

Martin H. W. Möllers

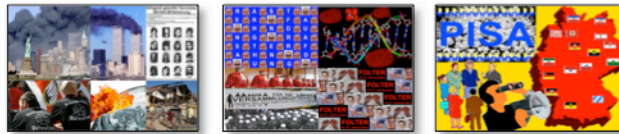
## Öffentliche Sicherheit und Gesellschaft

Debatten im Kontext historischer Ereignisse seit 9/11

**Sonderdruck**

JBÖS – Sonderband 9

---



---

Verlag für Polizeiwissenschaft

Ereignis: Ende 2001 wurden die ersten PISA-Ergebnisse bekannt. Sie erzielten ein überwältigendes Medien-Echo, da die Bundesrepublik Deutschland vergleichsweise schlecht abgeschlossen hatte. Dieser „PISA-Schock“ erreichte auch die Sicherheitsbehörden und wurde im Rahmen des personellen Qualitätsmanagements teilweise in großer Aufregung debattiert.

## **PISA und Polizei**

### **Zur Lesekompetenz im Fachhochschulstudium als Schlüsselqualifikation für den Polizeiberuf\***

Das erste Teilergebnis des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) bescheinigt jungen Leuten in Deutschland eine schwache Lesekompetenz. Ein Teil dieser Jugendlichen werden die Polizeien in Bund und Ländern übernehmen. Es stellt sich daher zunächst die Frage, ob die Lesekompetenz für den Polizeiberuf, insbesondere für die Führungsebene, von besonderer Wichtigkeit ist, sodass ihr auch auf Fachhochschulebene Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Sodann drängt sich die Frage auf, ob die politischen Rahmenbedingungen der Polizeifachhochschulen eine Stärkung der Lesekompetenz zulassen.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die PISA-Studie, sodass kurz auf sie eingegangen wