten eine problem- und situationsorientierte, an den Bedürfnissen der Adressaten ausgerichtete Lernsituation sicherzustellen. Die in den Rückmeldungen zur Lerneinheit 5 häufig geäußert Kritik, es sei nicht mehr aktuell, rechtsradikale Einstellungen ausschließlich durch eine Analyse von Programmen der Republikaner deutlich zu machen, müsste zwangsläufig obsolet werden, da die Auseinandersetzung mit rechtem Gedankengut pädagogisch angemessen zur Zeit⁶⁰⁴ nur über die aktuelle Diskussion eines NPD-Verbots zu führen wäre.

Und *last but not least* besteht meiner Meinung nach die nicht unbegründete Hoffnung, Fortbildungsveranstaltungen zum Themen „Fremdenfeindlichkeit“ und „Rechtsradikalismus“ durch eine permanente, anlassunabhängige Bearbeitung im Rahmen eines Gesamtkonzepts zur politischen/sozialwissenschaftlichen Bildung in der Polizei nicht länger der Gefahr einer legitimatori-

⁶⁰² In einem Seminarbericht wird z. B. aufgrund der zu erwartenden Störungen empfohlen, nur Dozenten mit der Umsetzung der Inhalte der Lerneinheiten zu betrauen, die über umfassende Trainier- und Moderatorenqualifikationen verfügen (Heitfeld/Stumpfen 1999, S. 50).

⁶⁰³ Vgl. beispielhaft für die vielfach von Dozenten und Teilnehmern geäußerte Kritik an einem zu knappen Zeiteinsatz für die Durchführung Lenz/Liebeck 1999, S. 29.

⁶⁰⁴ Dieses Kapitel ist im Juli/August 2000 entstanden.

schen Instrumentalisierung durch die Repräsentanten der Polizei⁶⁰⁵ auszusetzen und damit insgesamt einer substanziellen und wirkungsvollen Umsetzung näher zu bringen.

⁶⁰⁵ Dass dies nicht als einseitige Schuldzuweisung an Führungskräfte und verantwortliche Politiker zu verstehen ist, sondern durch die Struktur und Funktion der komplexen Medienlandschaft in unserer Gesellschaft mit hervorgerufen wird ist bereits an anderer Stelle erläutert worden. Gleichwohl könnten Führungskräfte und Politiker nach einer Implementierung eines dauerhaften Gesamtkonzepts zur politischen/sozialwissenschaftlichen Bildung der Polizei selbstbewusst und weniger reaktiv auf die damit auch wirkungsvoller angelegten Programme verweisen, die darüber hinaus auch nicht im Verdacht stehen würden, lediglich aktuell Symptome zu bekämpfen oder gar nur der Beruhigung der besorgten Öffentlichkeit zu dienen.

6. Fazit

In den vorangegangenen Kapiteln ist die Funktion von politischer Bildung in der Polizei näher bestimmt worden. Bezogen auf das erkenntnisleitende Interesse der Untersuchung konnte so genauer beschrieben werden, wie politische Bildung während der verschiedenen Epochen der bundesrepublikanischen Geschichte in der Polizei betrieben wird, welche Besonderheiten des Vermittlungsprozesses dabei festzustellen sind, welchen Stellenwert sie für den Demokratisierungs- und Zivilisierungsprozess hat und wo Optimierungspotenziale bei der Bearbeitung aktueller Problemfelder liegen.

In den ersten Jahrzehnten besteht die Aufgabe der als Staatsbürgerkunde in die Curricula der polizeilichen Aus- und Fortbildung implementierten politischen Bildung in der kontinuierlichen Vermittlung formaldemokratischen Basiswissens. Gleichzeitig hat sie die Aufgabe, nach innen wie nach außen die demokratische Legitimität der Polizei zu dokumentieren. Berufsbild und Handlungsmuster der Polizei sind in dieser Zeit noch stark von der nach 1945 reaktivierten Weimarer Tradition dominiert, während Habitus und Selbstverständnis der Polizei entsprechend obrigkeitlich-staatlich-autoritär ausgerichtet sind. Gleichwohl trägt die Staatsbürgerkunde ihren Teil dazu bei, dass die förmliche Beachtung demokratischer Grundsätze selbstverständlicher und damit die Basis für später einsetzende Reformprozesse bieten kann. Denn in dem nun allgemein akzeptierten formaldemokratischen Rahmen ist es ersten Reformer und „Querdenkern“ in Polizeiuniform möglich, dienstlich „zu überleben“ und vor dem Hintergrund des in den 1960er Jahren einsetzenden sozialen Wandels in der Folgezeit Wirkung zu entfalten.⁶⁰⁶

Ab den 1970er Jahren werden verstärkt sozialwissenschaftliche Inhalte in die Aus- und Fortbildung der Polizei übernommen und entfalten parallel zur weiterhin als Staatsbürgerkunde institutionalisierten politischen Bildung eigene Qualitäten einer politischen Bildung der Polizei. Wenn auch nicht in einem kontinuierlichen Prozess, so tragen die im Soziologie- und Psychologieunterricht vermittelten Inhalte ihren Teil zu einer veränderten Sozialorientierung der Polizei (Harrach) bei und unterstützen erste Reformansätze, das Selbstverständnis und Berufsbild der Polizei in einer demokratischen Gesellschaft weiterzuentwickeln. Zwar werden die Reformansätze zum Berufsbild in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre abgebrochen, während ihre technokratisch/materiellen Anteile umgesetzt werden. Und auch bei der weiteren Implementierung der sozialwis-

⁶⁰⁶ Vgl. dazu die zusammenfassenden Kapitel 2.5 und 3.4.

senschaftlichen Bildungsinhalte treten Probleme auf.⁶⁰⁷ Doch werden in den 1980er Jahren neue handlungsorientierte Formen sozialwissenschaftlicher Bildung in den Aus- und Fortbildungskanon der Polizei aufgenommen, die durch die Steigerung personaler und sozialer Kompetenzen das Polizei-Bürger-Verhältnis verbessern und das polizeiliche Selbstverständnis auf das Ziel einer Bürgerpolizei hinlenken. Die mit diesen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen verbundene Weiterentwicklung des polizeilichen Selbstverständnisses ist also kein explizit formuliertes Ziel, sondern findet praktisch *en passant* statt.

Vielleicht hätte es ja nach der Implementierung der handlungsorientierten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen gegen Ende der 1980er Jahre eine neue, von allen Beteiligten bewusster geführte Berufsbilddiskussion gegeben, wenn nicht durch die weltpolitischen Ereignisse der Jahre 1989/1990 die Polizeiorganisationen der „alten“ Bundesrepublik für mehrere Jahre mit neuen Aufgaben beim Aufbau der Polizei in den neuen Bundesländern versehen worden wären, zu denen auch der Aufbau einer institutionalisierten politischen Bildung der Polizei in den fünf neuen Ländern gehörte.

In der ersten Hälfte der 1990er Jahre ist gleichzeitig eine deutliche Zunahme rechtsextremistischer, fremdenfeindlicher Gewalt im vereinten Deutschland zu verzeichnen, an der auch Polizeibeamte durch Übergriffe und Straftaten gegenüber Angehörigen ethnischer Minderheiten beteiligt sind. Hier entstehen erweiterte Aufgabenfelder für die politische Bildung in der Polizei. Denn nicht nur die fremdenfeindlichen Straftaten und Übergriffe konterkarieren das Ziel, sich zu einer Bürgerpolizei hin entwickeln zu wollen. Auch die Analyse von Bildungsmaßnahmen zur Bearbeitung des Problemfeldes „Fremdenfeindlichkeit ...“, wie es hier exemplarisch mit der Evaluation der Unterrichtseinheit „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ geschehen ist, weist auf weiterhin bestehende Defizite bei der Entwicklung eines Selbstverständnisses hin, wie es durch das Ziel einer Bürgerpolizei charakterisiert ist.⁶⁰⁸ Verweigerungshaltungen und Vermeidungsstrategien, wie sie im Rahmen dieser Untersuchung beim Umgang mit den Lerneinheiten der Unterrichtskonzeption „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit ...“ in der Polizei festgestellt werden konnten, zeigen, dass es in der Polizeiorganisation weiterhin Defizite beim offenen und konstruktiven Umgang mit dem Problemfeld „Fremdenfeindlichkeit...“ gibt.

⁶⁰⁷ Vgl. zur Analyse der Implementierungsschwierigkeiten des Faches Soziologie die Ausführungen von Harach und Brusten in Kap. 4.3.3.

⁶⁰⁸ Vgl. zu den Merkmalen einer Bürgerpolizei die Definition von Winter in Anm. 5.

Eine Lösung dieser Probleme ist durch ein Gesamtkonzept zur politischen/sozialwissenschaftlichen Bildung zu erreichen, durch die eine ganz Reihe von inhaltlichen, motivationalen und organisationspolitischen Problemen gelöst werden könnten. Im Rahmen eines derartigen Gesamtkonzeptes könnte dann auch der Diskussionsprozess über das polizeiliche Selbstverständnis auf dem Weg zu einer Bürgerpolizei wieder aufgenommen und die oftmals formalen Leitbilddiskussionen mit relevanten Inhalten gefüllt werden. Gleichzeitig könnten in einem derartigen Konzept auch die Erkenntnisse einer noch zu entwickelnden Polizeiwissenschaft umgesetzt werden, die sich „die reflexive Analyse polizeilichen Handelns und die Systematisierung der vielfältigen Handlungspraxen“ (Behr 2000, 246) zur Aufgabe machen sollte. Denn

„staatliche Herrschaft ist auf der Ebene ihres Vollzuges ein oft uneindeutiges Handlungsgeflecht, dessen Verlauf man nicht deterministisch vorhersagen kann, von dem man aber immer mehr Bedingungen seines Zustandekommens kennt.

Doch soll zum Schluss nochmals unterstrichen werden: Die meisten Polizeibeamten handeln in dieser Ambiguität ziemlich verantwortungsvoll – und oft ziemlich geschickt. Über alles andere muß noch mehr nachgedacht werden.“ (Behr 2000, 246)

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1:	Auswertung des Items B.10 „Politische Bildung ist so wichtig wie andere Bereiche polizeilicher Aus- und Fortbildung“	254
Abb. 2:	Auswertung des Items B.9 „Die bisherigen Unterrichtsveranstaltungen zur politischen Bildung, die ich bei der Polizei kennengelernt habe, waren für mich interessant“	255
Abb. 3:	Auswertung des Items B.12a) „Der Stundenanteil politischer Bildung in der Aus- und Fortbildung...“	257
Abb. 4:	Auswertung des Items A.2) „Ich bin ziemlich skeptisch, ob mir das Seminar „etwas bringt“	259
Abb. 5:	Auswertung des Items C.13) „Alles in allem fand ich das Seminar interessant“	262
Abb. 6:	Auswertung des Items C.18) „Manches habe ich so bisher nicht gesehen“	263
Abb. 7:	Auswertung des Items C.14) „Mir ist einiges klarer geworden“	263
Abb. 8:	Auswertung des Items C.17) „Das Seminar hat mich dazu angeregt, mit Kolleginnen und Kollegen über das Seminar zu diskutieren“	266
Abb. 9:	Auswertung des Items C.19) „Ich würde meinen Kollegen empfehlen, an diesem Seminar teilzunehmen“	267
Abb. 10:	Auswertung des Items C.20) „Ich würde gerne auch die anderen Lerneinheiten kennenlernen“	267
Abb. 11:	Vergleich der gruppierten Mediane der Items C.19) und C.22c), differenziert nach Lerngruppen, die die Lerneinheit 3 bearbeitet haben	272

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Ausbildungsanteile an der Grundausbildung der Polizei 1954 und 1961 (Menker 1996, 198):	81
Tabelle 2: Kategorisierung der Semester- und Wissenschaftlichen Hausarbeiten polizeilicher Führungskräfte in den Jahren 1951-1916 am Polizei-Institut Hiltrup	105
Tabelle 3: Themenschwerpunkte in der Kategorie „Politik/politische Bildung/Geschichte“:	106
Tabelle 4: Personalentwicklung der Länder- und Bundespolizeien zwischen 1960 und 1980 (modifiziert nach H.-J. Lange 1999, 87 u. 89 und eigene Berechnungen).....	131
Tabelle 5: Veränderungen des Stellenkegels zwischen 1972 und 1980 exemplarisch für ausgewählte Länder in Prozentanteilen der jeweiligen Laufbahngruppe an der gesamten Planstellenzahl.	132
Tabelle 6: Stundenanteile zur politischen/sozialwissenschaftlichen Bildung in der Grundausbildung exemplarisch ausgesuchter Länderpolizeien	161
Tabelle 7: Aufteilung der Teams und Lerneinheiten auf die verschiedenen Unterrichtsgruppen	225
Tabelle 8: Zeitliche Organisation des Evaluationsprojekts:.....	237
Tabelle 9: Biografische Daten der Teilnehmer – Geschlecht, Jahrgang, Sozialisation und Dienort	237
Tabelle 10: Biografische Daten der Teilnehmer – Schulabschluss, Berufsausbildung vor Eintritt in die Polizei und Dienstalder	238
Tabelle 11: Auswertung der Fragen B.6) bis B.11) zur politischen Bildung in der Polizei allgemein	252
Tabelle 12: Auswertung der Fragen B.12a) bis B.12d) zur politischen Bildung in der Polizei allgemein.....	256
Tabelle 13: Auswertung der Fragen A.1) bis A.5) zum bevorstehenden Seminar und zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“	258
Tabelle 14: Auswertung der Items C.13), C.21), C.14), C.16) und C.18)	261
Tabelle 15: Auswertung der Items C.15), C.17), C.19) und C.20) - Bewertungen des Seminars	265
Tabelle 16: Bewertung der einzelnen Segmente der Lerneinheiten 1 – 5 in den jeweiligen Lerngruppen	269
Tabelle 17: Verhältnis der positiven Einschätzungen der einzelnen Segmente einer Lerneinheit	270
Tabelle 18: Häufigkeitsauswertung der Einschätzung der Veranstaltung durch die Lerngruppe C2 im Vergleich „Vorher – Nachher“ anhand der kreuztabellierten Items A.2) und C.21)	274
Tabelle 19: Häufigkeitsauswertung der Einschätzung der Veranstaltung durch die Lerngruppe E1 im Vergleich „Vorher – Nachher“ anhand der kreuztabellierten Items A.2) und C.21)	275
Tabelle 20: Mittlere Bewertungen der Veranstaltungen im Vergleich „Vorher – Nachher“	276
Tabelle 21: Biografische Daten der Befragten – Kennziffer, Teilnahme an Lerneinheit, Geschlecht, Geburtsjahrgang, Bundesland/Land, Schulabschluss, Eintritt in die Polizei, Sozialisation	282

Anhang 1 – 13:

Verzeichnis der Anhänge:

Anhang 1:	Military Government of Germany (1945a): Richtlinien für die deutsche Polizei – German Police Directive vom 8. Mai 1945 (zweisprachig) PG 6.0-28 (Signatur der polizeugeschichtlichen Sammlung der Polizei-Führungsakademie).....	338
Anhang 2:	Auszug der Lehrstoffe für das Fach „Staats- und Bürgerkunde“ aus dem „Lehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht zur Weiterbildung der Polizeibeamten in den Bereichen“ [1950], S. 6-8. Polizeigeschichtliche Sammlung der Polizei-Führungsakademie (PG 6-32/2-7).	339
Anhang 3:	Übersicht der Programme der ersten vier Tagungen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung im Polizei-Institut Hiltrup bei Münster (Westf.).....	342
Anhang 4:	Stoffverteilungsplan der Polizeifachschulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen im Fach Staatsbürgerkunde und Geschichte für die U- und M-Klassen	343
Anhang 5:	Übersicht der Lehrfächer und Unterrichtswochenstunden in der U- und M-Stufe der Polizeifachschule nach Augschun (1960, 37-38):.....	354
Anhang 6:	Themenschwerpunkte der Semester- bzw. Wissenschaftliche Hausarbeiten aus der der Kategorie „Politik/politische Bildung/Geschichte	355
Anhang 7:	Eskalations-Deeskalationsmodell der Polizei-Bürger-Interaktion im Protestgeschehen nach Schmalzl (1996)	364
Anhang 8:	Die Polizeibehörden in NRW vor und nach der Neuorganisation.....	365
Anhang 9a:	Fragebogen Teil 1	366
Anhang 9b:	Fragebogen Teil 2	370
Anhang 10:	Fragebogen für die Leitfadeninterviews mit den Dozenten	373
Anhang 11:	Biografische Daten der Teilnehmer in den einzelnen Lerngruppen I.	374
Anhang 12:	Infoblatt für die Teilnehmer der Lehrveranstaltungen	378
Anhang 13:	Ausbildungssystem und Einheitslaufbahn der Polizei	379

Zusatz für die CD-Rom Ausgabe:

Da sich einzelne Grafiken bei der Übertragung ins PDF-Format nicht korrekt anzeigen ließen, sind die einzelnen Scans im entsprechenden Ordner im Original enthalten.

Anhang 1: Military Government of Germany (1945a): Richtlinien für die deutsche Polizei – German Police Directive vom 8. Mai 1945 (zweisprachig) PG 6.0-28 (Signatur der polizeigeschichtlichen Sammlung der Polizei-Führungsakademie).

MILITARY GOVERNMENT OF GERMANY

Polizei-Institut
Hiltcup
Kts. Münster (Westf.)
Zum Alten Berge 18-24

RICHTLINIEN
FÜR DIE DEUTSCHE POLIZEI

GERMAN POLICE DIRECTIVE

1. Alle Mannschaften und Offiziere der Ordnungspolizei und der Kriminalpolizei haben weiterhin Ruhe und Ordnung aufrechtzuerhalten und alle Verordnungen und Bestimmungen und Befehle des Militärbefehlshabers zur Ausführung zu bringen. Alle deutschen Gesetze, Verordnungen oder Bestimmungen, die in irgendeiner Weise den militärischen Streitkräften nachteilig sind oder die durch Proklamationen, Verordnungen oder Befehle der Vereinten Nationen aufgehoben worden sind, dürfen weder erzwungen noch darf deren Erzwingung geduldet werden.
 2. Alle Einheiten und Stellen der Ordnungspolizei und der Kriminalpolizei werden ihre Tätigkeit unter dem Befehl der bestehenden Dienst- und Verwaltungsbehörden fortsetzen. Ausnahmen sind in den folgenden Paragraphen bestimmt.
 3. Auf Befehl der Militärregierung sind die folgenden Ämter abgeschafft:
 - a) Reichsführer SS und Chef der Deutschen Polizei.
 - b) Höhere SS- und Polizeiführer.
 - c) Inspektoren/Befehlshaber der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes der SS.
 - d) Inspektoren/Befehlshaber der Ordnungspolizei.
 4. Die geheime Staatspolizei und der Sicherheitsdienst der SS sind aufgelöst. Die deutsche Polizei wird sofort alle Tätigkeiten einstellen, die auf Anweisung dieser Behörden ausgeführt wurden.
 5. Alle Polizeioffiziere, die zum Stab der Landespolizeibehörden gehören, mit Ausnahme der Kommandeure der Gendarmerie und des dienstältesten Offiziers der Wasserschutzpolizei, haben ihre Dienstaufsicht über Polizeieinheiten einzustellen. Der Dienst und die Leitung der Gendarmerie und der Wasserschutzpolizei werden wie bisher fortgesetzt. Alle diese Offiziere, einschließlich der Leiter der Gendarmerie und der Wasserschutzpolizei, haben sich unter den Befehl der Leiter der Zivilverwaltung in ihrem Bezirk zu stellen. Sie stehen diesen als technischer Berater in der allgemeinen Polizeiverwaltung zur Seite.
 6. Die Kontrolle über alle Einheiten der Ordnungspolizei, mit Ausnahme der Gendarmerie, der Wasserschutzpolizei und der motorisierten Verkehrskompanien z. B. V. wird hiermit dem Leiter der Zivilverwaltung des Kreises übertragen, in dem sie sich befinden. In den staatlichen Polizeiverwaltungen hat sich der Polizeipräsident/Polizeidirektor unter den Befehl des Oberbürgermeisters/Bürgermeisters, in Verwaltungsangelegenheiten, die höhere Regierungsstellen betreffen, zu stellen.
 7. Dienstliche Anweisungen an die Chefs der Deutschen Polizei müssen über die Militärregierung an den Offizier der Öffentlichen Sicherheit geleitet werden, als auch notwendige Handlungen seitens der ausübenden Polizeiorgane.
 8. Allgemeine verwaltungstechnische Anweisungen werden seitens der Zivilverwaltung erteilt und müssen alle Stellen der Zivilverwaltung durchlaufen.
 9. Alle verwaltungstechnischen Anweisungen, die durch die Chefs der Deutschen Polizei erteilt werden, müssen, bevor sie in Kraft gesetzt werden, dem Offizier der Öffentlichen Sicherheit zur Genehmigung vorgelegt werden.
 10. Die Leitstellen und Stellen der Kriminalpolizei unterstehen in Dienstangelegenheiten dem Polizeipräsidenten/Polizeidirektor der Stadtkreise, in denen sie sich befinden. Sie haben weiterhin alle wichtigen Kriminal- und besonderen Polizeiuntersuchungen in ihren Zuständigkeitsgebieten vorzunehmen. Ihre Diensttätigkeit wird von den örtlichen Chefs der Polizei oder den Kommandeuren der Gendarmerie in ihren jeweiligen Bezirken überwacht.
 11. Die Regierungspräsidenten der Grenzbezirke und die Oberbürgermeister/Bürgermeister der Grenzstädte sind mit sofortiger Wirkung für die Sicherheit der Grenze verantwortlich. Zu diesem Zweck stehen ihnen die Gendarmerie und Schutzpolizeikräfte zur Verfügung.
 12. Diese Richtlinien geben der deutschen Polizei in keiner Weise irgendwelche Gewalt über Mitglieder der Streitkräfte der Vereinten Nationen oder über Personen, die denselben offiziell zugeteilt sind.
1. All ranks of the Ordnungspolizei and Kriminalpolizei will continue to maintain law and order and enforce any ordinances, regulations and orders issued by the Military Commander. They will not enforce or permit to be enforced any German laws, rules or regulations that are in any manner prejudicial to the Military Forces or are abrogated by Proclamations, Ordinances or Orders.
 2. All units and offices of the Ordnungspolizei and the Kriminalpolizei will continue to function under their present operational and administrative controls except insofar as these controls are modified in the following paragraphs.
 3. The following offices are abolished by order of Military Government:
 - a) Reichsführer SS and Chief of the Deutschen Polizei.
 - b) Höhere SS- und Polizeiführer.
 - c) Inspektoren/Befehlshaber der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes der SS.
 - d) Inspektoren/Befehlshaber der Ordnungspolizei.
 4. The Geheimstaatspolizei and the Sicherheitsdienst der SS are abolished. The German police will cease forthwith all activities carried out under instructions from these organizations.
 5. All police officers on the staff of Landespolizeibehörden except the Kommandeure der Gendarmerie and the senior officer of a Wasserschutzpolizei district, will cease to exercise any operational control over police units. The operation and control of the Gendarmerie and the Wasserschutzpolizei will continue as at present. All these officers, including the heads of Gendarmerie and Wasserschutzpolizei, will place themselves under the orders of the heads of the civil administration in their districts, whom they will assist as technical advisers in the general administration of the police forces.
 6. The control of all units of the Ordnungspolizei, other than the Gendarmerie, Wasserschutzpolizei and the Verkehrskompanien (Mof) z. B. V., is hereby given to the Head of the Civil Administration of the Kreis in which they are located: in the case of a Staatliche Polizeiverwaltung the Polizeipräsident/Polizeidirektor will place himself under the orders of the Oberbürgermeister/Bürgermeister for administrative control of the police forces in his charge.
 7. Operational instructions to German Chiefs of Police must be passed through Military Government channels to the Public Safety Officer at the level at which executive police action is required.
 8. General administrative instructions will be given through the Civil Administration and passed down to the local level through the chain of civil administration officials.
 9. Any administrative instructions received by the German Chiefs of Police must be cleared by them through the local Public Safety Officer before issuing orders putting them into effect.
 10. The Leitstellen and Stellen of the Kriminalpolizei are placed under the operational control of the Polizeipräsident/Polizeidirektor of the Stadtkreise where they are located. They will continue to cover all major criminal and special police investigations in their allotted districts (Zuständigkeitsgebiete), but the work will be operationally supervised by the local Chiefs of Police or Kommandeure der Gendarmerie in their respective areas.
 11. The Regierungspräsidenten of frontier districts and the Oberbürgermeister/Bürgermeister of frontier towns will assume forthwith responsibility for the security of the frontiers with the Gendarmerie and Schutzpolizei forces respectively at their disposal.
 12. Nothing in this directive will be considered as giving the German Police any authority over members of the Armed Forces of the United Nations, or of persons officially attached thereto.

Anhang 2: Auszug der Lehrstoffe für das Fach „Staats- und Bürgerkunde“ aus dem „Lehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht zur Weiterbildung der Polizeibeamten in den Bereichen“ [1950], S. 6-8. Polizeigeschichtliche Sammlung der Polizeiführungsakademie (PG 6-32/2-7).

- 6 -

Lehrstoffe:

Die Auswahl und methodische Ausgestaltung der zur Behandlung kommenden Stoffe wird in den einzelnen Lehrgängen vom jeweiligen geistigen Bildungsstand der Schüler und durch die verfügbare Zeit bestimmt. Bei der Aufstellung der Stoffverteilungspläne ist diesen Gesichtspunkten Rechnung zu tragen.

Die einleitenden Betrachtungen (Abschnitt I) gehen von der Gegenwart und Umwelt aus und bewegen sich im Erfahrungskreis der Schüler. Sie sollen dazu dienen, in zwangloser Unterhaltung mit den Schülern ins Gespräch zu kommen und ihr Interesse für staatsbürgerkundliche Fragen zu wecken.

Der geschichtliche Rückblick (Abschnitt II) hat die wichtigsten geschichtlichen Kenntnisse zu erarbeiten, die den Schülern vielfach fehlen, aber zur Grundlegung und Auswertung für staatspolitische Erörterungen notwendig sind. Die geschichtliche Grundlegung bereitet eine zusammenfassende Betrachtung der anschließenden Einzelfragen vor, bei der wiederholte Längsschnitte das geschichtliche Wissen festigen und die selbständige Beurteilung der Geschehnisse ermöglichen und erleichtern. Damit wird der abstrakten Behandlung und der begrifflichen Zergliederung vorgebeugt, die das Interesse gefährden könnten.

Die systematische Behandlung der Lehrstoffe des Abschnitts III soll sichere Kenntnisse vermitteln über die gegenwärtige staatspolitische Struktur des demokratischen Staates, über seinen Aufbau, seine Verwaltung und die neue Verfassung.

Die abschliessenden Betrachtungen (Abschnitt IV) lenken den Blick über die Grenzen des Vaterlandes hinaus und sollen europäisches und weltpolitisches Denken anregen.

I. Einführung in die Staats- und Bürgerkunde

Die Bedeutung staatspolitischer Kenntnisse für den Pol.-Beamten (Anteilnahme am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart - Schulung von Einsicht - und Urteilsvermögen - Verständnis für die Einstellung und geistige Haltung der Mitmenschen).

Unser Land und Volk. Über die politische Geographie des Heimatlandes).

Die Verhältnisse im heutigen Deutschland (politische Ereignisse, wirtschaftliche Sorgen, kulturelle Beschränkungen).

-7-

II. Geschichtliche Grundlegung

1. Geschichtlicher Rückblick auf beachtenswerte Vorgänge der letzten beiden Jahrhunderte.

Aus der Zeit der unumschränkten Selbstherrschaft: Ludwig XIV. Die Raubkriege. Friderizianischer Absolutismus. Der Preußische Militär- und Beamtenstaat. Preußen und Österreich.

Die Zeit der staatlichen Umwälzungen: Die Vereinigten Staaten. Menschenrechte. Die französische Revolution und ihre Auswirkungen. Zusammenbruch Preußens. Die Stein-Hardenbergschen Reformen. Die Einheits- und Freiheitsbestrebungen. Das Jahr 1848. Verfassung und Dreiklassenwahlrecht. Kleindeutsche Lösung der Reichsfrage. Die Klassische Zeit der deutschen Dichtung und Musik. (Lessing, Goethe, Schiller, Mozart, Beethoven). Dichter und Maler der Romantik.

Aus dem Zeitalter der Maschine: Erfindungen, Mechanisierung, Industrialisierung und ihre Auswirkungen auf die menschliche Arbeit. Die soziale und wirtschaftliche Lage des Arbeiters. Die Arbeiterbewegung. Freie und christliche Gewerkschaften. Das Sozialistengesetz. Der Kulturkampf. Die Sozialgesetzgebung.

Das Kaiserreich: Bismarcks Außenpolitik, sein Rücktritt, Der erste Weltkrieg und der Versailler Vertrag.

Der Staat von Weimar. Seine Verfassung. Kampf um die Demokratie. Locarno. Völkerbund. Weltwirtschaftskrise und ihre Überwindung.

Die nationalsozialistische Diktatur: Rüstungskonjunktur. Militarisierung Deutschlands. Gleichschaltung. Kampf gegen die Kirchen. Erweiterung des deutschen Gebietes (Österreich, Sudetenland). Der zweite Weltkrieg. Totaler Krieg. Bedingungslose Kapitulation. Vierzonen-Deutschland.

2. Zusammenfassende Betrachtungen in geschichtlichen Längsschnitten.

a) Die Entstehung des Staates und die wichtigsten Staatsformen. (Inbegriff und geschichtliche Entwicklung des Staates - Staatsformen der Nachbarländer).

b) Staatsfunktionen und die Gewaltenteilung.

(Aufgaben und Tätigkeiten des Staates. - Die Gewaltenteilung in Beispielen aus dem deutschen und außerdeutschen Staatsleben - Polizei - und Rechtsstaat).

- c) Die Stellung des Staatsbürgers im Staate. Geschichtliche Wandlungen der Bewertung des Menschen. (Der Untertan, der Bürger der wilhelminischen Zeit, der demokratische Staatsbürger - Der Bauer, das Handwerk, der Arbeiter, die Frau im Wandel der Zeit, die Bedeutung der Familie).
- d) Die soziale Frage.
(Entstehung, Entwicklung und gegenwärtige Bestrebungen).

I. Die heutige staatspolitische Struktur Deutschlands

(Der Aufbau des demokratischen Staates in der Gegenwart).

1. Die Gemeinde und Gemeindeverwaltung.
(Überblick über das öffentliche Leben innerhalb der Gemeinde - Die Selbstverwaltung - Behördliche Einrichtungen, die sich mit polizeilichen Angelegenheiten befassen bzw. mit denen die Polizei zusammenarbeiten muß).
2. Die Verwaltung im Lande Nordrhein-Westfalen.
(Die wichtigsten Verwaltungseinrichtungen im Lande - Die staatliche Verwaltung und ihr Zusammenwirken mit der Selbstverwaltung).
3. Landtag und Landesregierung.
(Zustandekommen, Organisation und Tätigkeit der Volksvertretung. Die Gesetzgebung).
Die Landesregierung, ihre Gliederung und Aufgaben.
4. Bizonale und überzonale Einrichtungen. (Deutsche Einrichtungen der britischen Zone und der Bizone).
5. Die Bildung des westdeutschen Staates.
Die Arbeit des Parlamentarischen Rats in Bonn am Grundgesetz.
Das Besatzungsstatut.
6. Die neue Verfassung.
7. Staatsbürgerliche Rechte und Pflichten in der neuen Verfassung.
8. Das Wahlrecht.

IV. Deutschland, Europa und die Welt.

1. Das Zusammenleben der Nationen innerhalb der großen Völkerfamilie und die sich daraus ergebenden überstaatlichen Einrichtungen und Abmachungen.
Atlantik - Charta - Uno. Ost und West. Marshallplan. Europaunion. Atlantikpakt.
2. Erfinder, Entdecker, Dichter und Denker im Dienste der Menschheit.
(Würdigung großer Männer, die sich um das Wohl der Menschheit besondere Verdienste erwarben).

Anhang 3: Übersicht der Programme der ersten vier Tagungen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung im Polizei-Institut Hiltrup bei Münster (Westf.).¹

[Link zu Abb. 1](#)

[Link zu Abb. 2](#)

[Link zu Abb. 3](#)

4. Arbeitstagung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung vom 25. – 28. Nov. 1951

Thema der Tagung: „Die Abwehr des Totalitarismus“

Vortragende:

Professor Dr. Litt, Bonn: Der totalitäre Staat als Zerstörer der geisteswissenschaftlichen Forschung

Privatdozent Dr. Paulick, Universität Münster: Demokratischer Rechtsstaat und totalitärer Staat in staatsrechtlicher Gegenüberstellung

Oberwaltungsgerichtsrat Barbrock, Verfassungsgerichtshof des Landes Nordrhein-Westfalen: Die Aufgaben des Bundesverfassungsgerichts und der Verfassungsgerichtshöfe der Länder

Regierungsdirektor Dr. Müllenmeister, Köln: Das Bundesamt für Verfassungsschutz und die Verfassungsschutzstellen der Länder

Dr. Olzog, Syndikus der Hochschule für Politische Wissenschaften, München: Die Abwehr des Totalitarismus durch staatspolitische Bildungsarbeit

Fachlehrer Stiebitz, Hiltrup: Die Einführung des Stoffkreises „Totalitarismus“ in die Lehrpläne der Polizeischulen

Vier Unterrichtsversuche in einer Klasse von Wachtmeistern des 1. Ausbildungsjahres in Bork

¹ Die Programme sind den Tagungsberichten entnommen: Polizei-Institut Hiltrup (1950, 4), (1951, 16), (1951a, 33) und (1953, 27-36); Übersicht zur 4. Tagung nach dem Programmablauf zusammengestellt.

Anhang 4: Stoffverteilungsplan der Polizeifachschulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen im Fach Staatsbürgerkunde und Geschichte für die U- und M-Klassen

Nordrhein-Westfalen (1960)²:

U-Klasse:

Klasse U

Besonderes Ziel:

Die Polizeibeamten des ersten Dienstjahres benötigen in staatspolitischer Hinsicht zweierlei:

Ein politisches Standortbewußtsein, das ihnen sagt, wo sie in der Auseinandersetzung zwischen der freien Welt und der östlichen Diktatur stehen, und zum anderen eine innenpolitische Kenntnis von der Stellung der Polizei im Staatsaufbau. In beiden Aufgaben sind sowohl wissensmäßige Bausteine als auch erzieherische Anstöße enthalten. Daneben werden die Beamten in der U-Klasse laufend mit den politischen Tagesereignissen bekanntgemacht.

Lehrstoff:

1. Die Menschenrechte und ihre Bedeutung für ein freies Zusammenleben der Staatsbürger.
2. Säulen staatlicher Ordnung.
3. Der Weg eines Gesetzes.
4. Prinzipien demokratischen Lebens im Gegensatz zur Staats- und Gesellschaftslehre der östlichen Diktatur.

² Vgl. Lehrplan Polizeifachschule (1960, 9-12).

Klasse M 3

Besonderes Ziel:

Untersuchungen über die geistige und seelische Lage der eingestellten Pol.-Wachtmeister a.Pr. haben gezeigt, daß die Bildungslücken aus den Jahren 1933 bis 1948 besonders erheblich in den Fächern sind, die für die staatsbürgerliche Bildung wichtige Grundlagen darstellen sollten: Geschichte und Erdkunde. Während in der Erdkunde eine Ausbildung durch das Polizeiberufsschulfach "Landes- und Volkskunde" erfolgte, müssen die geschichtlichen Kenntnisse durch die Staatsbürgerkunde vermittelt werden. In der M3-Klasse hat daher der staatsbürgerliche Unterricht mit einer Darstellung der Geschichte einzusetzen. Diese ist bis zur jüngsten Vergangenheit durchzuführen und hat auch die Sozial- und Kulturgeschichte einzubeziehen.

Lehrstoff:

Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation
Europa zu Beginn der Neuzeit
Deutschland im Zeitalter des Absolutismus
An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert
Die geschichtlichen Stationen des 19. Jahrhunderts
Der 1. Weltkrieg
Die Weimarer Republik
Wahn und Wirklichkeit des NS-Staates
Der 2. Weltkrieg
Die Entwicklung von 1945 bis zur Gegenwart

Klasse M 2

Besonderes Ziel:

Diese Klasse darf einen Gesamtüberblick aller Elemente der staatsbürgerlichen Bildung in Angriff nehmen. Ohne daß bereits in die wissenschaftliche Problematik eingedrungen wird (dies bleibt den Klassen M1, 03, 02, 01 vorbehalten), werden alle Themen der Staatsbürgerkunde erstmalig grundlegend dargestellt: die politische Geographie, das allgemeine Staatsrecht, das Verfassungsrecht der Bundesrepublik, die Gesellschaftslehre, die Auslandskunde und das Völkerrecht. Am Ende dieses Ausbildungsjahres soll der Polizeibeamte fähig sein, die politischen Tagesereignisse unter allgemeinen staatspolitischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu verstehen.

Lehrstoff:

Politische Geographie Deutschlands nach 1945

Bundesrepublik und Sowjetzone geographisch und wirtschaftspolitisch

Die Sonderstellung Berlins

Ungelöste Grenzfragen

Die industrielle Produktion

Die landwirtschaftliche Erzeugung

Das soziale Gefüge (Familie, Gemeinde, Gemeinschaften und Gesellschaften, Volk, Nation)

Fragen deutscher Politik (Demokratie als Lebensform, deutsche Parteien, Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik, Außenpolitik etc.)

Die staatliche Ordnung (Staatsformen, Regierungsformen, Grundrechte, Bundesorgane, Länderorgane etc.)

Ein Blick ins Ausland (das staatliche und politische Leben in der Schweiz, Britannien, Frankreich, in den USA und in der UdSSR)

Berufsnahes Völkerrecht

M1-Klasse:

Klasse M 1

Besonderes Ziel:

Der staatsbürgerliche Unterricht in der Klasse M1 soll als Abschluß der Polizeifachschularbeit für die meisten Beamten (denn nur wenige werden die O-Klassen besuchen) die erworbenen Kenntnisse zusammenfassen und vertiefen. Auch ist nunmehr Gelegenheit zu nehmen, in die Problematik politischer Zusammenhänge einzuführen. Am Ende dieses Ausbildungsjahres soll der aus der Bereitschaftspolizei in den Polizeieinzeldienst übergehende Beamte in der Demokratie als Regierungs- und Lebensform eingewöhnt sein. Er soll sich ein besonnenes Urteil über alle politischen Ereignisse bilden können und die Stellung der Polizei in Staat und Volk verstehen.

Lehrstoff:

Formkräfte des Abendlandes

Nachwirkende Ereignisse der deutschen Geschichte

Das Problem der deutschen Wiedervereinigung

Grundlagen demokratischer Politik

Ein Querschnitt durch das staatliche und politische Leben der Bundesrepublik:

Der Volkskörper

Sozialpolitische Fragen

Wiederaufbauleistungen

Wiedererringung der Souveränität

Die Parteien (Ideen und Interessen)

Das Verhältnis der Nachbarstaaten zur BRD

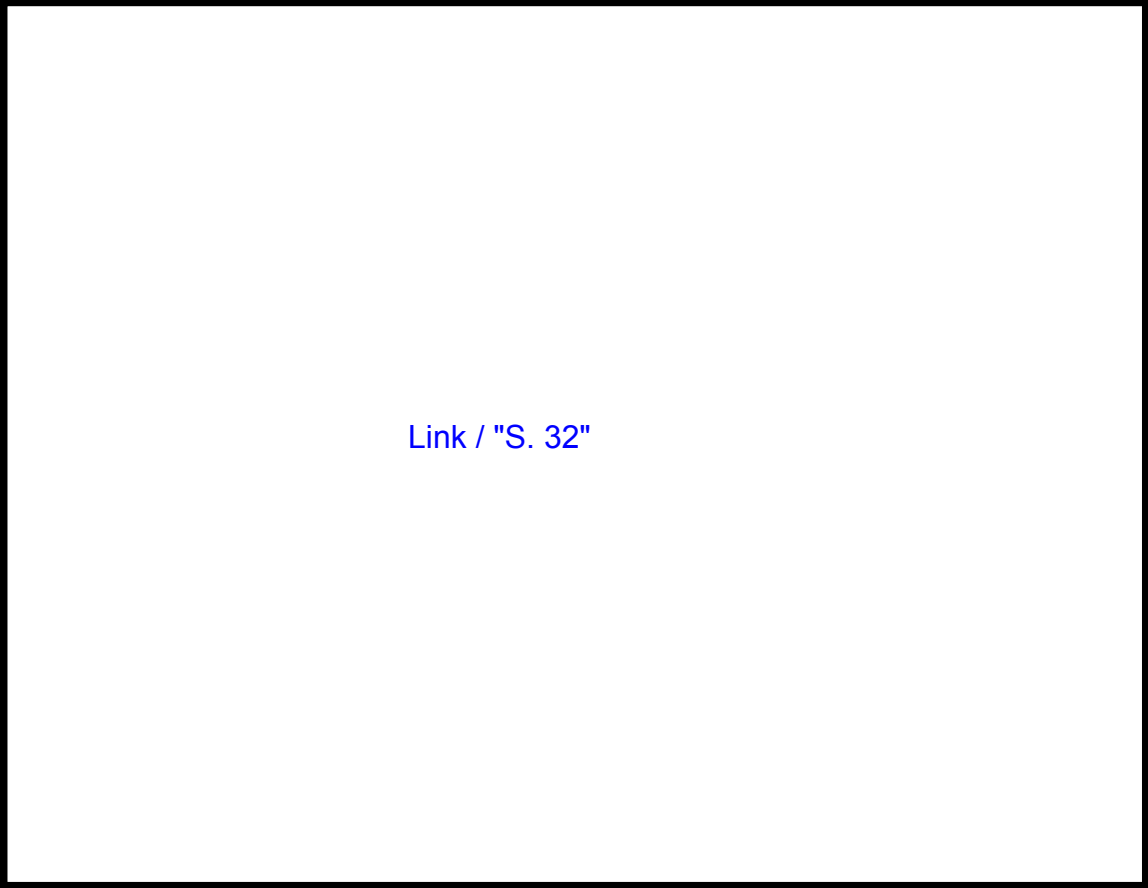
Die Bundesrepublik als Glied Europas

Die Bundesrepublik als Teil der freien Welt

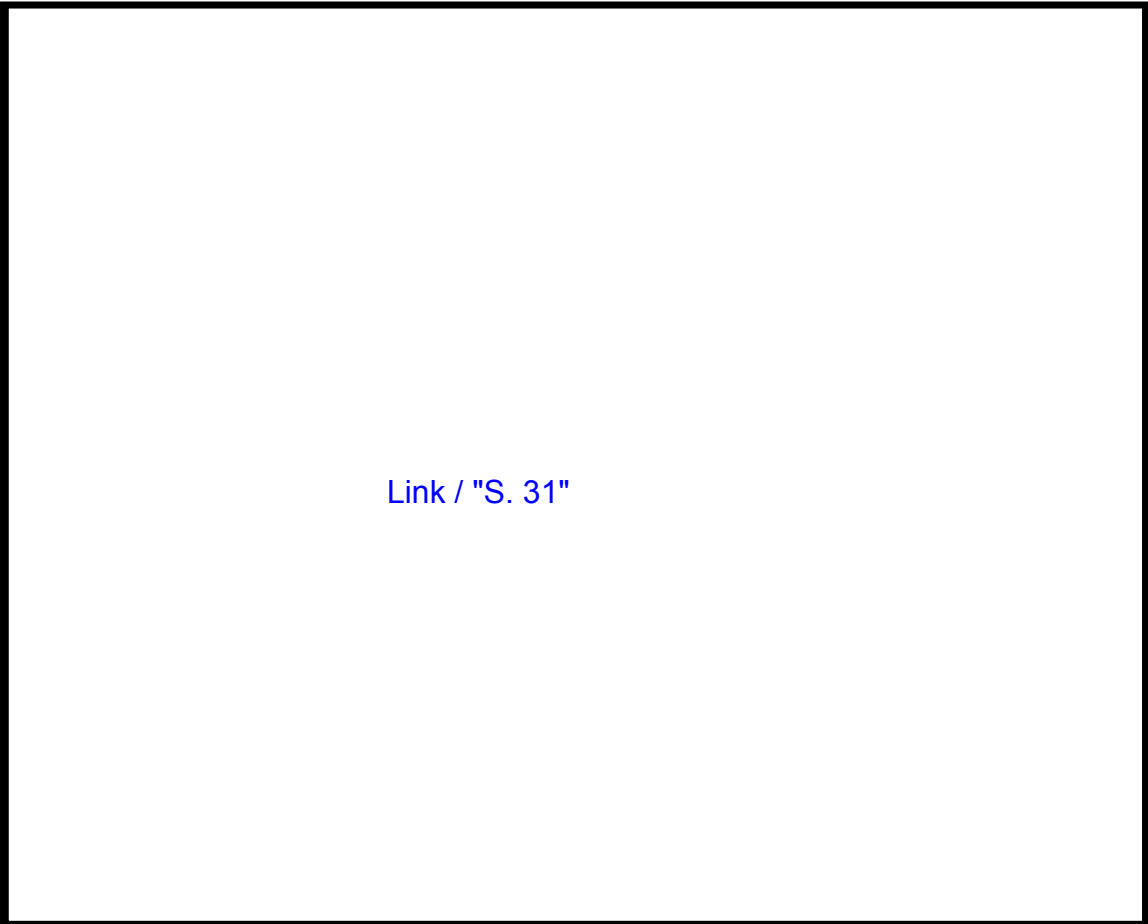
Hamburg, Lehr und Stoffverteilungsplan für die Polizeifachschule, 1. Juli 1955 (1955, 29-41):

[Link / "S. 30"](#)

[Link / "S. 29"](#)



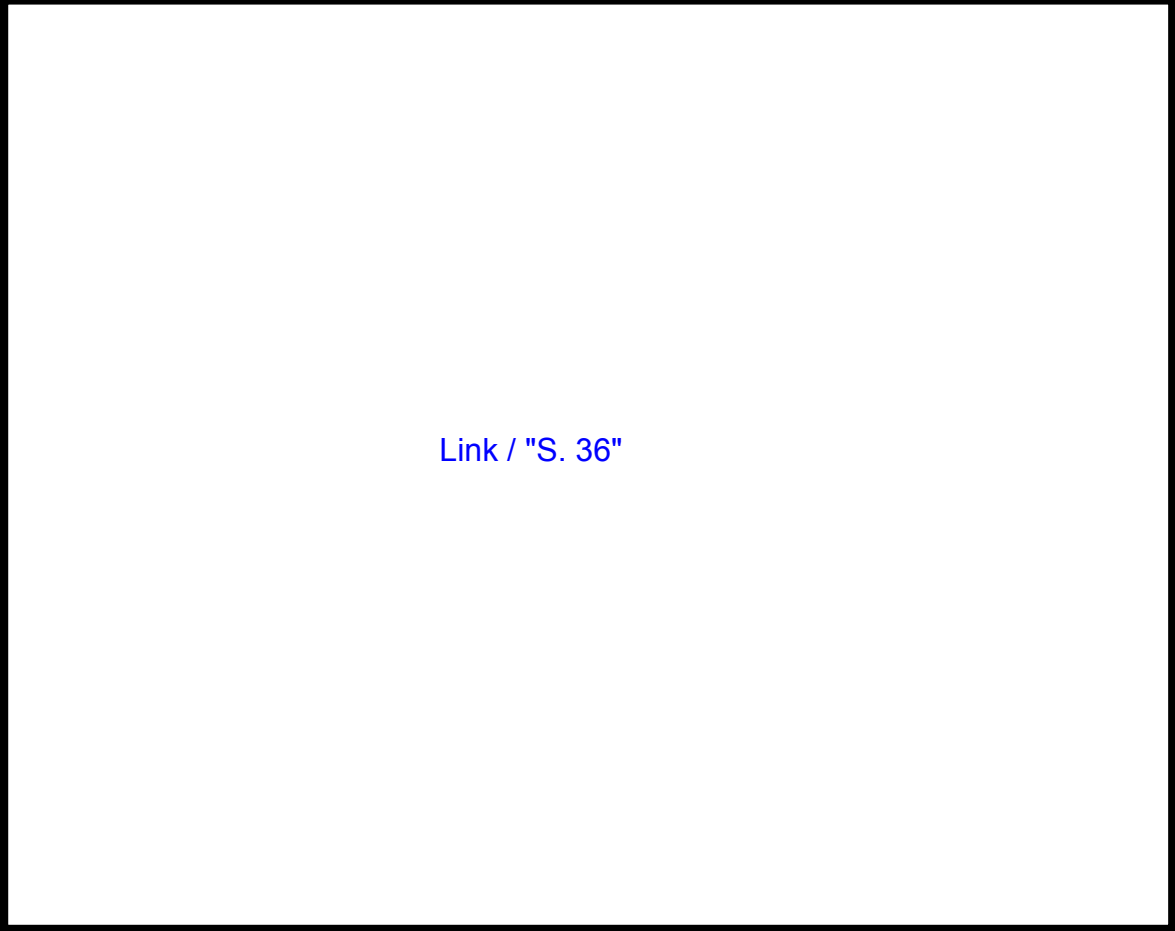
[Link / "S. 32"](#)



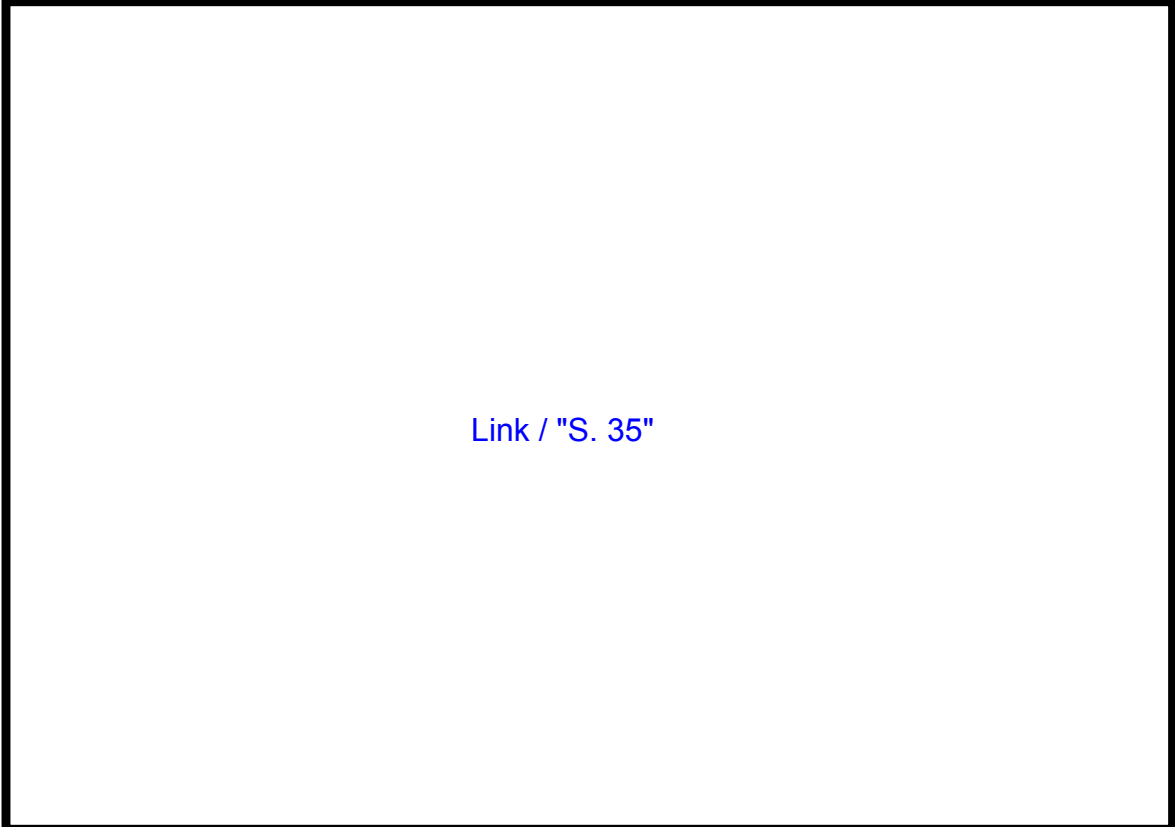
[Link / "S. 31"](#)

[Link / "S. 34"](#)

[Link / "S. 33"](#)



[Link / "S. 36"](#)



[Link / "S. 35"](#)

[Link / "S. 38"](#)

[Link / "S. 37"](#)

[Link / "S. 40"](#)

[Link / "S. 39"](#)

M. I.

Großthemen

Geschichte der Demokratie
Die soziale Frage
Deutschland und der Osten
Deutsche Einheit - Europäische Einheit
Deutschland und Frankreich
Die Geschichte der deutschen Grenzen

Als Unterlagen für die Hand der Beamten:

1. Die Zeitschau (Limes-Verlag, Wiesbaden)
2. Informationen zur politischen Bildung (Herausgeber
Bundeszentrale für Heimatdienst)
3. Unterrichtsbogen für den Fachschulunterricht an den
Fachschulen des Bundesgrenzschutzes
4. Quellen-und Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht
(Klett-Verlag)

Anhang 5: Übersicht der Lehrfächer und Unterrichtswochenstunden in der U- und M-Stufe der Polizeifachschule nach Augsburg (1960, 37-38):

<p>Link / "S. 37"</p>	<p>Link / "S. 38"</p>
---------------------------------------	---------------------------------------

Anhang 6: Themenschwerpunkte der Semester- bzw. Wissenschaftliche Hausarbeiten aus der der Kategorie „Politik/politische Bildung/Geschichte

a. Außenpolitik/Europa

1. Baak, Walter: Die unterrichtliche Behandlung des Völkerrechts in den Polizeibereichen und an den Polizeischulen. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
2. Dräger, Kurt: Der internationale Gerichtshof. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
3. Nack, Herbert: Europabewegung und Souveränität. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
4. Vosshoff, Heinrich: Die Gegensätze und Zwiespälte zwischen den europäischen Völkern. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit o. J.
5. Mordhorst, Siegfried: Vaterland Europa. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.

b. Politik/Berlin

1. Baumann, Otto: Die Wiedererringung der deutschen Souveränität. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
2. Bethke, Friedrich-Wilhelm: Die Saarfrage unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse nach 1945. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1954.
3. Borrmann, Ernst: Die Selbstverwaltung als Träger polizeilicher Aufgaben und ihr Verhältnis zum Polizeivollzugsdienst in Baden-Württemberg. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1957
4. Brum, Richard: Probleme des zivilen Bevölkerungsschutzes aus der Sicht der Polizei. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
5. Fritz, Erwin: Die Polizeigewerkschaften in der Bundesrepublik Deutschland. Organisationsformen, Wirken und Bedeutung der Verbände. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961
6. Grothe, Hans J.: Gedanken über die Notwendigkeit einer politischen Polizei. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
7. Koge, Friedrich: Die insulare Lage West-Berlins und die sich daraus ergebenden besonderen pol. Aufgaben. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1957.
8. Lode, Werner: Die verstärkten Sicherheitsmaßnahmen der Berliner Schutzpolizei auf Grund der Chruschtschow-Note vom 27.11.1958. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
9. Quentin, Friedrich: Polizei und Wehrmacht. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
10. Richter, Horst: Aktuelle Polizeiprobleme Westberlins. Staatspolitisch und organisatorisch gesehen. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1955.

11. Schmidt, Helmut: Die Ausbildung in der Berliner Bereitschaftspolizei und die Weiterbildung in den Einsatzkommandos im Hinblick auf die besondere politische Situation Westberlins. Polizei-Institut Hilstrup, Wissenschaftliche Hausarbeit 1960

c. Antikommunismus/Verhältnis zur DDR

1. Baier, Friedrich: Die Aus- und Nachwirkungen des Juniaufstandes 1953. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1954.
2. Beckschäfer, J.: Die Verschleierung der politischen Wirklichkeit durch den Begriff "Volkssouveränität" der sowjetischen Besatzungszone. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit.
3. Bell, Ernst: Die Zonengrenze als ständiges Problem für den polizeilichen Einsatz. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
4. Dern, Adolf: Das Problem des nationalen Feiertages "Tag der deutschen Einheit" und seine Gestaltung als Aufgabe der deutschen Öffentlichkeit im allgemeinen und der Bereitschaftspolizeien im besonderen. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
5. Drücke: Die Immunisierung des Polizeibeamten gegen staatsgefährdende Tendenzen, Tatsachen und Parolen. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
6. Freitag, Walter: 15 Jahre Zonengrenze. Erfahrungen und Erkenntnisse aus polizeilicher Sicht. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
7. Gebhardt, Wilhelm: Die Abwehr sowjetischer Infiltrationsversuche in den Reihen der Polizei und im gesamten Volk. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
8. Graurock, Wilhem: Ursachen und Gründe über die Desertion bei der Volkspolizei und Nationalen Volksarmee der sogenannten Deutschen Demokratischen Republik. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1958.
9. Haenicke, Gerhard: Die Mitwirkung der Volkspolizei bei der Bauernenteignung in der SBZ als Beispiel totalitärer Polizeigewalt. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
10. Iwicki, Heribert: Die Eisenbahnanlagen als Ausgangspunkt kommunistischer Infiltration sowie als Bedrohungsfaktor für Berlin (West) und die polizeilichen Abwehrmaßnahmen. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
11. Keppler, Karl: Die Vorenthaltung der Grundrechte in der sowjetzonalen Lebenswirklichkeit als Leugnung der Verfassungsgarantien. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1959.
12. Klug, G.: Die Sozialistische Reichspartei als verfassungswidrige Partei. Ihre Entwicklung und die Begründung ihrer Auflösung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit o. J.
13. Krumwiede, Otto: Die Auffassung vom Recht im Machtbereich des dialektischen Materialismus. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1958.
14. Lange, Kurt: Die Gefährdung der deutschen Jugend in der sowjetisch besetzten Zone. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1955.

15. Laue, Otto: Die Zerstörung des Prinzips der Gewaltenteilung im Sowjetzonenstaat. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
16. Lindner, Siegfried: Darstellung des politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens in der Bundesrepublik durch die Zeitung "Neues Deutschland" während des letzten Vierteljahres 1957. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1958.
17. Lund: Die Kampfgruppen der sowjetischen Besatzungszone im Spiegel der sowjetzonalen Presse. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
18. Otto, Hans: Stellung und Aufgaben der Gewerkschaften im totalitären Staat. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
19. Richter, Johannes: Die Zonengrenze und das Flüchtlingslager Friedland als besondere polizeiliche Aufgaben. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
20. Schäfer, Hans: Die Entlarvung des Totalitarismus in der neuesten Literatur. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1956.
21. Schönfeld, Erich: Die Entwicklung des "Rechts" in der sowjetischen Besatzungszone. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
22. Schreiber, Otto: Die politische Schulung im totalitären Staat und die politische Bildung im demokratischen Staat. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
23. Schulze, Fritz: Sicherheitspolizeiliche Probleme im Zonengrenzbereich der Landeskriminalstelle Braunschweig. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1954.
24. Seth, Erich: Illegale Propaganda. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
25. Unger, Gerhard: Die Zonengrenze in der Sicht des Polizeiführers. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1958.
26. Weber, Aloys-Klaus: Die illegale KPD und ihr Kampf gegen die Bundesrepublik Deutschland. Eine Betrachtung aus der Sicht des Erkenntnisstandes vom 1. März 1961. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
27. Wehrenberg, Johann: Eine Studie der Entwicklung des Rechts und der Justizorgane in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands unter besonderer Berücksichtigung der "sozialistischen Gesetzlichkeit" : Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
28. Wilke, Georg: Terror als politisches Kampfmittel. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
29. Wullbrandt, Erich: Eine Auswertung der Befragungen geflohener Volkspolizisten im Hinblick auf die Organisation, der Volkspolizei und deren Ausbildung, Aufgaben, Ausrüstung, Laufbahnen,, Behandlung, Weltbild und Stimmungen. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
30. Zinkel, Erwin: Der Juniaufstand 1953. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953

d. Gesellschaft

1. Bartmann, Fritz: Film und Fernsehen im besonderen Blickwinkel polizeilichen Interesses. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit o. J.

2. Frings, P.: Die soziale Frage und der soziale Bundesstaat. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
3. Huelke, Hans-Heinrich: Die Herstellung und Verbreitung grob unzüchtiger Abbildungen und Schriften in der Nachkriegszeit und ihre Bekämpfung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
4. Kleebaum, Heinz: Die Gleichberechtigung der Frau und ihre Auswirkung auf Ehe und Familie. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1954.
5. Lips, Walter: Sozialismus und betriebliche Mitbestimmung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
6. Reimer, Carl: Die Problematik des Art. 3 Abs 2 GG : Gleichberechtigung der Geschlechter auf dem Gebiete des Familienrechts. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit o. J.

e. Polizei-Organisation/Polizei-Gesellschaft

1. Marbach, Hubert: Grenzen der Rechtmäßigkeit des polizeilichen Handelns auf Befehl. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1955.
2. Pruß, Hans: Das Verhältnis der Polizei zur Bevölkerung im Spiegel der illustrierten Zeitschriften des Jahres 1955. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1956.
3. Scharpf, Rudolf: Die Autorität in der demokratischen Gesellschaftsform polizeilich betrachtet. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1959.
4. Scholz, Gerhard: Die Problematik der Freizeitgestaltung für junge Polizeibeamte. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1959.
5. Schubert, Arnold: Wie kann die hessische Bereitschaftspolizei unter den gegebenen Verhältnissen die Forderung a) des Bundes auf Sicherstellung der Einsatzbereitschaft gemäß Artikel 91 des Bonner Grundgesetzes, b) des Landes auf Heranbildung der Beamten für den Einzeldienst erfüllen? Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1959.
6. Schulz, Gerhard: Ein Vergleich der Entwicklung und Organisation des englischen und deutschen Polizeiwesens. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
7. Stier, Wilhelm: Betrachtungen über den Wandel der Ordnungsnormen und die sich daraus ergebenden Folgerungen für die polizeiliche Tätigkeit in der Gefahrenabwehr. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
8. Wittmann, Max: Meine erste Begegnung mit der Polizei. Eine psychologische Untersuchung von 139 Erlebnisautoren. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1956.
9. Eckert, Rudolf: Ist der Polizeibeamte für den Staatsbürger immer im Dienst? Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1954.
10. Finger, Rudolf: Volk - Staat - Polizei-Verwendung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1951
11. Fischer, Heinrich: Auswirkungen der vermehrten Freizeit der Berufstätigen auf die Tätigkeit der Vollzugspolizei. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
12. Flanz, Siegfried: Die Stellung der Polizei im demokratischen Staat. (Der Mensch und Polizist). Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit o. J.

13. Haber, Horst von: Seelische Beziehungen zwischen Polizei und Volk. Eine Untersuchung anhand einer Befragung von 217 Polizeibeamten und 245 Mitbürgern. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
14. Hankel, Wilhelm: Die Gruppenbildung in der modernen Massendemokratie und das Problem ihrer Verankerung im Verfassungsrecht. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
15. Hoffmann, Roman: Der Strukturwandel der Gesellschaft in der Bundesrepublik und die sich daraus ergebenden polizeilichen Probleme. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
16. Höhne, Hermann: Wie kommen wir zu einer volksverbundenen Polizei? Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
17. Ingwersen, Paul: Die Kriminalität nach 1945 in kriminalsoziologischer Betrachtung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1955.
18. Löw, Walter: Polizei und Todesstrafe. Kritische Betrachtungen vom polizeilichen Standpunkt zur aktuellen Frage "Todesstrafe - ja oder nein?" Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
19. Reimann, Hans: Über den Einfluß der Flüchtlingserscheinung auf die Kriminalität der deutschen Gegenwart. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
20. Rocksien, August: Die Liberalisierung des Reiseverkehrs mit ihrer Auswirkung auf die Kriminalität und das kriminalpolizeiliche Fahndungswesen. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
21. Schilling, Kurt: Der kriminelle Abort. Geschichte, Kriminologie, Kriminalistik und Strafrecht des § 218 des RStGB. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit o. J.
22. Schmidt, Erich: Ist die Forderung der männlichen Homosexuellen nach Aufhebung des § 175 StGB berechtigt? Gedanken um die Strafbarkeit der Homosexualität vom kriminalistischen Standpunkt. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
23. Vogel, Eugen: Die Opfer der Notzucht : eine viktimologische Untersuchung für den Bereich Groß-Stuttgart . Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.

f. Jugend/Jugendprotest

1. Barkhahn, Hans: Kriminalpsychologische Probleme der Jugend in einer Großstadt. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1955.
2. Hesselbacher, Curt: Erkenntnisse aus einer Heilbronner Jugenddemonstration. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1957.
3. Hirsch, Walter: Polizei und Jugend. Mit einer Betrachtung über das Gesetz zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit vom 4. Dezember 1951. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
4. Kaiser, Richard: Psychologische Betrachtungen über das Verhalten von Polizeibeamten gegenüber der Jugend. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1956.
5. Köppe: Aktuelle Jugendkriminalität. Eine Studie über ihre Ursachen und Vorbeugungsmaßnahmen. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1957.

6. Lipps, Theo: Die Jugendkrawalle. Eine kriminologische und strafrechtliche Betrachtung. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1957.
7. Oberließen, Josef: Der Anteil der männlichen und weiblichen Täter an der Jugendkriminalität. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1953.
8. Schäfer, Maria: Jugendverwahrlosung als Hauptproblem der gegenwärtigen Kriminalpolitik. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1953.
9. Schmitt, Wilhelm: Jugendverbände in einer Ruhrgrößstadt. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1953.
10. Tünnermann, Heinrich: Die Mitwirkung bei der Erziehung der Jugend als Aufgabe der Polizei. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1954.

g. Geschichte

1. Bestgen, Werner: Das Zustandekommen der Weimarer Verfassung und des Bonner Grundgesetzes in vergleichender Gegenüberstellung. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1953
2. Bode, Werner: Deutschlands Weg zum modernen Verfassungsstaat im 19. Jahrhundert. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1952
3. Borgschulte, Paul: Die staatserhaltende Bedeutung der Gewerkschaften in den Anfangsjahren der Weimarer Republik. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
4. Brüning, Werner: Die geschichtliche Entwicklung der deutschen Bundesfarben und ihre symbolische Bedeutung für den völkischen Einheits- und Freiheitsgedanken im 19. und 20. Jahrhundert. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1952.
5. Eisele, Heinrich: Polizeigeschichte Württembergs : ein historischer Rückblick auf die Entwicklung der Polizei in Württemberg von 1807 - 1960. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1961.
6. Fischer, Wilhelm: Der Zusammenbruch Deutschlands von 1945 : nur Meilenstein auf dem deutschen Schicksalswege oder Symptom des drohenden Untergangs? Staatsbürgerlich-psychologische Betrachtung aus der Sicht des Polizeioberbeamten. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1956.
7. Heinrich, Gerd: Die Außenpolitik Stresemanns. Die Rettung Deutschlands aus der Not des Versailler Vertrages. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1952
8. Heißing, Wilhelm: Die Entstehung der Ost-West-Spannung von Yalta bis zum Ende des Kontrollrates. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1955.
9. Keller, Christian: Die Entwicklung der Vollzugspolizei des Landes Nordrhein-Westfalen nach dem Zusammenbruch 1945. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1959/60.
10. Kübler, Karl: Aufbau, Organisation, Gliederung und Stärke der Schutzpolizei in der Weimarer Republik. In vergleichender Gegenüberstellung zu heute. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1956.
11. Lottmann, Johannes: Die sozialpolitische Entwicklung von 1918 bis 1933. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit 1953.

12. Ludwig, Fridolin: Wesenszüge der französischen Revolution. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
13. Miethe, Erhard: Die Sicherung der Grundrechte in Württemberg. Eine verfassungsgeschichtliche Untersuchung vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1959.
14. Pandrawitz, Horst: Die geschichtliche Entwicklung der deutschen Gewerkschaftsbewegung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
15. Schulz, W.: Der Wandel der deutschen Verfassung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit o. J.
16. Thimm, Karl: Die politische Betätigung der Polizeibeamten von 1919 bis 1952. Ihre Problematik und ihre Grenzen. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
17. Vierthaler, Horst: Die personelle Entwicklung der Berliner Schutzpolizei nach dem 8. Mai 1945 mit den Auswirkungen der Spaltung am 28. Juli 1948 unter Berücksichtigung Allierter Anordnungen. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.

h. Nationalsozialismus/ideologische Kontinuität

1. Christian, Johann: Die Rettung der Rechtllichkeit des deutschen Berufsbeamtentums in der nationalsozialistischen Aera : dargestellt am Vermächtnis hervorragender Widerstandskämpfer. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1959.
2. Goedecke, Willy: Untersuchungen an Berufs- und Gewohnheitsverbrechern. Ein Beitrag zur allgemeinen Charakteristik dieser asozialen Sondergruppe. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
3. Gorius, Justus: Die Bekämpfung des nichtsesshaften asozialen Menschen in straf- und verwaltungsrechtlicher Hinsicht aus der Sicht der Kriminalpolizei. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
4. Kiehne, Karl: Wie kann der Berufs- und Gewohnheitsverbrecher durch das Institut der Polizeiaufsicht wirksamer überwacht und bekämpft werden? Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1954.
5. Niemeyer, Fritz: Die Möglichkeiten der formlosen Überwachung der Berufs- und Gewohnheitsverbrecher. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1955.
6. Schell, Wilhelm: Der Bandenkampf als polizeiliche Aufgabe. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1956.
7. Seidlitz, Hans-Robert v.: Die Aushöhlung des Rechtsstaats durch die nationalsozialistische Gesetzgebung in den Jahren 1933/34 im Verfassungsrecht und Strafrecht. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1957

i. Verfassung/Grundrechte

1. Boldt, Berthold: Bundespolizei - Länderpolizei. Eine Betrachtung über das Für und Wider einer zentralistischen bzw. föderalistischen Organisation der Polizei. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1959.
2. Erdl, Franz-Xaver: Polizeiliche Betrachtungen zum Recht der freien Meinungsäußerung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1955.

3. Friedrich, Waldemar: Eingriffe der Polizei in Grundrechte des Staatsbürgers auf Grund des Polizeiverwaltungsgesetzes von Rheinland-Pfalz vom 26. März 1954. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit o. J.
4. Hankel, Wilhelm: Die Grundrechte und das Prinzip der Gewaltenteilung in modernen Verfassungen : von der virginischen Erklärung der Rechte bis zum Bonner Grundgesetz. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
5. Harbs, Gerhard: Probleme des Bundeswahlrechts. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1954
6. Hörr, Robert: Das Recht und die Grenzen des Streiks. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
7. Hortian, Kurt: Arbeitskämpfe in strafrechtlicher Sicht. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
8. Leimbruch, Max: Die Entstehungsgeschichte des Artikels 18 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1952.
9. Neumann, Friedrich: Polizeirechtliche Betrachtungen im Hinblick auf den nach Artikel 91 Abs. 2 des Bonner Grundgesetzes vorgesehenen gemeinsamen Einsatz von Polizeikräften der deutschen Bundesländer. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1958.
10. Pfahl, Willi: Die Motive des Verfassungsgebers bei der Gestaltung des Artikels 54 Abs. 1 und 3 des Grundgesetzes (Wahl des Bundespräsidenten durch die Bundesversammlung. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
11. Rauch, Gerhard: Vollzugspolizeiliche Betrachtungen über die Grenzen der Polizeigewalt gegenüber den staatsbürgerlichen Grundrechten "Freiheit der Person" und "Unverletzlichkeit der Wohnung". Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit o.
12. Scharf, Werner: Die Systematik der Staatsschutzinstitutionen nach dem Bonner Grundgesetz. Eine verfassungs- und strafrechtliche Studie. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1957
13. Schneider, Heribert: Die Verwaltungsgerichtsbarkeit als Wesensmerkmal des demokratischen Rechtsstaates. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.

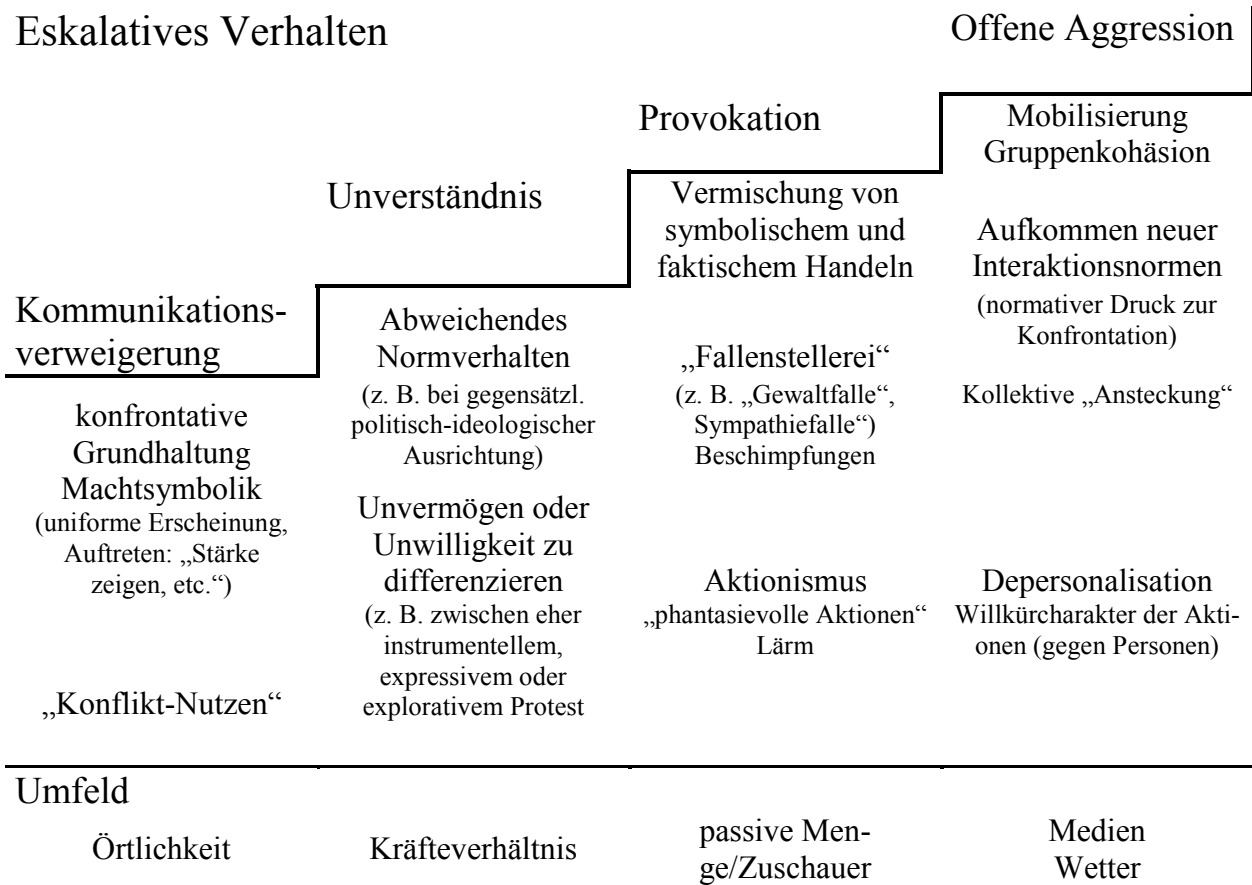
j. Versammlungsrecht/Demonstration/politischer Protest

1. Dörr, Konrad: Gedanken zur Handhabung des Versammlungsrechts durch die Polizei anlässlich politischer Versammlungen. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
2. Müller, Johannes: Massenverbrechen. Unter rechtlichen, psychologischen und polizeitaktischen Gesichtspunkten betrachtet. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit 1953.
3. Pulver, Robert: Polizei und akute Massen. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
4. Hasenjäger: Möglichkeiten zur Verhütung von Panikerscheinungen durch die Polizei. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1957.

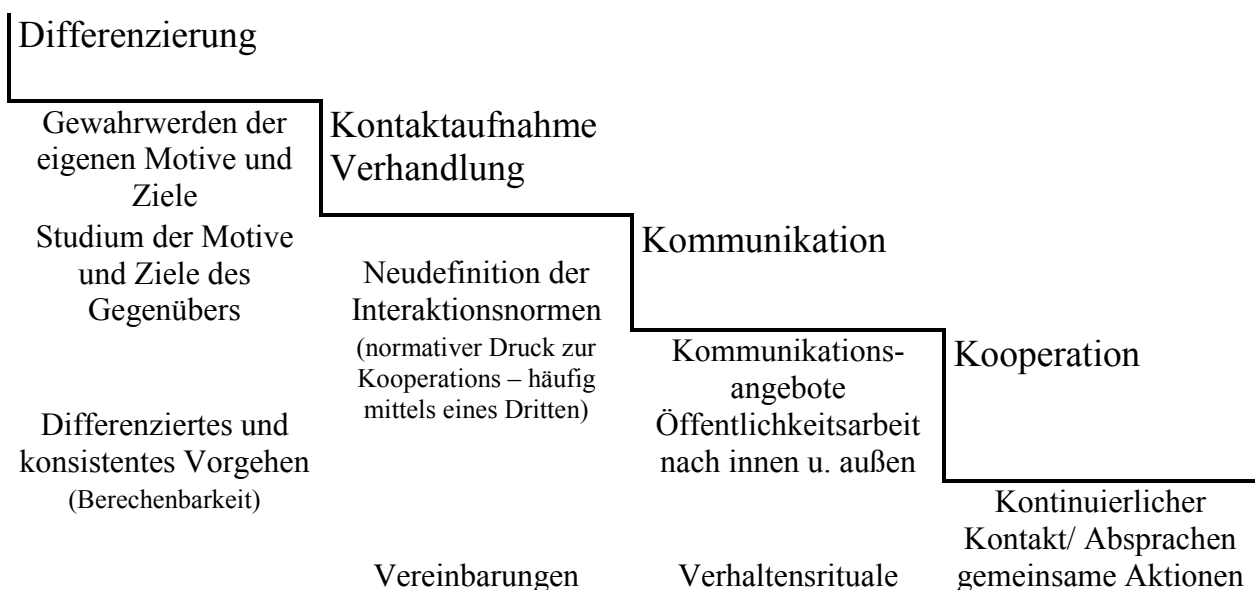
k. Staatsbürgerkunde/Politische Bildung

1. Bürgin: Fünf Jahre Unterricht im Fach Staatsbürgerkunde an einer Landespolizeischule. Erfahrungen mit Inhalten, Methoden und auszubildenden Beamten. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1957.
2. Müller, Josef: Die Übertragung der Erkenntnisse Heinrich Weinstocks in seiner Schrift "Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters" auf den polizeilichen Bildungs- und Erziehungsraum. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.
3. Mutschler, Emil: Die Verantwortung des Unterführers der Bereitschaftspolizei in staatspolitischer und erzieherischer Hinsicht. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1959.
4. Rabbow, Franz: Der Widerhall des staatsbürgerkundlichen Unterrichts bei den Beamten der Bereitschaftspolizei und die Lehren, die sich daraus für die künftige Unterrichtsgestaltung ergeben. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1957. 5 Aktendeckel mit Fragebogen.
5. Schmitz, Peter: Von der Notwendigkeit und den Möglichkeiten des staatspolitischen Unterrichts in der Polizei für die Erziehung zu den sittlichen Werten der Demokratie. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit 1960.

Anhang 7: Eskalations-Deeskalationsmodell der Polizei-Bürger-Interaktion im Protestgeschehen nach Schmalzl (1996)

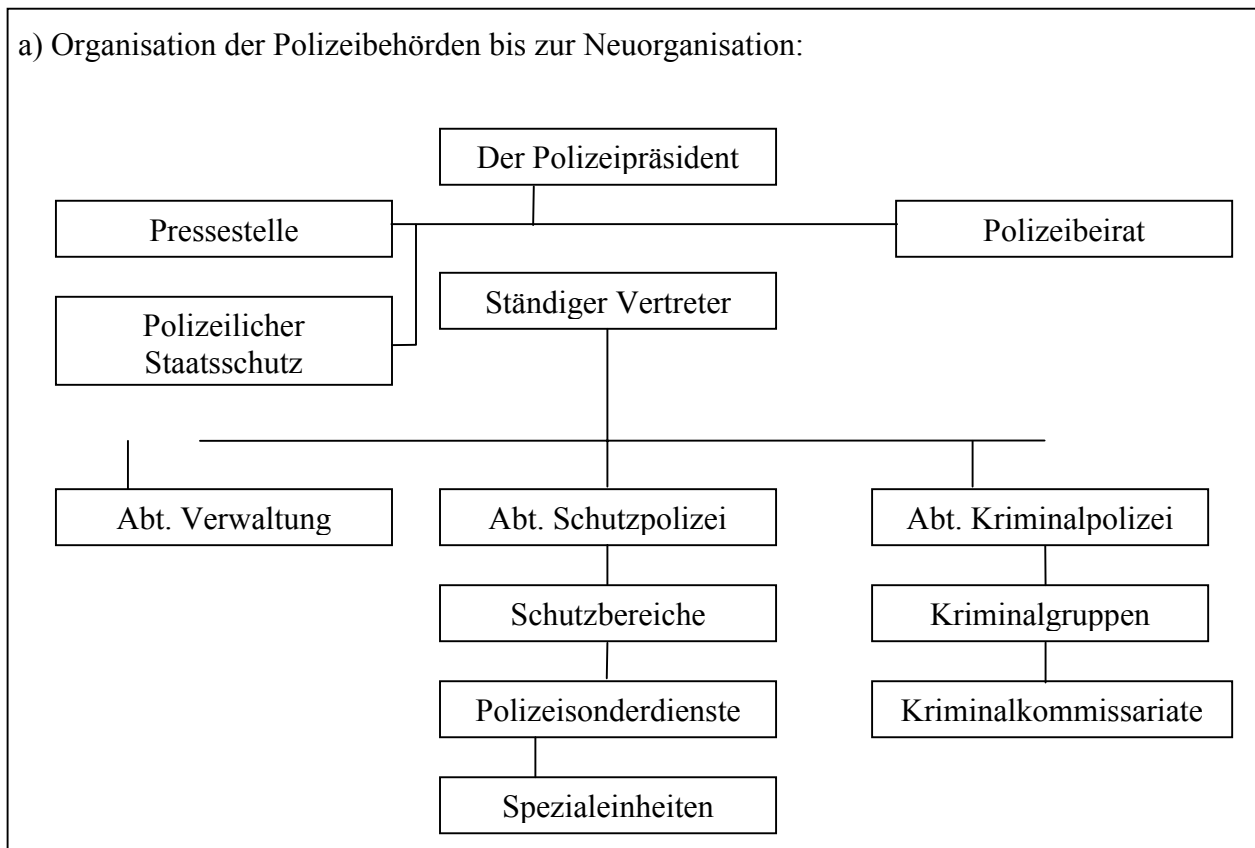


Deeskalatives Verhalten

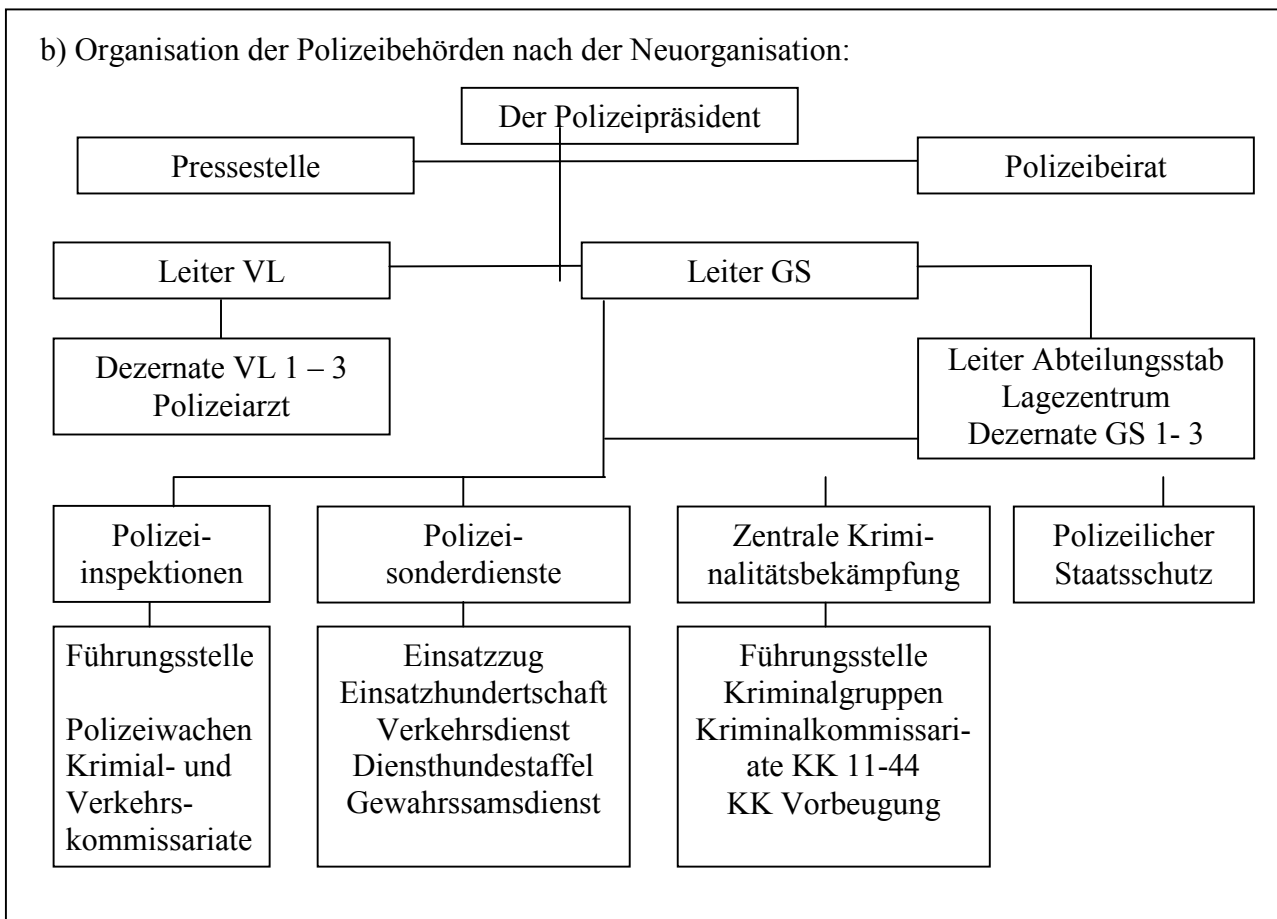


Anhang 8: Die Polizeibehörden in NRW vor und nach der Neuorganisation

a) Organisation der Polizeibehörden bis zur Neuorganisation:



b) Organisation der Polizeibehörden nach der Neuorganisation:



Anhang 9a: Fragebogen Teil 1

1. **Fragebogen zu Lerneinheit:** **Kennziffer:**.....
2. **Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens**
3. Bevor Sie Angaben zu einzelnen Bereichen der Lerneinheit 1 machen, bitten wir Sie um Beachtung folgender Aspekte:

Wir bitten Sie darum vor Beginn des Unterrichts einen allgemeinen Fragebogen auszufüllen, auf dem Sie um Ihre Einschätzung des Themas "Fremdenfeindlichkeit/Rechtsradikalismus" gebeten werden. Darüber hinaus interessieren uns Ihre Erfahrungen mit der politischen Bildung im Bereich der Polizei. Da Sie am Ende der Lerneinheit nochmals gebeten werden, die einzelnen Lerninhalte, Methoden usw. konkret einzuschätzen, ergibt sich die Notwendigkeit, Ihre beiden Fragebögen eindeutig einander zuordnen zu können. Tragen Sie bitte unter Kennziffer (rechts oben auf dieser Seite) die beiden ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter und zusätzlich die ersten vier Ziffern des Geburtsdatums Ihrer Mutter ein.

4. Beispiel: Vorname der Mutter: Regina; Geburtsdatum: 19.08.35 Kennziffer: RE1908. Die Kennziffer ist vor dem Ausfüllen des 2. Fragebogens für Sie rekonstruierbar und absolut anonym.

Sie werden auf dem nachfolgenden Fragebogen gebeten, Ihre Einschätzung zu bestimmten Sachverhalten auf einer 6-stufigen Skala zu kennzeichnen. Die Ausprägung und Bedeutung der einzelnen Skalenwerte wird zu jedem Sachverhalt erläutert bzw. erklärt sich von selbst. Wichtig ist dabei, daß Sie **einzelne Skalenwerte eindeutig markieren und keine Zwischenwerte ankreuzen**.

Beispiel:

Die Führungsriege des Deutschen Fußballbundes sollte verjüngt werden		
Richtig!		
stimme voll zu		stimme überhaupt nicht zu

Zur wissenschaftlich genauen Beschreibung der Personengruppen, die diesen Fragebogen ausfüllen, benötigen wir von Ihnen einige biographische Angaben. Diese Daten dienen ausschließlich der wissenschaftlich korrekten Beschreibung unserer Zielgruppe; eine Kombination mit anderen Daten, die eine Rückverfolgung auf einzelne Personen zulassen würde, ist **ausgeschlossen**.

- 1.) **Geschlecht**

männlich	weiblich
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- 2.) **Geburtsjahrgang**

19.....

- 3.) **Bundesland/Bund (bitte einkreisen):**

SH	HH	MV	HB	BR	BB	NI	LSA	BKA
NW	RP	HE	TH	SN	SL	BW	BY	BGS
- 4.) **Schulbildung (bitte ankreuzen):**

Hauptschulabschluß	<input type="radio"/>
Realschulabschluß	<input type="radio"/>
Fachhochschulreife	<input type="radio"/>
allg. Hochschulreife/Abitur	<input type="radio"/>
- 5.) **Hatten Sie bereits eine Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen, bevor Sie in die Polizei eingetreten sind:**

<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> ja, und zwar
----------------------------	--
- 6.) **Ich bin seit 19..... bei der Polizei**
- 7.) **Herkunft - aufgewachsen in den**

alten Bundesländern vor 1989	neuen Bundesländern vor 1989
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Fragebogen zum Seminar

Wir möchten zunächst einmal erfahren, welche Erwartungen Sie an das Seminar haben und wie wichtig das Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ für Sie ist.

1) Ich bin an dem Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ sehr interessiert

stimme **1**-----**2**-----**3**-----**4**-----**5**-----**6** stimme überhaupt
voll zu nicht zu

2) Ich bin ziemlich skeptisch, ob mir das Seminar „etwas bringt“.

stimme **1**-----**2**-----**3**-----**4**-----**5**-----**6** stimme überhaupt
voll zu nicht zu

3) Das Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ hat einen viel zu großen Stellenwert in der öffentlichen Berichterstattung.

stimme **1**-----**2**-----**3**-----**4**-----**5**-----**6** stimme überhaupt
voll zu nicht zu

4) Das Thema „Fremdenfeindlichkeit in der Polizei“ ist ein wichtiger Problembereich.

stimme **1**-----**2**-----**3**-----**4**-----**5**-----**6** stimme überhaupt
voll zu nicht zu

5) In der Aus- und Fortbildung der Polizei sollten zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ spezielle Veranstaltungen angeboten werden.

stimme **1**-----**2**-----**3**-----**4**-----**5**-----**6** stimme überhaupt
voll zu nicht zu

B. Im Verlauf Ihrer polizeilichen Ausbildung sind Sie auch in politischer Bildung unterrichtet worden. Die Bezeichnung variiert dabei von Bundesland zu Bundesland: Mal heißt das Fach Staatsbürgerkunde, mal Gesellschaftskunde usw. Wir bitten Sie im folgenden um Ihre persönliche Einschätzung dieses Faches.

6) Ich halte die Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen für einen wichtigen Bestandteil polizeilicher Aus- und Fortbildung.

stimme voll zu ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt nicht zu

7) Die politische Bildung in der Polizei hat mir wichtige Kenntnisse vermittelt.

stimme voll zu ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt nicht zu

8) Bei der Bearbeitung aktueller gesellschaftspolitischer Fragen war mir der berufliche Bezug immer klar.

stimme voll zu ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt nicht zu

9) Die bisherigen Unterrichtsveranstaltungen zur politischen Bildung, die ich bei der Polizei kennengelernt habe, waren für mich interessant.

stimme voll zu ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt nicht zu

10) Für mich ist der Bereich politischer Bildung genau so wichtig wie die anderen Bereiche polizeilicher Aus- und Fortbildung

stimme voll zu ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt nicht zu

11) Die Polizei braucht keine politische Bildung; es reicht völlig, wenn sie für die Einhaltung der bestehenden Gesetze und Normen ausgebildet wird.

stimme voll zu ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt nicht zu

12) Folgende Wünsche habe ich für den Bereich der politischen Bildung in der Polizei:

Der Stundenanteil der politischen Bildung in der Aus- und Fortbildung

sollte ausgeweitet werden

ist genau richtig

sollte verringert werden

Kontroverse, aktuelle Themen...

sollten ausführlicher
behandelt werden

werden ausführlich
genug behandelt

sollten weniger ausführ-
lich behandelt werden

Formal rechtliche Themen...

sollten ausführlicher
behandelt werden

werden ausführlich
genug behandelt

sollten weniger ausführ-
lich behandelt werden

Themen zur Geschichte der Polizei...

sollten ausführlicher
behandelt werden

werden ausführlich
genug behandelt

sollten weniger ausführ-
lich behandelt werden

weitere Anregungen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kennziffer:.....

C. Sie haben die Lerneinheit 1 kennengelernt, und uns interessiert, wie Sie das Seminar beurteilen. Damit wir diese Einschätzungen Ihren Angaben im ersten Fragebogen zuordnen können, benötigen wir zunächst noch einmal Ihre Kennziffer. Tragen Sie also bitte in das entsprechende Feld oben rechts die ersten beiden Buchstaben des Vornamens sowie Tag und Monat des Geburtsdatums Ihrer Mutter ein. Beispiel: Vorname der Mutter: Regina; Geburtsdatum: 19.08.35 Kennziffer: RE1908. Wir möchten noch einmal betonen, daß aus dieser Kennziffer nicht auf Ihre Person geschlossen werden kann und Ihre Angaben völlig anonym bleiben.

Wie beurteilen Sie das Seminar, an dem Sie gerade teilgenommen haben, insgesamt?

13) Alles in allem fand ich das Seminar interessant.

stimme ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt
voll zu nicht zu

14) Mir ist einiges klarer geworden.

stimme ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt
voll zu nicht zu

15) Die behandelten Themen sind auch für meinen polizeilichen Dienstalltag von Bedeutung.

stimme ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt
voll zu nicht zu

16) Das war für mich insgesamt nichts Neues.

stimme ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt
voll zu nicht zu

17) Das Seminar hat mich dazu angeregt, mit Kolleginnen und Kollegen über das Thema zu diskutieren.

stimme ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt
voll zu nicht zu

18) Manches habe ich so bisher nicht gesehen.

stimme ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt
voll zu nicht zu

19) Ich würde meinen Kolleginnen und Kollegen empfehlen, an diesem Seminar teilzunehmen.

stimme ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt
voll zu nicht zu

20) Ich würde gern auch die anderen Lerneinheiten kennenlernen.

stimme ①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥ stimme überhaupt
voll zu nicht zu

21) Ich glaube **nicht**, daß solche Seminare etwas bewirken.

E. Abschließend möchten wir Ihre Einschätzung noch zu zwei Bereichen erfahren:

24) Einige Inhalte setzen sich mit polizeispezifischen Themen unter einem durchaus polizeikritischen Blickwinkel auseinander (z. B. die Bearbeitung des Problemfeldes Ausländerkriminalität).

Dies ist für die Bearbeitung der Inhalte

				<i>überwiegend</i>		
<i>voll & ganz</i>	<i>überwiegend</i>	<i>noch</i>	<i>eher nicht</i>	<i>nicht</i>	<i>überhaupt</i>	
<i>akzeptabel</i>	<i>akzeptabel</i>	<i>akzeptabel</i>	<i>akzeptabel</i>	<i>akzeptabel</i>	<i>nicht akzeptabel</i>	

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

25) Uns interessiert, ob Sie sich im Verlauf der Veranstaltung wohl gefühlt haben, ob die Veranstaltung in einer konstruktiven und angenehmen Atmosphäre stattgefunden hat.

Die Atmosphäre der Veranstaltung war

<i>sehr</i>		<i>eher</i>	<i>eher</i>		<i>sehr</i>	
<i>angenehm</i>	<i>angenehm</i>	<i>angenehm</i>	<i>unangenehm</i>	<i>unangenehm</i>	<i>unangenehm</i>	

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

25) Für weitere Anregungen und Kritik:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anhang 10: Fragebogen für die Leitfadeninterviews mit den Dozenten

1. Sie haben als Dozent eine Lerneinheit der Handreichungen für die politische Bildung der Polizei durchgeführt. Was ist Ihnen davon noch in Erinnerung geblieben?
2. Sind ihre Erwartungen bei der konkreten Durchführung erfüllt worden? (Zielgruppe, Inhalte; Methoden)
3. Was war für Sie das wesentliche Ziel der Unterrichtseinheit?
4. Entsprach das Ergebnis diesem Ziel?
- 5.a Was war Ihrer Meinung nach der Grund dafür, dass das Ziel nicht erreicht wurde?
- 5.b Was hat Ihrer Meinung nach zum positiven Gelingen der Veranstaltung beigetragen?
6. Was hätten Sie sich anders gewünscht?
7. Gibt es Ihrer Ansicht nach Alternativen, in der Aus- und Fortbildung auf andere Art und Weise mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit...“ umzugehen.
8. Vor Beginn der Veranstaltung haben mehr als 90 % der Seminarteilnehmer angegeben, dass sie Seminarveranstaltungen zum Thema „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus“ im Rahmen polizeilicher Fortbildung für wichtig halten. Nach Abschluss der Veranstaltung waren mehr als 40 % der Meinung, dass derartige Seminare nichts bewirken. Wie erklären Sie sich diese Diskrepanz?
9. Im Freitext der Fragebögen, die am Ende der Lerneinheit verteilt wurden, ist von einigen Seminarteilnehmern die Befürchtung geäußert worden, dass allein schon der Anspruch einer Beschäftigung mit dem Thema „Fremdenfeindlichkeit...“ den Eindruck einer von vornherein unterstellten Ausländerfeindlichkeit entstehen lässt. Wie schätzen Sie diese Befürchtung ein?

Anhang 10b: Fragebogen für die Leitfadeninterviews mit den Teilnehmern

Der Fragebogen für die Teilnehmer unterschied sich lediglich in den ersten beiden Fragen von den Fragen an die Dozenten:

1. Sie haben vor einigen Monaten eine Lerneinheit der Handreichungen für die politische Bildung mit dem Titel „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ kennen gelernt. Was ist Ihnen davon noch in Erinnerung geblieben?
2. Hatten sie während der Veranstaltung das Gefühl, dass alle Themen offen angesprochen werden konnten?

Anhang 11: Biografische Daten der Teilnehmer in den einzelnen Lerngruppen I.

Lerngruppen	n	PFA										
		A1 15	B1 12	C1 12	D1 17	D2 12	E1 15					
Geschlecht												
Weiblich	1	7,1%		2	16,7%	4	25,0%					
Männlich	13	92,9%	12	100,0%	10	83,3%	12	75,0%	12	100,0%		
keine Angabe	1								4			
Geb.-Jhrg.												
Bis 1960	3	20,0%	6	50,0%	5	41,7%	3	17,6%	5	41,7%	8	61,5%
1961-1965	11	73,3%	6	50,0%	5	41,7%	5	29,4%	7	58,3%	2	15,4%
1966-1970					2	16,7%	8	47,1%			1	7,7%
1971-1975												
1976-1980	1	6,7%					1	5,9%			2	15,4%
1981-												
keine Angabe											2	
Bundesland/Bund												
BB			2	16,7%			1	6,3%	1	9,1%		
BR	3	21,4%					2	12,5%				
BW	3	21,4%							3	27,3%	4	36,4%
BY					3	25,0%	2	12,5%				
HB	4	28,6%	1	8,3%								
HE	1	7,1%	3	25,0%	1	8,3%						
HH					1	8,3%						
LSA					3	25,0%						
MV												
NI												
NW	2	14,3%	4	33,3%	2	16,7%	4	25,0%	4	36,4%	4	36,4%
RP	1	7,1%	1	8,3%					3	27,3%		
SH												
SL												
SN			1	8,3%							1	9,1%
TH												
BGS					2	16,7%	3	18,8%			2	18,2%
BKA							4	25,0%				
keine Angabe	1						1		1		4	
Schulabschluss												
Hauptschulabschluss												
Realschulabschluss			1	9,1%	2	16,7%	2	12,5%			1	8,3%
Fachhochschulreife	5	35,7%	6	54,5%	3	25,0%	2	12,5%	5	41,7%	2	16,7%
All. Hochschulreife	9	64,3%	4	36,4%	7	58,3%	12	75,0%	7	58,3%	9	75,0%
keine Angabe	1		1				1				3	
Berufsausbildung												
nein	12	85,7%	9	75,0%	7	58,3%	13	81,3%	10	83,3%	11	91,7%
Ja	2	14,3%	3	25,0%	5	41,7%	3	18,8%	2	16,7%	1	8,3%
keine Angabe	1						1				3	
Berufserfahrung												
25 Jahre und mehr											1	8,3%
20 bis 25 Jahre	3	23,1%	6	50,0%	4	33,3%	3	18,8%	6	50,0%	4	33,3%
15 bis 20 Jahre	8	61,5%	6	50,0%	6	50,0%	4	25,0%	6	50,0%	4	33,3%
10 bis 15 Jahre	1	7,7%			1	8,3%	6	37,5%			3	25,0%
5 bis 10 Jahre					1	8,3%						
Bis 5 Jahre	1	7,7%					3	18,8%				
keine Angabe	2						1				3	
Sozialisation												
alte Bundesländer	14	100,0%	8	66,7%	7	58,3%	16	100,0%	10	83,3%	11	91,7%
neue Bundesländer			4	33,3%	5	41,7%			2	16,7%	1	8,3%
keine Angabe	1						1				3	

Sozialbiografische Daten der Teilnehmer in den einzelnen Lerngruppen II.

Lerngruppen	n	PFA				Bayern						
		G1 18	G2 18	H1 15	H2 11	I1 13	I2 13					
Geschlecht												
weiblich	1	5,6%	1	5,6%			2	15,4%				
männlich	17	94,4%	17	94,4%	15	100,0%	11	84,6%				
keine Angabe												
Geb.-Jhrg.												
bis 1960	6	33,3%	8	44,4%	4	26,7%	3	27,3%	3	23,1%	9	69,2%
1961-1965	9	50,0%	8	44,4%	7	46,7%	5	45,5%	5	38,5%	1	7,7%
1966-1970	2	11,1%	1	5,6%	3	20,0%	3	27,3%	4	30,8%		
1971-1975			1	5,6%					1	7,7%		
1976-1980	1	5,6%			1	6,7%					3	23,1%
1981-												
keine Angabe												
Bundesland/Bund												
BB												
BR					4	26,7%						
BW	4	22,2%	7	38,9%								
BY					5	33,3%	2	18,2%	13	100,0%	13	100,0%
HB												
HE												
HH	3	16,7%										
LSA												
MV	2	11,1%			1	6,7%						
NI					3	20,0%	2	18,2%				
NW	5	27,8%	3	16,7%			4	36,4%				
RP												
SH	1	5,6%			2	13,3%						
SL												
SN												
TH			5	27,8%								
BGS	3	16,7%					3	27,3%				
BKA			3	16,7%								
keine Angabe												
Schulabschluss												
Hauptschulabschluss											1	7,7%
Realschulabschluss	1	5,9%	1	5,6%	3	21,4%			7	53,8%	4	30,8%
Fachhochschulreife	9	52,9%	6	33,3%	4	28,6%	3	27,3%	3	23,1%	4	30,8%
all. Hochschulreife	7	41,2%	11	61,1%	7	50,0%	8	72,7%	3	23,1%	4	30,8%
keine Angabe	1				1							
Berufsausbildung												
nein	15	83,3%	13	72,2%	15	100,0%	10	90,9%	13	100,0%	12	92,3%
ja	3	16,7%	5	27,8%			1	9,1%			1	7,7%
keine Angabe												
Berufserfahrung												
25 Jahre und mehr									1	7,7%	6	46,2%
20 bis 25 Jahre	6	33,3%	4	22,2%	4	26,7%	3	27,3%	2	15,4%	3	23,1%
15 bis 20 Jahre	9	50,0%	12	66,7%	4	26,7%	5	45,5%	4	30,8%		
10 bis 15 Jahre	3	16,7%	1	5,6%	7	46,7%	3	27,3%	5	38,5%	1	7,7%
5 bis 10 Jahre									1	7,7%		
bis 5 Jahre			1	5,6%							3	23,1%
keine Angabe												
Sozialisation												
alte Bundesländer	17	94,4%	15	83,3%	14	93,3%	11	100,0%	13	100,0%	13	100,0%
Neue Bundesländer	1	5,6%	3	16,7%	1	6,7%						
keine Angabe												

Sozialbiografische Daten der Teilnehmer in den einzelnen Lerngruppen III.

Lerngruppen	Bayern		Baden-Württemberg		Mecklenburg-Vorpommern	
	J1 23	J2 23	K1 26	K2 21	L1 17	L2 11
Geschlecht						
weiblich	7 30,4%	6 26,1%	7 26,9%	7 33,3%	1 5,9%	
männlich	16 69,6%	17 73,9%	19 73,1%	14 66,7%	16 94,1%	11 100,0%
keine Angabe						
Geb.-Jhrg.						
bis 1960				1 4,8%	14 82,4%	5 45,5%
1961-1965			1 3,8%		3 17,6%	3 27,3%
1966-1970	1 4,3%		4 15,4%	1 4,8%		1 9,1%
1971-1975	3 13,0%	2 8,7%	7 26,9%	2 9,5%		2 18,2%
1976-1980	19 82,6%	21 91,3%	14 53,8%	17 81,0%		
1981-						
keine Angabe						
Bundesland/Bund						
BB						
BR						
BW			26 100,0%	21 100,0%		
BY	23 100,0%	23 100,0%				
HB						
HE						
HH						
LSA						
MV					17 100,0%	11 100,0%
NI						
NW						
RP						
SH						
SL						
SN						
TH						
BGS						
BKA						
keine Angabe						
Schulabschluss						
Hauptschulabschluß					1 6,3%	
Realschulabschluß	14 60,9%	9 39,1%	23 88,5%		5 31,3%	7 63,6%
Fachhochschulreife	1 4,3%	8 34,8%		1 4,8%	4 25,0%	
all. Hochschulreife	8 34,8%	6 26,1%	3 11,5%	20 95,2%	6 37,5%	4 36,4%
keine Angabe					1	
Berufsausbildung						
nein	17 73,9%	22 95,7%	18 69,2%	19 90,5%	4 23,5%	2 18,2%
ja	6 26,1%	1 4,3%	8 30,8%	2 9,5%	13 76,5%	9 81,8%
keine Angabe						
Berufserfahrung						
25 Jahre und mehr				1 4,8%	8 47,1%	
20 bis 25 Jahre					1 5,9%	
15 bis 20 Jahre					8 47,1%	4 36,4%
10 bis 15 Jahre						2 18,2%
5 bis 10 Jahre			1 3,8%			5 45,5%
bis 5 Jahre	23 100,0%	23 100,0%	25 96,2%	20 95,2%		
keine Angabe						
Sozialisation						
alte Bundesländer	21 100,0%	20 90,9%	25 100,0%	21 100,0%	1 5,9%	
neue Bundesländer		2 9,1%			16 94,1%	11 100,0%
keine Angabe	2	1	1			

Sozialbiografische Daten der Teilnehmer in den einzelnen Lerngruppen IV.

Lerngruppen	Niedersachsen		Nordrhein-Westfalen			RP
	F1 9	F2 8	A2 11	B2 19	C2 12	E2 27
Geschlecht						
weiblich	1 11,1%	2 25,0%	2 18,2%	9 47,4%	1 8,3%	7 25,9%
männlich	8 88,9%	6 75,0%	9 81,8%	10 52,6%	11 91,7%	20 74,1%
keine Angabe						
Geb.-Jhrg.						
bis 1960		6 75,0%	2 18,2%		5 41,7%	2 7,4%
1961-1965	9 100,0%		9 81,8%	1 5,3%	7 58,3%	3 11,1%
1966-1970		2 25,0%				10 37,0%
1971-1975				3 15,8%		7 25,9%
1976-1980				15 78,9%		5 18,5%
1981-						
keine Angabe						
Bundesland/Bund						
BB						
BR						
BW						
BY						
HB						
HE						
HH						
LSA						
MV						
NI	9 100,0%	8 100,0%				
NW			11 100,0%	19 100,0%	12 100,0%	
RP						27 100,0%
SH						
SL						
SN						
TH						
BGS						
BKA						
keine Angabe						
Schulbildung						
Hauptschulabschluß						
Realschulabschluß		2 25,0%		7 36,8%	1 8,3%	1 4,0%
Fachhochschulreife	1 11,1%		3 27,3%	3 15,8%	7 58,3%	13 52,0%
all. Hochschulreife	8 88,9%	6 75,0%	8 72,7%	9 47,4%	4 33,3%	11 44,0%
keine Angabe						2
Berufsausbildung						
nein	9 100,0%	5 62,5%	11 100,0%	15 78,9%	9 75,0%	19 70,4%
ja		3 37,5%		4 21,1%	3 25,0%	8 29,6%
keine Angabe						
Berufserfahrung						
25 Jahre und mehr		1 12,5%			1 8,3%	
20 bis 25 Jahre	1 11,1%	3 37,5%	2 18,2%		4 33,3%	1 3,8%
15 bis 20 Jahre	4 44,4%		9 81,8%		6 50,0%	6 23,1%
10 bis 15 Jahre	4 44,4%				1 8,3%	4 15,4%
5 bis 10 Jahre		1 12,5%				6 23,1%
bis 5 Jahre		3 37,5%		19 100,0%		9 34,6%
keine Angabe						1
Sozialisation						
alte Bundesländer	9 100,0%	8 100,0%	11 100,0%	17 94,4%	11 91,7%	27 100,0%
neue Bundesländer				1 5,6%	1 8,3%	
keine Angabe				1		

Anhang 12: Infoblatt für die Teilnehmer der Lehrveranstaltungen

Polizei-Führungsakademie Fachbereich Rechts- und Sozialwissenschaften

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir möchten Ihnen vorab einige Hinweise und Informationen zu der bevorstehenden Seminarveranstaltung und der damit verbundenen Evaluation und Fragebogenaktion geben.

Thema und Seminarveranstaltung

Zunächst zur Seminarveranstaltung selbst: Das Kuratorium der Polizei-Führungsakademie hat 1996 die Entwicklung einer Unterrichtskonzeption zum Thema "Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit" in Auftrag gegeben. Prof. Dr. Ahlheim und Dr. Heger von der Universität Essen konnten für die Realisierung dieses Vorhabens gewonnen werden. Unter dem Titel "Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit" ist die Unterrichtskonzeption, bestehend aus fünf thematisch abgeschlossenen Lerneinheiten, zwischenzeitlich fertiggestellt; eine Lerneinheit werden Sie in der folgenden Seminarveranstaltung kennenlernen.

Ziel

Die einzelnen Lerneinheiten haben das Ziel, den Zusammenhang von vorurteilsgeladenen Weltbildern und Fremdenfeindlichkeit zu thematisieren, sie wollen Hilfestellung zum konstruktiven und professionellen Umgang mit Phänomenen von Fremdenfeindlichkeit im polizeilichen Innen- und Außenverhältnis geben.

Organisatorischer Rahmen und Evaluation

An der Polizei-Führungsakademie hat sich im Rahmen eines Seminars eine Gruppe von Ratsanwärtinnen zusammengefunden, die unter wissenschaftlicher Anleitung überprüfen möchten, ob die einzelnen Lerneinheiten diesen Erwartungen gerecht werden. Eine derartige Überprüfung nennt man auch Evaluation. Dazu ist es notwendig, jede einzelne Lerneinheit mit Polizeibeamtinnen durchzuführen, die bereit sind, vor Beginn der Veranstaltung und nach Ablauf des Unterrichts einen Fragebogen zu verschiedenen Themenbereichen zu beantworten.

Fragebogen

In anonymisierter Form sollen vor Beginn des Seminars die Erwartungen an das Thema, Einschätzungen der Bedeutung des Themenbereichs "Fremdenfeindlichkeit" und allgemeine Erfahrungen mit der politischen Bildung innerhalb polizeilicher Aus- und Fortbildungsveranstaltungen erhoben werden. Am Ende des Seminars bitten wir Sie um Ihre Einschätzung der Inhalte und Methoden der Lerneinheit

Datenschutz

Zur wissenschaftlich genauen Beschreibung der Zusammensetzung der verschiedenen Seminargruppen ist es notwendig, bestimmte biographische Daten von Ihnen zu erheben. Die so erhobenen Daten werden ausschließlich anonym zentral an der Polizei-Führungsakademie verarbeitet; wir versichern, daß die Bestimmungen der Datenschutzgesetze (insbesondere die Unzulässigkeit des Abgleichs der von uns erhobenen Daten mit Personaldaten) strikt eingehalten werden.

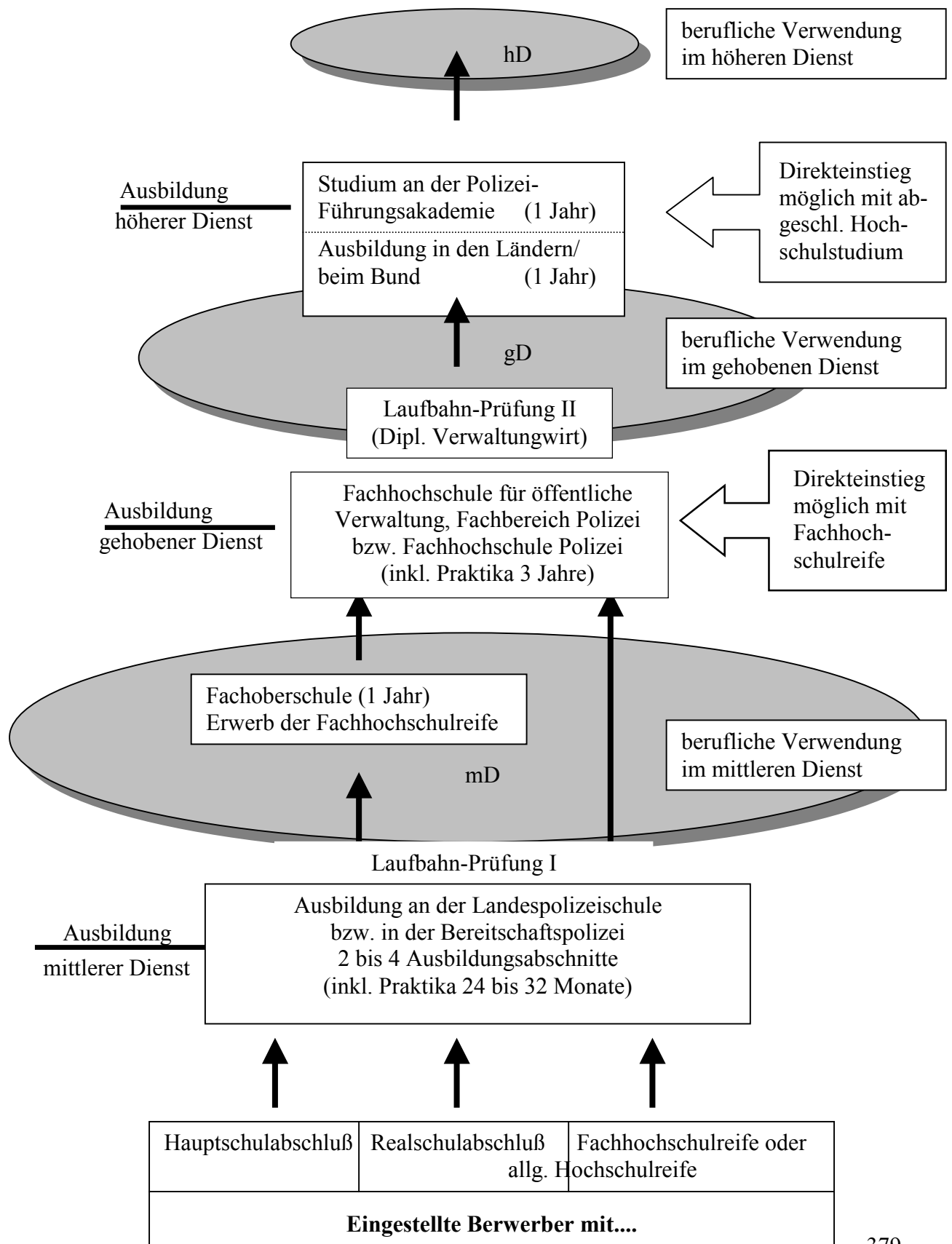
Ergebnisse

Die Erkenntnisse aus der Durchführung der Lerneinheiten und die Ergebnisse der Fragebogen werden von den Ratsanwärtinnen ausgewertet und in Form eines schriftlichen Berichts niedergelegt. Ebenso wird das Gesamtergebnis der Evaluation in geeigneter Form veröffentlicht, um so die Durchführung der einzelnen Lerneinheiten zu optimieren, aber auch um zukünftige Seminarkonzeptionen und Unterrichtseinheiten zur politischen Bildung im Bereich der Polizei besser an die Bedürfnisse der potentiellen Teilnehmer anzupassen.

Wir bitten Sie bei diesem wichtigen Prozeß der Optimierung polizeilicher Aus- und Fortbildung um Ihre konstruktive Teilnahme und bedanken uns schon jetzt für Ihre Kooperationsbereitschaft.

Die Ratsanwärtinnen des Seminars "Qualitative Sozialforschung"
Der Fachbereich Rechts- und Sozialwissenschaften

Anhang 13: Ausbildungssystem und Einheitslaufbahn der Polizei



Abkürzungsverzeichnis:

Abs.	Absatz
AHK	Alliierte Hohe Kommission für Deutschland
Ai	<i>amnesty international</i>
AK	Arbeitskreis
AKW	Atomkraftwerk
Anm.	Anmerkung
APO	außerparlamentarische Opposition
Art.	Artikel
BB	Brandenburg
BBU	Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz
Bd.	Band
BGH	Bundesgerichtshof
BGS	Bundesgrenzschutz
BKA	Bundeskriminalamt
Bl.	Blatt
BMI	Bundesministerium des Innern
BPA	Bereitschaftspolizeiabteilung
BR	Berlin
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerfGE	Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
COMECON	<i>Council for Mutual Economic Assistance</i>
D1 bis D8	Kennziffern der interviewten Dozenten
ders.	derselbe (Autor)
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DIG	<i>Deputy Inspector General</i>
DNVP	Deutschnationale Volkspartei
DVP	Deutsche Volkspolizei
EAC	<i>European Advisory Commission</i>
ebd.	ebenda, genau an der eben erwähnten Stelle
EGKS	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
EURATOM	Europäische Atomgemeinschaft
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
FO	<i>Foreign Office</i>
FOS	Fachoberschule
FSS	<i>Field Security Service</i>
gD	gehobener Dienst
Gestapo	Geheime Staatspolizei
GdP	Gewerkschaft der Polizei
GG	Grundgesetz
GS	Gefahrenabwehr und Strafverfolgung
HB	Bremen
hD	höherer Dienst
HE	Hessen
HH	Hamburg
HLPS	Höhere Landespolizeischule Münster
HStA D	Hauptstaatsarchiv Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

IF	Integrierte Fortbildung
IM	Inneministerium
IuK	Informations- und Kommunikationstechnik
JCS	<i>Joint Chiefs of Staff</i>
K	Kriminalpolizei
K-0 bis K-11	Kategorien der Interviewauswertung
Kap.	Kapitel
k. A.	keine Angabe
KF-0 bis KF-3	Kategorien der Freitextauswertung
KK	Kriminalkommissariat
LE	Lerneinheit
LKA	Landeskriminalamt
LPS	Landespolizeischule
LSA	Sachsen-Anhalt
mD	mittlerer Dienst
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NATO	<i>North Atlantic Treaty Organization</i>
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
NJW	Neue juristische Wochenschrift
NRW	Nordrhein-Westfalen
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NStM	Neues Steuerungsmodell/Neue Steuerungsmodelle
o.	oben
o. a.	oben angegeben
OLG	Oberlandesgericht
PAD	Polizeiausbildungsdirektion
PAI	Polizeiausbildungsinstitut
PB	Polizeibeamte(r)
PDV	Polizeidienstvorschrift
PFA	Polizei-Führungsakademie
PFI	Polizei Fortbildungsinstitut
PIF	Archiv der Polizeiinspektion Flensburg
Polizeibe.	Polizeibeamte
PRO	<i>Public Record Office, London</i>
PS	<i>Public Safety</i>
PSB	<i>Public Safety Branch</i>
PSO	<i>Public Safety Officer</i>
PV	Polizeivollzugsdienst
RAF	Rote-Armee-Fraktion
Ratsanw.	Ratsanwärter
Rd. Erl.	Runderlass
resp.	respektive
RP	Rheinland-Pfalz
S	Schutzpolizei
S.	Seite
SBZ	sowjetisch besetzte Zone
SD	Sicherheitsdienst
SDI	<i>Strategic Defense Initiative</i>
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SH	Schleswig-Holstein

SHAEF	<i>Supreme Headquarters Allied Expeditionary Force</i>
SL	Saarland
SN	Sachsen
s.o.	siehe oben
SS	Schutzstaffel
StA Ms	Staatsarchiv Nordrhein-Westfalen, Münster
StA De	Staatsarchiv Nordrhein-Westfalen, Detmold
StGB	Strafgesetzbuch
s.u.	siehe unten
T1 bis T8	Kennziffern der interviewten Teilnehmer
TH	Thüringen
u.	unten
u. a.	unter anderem
UAFEK	Unterausschuss Führung, Einsatz und Kriminalitätsbekämpfung
UdSSR	Union der sozialistischen Sowjetrepubliken (Sowjetunion)
UN	<i>United Nations</i>
V	Verwaltung
VersG	Versammlungsgesetz
Vfg.	Verfügung
vgl.	vergleiche
VL	Verwaltung und Logistik
VO	Verordnung (der britischen Militärregierung)
WKP	weibliche Kriminalpolizei
WSP	weibliche Schutzpolizei
z. B.	zum Beispiel
Ziff.	Ziffer
z. T.	zum Teil

Verzeichnis der Quellen, Lehrpläne und Sekundärliteratur

Quellen:

- GLIETSCH, Hans Dieter 1971: Polizei im demokratischen Rechtsstaat - Gedanken zum Verhältnis zwischen Funktion und innerer Struktur. Abschlußrede Lehrgang 71/I (S), HLPS, 2. 7. 1971. (Kopie im Privatbesitz W. S.). Münster.
- KURATORIUM DES POLIZEI-INSTITUTS HILTRUP 1961: Niederschrift über die 34. Sitzung des Kuratoriums für das Polizei-Institut Hiltrup am 17. November 1961. Hiltrup.
- MILITARY GOVERNMENT OF GERMANY (Hrsg.) 1945: Richtlinien für die deutsche Polizei - German Police Directive. vom 8. Mai 1945. Münster.
- MILITARY GOVERNMENT OF GERMANY (Hrsg.) 1945a: Military Government Instruction on the Re-organisation of the German Police System in the British Zone vom 25. September 1945. o.O.
- POLITISCHER SITUATIONSBERICHT NOVEMBER 1946 der Sozialdemokratischen Partei, Unterbezirk Hamm/Unna/Soest/Lippstadt/Beckum/Lüdinghausen, an den Ministerpräsidenten NW, die Regierungspräsidenten in Arnberg und Münster, Landräte und Oberbürgermeister, zur Kenntnisnahme an Militärregierung und Field Security Service in Hamm, Unna, Soest, Lippstadt, Beckum, Lüdinghausen, gez. Alfred Gleisner. HStA D NW 179, Nr. 1525, Bl. 53-57.
- PROTOKOLL ÜBER DIE BESPRECHUNG AM 7.3.1952 IN DER LPS DÜSSELDORF. StA Ms Reg. Münster Nr. 32071, S. 5.
- PROTOKOLL NR. 17/50 DER LEHRERBESPRECHUNG AM 25.5.1950. StA De D2 D Polizeischule Stuckenbrock Nr. 6.
- PROTOKOLL NR. 25/50 DER LEHRERBESPRECHUNG VOM 13.7.1950. StA De D2 D Polizeischule Stuckenbrock Nr. 6.
- ZENTRAL-POLIZEISCHULE HILTRUP 1946: 7 Gebote für Polizeibeamte. Zweisprachig. Hiltrup.

Lehrpläne:

- BEREITSCHAFTSPOLIZEI BREMEN 1988: Lehrplan für die Grundausbildung und weiterführende Ausbildung. Bremen.
- BEREITSCHAFTSPOLIZEIDIREKTION BADEN-WÜRTTEMBERG 1987: Lehrplan. Polizeifachliche Ausbildung des Mittleren Dienstes der Schutzpolizei bei der Bereitschaftspolizei. Stuttgart.
- DER INNENMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALE 1950: Lehrplan für die Anstellungslehrgänge. Düsseldorf 1. März 1950. Düsseldorf.
- DER INNENMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1980: Ausbildung der Polizei des Landes Nordrhein-Westfalen. PDV 245 (NW). Düsseldorf.
- LEHRPLAN FÜR DEN ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT zur Weiterbildung der Polizeibeamten in den Bereichen [NRW] [1950].
- LEHR- UND STOFFVERTEILUNGSPLAN für die Polizeifachschule Hamburg 1955.
- LEHRPLAN DER POLIZEIFACHSCHULE des Landes Nordrhein-Westfalen o. O. [1952].
- LEHRPLAN DER POLIZEIFACHSCHULE des Landes Nordrhein-Westfalen. o. O. [1960].

Sekundärliteratur:

- ADAMS, Willi Paul; CZEMPIEL, Ernst-Otto; OSTENDORF, Berndt (Hrsg.) 1990: Länderbericht USA I. Geschichte-Politische Kultur - Politisches System - Wirtschaft. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- AHLHEIM, Klaus 1992: Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt).

- AHLHEIM, Klaus 1996: Qualifizierung und Bildung oder die Fortdauer einer Differenz. Aus: Ahlheim, Klaus; Bender, Walter (Hrsg.) 1996: Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im "Standort Deutschland". Eine Streitschrift. Opladen (Leske + Budrich). S. 85-97.
- AHLHEIM, Klaus 1997: Die Konzeption eines Fortbildungsseminars für die politische Bildung der Polizei in der Bundesrepublik Deutschland. Aus: Polizei-Führungsakademie (Hrsg.) 1997: Aus- und Fortbildung der Polizei. Konzepte zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Schlussbericht über das Seminar vom 28.-30.04.1997 an der Polizei-Führungsakademie. Münster. S. 35-46.
- AHLHEIM, Klaus 2001: Pädagogik mit beschränkter Haftung. Politische Bildung gegen Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts. (Wochenschau). (Didaktische Diskurse - politische Bildung).
- AHLHEIM, Klaus; BENDER, Walter (Hrsg.) 1996: Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im "Standort Deutschland". Eine Streitschrift. Opladen (Leske + Budrich).
- AHLHEIM, Klaus; HEGER, Bardo 1996: "Fremdenfeindlichkeit und Polizei" als Thema politischer Bildung in der Aus- und Fortbildung der Polizei. Aus: Kuratorium der Polizei-Führungsakademie (Hrsg.) 1996: Fremdenfeindlichkeit in der Polizei? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 1/2 1996). S. 167-193.
- AHLHEIM, Klaus; HEGER, Bardo 1998: Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit. Handreichungen für die politische Bildung der Polizei. Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag).
- AHLHEIM, Klaus; HEGER, Bardo 1999: Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland - empirische Befunde. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag). (Studien zu Politik und Wissenschaft).
- AKTION COURAGE e.V. - SOS RASSISMUS (Hrsg.) 1996: Polizeiübergrieffe gegen Ausländerinnen und Ausländer. Dokumentation 1996. Bonn.
- AKTION COURAGE e.V. - SOS RASSISMUS (Hrsg.) 1998: Polizeiübergrieffe gegen Ausländerinnen und Ausländer. Dokumentation 1998. Bonn.
- AKTION COURAGE e. V. - SOS RASSISMUS (Hrsg.) 1999: Polizeiübergrieffe gegen Ausländerinnen und Ausländer. Dokumentation 1999. Bonn.
- ALBRECHT, Peter Alexis (Hrsg.) 1993: Festschrift für Horst Schüler-Springorum zum 65. Geburtstag. Köln u.a. (Heymann).
- ALEXANDER, Georg 1947: Re-education. In: Denkendes Volk. Blätter für Selbstbesinnung. Organ der Volkshochschulbewegung, (1947), S. 131-132.
- ALTMANN, Robert; BERNDT, Günter 1992: Grundriß der Führungslehre. Grundlagen kooperativer Führung. Bd. 1. 3. erw. und neubearbeitete Auflage. Lübeck (Schmidt-Römhild).
- AMNESTY INTERNATIONAL 1998: Jahresbericht 1998 Frankfurt a. M. (Fischer Taschenbuch Verlag).
- ANDERSEN, Uwe 1999: Finanzierung der Einheit. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Einheit. 1949 - 1989 - 1999. Neuausgabe 1999. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 368-383.
- ARLT, Kurt 1996: Zur Aufstellung militärisch ausgebildeter Polizeiformationen in der SBZ/DDR 1948 bis 1952. Aus: Nitschke, Peter (Hrsg.) 1996: Die Deutsche Polizei und ihre Geschichte. Beiträge zu einem distanzierten Verhältnis. Hilden (Verlag Deutsche Polizeiliteratur). (Schriftenreihe der deutschen Gesellschaft für Polizeigeschichte. 2). S. 207-230.
- ARNOLD, Rolf 1994: Weiterbildung und Beruf. Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) 1994: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen (Leske + Budrich). S. 226-236.
- AUFGABENKRITISCHE UNTERSUCHUNG: Leistungsstarke Polizei wichtig. In: Die Streife, 36. Jg. (1997), H. 4, S. 18.
- AUGSCHUN, Günther 1960: Das Polizeifach-(berufs-)schulwesen in den deutschen Ländern. Probleme der Organisation und des Inhalts. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit. .
- AUGSCHUN, Günther 1962: Laufbahnen und Ausbildung der Polizeivollzugsbeamten in den Bundesländern. I. Schutzpolizei (mittlerer Dienst). In: Die Polizei, 53. Jg. (1962), H. 8, S. 230-237.
- AUGSTEIN, Rudolf 1980: Der Sonnenstaat des Doktor Herold. In: Der Spiegel, 34. Jg. (1980), H. 44, S. 42-49.
- AUSBILDUNG IM WANDEL DER ZEITEN: Praxisbezogener Fachunterricht. In: Die Streife, 15. Jg. (1976), H. 9, S. 8-10.
- AUTORENKOLLEKTIV POLIZEI HESSEN/ UNIVERSITÄT BREMEN (Hrsg.) 1972: Aufstand der Ordnungshüter oder - Was wird aus der Polizei? Reinbek (rororo aktuell).

- BAHRDT, Hans Paul 1987: Die Gesellschaft und ihre Soldaten. Zur Soziologie des Militärs. München (C. H. Beck).
- BALFOUR, Michael 1959: Vier-Mächte-Kontrolle in Deutschland 1945-1946. Düsseldorf (Droste).
- BALTZER, Klaus 1984: Polizei und Politik. Wie weit darf der Einfluß gehen? Lübeck (Verlag für polizeiliches Fachschrifttum). (Polizei-Praxis. 10).
- BANNER, Gerhard 1998: Kommunale Verwaltungsreform und staatlicher Modernisierungsrückstand. In: Politische Bildung, 31. Jg. (1998), H. 1, S. 34-46.
- BECHTEL, Michael (Hrsg.) 1997: Das Ende, das ein Anfang war. Das Jahr 1945 in den deutschen Tageszeitungen 1995. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- BECKEL, Albrecht; SENZKY, Klaus (Hrsg.) 1974: Management und Recht in der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a. (Kohlhammer). (Handbuch der Erwachsenenbildung. 2).
- BECKER, Egon; HERKOMMER, Sebastian; BERGMANN, Joachim (Hrsg.) 1970: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der Politischen Bildung in den Schulen. 3. Auflage. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag).
- „BEFEHL UND GEHORSAM - DAS GEHT NICHT MEHR.“: In: Der Spiegel, 27. Jg. (1973), H. 6, S. 38-57.
- BEHR, Rafael 2000: Cop Culture. Der Alltag des Gewaltmonopols. Männlichkeiten, Handlungsmuster und Kultur in der Polizei. Opladen (Leske + Budrich).
- BEHR, Rafael 2000a: Paradoxien gegenwärtiger Polizeiarbeit in Deutschland: Zwischen „Smooth-Policing“ und „Knüppel aus dem Sack“ Aus: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2000: Staat, Demokratie und Innere Sicherheit in Deutschland. Opladen (Leske + Budrich). (Studien zur Inneren Sicherheit. 1). S. 221-234.
- BEHR, Rafael 2000b: Cop Culture und Polizistenkultur: Von den Schwierigkeiten einer Corporate Identity der Polizei. Aus: Liebl, Karlhans; Ohlemacher, Thomas (Hrsg.) 2000: Empirische Polizeiforschung. Interdisziplinäre Perspektiven in einem sich entwickelnden Forschungsfeld. Herbolzheim (Centaurus Verlags Gesell.). S. 12-26.
- BEHRENDEN, Udo 1991: 40 Jahre Bereitschaftspolizei. Als Militärsersatz fing es an. Vorgeschichte, Entstehung und Entwicklung der Bereitschaftspolizeien der Länder der Bundesrepublik Deutschland aus historischen, politischen und rechtlichen Gesichtspunkten. Hilden (Verlag Deutsche Polizeiliteratur).
- BEHRENS, Günter 1994: Weiterbildung und Politik. Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) 1994: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen (Leske + Budrich). S. 208-225.
- BEREKOVEN, Ludwig; SPECHT, Karl Gustav; WALTHELM, Veit 1975: Zur Genauigkeit mündlicher Befragungen in der Sozialforschung. Eine empirische Studie. Frankfurt/M. (Lang). (Gesellschaftsforschung und Gesellschaftspolitik. 1).
- BERGH, Ernst van den 1949: Der Polizeigedanke einst und jetzt. Frankfurt (Main) (Heinrich Reinhardt Verlag).
- BERNDT, Günter 1991: Frauen im Polizeidienst. Eine Bestandsaufnahme. In: Bereitschaftspolizei heute, 20. Jg. (1991), H. 3, S. 19-25.
- BERNT, Karl-Peter 1992: Erfahrungen aus dem Streßbewältigungstraining des Landes Nordrhein-Westfalen. Konfliktbewältigung im innerdienstlichen Bereich: Konsequenzen, insbesondere für die Aus- und Fortbildung Aus: Uhlendorf, Wolfgang (Hrsg.) 1992: Motivation und Konfliktfähigkeit der Führungskraft: Schlußbericht über das Seminar, 16.- 20. März 1992. Münster. S. 19-28.
- BEURTEILUNGSRICHTLINIEN FÜR DIE POLIZEI: Welchen Inhalt hat die Beurteilung? In: Die Streife, 35. Jg. (1996), H. 5, S. 18-19.
- BEYME, Klaus von (Hrsg.) 1979: Die großen Regierungserklärungen der deutschen Bundeskanzler von Adenauer bis Schmidt. Eingeleitet und kommentiert von Klaus von Beyme. München, Wien (Carl Hanser Verlag).
- BEYWL, Wolfgang 1988: Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt a. M., Bern, New York u. a. (Lang). (Europäische Hochschulschriften. Reihe XXII Soziologie. 174).
- BINDER, Gerhardt; FREDE, Günther; KOLLNIG, Karl [1956]: Politische Bildung und Erziehung. Stuttgart (Ernst Klett Verlag).
- BLEUEL, Jens 2000: Zitation von Internet-Quellen. <http://www.bleuel.com/ip-zit.pdf>. (10. August 2002).
- BOGUMIL, Uwe 1999: Pädagogische Reflexionen und Auswertung der Evaluation der Lerneinheit 1 der Unterrichtskonzeption „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.

- BOGUMIL, Jörg; KIBLER, Leo (Hrsg.) 1997: Verwaltungsmodernisierung und lokale Demokratie. Risiken und Chancen eines Neuen Steuerungsmodells für die lokale Verwaltung. Baden-Baden (Nomos).
- BOHNSACK, Fritz 1976: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg (Otto Maier Verlag).
- BOLDT, Erwin B. 2001: Die verschenkte Reform. Der Neuaufbau der Hamburger Polizei zwischen Weimarer Tradition und den Vorgaben der britischen Besatzungsmacht 1945-1955. Hamburg, Diss. 2001 .
- BOLDT, Hans 1992: Geschichte der Polizei in Deutschland. Aus: Lisken, Hans; Denninger Ernst (Hrsg.): Handbuch des Polizeirechts. München (Beck'sche Verlagsbuchhandlung). S. 1-39.
- BORENS, Bertram; FUHR, Frank; GROH, Volker 1994: Projektstudie - Die Bekämpfung fremdenfeindlicher Straftaten - eine Herausforderung für die Polizei! Gestaltung der polizeilichen Öffentlichkeitsarbeit als Aspekt zur Bekämpfung fremdenfeindlicher Straftaten. Koblenz.
- BORNEWASSER, Manfred 1996: Feindselig oder überfordert? Soziale und strukturelle Belastungen von Polizeibeamtinnen und -beamten im Umgang mit Fremden. Aus: Kuratorium der Polizei-Führungsakademie (Hrsg.): Fremdenfeindlichkeit in der Polizei? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 1/2 1996). S. 16-55.
- BORNEWASSER, Manfred; ECKERT, Roland 1995: Belastungen und Gefährdungen von Polizeibeamtinnen und -beamten im alltäglichen Umgang mit Fremden. Abschlußbericht zum Projekt „Polizei und Fremde“. Münster.
- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola (Hrsg.) 1995: Forschungsmethoden und Evaluation. Zweite, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg, New York u. a. (Springer).
- BÖTTCHER, Karl W.; SCHÄFER, Rudolf 1949: Die Polizei in Deutschland. Ihr Aufbau, ihre Stärken, ihre Gefahren. In: Frankfurter Hefte, 4. Jg. (1949), H. 2, S. 132-149.
- BRAULEKE, Heinz-Joachim 1991: LPSN Hannoversch-Münden: Wetterleuchten einer demokratischen Polizeiinstitution - Dokumentarische Einblicke in die Entstehungsgeschichte der (heutigen) Landespolizeischule Niedersachsen. In: Archiv für Polizeigeschichte, 2. Jg. (1991), H. 3, S. 62-72.
- BREIT, Gotthard; SCHIELE, Siegfried (Hrsg.) 1998: Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag). (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).
- BROCKMANN, Axel; LEOPOLD, Ralf 1999: Evaluation der Handreichung für die politische Bildung 'Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit' - Lerneinheit 3: Vorurteile und (Medien-)Öffentlichkeit. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.
- BROSZAT, Martin (Hrsg.) 1990: Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte. München (R. Oldenbourg). (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. 61).
- BROWNING, Christopher 1993: Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die "Endlösung" in Polen. Reinbek (Rowohlt).
- BRÜCKER, Diethelm 2001: Vom Werden des Bundesgrenzschutzes 1950-1956. In: Archiv für Polizeigeschichte, 12. Jg. (2001), H. 1, S. 11-19.
- BRUNKE, Karl 1952: Die Länderbereitschaftspolizeien. In: Die Polizei, 43. Jg. (1952), S. 89-93.
- BRUSTEN, Manfred 1971: Polizeiausbildung unter der Lupe. Aus den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung an der HLPS in Münster. In: Deutsche Polizei, 20. Jg. (1971), H. 7, S. 199-200.
- BRUSTEN, Manfred 1971a: Polizeiausbildung unter der Lupe. Aus den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung an der HLPS in Münster. Teil 2 und Schluß. In: Deutsche Polizei, 20. Jg. (1971), H. 8, S. 237-238.
- BRUSTEN, Manfred 1972: Das Fach "Soziologie" im Rahmen der Polizeiausbildung. In: Die Polizei, 63. Jg. (1972), H. 5, S. 147-151.
- BRUSTEN, Manfred 1973: Hüter der öffentlichen Sicherheit und Ordnung. Kritische Analyse von Polizeiliteratur. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, (1973), H. 3, S. 175-193.
- BRUSTEN, Manfred 1973a: Die Polizei bemächtigt sich der Soziologie. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 12. Jg. (1973), H. 2, S. 91-102.
- BRUSTEN, Manfred 1979: Soziologie in der Polizei. In: Soziologie. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, (1979), H. 1, S. 17-27.
- BUHLAN, Harald; JUNG, Werner (Hrsg.) 2000: Wessen Freund und wessen Helfer? Die Kölner Polizei im Nationalsozialismus. Köln (Emons). (Schriften des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln. 7).

- BUNDESGERICHTSHOF 1984: Teilnahme an Tötlichkeiten während einer Großdemonstration. In: Neue Juristische Wochenschrift, 37. Jg. (1984), H. 21, S. 1226-1235.
- BUNDESTAGSDRUCKSACHE V/2356 1968: Drucksache V/2356. Große Anfrage der Fraktion der FDP. Betr.: politische Bildung. Aus: Verhandlungen des Deutschen Bundestages. 5. Wahlperiode. Anlagen zu den stenographischen Berichten Band 123. Drucksachen V/3201 bis V/3340. Bonn.
- BUNDESTAGSDRUCKSACHE V/2380 1968: Drucksache V/2380. Große Anfrage der Fraktionen CDU/CSU, SPD. Betr.: politische Bildung. Aus: Verhandlungen des Deutschen Bundestages. 5. Wahlperiode. Anlagen zu den stenographischen Berichten Band 123. Drucksachen V/3201 bis V/3340. Bonn.
- BUNDESTAGSDRUCKSACHE V/3297 1968: Drucksache V/3297. Betr.: Politische Bildung. Antwort auf die Große Anfrage der Fraktion der FDP - V/2356 - und der Fraktionen CDU/CSU, SPD - V/2380 - . Aus: Verhandlungen des Deutschen Bundestages. 5. Wahlperiode. Anlagen zu den stenographischen Berichten Band 123. Drucksachen V/3201 bis V/3340. Bonn.
- MITGLIEDER DES BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS (Hrsg.): Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. 69. Band. Tübingen (J.C.B. Mohr (Paul Siebeck)) 1985.
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN NRW 1995: Ergebnisse der Koalitionsgespräche. Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 12. Legislaturperiode des Landtags von Nordrhein-Westfalen 1995-2000 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Landesverband NRW und dem Bündnis 90/Die Grünen, Landesverband NRW. 2., überarbeitete Auflage Juli 1995. Düsseldorf.
- BUNGENSTAB, Karl-Ernst 1970: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf (Bertelsmann Universitätsverlag).
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.) 1996: Bericht des Parlamentarischen Untersuchungsausschusses "Hamburger Polizei". Drucksache 15/6200. Hamburg.
- BÜRGIN 1957: Fünf Jahre Unterricht im Fach Staatsbürgerkunde an einer Landespolizeischule. Erfahrungen mit Inhalten, Methoden und auszubildenden Beamten. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit. .
- BUSCH, Heiner; FUNK, Albrecht; KAUB, Udo (Hrsg.) 1985: Die Polizei in der Bundesrepublik. Frankfurt, New York (Campus Verlag).
- BÜTTNER 1948: Handbuch für den Polizeibeamten. Herausgegeben vom Chef der SK-Polizei Mülheim a. d. Ruhr, Mülheim.
- CHRISTIAN, Johann 1959: Die Rettung der Rechtllichkeit des deutschen Berufsbeamtentums in der nationalsozialistischen Aera : dargestellt am Vermächtnis hervorragender Widerstandskämpfer. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit. .
- CLAY, Lucius D. 1950: Entscheidung in Deutschland. Frankfurt am Main (Verl. der Frankfurter Hefte).
- CREMER, Will (Hrsg.) 1988: Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung. 258).
- CZADA, Roland 1999: Modernisierung des Staates. Vortrag auf dem Internationalen Bodenseesymposium in Bregenz am 8. Juli 1999. <http://www.fernuni-hagen.de/POLAD/hypertexte/Staatsmodernisierung.html> (10. August 2002).
- DAENEKAS, Bernhard 1993: Verbrechen deutscher Polizeieinheiten im Zweiten Weltkrieg - aus der Sicht eines Ermittlungsbeamten. In: Archiv für Polizeigeschichte, 4. Jg. (1993), H. 1, S. 21-24.
- DAHRENDORF, Ralf 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg (Nannen). (Die Zeit-Bücher).
- DAHRENDORF, Ralf 1965a: Arbeiterkinder an den Universitäten. Tübingen (Mohr). (Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. 302/303).
- DAM, Hendrik G. van 1969: Die Unverjährbarkeit des Völkermordes. Die UNO-Konvention vom 27. November 1968 und das deutsche Recht. Mainz (v. Hase & Koehler).
- DAVIES, Edith Siems 1981: Der britische Beitrag zum Wiederaufbau des deutschen Schulwesens von 1945 bis 1950. Aus: Heinemann, Manfred (Hrsg.) 1981: Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart (Klett-Cotta). (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 5). S. 140-152.

- DENNINGER, Erhard 1978: Polizei in der freiheitlichen Demokratie. Aus: Denninger, Erhard; Lüderssen, Klaus (Hrsg.) 1978: Polizei und Strafprozeß im demokratischen Rechtsstaat. Frankfurt/M. (Suhrkamp). (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft. 228) S. 102-126.
- DENNINGER, Erhard 1978: Polizei und demokratische Politik. Aus: Denninger, Erhard; Lüderssen, Klaus (Hrsg.) 1978: Polizei und Strafprozeß im demokratischen Rechtsstaat. Frankfurt/M. (Suhrkamp). (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft. 228) S. 143-167.
- DENNINGER, Erhard; LÜDERSSSEN, Klaus (Hrsg.) 1978: Polizei und Strafprozeß im demokratischen Rechtsstaat. Frankfurt/M. (Suhrkamp). (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft. 228).
- DEUERLEIN, Ernst (Hrsg.) 1963: Potsdam 1945. Quellen zur Konferenz der "Großen Drei". München (dtv).
- DEWEY, John 1964: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Auflage. Braunschweig (Georg Westermann Verlag).
- DIEDERICHS, Otto (Hrsg.) 1995: Hilfe, Polizei. Fremdenfeindlichkeit bei Deutschlands Ordnungshütern. Berlin (Elefanten Press).
- DIETEL, Alfred 1969: Grundthemen der Staatsbürgerkunde. 2., verbesserte Auflage. Lübeck (Schmidt-Römhild).
- DIETEL, Alfred 1969a: Grundthemen der Staatsbürgerkunde. Heft 2. 2., verbesserte Auflage. Lübeck (Schmidt-Römhild). (Kleine Polizei-Bücherei. 35).
- DIETEL, Alfred 1971: Die Soziologie bemächtigt sich der Polizei. In: Deutsche Polizei, 20. Jg. (1971), H. 7, S. 213-214.
- DIETEL, Alfred 1972: Grundthemen der Staatsbürgerkunde. Heft 3. 4. Auflage. Lübeck (Schmidt-Römhild). (Kleine Polizei-Bücherei. 35).
- DIETEL, Alfred 1975: Grundthemen der Staatsbürgerkunde. Heft 1. 7. Auflage. Lübeck (Schmidt-Römhild). (Kleine Polizei-Bücherei. 35).
- DIETEL, Alfred; GINTZEL, Kurt 1968: Demonstrations- und Versammlungsfreiheit. Kommentar zum Gesetz über Versammlungen und Aufzüge vom 24. Juli 1953. Köln, Berlin, Bonn u. a. (Heymanns Verlag).
- DIETEL, Alfred; GINTZEL, Kurt; KNIESEL, Michael 2000: Demonstrations- und Versammlungsfreiheit. Kommentar zum Gesetz über Versammlungen und Aufzüge vom 24. Juli 1953. 12., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Köln, Berlin, Bonn u. a. (Carl Heymanns Verlag).
- DIETEL, Alfred; KNIESEL, Michael 1985: Der Brokdorf-Beschluß des BVerfG und seine Bedeutung für die polizeiliche Praxis. In: Die Polizei, 76. Jg. (1985), H. 11, S. 335-344.
- DOBUSCH, Thomas; ZECHER, Klaus 1999: Pädagogische Reflexionen und Auswertung der Evaluation der Lerneinheit 5 der Unterrichtskonzeption „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminararbeitkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘“. Münster.
- DOHR, Helmut; WIEDEMANN, Uwe 1996: Die Organisation der Polizei: Entwicklung, Stand und Perspektiven. Aus: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hrsg.) 1996: Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild). S. 1093-1147.
- DOHR, Helmut; WINDFUHR, Harald 1976: Staatsbürgerkunde für Polizeibeamte. Ein Grundriß des Staats- und Verfassungsrechts. 1. Auflage. Hilden (Verlagsanstalt Deutsche Polizei).
- DOHR, Helmut; WINDFUHR, Harald 1980: Staatsbürgerkunde für Polizeibeamte. Ein Grundriß des Staats- und Verfassungsrechts. 4. Auflage. Hilden (Verlagsanstalt Deutsche Polizei).
- DÖLLING, Dieter; FELTES, Thomas (Hrsg.) 1993: Community Policing - Comparative Aspects of Community Oriented Police Work. Holzkirchen/Obb. (Felix Verlag). (Empirische Polizeiforschung. 5).
- DONNISON, Frank Siegfried Vernon 1961: Civil affairs and military government, North-West Europe 1944 - 1946. London (H.M.S.O.).
- DÖRR, Konrad 1953: Gedanken zur Handhabung des Versammlungsrechts durch die Polizei anlässlich politischer Versammlungen. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit. .
- DRESCHER, Burkhard; DELLWIG, Magnus 1996: Rathaus ohne Ämter? Verwaltungsreform, public private partnership und das Projekt Neue Mitte in Oberhausen. Frankfurt/Main (Campus Verlag).
- DREBEN, Willi 1994: Probleme und Erfahrungen der Ermittler bei der Aufklärung von NS-Gewaltverbrechen. In: Archiv für Polizeigeschichte, 5. Jg. (1994), H. 3, S. 75-83.

- DREBEN, Willi 2001: Probleme und Erfahrungen der Ermittler bei der Aufklärung von NS-Gewaltverbrechen. Vortrag am 4. September 1999 in der Hebbelschule Kiel. Aus: Förderverein 'Freundeskreis zur Unterstützung der Polizei Schleswig-Holstein e. V.' (Hrsg.) 2001: Täter und Opfer unter dem Hakenkreuz. Eine Landespolizei stellt sich der Geschichte. Eine Dokumentation der gemeinsamen Veranstaltungsreihe des Innenministeriums des Landes Schleswig-Holstein und der Verwaltungsfachhochschule Altenholz "Staatsgewalt ohne Moral - Täter und Opfer unter dem Hakenkreuz". Kiel (Schmidt & Klaunig). S. 225-238.
- DREWS, Bill; WACKE, Gerhard; VOGEL, Klaus 1986: Gefahrenabwehr. Allgemeines Polizeirecht (Ordnungsrecht) des Bundes und der Länder. 9., völlig neubearbeitete Auflage. Köln, Berlin, Bonn u. a. (Heymanns).
- DUGAS, Ulrich 1995: Desorientierung und Demotivation in der Polizei - Erscheinungsbilder, Ursachen und Möglichkeiten der Gegensteuerung. Aus: Polizei-Führungsakademie Münster (Hrsg.) 1995: Ethische Aspekte einer Neuorientierung der Polizei. Schlußbericht über das Seminar vom 23.-25. Oktober 1995. Münster. S. 59-73.
- DUGAS, Ulrich 1998: Neue Steuerung in der Polizei NW. <http://home.t-online.de/home/Dr.Wolfgang.Ressmann/train.html> (10. August 2002).
- DÜRR, Otto 1950: Probleme der Gesinnungsbildung. Heidelberg (Quelle & Meyer).
- ELLWEIN, Thomas 1994: Das Dilemma der Verwaltung. Verwaltungsstrukturen und Verwaltungsreformen in Deutschland. Mannheim u.a. (BI-Taschenbuchverlag).
- ELLWEIN, Thomas 1997: Der Staat als Zufall und als Notwendigkeit. Die jüngere Verwaltungsentwicklung in Deutschland am Beispiel Ostwestfalen-Lippe. Bd. 2: Die öffentliche Verwaltung im gesellschaftlichen und politischen Wandel 1919-1990. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- ERHEBLICHE VERSTÄRKUNG DES GEHOBENEN DIENSTES 1972. In: Die Streife, 11. Jg. (1972), H. 4, S. 2-6.
- FACHKONGRESS ZUM NSTM IN ESSEN 1997: Veränderung als Chance. In: Die Streife, 36. Jg. (1997), H. 3, S. 12-16.
- FACHLEHRER FÜR PSYCHOLOGIE 1981. In: Die Streife, 20. Jg. (1981), H. 6, S. 12.
- FACHTAGUNG ÜBER AKTUELLE POLIZEIPROBLEME 1983: Die Polizei muß Strategien zur gewaltfreien Lösung von Konflikten entwickeln. In: Die Streife, 22. Jg. (1983), H. 5, S. 3-5.
- FAIRCHILD, Erika S. 1988: German police: ideals and reality in the post-war years. Springfield (Charles C. Thomas Publisher).
- FEEST, Johannes 1972: Polizei und Sozialwissenschaften. Tagung in Montreal/Kanada. In: Deutsche Polizei, 21. Jg. (1972), H. 10, S. 298.
- FEEST, Johannes; LAUTMANN, Rüdiger (Hrsg.) 1971: Die Polizei. Soziologische Studien und Forschungsberichte. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- FELTES, Thomas; REBSCHER, Erich (Hrsg.) 1990: Polizei und Bevölkerung. Beiträge zum Verhältnis zwischen Polizei und Bevölkerung und zur gemeindebezogenen Polizeiarbeit ("Community Policing"). Holzkirchen/Obb. (Felix Verlag). (Empirische Polizeiforschung. 1).
- FERCHOFF, Wilfried; PETERS, Friedhelm 1981: Die Produktion abweichenden Verhaltens. Zur Rekonstruktion und Kritik des Labeling Approach. Bielefeld (AJZ Druck und Verlag).
- FLICK, Uwe 1998: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt T.B.).
- FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; KEUPP, Heiner (Hrsg.) 1995: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München (Psychologie Verlags Union).
- FÖRDERVEREIN ,FREUNDESKREIS ZUR UNTERSTÜTZUNG DER POLIZEI SCHLESWIG-HOLSTEIN E. V.' (Hrsg.) 2001: Täter und Opfer unter dem Hakenkreuz. Eine Landespolizei stellt sich der Geschichte. Eine Dokumentation der gemeinsamen Veranstaltungsreihe des Innenministeriums des Landes Schleswig-Holstein und der Verwaltungsfachhochschule Altenholz "Staatsgewalt ohne Moral - Täter und Opfer unter dem Hakenkreuz". Kiel (Schmidt & Klaunig).
- FOS-FOS-FOS 1970. In: Die Streife, 9. Jg. (1970), H. 6, S. 2-5.
- FOSCHEPOTH, Josef; STEININGER, Rolf (Hrsg.) 1985: Die britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945 - 1949. Eine Veröffentlichung des Deutschen Historischen Instituts London. Paderborn (Schöningh). (Sammlung Schöningh zur Geschichte und Gegenwart.).

- FRANKLIN, Jack L.; THRASHER, Jean H. 1976: An Introduction to Program Evaluation. New York, London, Sydney u.a. (Wiley).
- FRANZKE, Bettina 1997: Was Polizisten über Polizistinnen denken. Ein Beitrag zur geschlechtsspezifischen Polizeiforschung. Bielefeld (Kleine Verlag).
- FREI, Norbert 1997: Vergangenheitsbewältigung. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. 2., durchgesehene Auflage. München (C.H. Beck).
- FREIWALD, Helmut; MOLDENHAUER, Gebhard 1986: Deutschlandbild und Deutsche Frage in Unterrichtswerken sowie in ausgewählten Richtlinien des Faches Sozialkunde/Politik/Gemeinschaftskunde für die allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Aus: Jacobmeyer, Wolfgang (Hrsg.) 1986: Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik von 1949 bis in die 80er Jahre. Braunschweig (Georg-Eckert-Institut). (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. 43). S. 243-370.
- FRENZ, Wilhelm 1999: Offenes Lernen. Aus: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.) 1999: Handbuch zur politischen Bildung. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. 358) S. 287-292.
- FRIEDMANN, Wolfgang 1947: The Allied Military Government of Germany. London (Stevens). (The Library of world affairs. 8).
- FUCHS, Hendrik 2001: Untersuchung der Entstehungsbedingungen für Widerstandsverhalten von Organisationsangehörigen bei strukturellen Veränderungen am Beispiel der Polizei des Landes Sachsen-Anhalt. Frankfurt am Main (Europäischer Verlag der Wissenschaften). (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie. 689).
- FÜRMETZ, Gerhard 1999: Protest oder "Störung"? Studenten und Staatsmacht in München um 1968. Eine Ausstellung des Staatsarchivs München. München. (Staatliche Archive Bayerns. Kleine Ausstellungen Nr. 12).
- FÜRMETZ, Gerhard 2001: "Kampf um den Straßenfrieden". Polizei und Verkehrsdisziplin in Bayern zwischen Kriegsende und beginnender Massenmotorisierung. Aus: Fürmetz, Gerhard; Reinke, Herbert; Weinbauer, Klaus (Hrsg.) 2001: Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945 - 1969. Hamburg (Ergebnisse Verlag). (Forum Zeitgeschichte. 10). S. 199-228.
- FÜRMETZ, Gerhard; REINKE, Herbert; WEINHAUER, Klaus (Hrsg.) 2001: Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945 - 1969. Hamburg (Ergebnisse Verlag). (Forum Zeitgeschichte. 10).
- FÜRMETZ, Gerhard; REINKE, Herbert; WEINHAUER, Klaus 2001a: Nachkriegspolizei in Deutschland. Doppelte Polizeigeschichte 1945 - 1969. Aus: Fürmetz, Gerhard; Reinke, Herbert; Weinbauer, Klaus (Hrsg.) 2000: Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945 - 1969. Hamburg (Ergebnisse Verlag). (Forum Zeitgeschichte. 10). S. 7 - 33.
- FÜRSTENAU, Justus 1969: Entnazifizierung. Ein Kapitel deutscher Nachkriegspolitik. Neuwied, Berlin (Luchterhand). (Politica. 40).
- GAGEL, Walter 1995: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. 2., überarbeitete Aufl. Opladen (Leske + Budrich).
- GECK, Werner 1987: Integrierte Fortbildung. Ein Beitrag zur Bürgernähe der Polizei. In: Die Streife, 26. Jg. (1987), H. 3, S. 2-5.
- GEERTZ, Clifford 1991: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 2. Auflage. Frankfurt/M (Suhrkamp).
- GEIBLER, Rainer 1996: Sozialer Wandel. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1996: Handbuch zur deutschen Einheit. Neuausgabe 1996. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 611-625.
- GERBAULET, Sabine; HERZ, Otto; HUBER, Ludwig (Hrsg.) 1972: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Eine Denkschrift. Stuttgart (Ernst Klett Verlag). (Bildungspolitische Initiativen. 2).
- GERL, Herbert 1983: Evaluationen in Lernsituationen - Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. Aus: Gerl, Herbert; Pehl, Klaus (Hrsg.): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt). (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). S. 15-93.
- GERL, Herbert; PEHL, Klaus (Hrsg.) 1983: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt). (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

- GEWERKSCHAFT DER POLIZEI (Hrsg.) 1960: Grenzbereiche des polizeilichen Einsatzes. Hamburg (Verlag Deutsche Polizei).
- GEWERKSCHAFT DER POLIZEI (Hrsg.) 1970: Polizeinotruf. Eine Untersuchung über die Situation der Schutzpolizei in der Bundesrepublik Deutschland. Hilden.
- GEWERKSCHAFT DER POLIZEI (Hrsg.) 1971: Zur Situation der Polizei in Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation. Düsseldorf.
- GEWERKSCHAFT DER POLIZEI (Hrsg.) [1972]: Die gebremste Polizei. Grundsätze der Gewerkschaft der Polizei zur Steigerung der polizeilichen Leistungsfähigkeit durch Neuordnung der Bildung und Ausbildung der Polizei. Hilden (Verlagsanstalt Deutsche Polizei).
- GINTZEL, Kurt 1968: Das Demonstrationsrecht als Grundrecht. In: Die Polizei, 59. Jg. (1968), H. 7, S. 213-218.
- GINTZEL, Kurt 1973: Polizei - gestern, heute und morgen. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 12. Jg. (1973), H. 2, S. 85-90.
- GINTZEL, Kurt 1978: Die Aufgaben der Polizei nach dem Musterentwurf eines einheitlichen Polizeigesetzes - eine kritische Analyse und zugleich ein Beitrag zum Berufsbild der Polizei. In: Die Polizei, 69. Jg. (1978), H. 2, S. 33-40.
- GINTZEL, Kurt 1988: Dimensionen einer neuen Polizeitheorie. Aus: Polizei-Führungsakademie, Münster (Hrsg.) 1988: Das berufliche Selbstverständnis der Polizei. Zur historischen Entwicklung der Rolle der Polizei in Staat und Gesellschaft. Schlußbericht über das Seminar vom 7.-11. März 1988 an der Polizei-Führungsakademie. Münster. S. 211-223.
- GINTZEL, Kurt 1995: "Nicht die Erhaltung einer wie immer verstandenen Staatsräson ist heute oberste Maxime polizeilichen Handelns, sondern der Schutz von Menschenwürde und Freiheit". In: Deutsche Polizei, 44. Jg. (1995), H. 8, S. 19-22.
- GINTZEL, Kurt; MÖLLERS, Hermann 1987: Das Berufsbild der Polizei zwischen Sein und Sollen - was nicht im Saarbrücker Gutachten steht. In: Die Polizei, 78. Jg. (1987), H. 1, S. 1-28.
- GLAAB, Manuela 1999: Einstellungen zur deutschen Einheit. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1999: Handbuch zur deutschen Einheit. 1949 - 1989 - 1999. Neuausgabe 1999. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 306-316.
- GLAAB, Manuela; KORTE, Karl-Rudolf 1999: Politische Kultur. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1999: Handbuch zur deutschen Einheit. 1949 - 1989 - 1999. Neuausgabe 1999. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 642-650.
- GLASS, Gene. V.; ELLETT, Frederick. S. 1980: Evaluation Research. In: Annual Review of Psychology, 31. Jg. (1980), S. 211-228.
- GOEDECKE, Willy 1960: Untersuchungen an Berufs- und Gewohnheitsverbrechern : ein Beitrag zur allgemeinen Charakteristik dieser asozialen Sondergruppe. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit. .
- GOETZE, Dieter 1990: Neue soziale Bewegungen. Aus: Hettlage, Robert (Hrsg.) 1990: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz. München (Beck). (Beck'sche Reihe. 424). S. 167-181.
- GOLDHAGEN, Daniel J. 1996: Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust. Berlin (Siedler).
- GORIUS, Justus 1960: Die Bekämpfung des nichtsesshaften asozialen Menschen in straf- und verwaltungsrechtlicher Hinsicht aus der Sicht der Kriminalpolizei. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit.
- GÖRTEMAKER, Manfred 1999: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart. München (Beck).
- GRABOWSKY, Adolf 1952: Politik im Grundriss. Frankfurt a. M. (Dikreiter Verlagsgesellschaft).
- GRAML, Hermann 1985: Die Alliierten und die Teilung Deutschlands. Konflikte und Entscheidungen 1941 - 1948. Frankfurt am Main (Fischer Taschenbuch Verlag).
- GRAML, Hermann 1990: Die verdrängte Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Aus: Broszat, Martin (Hrsg.) 1990: Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte. München (R. Oldenbourg). (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. 61). S. 169-183.
- GREVE, Michael 2001: Der justitielle und rechtspolitische Umgang mit den NS-Gewaltverbrechen in den sechziger Jahren. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a. (Peter Lang). (Europäische Hochschulschriften: Reihe 3, Geschichte und ihre Hilfswissenschaften. 911).

- GROHMANN, Helmut 1997: Die Konzeption der deutschen Polizei zum besseren Umgang mit Minderheiten. Der Bericht des UAFEK. Aus: Polizei-Führungsakademie Münster (Hrsg.) 1997: Aus- und Fortbildung der Polizei. Konzepte zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Schlußbericht über das Seminar vom 28.-30. April 1997 an der Polizei-Führungsakademie. Münster. S. 99-121.
- GROLL, Kurt H. G. 2000: Die Polizeiausschüsse in Nordrhein-Westfalen. Ihre Organisation, Funktion und Alltagsarbeit. In: Archiv für Polizeigeschichte, 11. Jg. (2000), H. 2, S. 46-51.
- GROLL, Kurt H. G. 2000: Die Entwicklung institutioneller Formen demokratischer Kontrolle der Polizei im Nachkriegsdeutschland. In: Kriminologisches Journal, 32. Jg. (2000), H. 3, S. 185-195.
- GROTUM, Thomas 2001: Jugendliche Ordnungsstörer. Polizei und "Halbstarken"-Krawalle in Niedersachsen 1956-1959. Aus: Fürmetz, Gerhard; Reinke, Herbert; Weinbauer, Klaus (Hrsg.) 2001: Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945 - 1969. Hamburg (Ergebnisse Verlag). (Forum Zeitgeschichte. 10). S. 277-302.
- GRUNER, Wolf D. 1985: Die deutsche Frage: Ein Problem der europäischen Geschichte seit 1800. München (Becksche Verlagsbuchhandlung). (Beck'sche Schwarze Reihe. 267).
- HABERMAS, Jürgen 1969: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt am Main (Suhrkamp Verlag). (edition suhrkamp. 354).
- HABERSAM, Michael 1997: Controlling als Evaluation. Potentiale eines Perspektivenwechsels. München, Mering (Rainer Hampp Verlag).
- HALLAND, Gordon 1946: Zum Geleit. In: Polizei-Rundschau. 1. Jg. (1946), H. 1, S. 1.
- HAMACHER, Hans-Werner (Hrsg.) 1986: Polizei 1945, ein neuer Anfang. Zeitzeugen erinnern sich. Hilden (Verlag Deutsche Polizeiliteratur).
- HANKEL, Wilhelm 1961: Die Gruppenbildung in der modernen Massendemokratie und das Problem ihrer Verankerung im Verfassungsrecht. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit. .
- HARMS, Klaus 1968: Polizei und Demonstration. Berlin (Lettner-Verlag). (Berliner Reden. 14).
- HARMS, Klaus 1970: Mandat der Freiheit: Grundriß einer Sozialethik der Polizei als Beitrag zur politischen Bildungsarbeit. Berlin (Lettner-Verlag).
- HARMS, Klaus 1971: Generationskonflikt in der Polizei? In: Die Polizei, 62. Jg. (1971), H. 5, S. 132-134.
- HARRACH, Eva-Marie von 1983: Grenzen und Möglichkeiten der Professionalisierung von Polizeiarbeit. Münster, Dissertation.
- HASELOW, Reinhard 1999: Die Umsetzung von Normen in der Organisations- und Verwaltungswirklichkeit am Beispiel der Polizei in Nordrhein-Westfalen. Bonn, Dissertation.
- HASELOW, Reinhard 2000: Der Wandel der Volkspolizei zu einer rechtsstaatlich-demokratischen Polizei. Lübeck (Schmidt-Römhild). (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Polizeigeschichte. 3).
- HASELOW, Reinhold; MEYER, Harald 1997: Massenverhalten und polizeiliches Handeln : Der shadow effect oder wenn Gefühle den Verstand überschatten. Hilden (Dt. Polizeiliteratur).
- HASELOW, Reinhard; NOETHEN, Stefan; WEINHAUER, Klaus 2000: Die Entwicklung der Länderpolizeien. Aus: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2000: Staat, Demokratie und Innere Sicherheit in Deutschland. Opladen (Leske + Budrich). (Studien zur Inneren Sicherheit. 1). S. 131-150.
- HEIDEKING, Jürgen 1990: Revolution, Verfassung und Nationalstaatsgründung, 1763-1815. Aus: Adams, Willi Paul; Czempiel, Ernst-Otto; Ostendorf, Berndt u. a. (Hrsg.) 1990: Länderbericht USA I. Geschichte - Politische Kultur - Politisches System - Wirtschaft. Bonn. S. 32-54.
- HEINEMANN, Manfred (Hrsg.) 1981: Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart (Klett-Cotta). (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 5).
- HEINRICHS, Werner 1989: Nachwuchssicherung in den neunziger Jahren - Entwicklungen und Perspektiven am Beispiel des Landes Hessen. Aus: Kuratorium der Polizei-Führungsakademie (Hrsg.) 1989: Personalbeschaffung und Personalentwicklung - die Herausforderung der 90er Jahre. Lübeck (Schmidt-Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 1-2/89) S. 47-63.
- HEITFELD, Leo; STUMPEN, Heinz A. 1999: Pädagogische Reflexionen und Auswertung der Evaluation der Lerneinheit 5 der Unterrichtskonzeption 'Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit'. Seminararbeit für das Seminar „Qualita-

tive Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.

- HELPER, Christian; SIEBEL, Wigand 1975: Das Berufsbild des Polizeivollzugsbeamten. Gutachten im Auftrag der Ständigen Konferenz der Innenminister der Länder. Saarbrücken.
- HENKE, Klaus-Dieter 1995: Die amerikanische Besetzung Deutschlands. München (Oldenbourg). (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte. 27).
- HENKE, Klaus-Dietmar 1996: Staatssicherheit. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1996: Handbuch zur deutschen Einheit. Neuausgabe. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 646-652.
- HERBERT, Ulrich 1996: Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft, 1903 - 1989. 3. Auflage. Bonn (J.H.W. Dietz Nachfolger).
- HERDEGEN, Gerhard 1996: Einstellungen zur deutschen Einheit. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1996: Handbuch zur deutschen Einheit. Neuausgabe. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 246-263.
- HEROLD, Horst 1968: Polizei in der Gesellschaft. In: Die Polizei, 59. Jg. (1968), H. 9, S. 261-262.
- HEROLD, Horst 1970: Kybernetik und Polizei-Organisation. In: Die Polizei, 61. Jg. (1970), H. 2, S. 33-37.
- HEROLD, Horst 1972: Gesellschaftlicher Wandel - Chance der Polizei? In: Die Polizei, 63. Jg. (1972), H. 5, S. 133-137.
- HEROLD, Horst 1976: Rationalisierung und Automation in der Verbrechensbekämpfung. Aus: Kriminalität 1976. Berlin (Colloquium Verlag). (Forschung und Information. 20). S. 132-142.
- HEROLD, Horst: Gesellschaftliche Aspekte der Kriminalitätsbekämpfung. Aus: Kriminalität 1976. Berlin (Colloquium Verlag) 1976. (Forschung und Information. 20). S. 166-177.
- HESS, Henner; MOERINGS, Martin; PAAS, Dieter (Hrsg.) 1988: Angriff auf das Herz des Staates. Soziale Entwicklung und Terrorismus. Bd. 1. Frankfurt am Main (Suhrkamp). (edition suhrkamp. 1490).
- HESELBERGER, Dieter 1990: Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- DER HESSISCHE MINISTER DES INNERN 1986: Frauen im Vollzugsdienst der Schutzpolizei. Erster Erfahrungsbericht. Wiesbaden.
- HETTLAGE, Robert (Hrsg.) 1990: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz. München (Beck). (Beck'sche Reihe. 424)
- HETTLAGE, Robert 1990a: Wirtschaft als Mythos: Wirtschaftsordnung, Wirtschaftsstruktur und Wirtschaftsentwicklung der Bundesrepublik. Aus: Hettlage, Robert (Hrsg.): Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz. München (Beck). (Beck'sche Reihe. 424) S. 57-87.
- HIRSCH, Burkhard 1978: Der Musterentwurf eines einheitlichen Polizeigesetzes des Bundes und der Länder. In: Die Polizei, 68. Jg. (1978), H. 4, S. 101-102.
- HITSCHOLD, Hans-Joachim 1977: Staatsbürgerkunde. Kurzlehrbuch zum Verfassungsrecht. Stuttgart, München, Hannover (Boorberg).
- HITSCHOLD, Hans-Joachim 1984: Staatsbürgerkunde. Kurzlehrbuch zum Verfassungsrecht. 4., überarbeitete Auflage. Stuttgart u. a. (Boorberg).
- HITSCHOLD, Hans-Joachim 1989: Staatsbürgerkunde. Kurzlehrbuch zum Verfassungsrecht. 7., unveränderte Auflage. Stuttgart u. a. (Boorberg).
- HOCKERTS, Hans Günther 1999: '1968' als weltweite Bewegung. Aus: Schubert, Venanz (Hrsg.) 1999: 1968. 30 Jahre danach. St. Ottilien (EOS Verlag). (Wissenschaft und Philosophie. 17) S. 13-34.
- HOFF, Ernst-H. 1985: Datenerhebung als Kommunikation: Intensivbefragungen mit zwei Interviewern. Aus: Jüttemann, Gerd (Hrsg.) 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler. Weinheim, Basel (Beltz). S. 161 - 186.
- HOFFMANN, Dietrich 1975: Die Bedeutung der Sozialwissenschaften für die Polizei. In: Deutsche Polizei, 24. Jg. (1975), H. 6, S. 30-31.
- HOFFMANN, Dietrich 1975: Die Verwendung der Sozialwissenschaft in der Polizei. In: Deutsche Polizei, 24. Jg. (1975), H. 7, S. 27-28.
- HOFFMANN, Roman 1960: Der Strukturwandel der Gesellschaft in der Bundesrepublik und die sich daraus ergebenden polizeilichen Probleme. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit. .

- HÖHERE LANDESPOLIZEISCHULE 'CARL SEVERING', Münster 1987: Informationen zur "Integrierten Fortbildung". Münster.
- HÖHNE, Hermann 1952: Wie kommen wir zu einer volksverbundenen Polizei? Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit. .
- HOLLING, Heinz 1992: Endbericht zur zweiten Evaluation der Integrierten Fortbildung. Münster.
- HOLLING, Heinz 1999: Evaluation eines komplexen Fortbildungsprogramms zur Steigerung der beruflichen Kompetenz. Aus: Holling, Heinz; Gediga, Günther (Hrsg.) 1999: Evaluationsforschung. Göttingen, Bern, Toronto u. a. (Hogrefe). S. 1-33.
- HOLLING, Heinz 1999a: Evaluation eines Streßbewältigungstrainings. Aus: Holling, Heinz; Gediga, Günther (Hrsg.) 1999: Evaluationsforschung. Göttingen, Bern, Toronto u. a. (Hogrefe). S. 35-57.
- HOLLING, Heinz; GEDIGA, Günther (Hrsg.) 1999: Evaluationsforschung. Göttingen, Bern, Toronto u. a. (Hogrefe).
- HOLLING, Heinz; SCHMALE, Sigrid; BRUMMEL, Petra 1991: Bericht über die erste Evaluierung der Integrierten Fortbildung. Münster.
- HOPF, Christel 1995: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. Aus: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner u.a. (Hrsg.) 1995: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München (Psychologie Verlags Union). S. 177-182.
- HOPF, Christel; WEINGARTEN, Elmar (Hrsg.) 1984: Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Stuttgart (Klett-Cotta).
- HORKHEIMER, Max 1974: Notizen 1950 bis 1969 und Dämmerung. Notizen in Deutschland. Herausgegeben von Werner Brede. Einleitung von Alfred Schmidt. Frankfurt am Main (S. Fischer Verlag).
- HÜBNER, Klaus 1979: Erfahrungen mit Einsatzkonzepten in Berlin. In: Die Polizei, 70. Jg. (1979), H. 7, S. 209-218.
- HUNOLD, Tonis 1968: Polizei in der Reform. Was Staatsbürger und Polizei voneinander erwarten können. Düsseldorf, Wien (Econ Verlag).
- HÜTTENBERGER, Peter (Hrsg.) 1973: Nordrhein-Westfalen und die Entstehung seiner parlamentarischen Demokratie. (Veröffentlichungen der staatlichen Archive des Landes Nordrhein-Westfalen. Reihe C: Quellen und Forschungen. 1). Siegburg (Republica-Verlag).
- IBEN, H.; STIEBITZ, Fritz 1954: Staatsbürgerkunde für Polizeibeamte. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt a. M., Berlin, Bonn (Moritz Diesterweg).
- JACOBMEYER, Wolfgang (Hrsg.) 1986: Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik von 1949 bis in die 80er Jahre. Braunschweig (Georg-Eckert-Institut). (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. 43).
- JÄGER, Joachim 1983: PFA-Eigenprojekt. Schwerwiegende Angriffe auf Polizeibeamte. Ergebnisse und Empfehlungen. Aus: Polizei-Führungsakademie Münster (Hrsg.) 1983: Konfliktbewältigung und Eigensicherung. Schlußbericht über das Seminar vom 17.- 21. Oktober 1983 an der Polizei-Führungsakademie. S. 33-64.
- JÄGER, Joachim 1986: Angriffe auf Polizeibeamte. Fakten zur Konfliktbewältigung und Eigensicherung. In: Die Streife, 25. Jg. (1986), H. 3, S. 14-16.
- JÄGER, Joachim 1987: Vom Forschungsprojekt zum Trainingsprogramm - Beispiel: Angriffe auf Polizeibeamte. Aus: Polizei-Führungsakademie Münster (Hrsg.) 1987: Möglichkeiten und Grenzen wirksamer Verhaltensbeeinflussung durch spezielle Trainingsprogramme zur Konflikt- und Streßbewältigung. Schlußbericht über das Seminar vom 11.- 15. Mai 1987 an der Polizei-Führungsakademie. S. 21-46.
- JÄGER, Joachim 1988: Gewalt und Polizei. Pfaffenweiler (Centaurus-Verl.-Ges.). (Beiträge zur gesellschaftswissenschaftlichen Forschung. 6).
- JÄGER, Joachim 1991: Gewalt und Polizei. Ein Lehrbeispiel für die (De-)Eskalation von Konflikten. In: Die Polizei, 82. Jg. (1991), H. 9, S. 213-218.
- JAITNER, Willy R. 1953: Unsere Geschichte, Teil II. Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. Düsseldorf (Schwann).
- JANSSEN, Helmut; PETERS, Friedhelm (Hrsg.) 1997: Kriminologie für Soziale Arbeit. Münster (Votum Verlag).
- JASCHKE, Hans-Gerd 1996: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei der Polizei - Expertise im Auftrag der Polizei-Führungsakademie. Aus: Kuratorium der Polizei-Führungsakademie (Hrsg.) 1996: Fremdenfeindlichkeit

in der Polizei? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 1/2 1996). S. 199-220.

JASCHKE, Hans Gerd 1997: Öffentliche Sicherheit im Kulturkonflikt. Zur Entwicklung der städtischen Schutzpolizei in der multikulturellen Gesellschaft Frankfurt a. M. u. a. (Campus). (Studienreihe des Instituts für Sozialforschung Frankfurt am Main.).

JASPERS, Karl 1966: Wohin treibt die Bundesrepublik? Tatsachen, Gefahren, Chancen. München (Piper & Co).

JESSEN, Ralph 1995: Polizei und Gesellschaft. Zum Paradigmenwechsel in der Polizeigeschichtsforschung. Aus: Paul, Gerhard; Mallmann, Klaus-Michael (Hrsg.) 1995: Die Gestapo. Mythos und Realität. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft). S. 19-43.

JONIT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATIONS; SANDERS, James R. (Hrsg.) 1999: Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des 'Joint Committee on Standards for Educational Evaluation'. Opladen (Leske + Budrich).

JÜRGENSEN, Kurt 1979: Elemente britischer Deutschlandpolitik. Political Re-education, Responsible Government, Federation of Germany. Aus: Scharf, Claus; Schröder, Hans-Jürgen (Hrsg.) 1979: Die Deutschlandpolitik Großbritanniens und die Britische Zone 1945-1949. Wiesbaden (Franz Steiner Verlag). (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz: Abt. Universalgeschichte: Beiheft 6). S. 103-127.

JÜRGENSEN, Kurt 1981: Zum Problem der "Political Re-education Aus: Heinemann, Manfred (Hrsg.) 1981: Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart (Klett-Cotta). (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 5). S. 114-139.

JUSTIZMINISTERIUM DES LANDES NRW (Hrsg.) 1996: NS-Verbrechen und Justiz. Düsseldorf. (Juristische Zeitgeschichte. 4).

JÜTTEMANN, Gerd (Hrsg.) 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler. Weinheim, Basel (Beltz).

KAASE, Max 1996: Innere Einheit. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1996: Handbuch zur deutschen Einheit. Neuausgabe. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 385-395.

KAASE, Max 1999: Innere Einheit. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1999: Handbuch zur deutschen Einheit. 1949 - 1989 - 1999. Neuausgabe. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 454-466.

KALICINSKI, Herbert 1950: Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung innerhalb der Polizei. Aus: Polizei-Institut Hiltrup bei Münster (Westf.) (Hrsg.) 1950: Bericht über die 1. Arbeitstagung für Staats- und Völkerrecht vom 23.-26.5.1950. Hiltrup. S. 48-54.

KALICINSKI, Herbert 1955: 10 Jahre Polizei-Institut Hiltrup. Aus: Polizei-Institut Hiltrup (Hrsg.) 1955: Jubiläumsausgabe der Mitteilungen 10 Jahre Polizei-Institut Hiltrup. Hiltrup. S. 23-27.

KANSKI, Johannes; KUHLMANN, Edo 1999: Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.

KAPING, Bodo; PAULICK, Axel 1999: Evaluation der Seminarkonzeption „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit“ - Lerneinheit 4: „Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft“. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.

KARDORFF, Ernst von 1995: Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. Aus: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner u.a. (Hrsg.) 1995: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München (Psychologie Verlags Union). S. 4-8.

KECKEISEN, Wolfgang 1974: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des labeling approach. München (Juventa).

KEINE ANGST VOR DEM ELFENBEINTURM: Spiegel-Gespräch mit dem Frankfurter Sozialphilosophen Professor Theodor Adorno. In: Der Spiegel, 23. Jg. (1969), H. 19, S. 204-209.

KEINE STRAFBARKEIT VON SITZDEMONSTRATIONEN ALS NÖTIGUNG 1995. In: Neue Juristische Wochenschrift, 48. Jg. (1995), H. 17, S. 1141-1144.

KENKMANN, Alfons 1996: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform. 1. Aufl. Essen (Klartext-Verlag)

- KENKMANN, Alfons; SPIEKER, Christoph (Hrsg.) 2001: Im Auftrag: Polizei, Verwaltung und Verantwortung. Begleitband zur gleichnamigen Dauerausstellung. Essen (Klartext Verlag). (Schriften /Villa ten Hompel. 1)
- KENNEDY, Paul 1991: Aufstieg und Fall der großen Mächte. Ökonomischer Wandel und militärischer Konflikt von 1500 bis 2000. Frankfurt a. M. (Fischer).
- KERSCHENSTEINER, Georg 1950: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. München (R. Oldenbourg).
- KERSTING, Franz-Werner 1998: Der Gesellschaftliche Ort der ‚68er‘-Bewegung. In: Westfälische Forschungen, (1998), H. 48, S. 1-19.
- KETTENACKER, Lothar 1985: Großbritannien und die zukünftige Kontrolle Deutschlands. Aus: Foschepoth, Josef; Steininger, Rolf (Hrsg.) 1985: Die britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945 - 1949. Eine Veröffentlichung des Deutschen Historischen Instituts London. Paderborn (Schöningh). (Sammlung Schöningh zur Geschichte und Gegenwart). S. 27-46.
- KETTENACKER, Lothar 1989: Krieg zur Friedenssicherung. Die Deutschlandplanung der britischen Regierung während des Zweiten Weltkrieges. Göttingen, Zürich. (Veröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts London. 22).
- KETTENACKER, Lothar 1989: "Unconditional Surrender" als Grundlage der angelsächsischen Nachkriegsplanung. Aus: Michalka, Wolfgang (Hrsg.) 1989: Der Zweite Weltkrieg. Analysen, Grundzüge, Forschungsbilanz. München, Zürich (Piper). (Serie Piper. 811). S. 174-188.
- KETTENACKER, Lothar 1995: Der britische Rahmenplan für die Besetzung Deutschlands und seine unerwarteten Folgen. Aus: Volkmann, Hans-Erich (Hrsg.) 1995: Ende des Dritten Reiches - Endes des Zweiten Weltkrieges. Eine perspektivische Rückschau. München (Piper). S. 51-73.
- KIENBAUM UNTERNEHMENSBERATUNG GMBH 1991: Abschlußbericht: Funktionsbewertung der Schutzpolizei. Studie im Auftrag des Innenministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- KLEINKNECHT, Thomas 1997: Polizeiliche Bildungsarbeit. Vom Fachunterricht zur sozialen Kompetenz. Das Beispiel der Landespolizeischulen in Münster seit 1945 bis zur Gegenwart. Münster.
- KLEINKNECHT, Thomas 1998: Die Polizei im gesellschaftlichen Diskurs. ‚68er‘-Demonstranten als Motor polizeilicher Bildungsarbeit. Das westfälische Beispiel. In: Westfälische Forschungen, (1998), H. 48, S. 311-332.
- KLEMP, Stefan 1998: Freispruch für das "Mord-Bataillon". Die NS-Ordnungspolizei und die Nachkriegsjustiz. Münster (LIT Verlag). (Studien zum Nationalsozialismus. 5).
- KLEMP, Stefan 2000: Ermittlungen gegen ehemalige Kölner Polizeibeamte in der Nachkriegszeit: Die Verfahren gegen Angehörige des Reservepolizeibataillons 69 und der Polizeireservekompanie Köln. Aus: Buhlan, Harald; Jung, Werner (Hrsg.) 2000: Wessen Freund und wessen Helfer? Die Kölner Polizei im Nationalsozialismus. Köln (Emons). (Schriften des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln. 7). S. 602-618.
- KLEBMANN, Christoph 1984: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945 - 1955. 3., ergänzte Auflage. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. 193).
- KLIPPERT, Heinz 1984: Wirtschaft und Politik erleben. Planspiele für Schule und Lehrerbildung. Weinheim, Basel (Beltz Verlag). (Beltz-Praxis).
- KLIPPERT, Heinz 1988: Durch Erfahrung lernen. Ein Prinzip (auch) für die politische Bildung. Aus: Cremer, Will (Hrsg.) 1988: Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung. 258). S. 75-93.
- KNATZ, Christian 1996: Ein Durchbruch mit militärischem Einschlag. Die preußische Schutzpolizei und der Mitteldeutsche Aufstand von 1921. In: Archiv für Polizeigeschichte, 7. Jg. (1996), H. 3, S. 75 ff.
- KNATZ, Christian 2000: "Ein Heer im grünen Rock"? Der Mitteldeutsche Aufstand 1921, die preußische Schutzpolizei und die Frage der inneren Sicherheit in der Weimarer Republik. Berlin (Duncker und Humblot). (Quellen und Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte. 19).
- KNIESEL, Michael 1996: Staatsaufgabe Sicherheit, Grundgesetz und Polizei Aus: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hrsg.) 1996: Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild). S. 41-98.
- KNIESEL, Michael; BEHRENDEN, Udo 1996: Demonstrationen und Versammlungen. Aus: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hrsg.) 1996: Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild). S. 273-354.

- KNIESEL, Michael; KUBE, Edwin; MURCK, Manfred (Hrsg.) 1996: Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild).
- KNIFFLER, Carter; SCHLETTE, Hanna 1967: Politische Bildung in der Bundesrepublik. Analysen - Reflexionen - Versuche. Neuwied am Rhein, Berlin (Luchterhand Verlag).
- KNÖBL, Wolfgang 1998: Polizei und Herrschaft im Modernisierungsprozeß. Staatsbildung und innere Sicherheit in Preußen, England und Amerika 1700 - 1914. Frankfurt/New York (Campus).
- KÖHLER, Gerhard 1991: Kriminalitätslageentwicklung mit den sich stellenden Anforderungen an die Polizei. Aus: Polizei-Führungsakademie Münster (Hrsg.) 1991: Führung von Polizeibehörden. Die Polizei im Vereinigungsprozeß. Schlußbericht des Seminars vom 5.-7. März 1991. Münster. S. 13-33.
- KOKOSKA, Wolfgang; MURCK, Manfred 1996: Das Ausbildungssystem der Polizei im Umbruch. Aus: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hrsg.) 1996: Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild). S. 1303-1340.
- KOMMISSION ZUR UNTERSUCHUNG DES REFORMBEDARFS IN DER NIEDERSÄCHSISCHEN POLIZEI 1993: Abschlußbericht - Polizeireform in Niedersachsen. Hannover.
- KÖNIG, K.; WITTE, K. 1947: Grundprobleme und Aufgaben des Geschichtsunterrichts von heute. Paderborn (Schöningh).
- KORBMACHER, Reinhold (Hrsg.) 1987: Verhaltenstraining. Dokumentation über Entstehung und Entwicklung des Verhaltenstrainings im Fachbereich Polizei an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung in Nordrhein-Westfalen 1985/86. Gelsenkirchen (Eigenverlag). (Schriftenreihe der "Fachhochschule für öffentliche Verwaltung". 11).
- KORBMACHER, Reinhold 1989: Möglichkeiten und Grenzen gewaltfreien Einschreitens der Polizei. Forschungsbericht. Dortmund.
- KORBMACHER, Reinhold; NÄHLE, Peter (Hrsg.) 1992: Polizei und Minderheiten. Empirische Seminararbeiten. Gelsenkirchen. (Schriftenreihe der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NW. 23/1992).
- KORGER, Dieter 1996: Einigungsprozeß. Aus: Weidenfeld, Werner; Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1996: Handbuch zur deutschen Einheit. Neuausgabe 1996. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 234-245.
- KRAFT, Horst 1982: Frauen in der Schutzpolizei. In: Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie, 1982, H. 3, S. 213-224.
- KRÄHN, Heinz 1971: Erfahrungen mit jüngeren Polizeibeamten bei Einsätzen gegen (etwa gleichaltrige) Demonstrationsstraftäter. In: Die Polizei, 62. Jg. (1971), H. 5, S. 138-141.
- KRAUSHAAR, Wolfgang 1996: Die Protest-Chronik 1949 - 1959. Eine illustrierte Geschichte von Bewegung, Widerstand und Utopie. Band I: 1949-1952. 1. Auflage. Hamburg (Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins).
- KRAUSHAAR, Wolfgang 1996a: Die Protest-Chronik 1949-1959. Eine illustrierte Geschichte von Bewegung, Widerstand und Utopie. Band II: 1953-1956. Hamburg (Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins).
- KRAUSHAAR, Wolfgang 1996b: Die Protest-Chronik 1949-1959. Ein illustrierte Geschichte von Bewegung, Widerstand und Utopie. Band III: 1957-1959. Hamburg (Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins).
- KREIKAMP, Hans-Dieter (Hrsg.) 1994: Quellen zur staatlichen Neuordnung Deutschlands 1945-1949. Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte der Neuzeit. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft). (Freiherr vom Stein Gedächtnisausgabe. 35)
- KRIEGER, Wolfgang 1995: Die amerikanische Deutschlandplanung. Hypothesen und Chancen für den Neuanfang. Aus: Volkmann, Hans-Erich (Hrsg.): Ende des Dritten Reiches – Ende des des Zweiten Weltkrieges. Eine perspektivische Rückschau. München (Piper). S. 25-50.
- KRIMINALITÄT 1976. Berlin (Colloquium Verlag) 1976. (Forschung und Information. 20)
- KROMREY, Helmut 1998: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 8., durchgr. überarb. und erw. Aufl. Opladen (Leske + Budrich).
- KRÜGER, Wolfgang 1982: Entnazifiziert! Zur Praxis der politischen Säuberung in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal (Hammer Verlag).
- KUHLEN, Lothar 1978: Die Objektivität von Rechtsnormen. Zur Kritik des radikalen labeling approach in der Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main, Bern, Las Vegas (Peter Lang). (Frankfurter kriminalwissenschaftliche Studien. 3).
- KUHLMANN, Werner 1959: Gibt es einen „Polizei-Militarismus?“ In: Deutsche Polizei, 8. Jg. (1959), H. 2, S. 33-35.

- KUHLMANN, Werner (Hrsg.) 1969: Moderne Gesellschaft - moderne Polizei. Reden - Aufsätze - Kommentare. Hilden (Verlag Deutsche Polizei).
- KUHN, Hans-Werner; MASSING, Peter; SKUHR, Werner (Hrsg.) 1993: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung - Stand - Perspektiven. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen (Leske + Budrich).
- KURATORIUM DER POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1989: Thema heute: Die Polizei im demokratischen Verfassungsstaat. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 4/89).
- KURATORIUM DER POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE (Hrsg.) 1989a: Personalbeschaffung und Personalentwicklung - die Herausforderung der 90er Jahre. Lübeck (Schmidt-Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 1-2/89).
- KURATORIUM DER POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE (Hrsg.) 1993: Thema heute: Demokratie im Wandel - Krise der Demokratie? Akademietage der Polizei-Führungsakademie. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 2/3 1993).
- KURATORIUM DER POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE (Hrsg.) 1996: Fremdenfeindlichkeit in der Polizei? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 1/2 1996).
- KURATORIUM DER POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE (Hrsg.) 1998: Thema heute: Polizei und Politik. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 4/97-1/98).
- KUTSCHA, Martin (Hrsg.) 1986: Demonstrationsfreiheit - Kampf um ein Bürgerrecht. Köln (presseverlag ralf theurer).
- KUTSCHA, Martin 1986a: Der Kampf um ein Bürgerrecht. Demonstrationsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart. Aus: Kutscha, Martin (Hrsg.) 1986: Demonstrationsfreiheit - Kampf um ein Bürgerrecht. Köln (presseverlag ralf theurer). S. 13-70.
- LAMNEK, Siegfried 1989: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- LAMNEK, Siegfried 1993: Ausländerfeindlichkeit als Syndrom - Multidimensionalität des Phänomens und Interdisziplinarität der Analyse Aus: Albrecht, Peter Alexis (Hrsg.) 1993: Festschrift für Horst Schüler-Springorum zum 65. Geburtstag. Köln u.a. (Heymann). S. 91-110.
- LAMNEK, Siegfried 1993a: Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- LANDESPOLIZEISCHULE 'CARL SEVERING' MÜNSTER (Hrsg.) 1961: Die Geschichte der Polizeischule Münster (Westf.) 1920 - 1960. Ahlen (Sommer-Verlag).
- LANDESPOLIZEISCHULE DÜSSELDORF [1948]: Bericht der Landespolizeischule Düsseldorf über die ersten Jahre ihres Bestehens. 1945-1948.
- LANDESPOLIZEIVERWALTUNG HAMBURG 1987: Frauen im Vollzugsdienst der Schutzpolizei. Abschlußbericht über die Beobachtungsphase 1984-1986. Hamburg.
- LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) 1995: 11. Wahlperiode. Drucksachen. Band 61. Nr. 11/8671 - 11/8845. Düsseldorf.
- LANGE, Hans-Jürgen 1999: Innere Sicherheit im Politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Opladen (Leske + Budrich). (Studien zur Inneren Sicherheit. 2).
- LANGE, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2000: Staat, Demokratie und Innere Sicherheit in Deutschland. Opladen (Leske + Budrich). (Studien zur Inneren Sicherheit. 1).
- LANGE, Hans-Jürgen; SCHENCK, Jean-Claude 2001: Das Neue Steuerungsmodell und die Probleme der Akzeptanz. <http://staff-www.uni-marburg.de/~langeh/polikon/AP4.pdf> (10. August 2002).
- LANGE-QUASSOWSKI, Jutta 1979: Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung - Schulstruktur - Politische Bildung. Opladen (Leske + Budrich).
- LEGGEWIE, Claus 1988: 1968: Ein Laboratorium der nachindustriellen Gesellschaft? Zur Tradition der antiautoritären Revolte seit den sechziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 38. Jg. (1988), H. 20/88, S. 3-15.
- LENK, Klaus 1997: Kommunale Politik erschöpft sich nicht im Management der kommunalen Eigenproduktion. Aus: Bogumil, Jörg; Kißler, Leo (Hrsg.) 1997: Verwaltungsmodernisierung und lokale Demokratie. Risiken und

- Chancen eines Neuen Steuerungsmodells für die lokale Verwaltung. Baden-Baden. (Nomos-Verlags-Gesell.). S. 145-156.
- LENZ, Thomas; LIEBECK, Peter 1999: Pädagogische Reflexionen und Auswertung der Evaluation einer Unterrichtseinheit. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.
- LEBMANN, Peter 1989: Die preußische Schutzpolizei in der Weimarer Republik. Streifendienst und Straßenkampf. Düsseldorf (Droste).
- LICHTENSTEIN, Heiner 1990: Himmlers grüne Helfer. Die Ordnungspolizei im "Dritten Reich". Köln (Bund-Verl.).
- LICHTENSTEIN, Heiner 2000: Ein Lügengewirr - der Wuppertaler Prozeß gegen Angehörige des Polizeibataillons 309. Aus: Buhlan, Harald; Jung, Werner (Hrsg.) 2000: Wessen Freund und wessen Helfer? Die Kölner Polizei im Nationalsozialismus. Köln (Emons). (Schriften des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln. 7). S. 619-632.
- LIEBAU, K. 1954: Warum sind besondere Führungsstäbe für die Bereitschaftspolizei erforderlich? In: Die Polizei, 45. Jg. (1954), S. 212-215.
- LIEBERT, Frank 2001: "Die Dinge müssen zur Ruhe kommen, man muß einen Strich dadurch machen." Politische "Säuberungen" in der niedersächsischen Polizei 1945-1951. Aus: Fürmetz, Gerhard; Reinke, Herbert; Weinbauer, Klaus (Hrsg.) 2001: Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945 - 1969. Hamburg (Ergebnisse Verlag). (Forum Zeitgeschichte. 10). S. 71-103.
- LIEBL, Karlhans; OHLEMACHER, Thomas (Hrsg.) 2000: Empirische Polizeiforschung. Interdisziplinäre Perspektiven in einem sich entwickelnden Forschungsfeld. Herbolzheim (Centaurus Verlags Gesell.).
- LINCK, Stephan 2000: Der Ordnung verpflichtet: Deutsche Polizei 1933 - 1949. Der Fall Flensburg Paderborn, München, Wien u. a. (Schöningh). (Sammlung Schöningh zur Geschichte und Gegenwart).
- LINDNER, Werner 1996: Jugendprotest seit den fünfziger Jahren. Dissens und kultureller Eigensinn. Opladen (Leske + Budrich). (Studien zur Jugendforschung. 17).
- LISKEN, Hans; DENNINGER ERNST (Hrsg.) 1992: Handbuch des Polizeirechts. München (Beck'sche Verlagsbuchhandlung).
- LISKEN, Hans; LANGE, Hans-Jürgen 2000: Die Polizeien des Bundes. Aus: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.): Staat, Demokratie und Innere Sicherheit in Deutschland. Opladen (Leske + Budrich). (Studien zur Inneren Sicherheit. 1). S. 151-166.
- LITT, Theodor 1958: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. 4. Aufl. [Bonn] (Bundeszentrale für Heimatdienst).
- LOTH, Wilfried 1982: Die Teilung der Welt. Geschichte des Kalten Krieges 1941 - 1955. 3. Auflage. München (Deutscher Taschenbuch Verlag). (dtv-Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts).
- LÜBBE, Hermann 1988: Der Mythos der „kritischen Generation“. Ein Rückblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 38. Jg. (1988), H. 20/88, S. 17-25.
- LÜDTKE, Alf (Hrsg.) 1992: ‚Sicherheit‘ und ‚Wohlfahrt‘. Polizei, Gesellschaft und Herrschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a. Main (Suhrkamp).
- LÜDTKE, Alf 1993: Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus. Hamburg (Ergebniss Verlag).
- MAAZ, Hans-Joachim 1993: Gewalt, Rassismus und Rechtsextremismus in den östlichen Bundesländern. Aus: Otto, Hans-Uwe; Merten, Roland (Hrsg.) 1993: Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 176-181.
- MALANOWSKI, Wolfgang 1995: Absturz ins Nichts. Der Zusammenbruch Nazi-Deutschlands und die Stunde Null. In: Spiegel Special , (1995), H. 4, S. 16-22.
- MALY, Hans; MATTHES, Ilse; STIEBITZ, Fritz (Hrsg.) 1956: Psychologie im Dienste der Polizei. Köln, Berlin (Carl Heymanns). (Polizei im Demokratischen Rechtsstaat. V).
- MANNING, Peter K. 1997: Police Work. The Social Organization of Policing. 2nd ed. Prospect Heights, Ill. (Waveland Pr.).
- MASSING, Peter 1998: Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden. Schwalbach/Ts. (Wochen-schau Verlag). (Politische Bildung: Kleine Reihe. 21).

- MAYER, Werner 1997: Bildungspotential für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Die Entstehung des Hochschultyps "Fachhochschule" in Nordrhein-Westfalen 1965-1971. Essen (Klartext Verlag).
- MAYRING, Philipp 1995: Qualitative Inhaltsanalyse. Aus: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner u.a. (Hrsg.) 1995: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München (Psychologie Verlags Union). S. 209 - 213.
- MAYRING, Philipp 1996: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- MAYRING, Philipp 1997: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6., durchgesehene Auflage Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- MENKER, Franz-Josef 1992: Polizeigrundausbildung in der demokratischen Frühphase der preußischen Polizei. Drill kontra Bildung, dargestellt am Beispiel der Polizeischulen in Münster. In: Archiv für Polizeigeschichte, 3. Jg. (1992), H. 3, S. 70-76.
- MENKER, Franz-Josef 1996: Berufsausbildung der Polizeianfänger im Land Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1947-1968. Drill - Profession - Bildung Aus: Nitschke, Peter (Hrsg.) 1996: Die Deutsche Polizei und ihre Geschichte. Beiträge zu einem distanzierten Verhältnis. Hilden (Verlag Deutsche Polizeiliteratur). (Schriftenreihe der deutschen Gesellschaft für Polizeigeschichte. 2). S. 190-206.
- MERTEN, Detlef 1969: Demonstration und Gesetz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte., 19. Jg. (1969), H. 10, S. 21-32.
- MEYER, Hilbert 1991: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 11. Auflage Frankfurt (Cornelsen Verlag Scriptor) 1991. (Scriptor Ratgeber Schule. 6).
- MICHALKA, Wolfgang (Hrsg.) 1989: Der Zweite Weltkrieg. Analysen, Grundzüge, Forschungsbilanz. München, Zürich (Piper). (Serie Piper. 811).
- MICKEL, Wolfgang W. (Hrsg.) 1999: Handbuch zur politischen Bildung. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. 358).
- MINISTERIUM FÜR INNERES UND JUSTIZ DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) 1998: Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz. Eine Untersuchung bei der Polizei in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- MÜLLER, Johannes 1953: Massenverbrechen. Unter rechtlichen, psychologischen und polizeitaktischen Gesichtspunkten betrachtet. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit.
- MURCK, Manfred 1989: Personalbeschaffung und Personalentwicklung. Die Herausforderung der 90er Jahre. Aus: Kuratorium der Polizei-Führungsakademie (Hrsg.) 1989: Personalbeschaffung und Personalentwicklung - die Herausforderung der 90er Jahre. Lübeck (Schmidt-Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 1-2/89) S. 6-17.
- MURCK, Manfred; SCHMALZL, Hans Peter 1992: Verhaltensorientierte Fortbildung. Verhaltensorientierte Trainingskonzepte in Bund und Ländern. Ein vergleichender Überblick. Aus: Polizei-Führungsakademie Münster (Hrsg.) 1992: Führung, Einsatz, Aus- und Fortbildung der Bereitschaftspolizei und des Bundesgrenzschutzes. Schlußbericht über die Arbeitstagung vom 13.-15. Mai 1992. Münster. S. 117-128.
- MURCK, Manfred; SCHMALZL, Hans-Peter; ZIMMERMANN, Hans-Martin (Hrsg.) 1993: Immer dazwischen, Fremdenfeindliche Gewalt und die Rolle der Polizei. Hilden (Verlag Deutsche Polizeiliteratur).
- MURCK, Manfred; SCHMALZL, Hans Peter; ZIMMERMANN, Hans-Martin 1993a: Fremdenfeindliche Gewalt und die Rolle der Polizei. Aus: Murck, Manfred; Schmalzl, Hans-Peter; Zimmermann, Hans-Martin (Hrsg.) 1993: Immer dazwischen, Fremdenfeindliche Gewalt und die Rolle der Polizei. Hilden (Verlag Deutsche Polizeiliteratur). S. 11-47.
- MURCK, Manfred; WERDES, Bärbel 1996: Veränderungen in der Personalstruktur der Polizei. Altersaufbau - Frauenanteil - ethnische Minderheiten. Aus: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hrsg.): Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild). S. 1255-1302.
- NAASE, Christian 1978: Konflikte in Organisationen. Ursachen und Reduzierungsmöglichkeiten. Stuttgart (Ferdinand Enke Verlag).
- NEELSEN, Babett 1998: Auswirkungen des Mitteldeutschen Aufstandes 1921 auf Polizeitaktik und Ausbildung. Polizei-Führungsakademie Münster. Fachbereich Gesellschaftswissenschaften. Seminararbeit. Münster.
- NEESE, Willi (Hrsg.) 1930: Das Lehrbuch für die Polizeischulen. Zehnte, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin (Deutsche Polizeibuchhandlung und Verlag).

- NEESE, Willi (Hrsg.) 1949: Polizeilexikon. Berlin (Universal-Verl.).
- NEUE BEITRÄGE ZUR PSYCHOLOGIE IM DIENSTE DER POLIZEI 1965. Köln, Berlin, Bonn u.a. (Carl Heymanns) 1965. (Polizei im demokratischen Rechtsstaat. VI).
- NIENHAUS, Ursula 1992: Einsatz für die "Sittlichkeit": Die Anfänge der weiblichen Polizei im Wilhelminischen Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Aus: Lüdtke, Alf (Hrsg.) 1992: 'Sicherheit' und 'Wohlfahrt'. Polizei, Gesellschaft und Herrschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a. Main (Suhrkamp). S. 243-266.
- NIENHAUS, Ursula 2001: "Für strenge Dienstzucht ungeeignete Objekte...". Weibliche Polizei in Berlin 1945-1952. Aus: Fürmetz, Gerhard; Reinke, Herbert; Weinbauer, Klaus (Hrsg.) 2001: Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945-1969. Hamburg (Ergebnisse Verlag). (Forum Zeitgeschichte. 10) S. 129-153.
- NIETHAMMER, Lutz 1982: Die Mitläuferfabrik. Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns. Berlin, Bonn (Dietz Nachf.).
- NIETHAMMER, Lutz 1995: Schule der Anpassung. Die Entnazifizierung in den vier Besatzungszonen. In: Spiegel Special 1995, H.4, S. 90-95.
- NITSCHKE, Peter (Hrsg.) 1996: Die Deutsche Polizei und ihre Geschichte. Beiträge zu einem distanzierten Verhältnis. Hilden (Verlag Deutsche Polizeiliteratur). (Schriftenreihe der deutschen Gesellschaft für Polizeigeschichte. 2).
- NIVERA, Wilhelm 1950: Staats- und Bürgerkunde. Duisburg (Carl Lange). (Die blauen Polizeifachbücher).
- NOETHEN, Stefan 2000: Die Polizei in Nordrhein-Westfalen 1945-1953. Personelle Brüche und Kontinuitäten. Köln. Dissertation.
- NONNENMACHER, Frank 1984: Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der Politischen Bildung. Weinheim, Basel (Beltz). (Beltz Forschungsberichte.).
- NYSSSEN, Elke 1979: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg (Quelle und Meyer).
- OETINGER, Friedrich 1951: Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart (Metzler).
- OETINGER, Friedrich 1955: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Dritte, erneut verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart (J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung).
- OHLEMACHER, Thomas; BOSOLD, Christiane; PFEIFFER, Christian 2000: Polizei im Wandel: Eine geplante empirische Analyse zur Arbeitssituation von Polizeibeamten und -beamtinnen in Niedersachsen. Aus: Liebl, Karlhans; Ohlemacher, Thomas (Hrsg.) 2000: Empirische Polizeiforschung. Interdisziplinäre Perspektiven in einem sich entwickelnden Forschungsfeld. Herbolzheim (Centaurus Verlags Gesell.). S. 220-237.
- OKROY, Michael 2001: "Man will unserem Batl. was tun..." Der Wuppertaler Bialystok-Prozeß 1967/68 und die Ermittlung gegen Angehörige des Polizeibataillons 309. Aus: Kenkmann, Alfons; Spieker, Christoph (Hrsg.) 2001: Im Auftrag: Polizei, Verwaltung und Verantwortung. Begleitband zur gleichnamigen Dauerausstellung. Essen (Klartext Verlag). (Schriften /Villa ten Hompel. 1). S. 301-317.
- OLSZEWSKI, Horst 1984: Das Anti-Streß-Training der Polizei NW. Ein Zwischenbericht. In: Die Streife, 23. Jg. (1984), H. 3, S. 16-17.
- OLSZEWSKI, Horst 1987: Verhaltenstraining in der Fortbildung. Positives Verhaltenstraining. Aus: Korbmacher, Reinhold (Hrsg.): Verhaltenstraining. Dokumentation über Entstehung und Entwicklung des Verhaltenstrainings im Fachbereich Polizei an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung in Nordrhein-Westfalen 1985/86. Gelsenkirchen (Eigenverlag). (Schriftenreihe der "Fachhochschule für öffentliche Verwaltung". 11). S. 101-126.
- OLSZEWSKI, Horst 1988: Streß abbauen und Konflikte bewältigen. Verhaltens- und Kommunikationstrainings. 2. Auflage. Hilden (Dt. Polizeiliteratur).
- OLSZEWSKI, Horst 1989: Von der Würde des Menschen. Ein Gespräch zum Verfassungstag mit Horst Olszewski, dem Direktor der Bereitschaftspolizei NW. In: Deutsche Polizei, 38. Jg. (1989), H. 5, S. 4-8.
- OTTO, Hans-Uwe; MERTEN, Roland (Hrsg.) 1993: Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- PAKSCHIES, Günter 1979: Umerziehung in der britischen Zone 1945-1949. Weinheim (Beltz).

- PAKSCHIES, Günter 1981: Re-education und die Vorbereitung der britischen Bildungspolitik in Deutschland während des Zweiten Weltkrieges. Aus: Heinemann, Manfred (Hrsg.) 1981: Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart (Klett-Cotta). (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 5). S. 103-113.
- PANTKE, Alfons 1950: Staatsbürgerkunde. 1. Auflage. Paderborn (Schöningh).
- PARIN, Paul 1981: Wenn der Freund und Helfer zuschlägt. In: Psychologie heute, Jg. 1981, H. 2, S. 55-61.
- PASCHNER, Günther 1970: Was ist - was soll - was kann - was darf die Polizei. Boppard am Rhein (Harald Boldt).
- PAUL, Gerhard 1995: Zwischen Selbstmord, Illegalität und neuer Karriere. Ehemalige Gestapo-Bedienstete im Nachkriegsdeutschland. Aus: Paul, Gerhard; Mallmann, Klaus-Michael (Hrsg.) 1995: Die Gestapo. Mythos und Realität. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft). S. 529-547.
- PAUL, Gerhard; MALLMANN, Klaus-Michael (Hrsg.) 1995: Die Gestapo. Mythos und Realität. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- PETER, Otto 1952: Der Zugführer als Ausbilder seiner Gruppe für den Polizeikampf. Lehr- und lerntechnische Winke für den Betrieb der Polizeikampfschule. In: Die Polizei, 43. Jg. (1952), S. 78-80.
- PETERS, Friedhelm 1997: Kriminalitätstheorien und ihre jeweiligen impliziten Handlungsempfehlungen Teil I: Anomietheorie, Labeling-Approach; "Radikale Kriminologie", Kriminalität und Abweichung als "Social Censures". Aus: Janssen, Helmut; Peters, Friedhelm (Hrsg.) 1997: Kriminologie für Soziale Arbeit. Münster (Votum Verlag). S. 40-74.
- PICHT, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten u. a. (Walter Verlag).
- PIOCH, Hans-Hugo 1952: Das Polizeirecht einschließlich der Polizeiorganisation. 2., vermehrte Auflage. Tübingen (Mohr). (Grundriß des Verwaltungsrechts. 25).
- PLANSTELLENVERHÄLTNIS DER VOLLZUGSPOLIZEI IN DEN BUNDESLÄNDERN. In: Hessische Polizeirundschau, 8. Jg. (1980), H. 12, S. 15.
- PLATO, Alexander von; LEH, Almut 1997: "Ein unglaublicher Frühling". Erfahrene Geschichte im Nachkriegsdeutschland 1945-1948. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- PÖGGELER, Franz (Hrsg.) 1981: Handbuch der Erwachsenenbildung. 8. Bd. Stuttgart (Kohlhammer).
- POLIZEI DARF VERTRAUEN DER BEVÖLKERUNG NICHT VERLIEREN. In: Die Streife, 22. Jg. (1983), H. 1/2, S. 8-9.
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1983: Konfliktbewältigung und Eigensicherung. Schlußbericht über das Seminar vom 17.-21. Oktober 1983. Münster.
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE (Hrsg.) 1985: 40 Jahre "Hiltrup" - von der Zentral-Polizeischule zur Polizei-Führungsakademie. Inhalt, Geschichte und Perspektiven einer Idee. Münster. (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 3-4/85).
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1987: Möglichkeiten und Grenzen wirksamer Verhaltensbeeinflussung durch spezielle Trainingsprogramme zur Konflikt- und Streßbewältigung. Schlußbericht über das Seminar vom 11.-15. Mai 1987. Münster.
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1988: Das berufliche Selbstverständnis der Polizei. Zur historischen Entwicklung dre Rolle der Polizei in Staat und Gesellschaft. Schlußbericht über das Seminar vom 7.-11. März 1988. Münster.
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1991: Führung von Polizeibehörden. Die Polizei im Vereinigungsprozeß. Schlußbericht des Seminars vom 5.-7. März 1991. Münster.
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1992: Führung, Einsatz, Aus- und Fortbildung der Bereitschaftspolizei und des Bundesgrenzschutzes. Schlußbericht über die Arbeitstagung vom 13.-15. Mai 1992. Münster.
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1992a: Aus- und Fortbildung des mittleren Dienstes, Fortbildung des gehobenen Dienstes. - Ausbildung des mittleren Dienstes: Ziele, Inhalte, Methoden - Stand und Perspektiven. Schlußbericht über das Seminar vom 28.-30. April 1992. Münster.
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1995: Ethische Aspekte einer Neuorientierung der Polizei. Schlußbericht über das Seminar vom 23.-25. Oktober 1995. Münster.
- POLIZEI-FÜHRUNGS-AKADEMIE MÜNSTER (Hrsg.) 1997: Aus- und Fortbildung der Polizei. Konzepte zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Schlußbericht über das Seminar vom 28.-30. April 1997. Münster.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP BEI MÜNSTER (Westf.) (Hrsg.) 1950: Bericht über die 1. Arbeitstagung für Staats- und Völkerrecht vom 23.-26. Mai 1950. Hiltrup.

- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP BEI MÜNSTER (Westf.) 1951: Bericht über die 2. Arbeitstagung für Staats- und Völkerrecht vom 14. - 17. 11. 1950. In: Mitteilungsblatt Polizei-Institut Hiltrup bei Münster (Westf.), Jg. 1951, H. 1, S. 16-21.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP BEI MÜNSTER (Westf.) 1951a: Schlußbericht über die 3. Arbeitstagung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung vom 5. bis 8. November 1951. Thema der Tagung: "Die geschichtliche Bildung im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung der Polizei". In: Mitteilungen aus dem Polizei-Institut Hiltrup bei Münster (Westf.), Jg. 1951, H. 3, S. 33-40.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP BEI MÜNSTER (Westf.) 1953: 4. Arbeitstagung für staatsbürgerliche Erziehung und Bildung vom 25.-28.11.1952 In: Mitteilungen aus dem Polizei-Institut Hiltrup bei Münster (Westf.), Jg. 1953, H. 1, S. 27-36.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP; BUNDESVERKEHRSWACHT e. V. (Hrsg.) 1954: Polizei und Verkehrssicherheit. Bericht der Arbeitstagung im Polizei-Institut Hiltrup 1954. Bonn.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP (Hrsg.) 1955: Jubiläumsausgabe der Mitteilungen 10 Jahre Polizei-Institut Hiltrup. Hiltrup.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP (Hrsg.) 1963: Probleme der Inneren Führung. Schlußbericht über die 12. Arbeitstagung des Polizei-Instituts Hiltrup für Leiter von Polizeibehörden und leitende Exekutivbeamte vom 24.-26. September 1963 in Hamburg. Hiltrup.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP (Hrsg.) 1969: Erfahrungsaustausch über Einsätze der Polizei bei demonstationen und Ausschreitungen. Schlußbericht der Arbeitstagung über Fragen der Polizeiverwendung vom 22.-24. Oktober 1969. Hiltrup.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP (Hrsg.) 1971: Probleme der Menschenführung in der Polizei. Schlußbericht über das Seminar für Polizeibehördenleiter, leitende Beamte der uniformierten Polizei und der Kriminalpolizei vom 6.-10. September 1971. Hiltrup.
- POLIZEI-INSTITUT HILTRUP (Hrsg.) 1971a: Polizei und Demonstrationen. Schlußbericht über das Seminar für Leitende Beamte der uniformierten Polizei und der Kriminalpolizei sowie Polizeipsychologen vom 29.3.-2. April 1971. Hiltrup.
- POLIZEI-KALENDER 1951 (Hrsg.): Handbuch und Nachschlagewerk für den Polizeibeamten. Unter Benutzung amtlichen Materials o. O. 1950.
- POLIZEIPSYCHOLOGIE UND POLIZEISOZIOLOGIE 1972: Hilfe oder Alibi? In: Deutsche Polizei, 21. Jg. (1972), H. 11, S. 330-331.
- PRIVATE SICHERHEITSDIENSTE 1995: Befugnisse gesetzlich regeln. In: Die Streife, 34. Jg. (1995), H. 6, S. 10-12.
- PROGRAMM INNERE SICHERHEIT 1974; STÄNDIGE KONFERENZ DER INNENMINISTER/ -SENATOREN DES BUNDES UND DER LÄNDER: Programm für die Innere Sicherheit in der Bundesrepublik Deutschland. o.O.
- PROGRAMM INNERE SICHERHEIT 1994; STÄNDIGE KONFERENZ DER INNENMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER UND DES BUNDESMINISTERS DES INNERN: Programm Innere Sicherheit. Fortschreibung 1994 durch die Innenminister/ - senatoren und den Bundesminister des Innern. Potsdam.
- PROJEKT: NEUE STEUERUNGSMODELLE IN DER POLIZEI 2002: Veränderungen des Verhältnisses von Politik, Verwaltung und Interessenvermittlung im staatlichen Verwaltungsreformprozess untersucht am Beispiel der Polizeien der Länder und des Bundes unter besonderer Berücksichtigung des Landes NRW. Durchgeführt am Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung (RISP) an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg. <http://staff-www.uni-marburg.de/~langeh/NSM/nsm.pdf> (10. August 2002).
- PRÜB, Hans 1956: Das Verhältnis der Polizei zur Bevölkerung im Spiegel der illustrierten Zeitschriften des Jahres 1955. Polizei-Institut Hiltrup. Semesterarbeit.
- RABOW, Franz 1957: Der Widerhall des staatsbürgerkundlichen Unterrichts bei den Beamten der Bereitschaftspolizei und die Lehren, die sich daraus für die künftige Unterrichtsgestaltung ergeben. Polizei-Institut Hiltrup. Wissenschaftliche Hausarbeit. 5 Aktendeckel mit Fragebogen.
- REDAKTION KRITISCHE JUSTIZ (Hrsg.) 1998: Die juristische Aufarbeitung des Unrechts-Staats. 1. Auflage. Baden-Baden (Nomos).
- REICHARD, Christoph 1997: Politikeinbindung als Kernproblem Neuer Steuerungsmodelle. Aus: Bogumil, Jörg; Kibler, Leo (Hrsg.) 1997: Verwaltungsmodernisierung und lokale Demokratie. Risiken und Chancen eines Neuen Steuerungsmodells für die lokale Verwaltung. Baden-Baden (Nomos-Verlags-Gesell.). S. 139-144.

- REICHEL, Peter 1995: Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. München, Wien (Hanser).
- REIDL, Klaus-Peter 1998: Die Entwicklung der Politischen/Gesellschaftlichen Bildung in der Polizei von 1991 bis 1996 an der Landes-Polizeischule Sachsen in Bautzen. Technische Universität Dresden. Institut für Politikwissenschaft. Magisterarbeit.
- REINHARDT, Sibylle 1997: Handlungsorientierung. Aus: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag). (Politik und Bildung. 11). S. 105-114.
- REINKE, Herbert (Hrsg.) 1993: ...nur für die Sicherheit da...? Zur Geschichte der Polizei im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. (Campus).
- REINKE, Herbert; SEIDEL, Robert 1998: Die Entnazifizierung und die "Säuberung" der Polizei in West- und Ostdeutschland nach 1945. Aus: Kuratorium der Polizei-Führungsakademie (Hrsg.) 1998: Thema heute: Polizei und Politik. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 4/97-1/98). S. 53-67.
- REUSCH, Ulrich 1985: Deutsches Berufsbeamtentum und britische Besatzung. Planung und Politik 1943 - 1947. Stuttgart (Klett-Cotta). (Forschungen und Quellen zur Zeitgeschichte. 6).
- RICHARDSON, Stephen A.; SNELL DOHRENWEND, Barbara; KLEIN, David 1984: Die "Suggestivfrage". Erwartungen und Unterstellungen im Interview. Aus: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.) 1984: Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Stuttgart (Klett-Cotta). S. 205 - 231.
- RICHTER, Jeffrey S. 2001: „Entpolizeilichung“ der öffentlichen Ordnung. Die Reform der Verwaltungspolizei in der britischen Besatzungszone 1945 - 1955. Aus: Fürmetz, Gerhard; Reinke, Herbert; Weinbauer, Klaus (Hrsg.) 2001: Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945 - 1969. Hamburg (Ergebnisse Verlag). (Forum Zeitgeschichte. 10). S. 35-50.
- ROLKE, Lothar 1987: Protestbewegung in der Bundesrepublik. Eine analytische Sozialgeschichte des politischen Widerspruchs. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- ROSENWO, Ernst 1975: Die Polizei-Führungsakademie in Hilstrup. Münster. Dissertation.
- ROTH, Dieter 1994: Was bewegt die Wähler? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44. Jg. (1994), H. 11, S. 3-13.
- RUCK, Michael 1996: Korpsgeist und Staatsbewußtsein. Beamte im deutschen Südwesten 1928 bis 1972. München (Oldenbourg). (Nationalsozialismus und Nachkriegszeit in Südwestdeutschland. 4).
- RUCK, Michael 1997: Beharrung im Wandel. Neuere Forschungen zur deutschen Verwaltung im 20. Jahrhundert (I). In: Neue Politische Literatur, 42. Jg. (1997), S. 200-256.
- RUCK, Michael 1998: Beharrung im Wandel. Neuere Forschungen zur deutschen Verwaltung im 20. Jahrhundert (II). In: Neue Politische Literatur, 43. Jg. (1998), S. 67-112.
- RÜCKERL, Adalbert 1979: Die Strafverfolgung von NS-Verbrechen 1945 - 1978. Eine Dokumentation. Heidelberg, Karlsruhe. (C.F. Müller Juristischer Verlag).
- RÜCKERL, Adalbert 1982: NS-Verbrechen vor Gericht. Versuch einer Vergangenheitsbewältigung. Heidelberg (Müller). (Recht-Justiz-Zeitgeschehen. 36).
- RUDOLPH, Hermann 1990: Mehr als Stagnation und Revolte. Zur politischen Kultur der sechziger Jahre. Aus: Broszat, Martin (Hrsg.) 1990: Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte. München (R. Oldenbourg). (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. 61). S. 141-151.
- RUDZIO, Wolfgang 1968: Die Neuordnung des Kommunalwesens in der Britischen Zone. Zur Demokratisierung und Dezentralisierung der politischen Struktur: Eine britische Reform und ihr Ausgang. Stuttgart (Deutsche-Verlags-Anstalt). (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte. 17).
- RUDZIO, Wolfgang 1969: Export englischer Demokratie. Zur Konzeption der britischen Besatzungspolitik in Deutschland. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, 17. Jg. (1969), S. 219-236.
- RUPIEPER, Hermann-Josef 1993: Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945-1952. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- RUPPRECHT, Reinhard 1974: Remilitarisierung der Polizei? In: Die Polizei, 65. Jg. (1974), H. 2, S. 33-38.
- RÜTHER, Werner 1974: Abweichendes Verhalten und "labeling approach". Köln, Berlin, Bonn u. a. (Carl Heymanns) 1975.
- SANDER, Wolfgang (Hrsg.) 1997: Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag). (Politik und Bildung. 11).

- SANDER, Wolfgang 2000: Politikdidaktik - eine "normale Wissenschaft" vor den Herausforderungen der Modernisierung. In: kursiv - Journal für politische Bildung, (2000), H. 2, S. 40-43.
- SARCINELLI, Ulrich 1998: Repräsentation oder Diskurs? Zu Legitimität und Legitimitätswandel durch politische Kommunikation. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 8. Jg. (1998), H. 2, S. 547-567.
- SAUER, Mirko; NUSZPL, Herbert 1999: Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.
- SAVELSBERG, Hans-Willi 1995: Polizei 2000. Desorientierte Neuorganisation oder neuorganisierte Desorientierung? Eine soziologische Betrachtung der polizeilichen Neuorganisation des Landes Nordrhein-Westfalen. Aachen (Verlag Shaker).
- SCHÄFER, H. 1972: Rezension über Feest/Lautmann (1971). In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 55. Jg. (1972), H. 5, S. 234-236.
- SCHARF, Claus; SCHRÖDER, Hans-Jürgen (Hrsg.) 1979: Die Deutschlandpolitik Großbritanniens und die Britische Zone 1945-1949. Wiesbaden (Franz Steiner Verlag). (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz: Abt. Universalgeschichte: Beiheft 6).
- SHEELER, Horst 1964: Polizei und Öffentlichkeit. In: Deutsche Polizei, 13. Jg. (1964), H. 4, S. 99-103.
- SCHNEIDER, Sebastian 1988: Deutschland: Die ausgebürgerte Linke. Aus: Hess, Henner; Moerings, Martin; Paas, Dieter u. a. (Hrsg.) 1988: Angriff auf das Herz des Staates. Soziale Entwicklung und Terrorismus. Bd. 1. Frankfurt am Main (Suhrkamp). (edition suhrkamp. 1490). S. 193-420.
- SHELL, Wilhelm 1956: Der Bandenkampf als polizeiliche Aufgabe. Polizei-Institut Hilstrup. Semesterarbeit.
- SCHENK, Dieter 2000: Tod einer Polizistin. Die Geschichte eines Skandals. Hamburg (Hoffmann und Campe).
- SCHENK, Dieter 2001: Auf dem rechten Auge blind. Die braunen Wurzeln des BKA. Köln (Kiepenheuer & Witsch).
- SCHIEFERBEIN, Rainer; HOHMANN, Heinz 1997: Das Innovationskonzept der Integrierten Fortbildung. Münster.
- SCHIELE, Siegfried; SCHNEIDER, Herbert (Hrsg.) 1977: Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart (Ernst Klett Verlag). (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung. 17).
- SCHINDLER, Albert; HEGENDÖRFER, Heinz 1999: Evaluation der Unterrichtskonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ - Handreichungen für die politische Bildung der Polizei. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.
- SCHMALZL, Hans Peter 1996: Deeskalation - Entstehungsgeschichte, Irrungen und Versuch der Klärung eines schwierigen Begriffs. In: Die Polizei, 87. Jg. (1996), H. 10, S. 254-262.
- SCHMID, Sonja 1995: Polizei heute. Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit im Vollzugsdienst. Konstanz (Hartung-Gorre).
- SCHMIDT, Dieter 1997: Neue Steuerungsmodelle - auch für die Polizei? In: Deutsches Polizeiblatt, 15. Jg. (1997), H. 1, S. 2-4.
- SCHMIDT, Dieter 1997a: Das Neue Steuerungsmodell der Polizei in NRW. In: Deutsches Polizeiblatt, 15. Jg. (1997), H. 1, S. 5-6.
- SCHMIEDERER, Rolf 1972: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt / Main (Europäische Verlagsanstalt).
- SCHMITT-ZIMMERMANN, Siegfried 2000: Sozialarbeit und Polizei. Sozialarbeit im Polizeirevier als neues Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Neuwied, Kriftel (Luchterhand).
- SCHMITZ, Peter 1960: Von der Notwendigkeit und den Möglichkeiten des staatspolitischen Unterrichts in der Polizei für die Erziehung zu den sittlichen Werten der Demokratie. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit.
- SCHMUCKI, Barbara 1995: Automobilisierung. Neuere Forschungen zur Motorisierung. In: Archiv für Sozialgeschichte, 35. Jg. (1995), S. 582-597.
- SCHNEIDER, Ullrich 1984: Niedersachsen - 1945/46. Kontinuität und Wandel unter britischer Besatzung. Hannover (Niedersächs. Landeszentrale für Polit. Bildung).
- SCHNEIDER, Ullrich 1985: Nach dem Sieg - Besatzungspolitik und Militärregierung 1945. Aus: Foschepoth, Josef; Steininger, Rolf (Hrsg.) 1985: Die britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945 - 1949. Eine Veröffentli-

- chung des Deutschen Historischen Instituts London. Paderborn (Schöningh). (Sammlung Schöningh zur Geschichte und Gegenwart.). S. 47-64.
- SCHNOOR, Herbert 1982: Für Polizeianwärterinnen beginnt der Dienst. In: Die Streife, 21. Jg. (1982), H. 10, S. 15.
- SCHREIBER, Bernhard 1999: Die Polizei und Gendarmerie im Land Baden 1945 - 1952. o.O. (Selbstverlag).
- SCHUBARTH, Wilfried 1993: Sehnsucht nach Gewißheit. Rechtsextremismus als Verarbeitungsform des gesellschaftlichen Umbruchs. Aus: Otto, Hans-Uwe; Merten, Roland (Hrsg.) 1993: Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 256-266.
- SCHUBENZ, Siegfried 1969: Politische Demonstrationen und Gewaltanwendung aus psychologischer Sicht. Aus: Polizei-Institut Hilstrup 1969: Erfahrungsaustausch über Einsätze der Polizei bei Demonstrationen und Ausschreitungen. Schlußbericht der Arbeitstagung über Fragen der Polizeiverwendung vom 22.-24. Oktober 1969. Hilstrup. S. 17-43.
- SCHUBERT, Venanz (Hrsg.) 1999: 1968. 30 Jahre danach. St. Ottilien (EOS Verlag). (Wissenschaft und Philosophie. 17).
- SCHÜLLER, Achim 1990: Das Bild der Polizei in der Öffentlichkeit. In: Die Polizei, 81. Jg. (1990), H. 11, S. 293-299.
- SCHULT, Horst 1971: Praktische Erfahrungen im Umgang mit jüngsten Beamten. In: Die Polizei, 62. Jg. (1971), H. 5, S. 130-132.
- SCHULT, Horst 1989: Die Polizei im demokratischen Verfassungsstaat. Aus: Kuratorium der Polizei-Führungsakademie Münster (Hrsg.): Thema heute: Die Polizei im demokratischen Verfassungsstaat. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 4/89). S. 23-47.
- SCHUSSER, Gerhard; ZINK, Norbert 1999: Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ - Vorurteile und (Medien-)Öffentlichkeit. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ “. Münster.
- SCHWARZ, Heinz 1972: Die Polizei in einer sich wandelnden Gesellschaft. In: Die Polizei, 63. Jg. (1972), H. 5, S. 137-141.
- SCHWARZ, Heinz 1972a: Warum Ausbildungsreform? In: Die Polizei, 63. Jg. (1972), H. 12, S. 365-367.
- SCHWARZ, Klaus 1965: Die sprachliche Bewältigung von Konfliktsituationen. Aus: Neue Beiträge zur Psychologie im Dienste der Polizei 1965. Köln, Berlin, Bonn u.a. (Carl Heymanns). (Polizei im demokratischen Rechtsstaat. VI). S. 51-58.
- SCHWARZ, Klaus 1970: Sind Demonstrationen das Gütezeichen einer Demokratie? In: Die Polizei, 61. Jg. (1970), H. 7, S. 213-216.
- SCHWINGHAMMER, Torsten 1980: Die Jugendpolizei in der BRD - ein weiterer Schritt zur "gesellschaftssanitären" Polizei. In: Kriminologisches Journal, 12. Jg. (1980), S. 98-107.
- SEIDENSTICKER, Hans 1956: Das "Halbstarkenproblem" – Leserbrief. In: Deutsche Polizei, 5. Jg. (1956), H. 11, S. 257.
- SEIDLITZ, Hans-Robert v. 1957: Die Aushöhlung des Rechtsstaats durch die nationalsozialistische Gesetzgebung in den Jahren 1933/34 im Verfassungsrecht und Strafrecht. Polizei-Institut Hilstrup. Wissenschaftliche Hausarbeit.
- SESSAR, Klaus; BAUMANN, Ulrich; MÜLLER, Josef (Hrsg.) 1980: Polizeibeamte als Opfer vorsätzlicher Tötung. Eine Studie zur Eigensicherung. Wiesbaden (Bundeskriminalamt). (BKA-Forschungsreihe. 12).
- SEVERING, Carl 1950: Mein Lebensweg. Band II: Im auf und ab der Republik. Köln (Greven).
- SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.) 1988: Kultur und Alltag. Göttingen (Otto Schwartz). (Soziale Welt. Sonderband 6.).
- SOEFFNER, Hans-Georg 1988a: Kulturmythos und kulturelle Realität(en). Aus: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) 1988: Kultur und Alltag. Göttingen (Otto Schwartz). (Soziale Welt. Sonderband 6.). S. 3-20.
- STAHL, Thomas 2000: Polizei- und Feuerwehrgesetzgebung in Nordrhein-Westfalen unter britischer Besatzung 1946 - 1953 Frankfurt am Main (Lang). (Europäische Hochschulschriften. 863)
- STEINBORN, Norbert; KRÜGER, Hilmar 1993: Die Berliner Polizei 1945 bis 1992. Von der Militärreserve im Kalten Krieg auf dem Weg zur bürgernahen Polizei? Berlin (Berlin Verlag).
- STEINBORN, Norbert; SCHANZENBACH, Karin 1990: Die Hamburger Polizei nach 1945. Ein Neuanfang, der keiner war. Hamburg (Billor).
- STELTER, Bernd 1973: Explosive Stimmung bei der Polizei? In: Die Polizei, 64. Jg. (1973), H. 8, S. 235-246.
- STELTER, Bernd 1973a: Die "explosive" Stimmung in der Polizei. Lübeck (Schmidt-Römhild).

- STIEBITZ, Fritz 1956: Die Polizei im Straßenverkehr. Aus: Maly, Hans; Matthes, Ilse; Stiebitz, Fritz u. a. (Hrsg.) 1956: Psychologie im Dienste der Polizei. Köln, Berlin (Carl Heymanns). (Polizei im Demokratischen Rechtsstaat. V). S. 37-40.
- STIEBITZ, Fritz 1956a: Polizei und Bevölkerung - gestern und heute. Aus: Maly, Hans; Matthes, Ilse; Stiebitz, Fritz u. a. (Hrsg.) 1956: Psychologie im Dienste der Polizei. Köln, Berlin (Carl Heymanns). (Polizei im Demokratischen Rechtsstaat. V). S. 15-18.
- STIEBITZ, Fritz 1960: Deutsche Geschichtsepochen als Nährboden der jeweiligen Polizeikonzeption. Aus: Gewerkschaft der Polizei (Hrsg.): Grenzbereiche des polizeilichen Einsatzes. Hamburg (Verlag Deutsche Polizei). S. 9-13.
- STIEBITZ, Fritz 1960a: Zwölf Jahre Politische Bildung im Polizeischulwesen. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung, 5. Jg. (1960), S. 239-240.
- STIEBITZ, Fritz 1965: Der seelische Faktor im polizeilichen Tätigwerden. Aus: Neue Beiträge zur Psychologie im Dienste der Polizei 1965. Köln, Berlin, Bonn u.a. (Carl Heymanns). (Polizei im demokratischen Rechtsstaat. VI). S. 11-14.
- STOCKMANN, Reinhard (Hrsg.) 2000: Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen (Leske + Budrich). (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung. 1).
- STOCKMANN, Reinhard 2000a: Evaluation in Deutschland. Aus: Stockmann, Reinhard (Hrsg.) 2000: Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen (Leske + Budrich). (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung. 1). S. 11-40.
- STOLPER, Gustav 1949: Die deutsche Wirklichkeit. Ein Beitrag zum künftigen Frieden Europas. Hamburg (Claassen u. Govers).
- STÖRZER, Hans Udo 1996: Datenschutz bei der polizeilichen Kriminalitätsbekämpfung. Aus: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hrsg.) 1996: Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild). S. 777-826.
- STÜMPER, Alfred 1985: "Stuttgarter Gespräche" - Überlegungen zur Handhabung von Konflikten anlässlich von Umwelt- und Friedensdemonstrationen. In: Die Polizei, 76. Jg. (1985), H. 11, S. 345-347.
- SYWOTTEK, Arnold 1990: Konsum, Mobilität, Freizeit. Tendenzen gesellschaftlichen Wandels. Aus: Broszat, Martin (Hrsg.) 1990: Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte. München (R. Oldenbourg). (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. 61). S. 95-111.
- TEPPER, Wilhelm (Hrsg.) 1950: Aufbau und Aufgaben der Polizei. Detmold (Maximilian). (Leitfaden der Verwaltungskunde. 8).
- TESCHNER, Manfred 1968: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. Frankfurt am Main (Europäische Verlagsanstalt). (Frankfurter Beiträge zur Soziologie. 21).
- THAMER, Hans-Ulrich 1998: Die NS-Vergangenheit im politischen Diskurs der 69er-Bewegung. In: Westfälische Forschungen, Jg. 1998, H. 48, S. 39-53.
- THIBAUT, Edward A.; LYNCH, Lawrence M.; MCBRIDE, R. Bruce (Hrsg.) 2001: Proactive Police Management. Fifth Edition. Upper Saddle River, N.J (Prentice Hall).
- THRÄNHARDT, Dietrich 1993: Zur Entwicklung der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland. Aus: Kuratorium der Polizei-Führungsakademie (Hrsg.) 1993: Thema heute: Demokratie im Wandel - Krise der Demokratie? Akademietage der Polizei-Führungsakademie. Lübeck (Schmidt Römhild). (Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie. 2/3 1993) S. 9-31.
- THRÄNHARDT, Dietrich 1996: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Erweiterte Neuausgabe Frankfurt am Main (Suhrkamp). (Neue Folge. 267).
- TIETGENS, Hans (Hrsg.) 1986: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.. (Forschung - Begleitung - Entwicklung.).
- TILLMANN, Andrea; FRIEDRICH, Christine 1999: Evaluation der Unterrichtseinheit ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ - Modul 3. Seminararbeit für das Seminar ‚Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘ ‘. Münster.
- TIMMERMANN, Helmut 1989: Die Polizei im Regierungsbezirk Arnsberg von 1816 - 1988. Arnsberg.
- TIPPELT, Rudolf (Hrsg.) 1994: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen (Leske + Budrich).

- UNTERAUSSCHUß FÜHRUNG, Einsatz und Kriminalitätsbekämpfung. 1997: Projektgruppe "Polizei und Fremde". Abschlußbericht. Wiesbaden.
- UHLENDORF, Wolfgang (Hrsg.) 1992: Motivation und Konfliktfähigkeit der Führungskraft: Schlußbericht über das Seminar, 16.-20. März 1992. Münster.
- UHLENDORFF, Wolfgang; WEIB, Horstrüdiger 1996: Ziele und Bedingungen polizeilicher Führung. Aus: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hrsg.) 1996: Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild). S. 895-935.
- UMBACH, Rolf 1958: Zur Betriebspsychologie der Polizei. In: Die Polizei, 49. Jg. (1958), H. 22, S. 264-265.
- UMBACH, Rolf 1965: Psychologie des Einschreitens - psychologisch richtiges Einschreiten. Aus: Neue Beiträge zur Psychologie im Dienste der Polizei 1965. Köln, Berlin, Bonn u.a. (Carl Heymanns) 1965. (Polizei im demokratischen Rechtsstaat. VI). S. 45-49.
- VERHANDLUNGEN DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES 1968: 5. Wahlperiode. Anlagen zu den stenographischen Berichten Band 123. Drucksachen V/3201 bis V/3340. Bonn.
- VOLKMANN, Hans-Erich (Hrsg.) 1995: Ende des Dritten Reiches - Ende des Zweiten Weltkrieges. Eine perspektivische Rückschau. München (Piper).
- VOLLNHALS, Clemens (Hrsg.) 1991: Entnazifizierung. Politische Säuberung und Rehabilitierung in den vier Besatzungszonen 1945-1949. München (dtv).
- VOSSEN, Beate 1996: Problemfelder der Kriminalität. Aus: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hrsg.) 1996: Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis. Lübeck (Schmidt-Römhild). S. 665-703.
- WACHTER, Egon; WERNTHALER, Michael 1999: Evaluation einer Handreichung für die politische Bildung zum Thema ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘. Seminararbeit für das Seminar ‚Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘. Münster.
- WALDHELM, Heiner 1992: Die Ausbildung in den neuen Bundesländern. Situation und weitere Planung am Beispiel des Landes Brandenburg. Aus: Polizei-Führungsakademie Münster (Hrsg.) 1992: Aus- und Fortbildung des mittleren Dienstes, Fortbildung des gehobenen Dienstes. - Ausbildung des mittleren Dienstes: Ziele, Inhalte, Methoden - Stand und Perspektiven. Schlußbericht über das Seminar vom 28.-30. April 1992. Münster. S. 161-186.
- WAS IST POKO? Drei Jahre psychologische Forschung im Auftrag der Polizei. In: Die Streife, 6. Jg. (1967), H. 1, S. 17.
- WEBER, Max 1976: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Fünfte, revidierte Auflage Tübingen (Mohr Siebeck).
- WEGO, Maria 1994: Die Geschichte des Landeskriminalamtes Nordrhein-Westfalen. Hilden (Verlag Deutsche Polizeiliteratur). (Schriftenreihe der deutschen Gesellschaft für Polizeigeschichte. 1).
- WEHLING, Hans-Georg 1977: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Aus: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.) 1977: Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart (Ernst Klett Verlag). (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung. 17). S. 173-184.
- WEIDENFELD, Werner; KORTE, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1996: Handbuch zur deutschen Einheit. Neuausgabe 1996. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- WEIDENFELD, Werner; KORTE, Karl-Rudolf (Hrsg.) 1999: Handbuch zur deutschen Einheit. 1949 - 1989 - 1999. Neuausgabe 1999. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- WEINHAUER, Klaus 2001: Innere Unruhe. Studentenproteste und die Krise der westdeutschen Schutzpolizei in den sechziger Jahren. Aus: Fürmetz, Gerhard; Reinke, Herbert; Weinbauer, Klaus (Hrsg.) 2001: Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945 - 1969. Hamburg (Ergebnisse Verlag). (Forum Zeitgeschichte. 10). S. 303-325.
- WEISS, Bernhard 1928: Polizei und Politik. Berlin (Gersbach & Sohn Verlag). (Die Polizei in Einzeldarstellungen. 3).
- WEISS, Peter 1971: Hölderlin. Stück in zwei Akten. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

- WEMBER, Heiner 1991: Umerziehung im Lager. Internierung und Bestrafung von Nationalsozialisten in der britischen Besatzungszone Deutschlands. 1. Auflage. Essen (Klartext-Verlag).
- WEMBER, Heiner 1992: Entnazifizierung nach 1945. Die deutschen Spruchgerichte in der britischen Zone. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 43. Jg. (1992), S. 405-426.
- WENSING, Rainer 1990: Konfliktverhalten von Polizeibeamten. Individuelle Streßreagibilität und Aggressionsbereitschaft. Münster, New York (Waxmann). (Internationale Hochschulschriften. 22).
- WERKENTIN, Falco 1984: Die Restauration der deutschen Polizei. Innere Rüstung von 1945 bis zur Notstandsgesetzgebung. Frankfurt/Main, New York (Campus Verlag).
- WERNER, Hans-Ulrich 1970: Erfahrungen und praktische Folgerungen aus Einsätzen bei Demonstrationen. In: Die Polizei, 61. Jg. (1970), H. 2, S. 53-58.
- WESSELER, Matthias 1994: Evaluation und Evaluationsforschung. Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) 1994: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen (Leske + Budrich). S. 671-686.
- WEWERS, Wolfgang 1999: Leitgedanken der Gesamtevaluation und Auswertung der Vorgaben in der 1. Lerneinheit ‚Die Natur des Vorurteils‘. Seminararbeit für das Seminar „Qualitative Sozialforschung am praktischen Beispiel - Evaluation der Seminarkonzeption ‚Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit‘“. Münster.
- WEYER, Willi 1976: Die Polizei ist keine Heilsarmee! In: Die Polizei, 67. Jg. (1976), H. 3, S. 112.
- WIDMAIER, Benedikt 1987: Die Bundeszentrale für politische Bildung. Ein Beitrag zur Geschichte staatlicher politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main, Bern, New York u. a. (Lang). (Beiträge zur Politikwissenschaft. 35).
- WIEGEL, Eva-Maria 1992: Frauen im Polizeidienst. Ein langer Weg zur Gleichberechtigung. In: Deutsche Polizei, 41. Jg. (1992), H. 2, S. 15-23.
- WILLEMS, Helmut 1993: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. Aus: Otto, Hans-Uwe; Merten, Roland (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung). S. 88-108.
- WINTER, G. H. 1953: Staatskunde in Frage und Antwort. Bad Homburg, Berlin (Verlag Gehlen).
- WINTER, Martin 1998: Politikum Polizei. Macht und Funktion der Polizei in der Bundesrepublik Deutschland. Münster u.a. (Lit). (Politische Soziologie. 10).
- WINTER, Martin 2000: Polizeiphilosophie und Protest policing in der Bundesrepublik Deutschland - von 1960 bis zur staatlichen Einheit 1990 Aus: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2000: Staat, Demokratie und Innere Sicherheit in Deutschland. Opladen (Leske + Budrich). (Studien zur Inneren Sicherheit. 1). S. 203-220.
- WIRTH, Ingeborg (Hrsg.) 1978: Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Unter Mitarbeit von Hans-Hermann Groothof. Paderborn (Schöningh).
- WITZEL, Arno 1982: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M., New York (Campus). (Campus Forschung. 332).
- WITZEL, Arno 1985: Das problemzentrierte Interview. Aus: Jüttemann, Gerd (Hrsg.) 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler. Weinheim, Basel (Beltz). S. 227-256.
- WOLFRUM, Edgar 1999: Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948 - 1990. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- WOTTAWA, Heinrich; THIERAU, Heike 1998: Lehrbuch Evaluation. Zweite, vollständig überarbeitete Auflage. Bern u.a. (Huber).
- WÜRZ, Jochen 1993: Frauen im Vollzugsdienst der Schutzpolizei. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a. (Lang). (Europäische Hochschulschriften. Reihe 11, Pädagogik. 533).
- ZENTRAL-POLIZEISCHULE HILTRUP (Hrsg.) 1947: Die Entwicklung der Zentral-Polizeischule Hiltrup 1945-1947. Bd. II Hiltrup.
- ZENTRAL-POLIZEISCHULE HILTRUP (Hrsg.) 1947a: Zentral-Polizeischule Hiltrup. Kreis Münster (Westfalen). 1945 - 2. Juli - 1947. Hiltrup.
- ZENTRAL-POLIZEISCHULE UND POLIZEI-INSTITUT HILTRUP (Hrsg.) 1949: 4 Jahre Zentral-Polizeischule und Polizei-Institut. Hiltrup.
- ZENTRALER PSYCHOLOGISCHER DIENST POLIZEIPRÄSIDIUM MÜNCHEN 1997: Frauen in der Polizei. Eine explorative Studie im Auftrag des Polizeipräsidiums München.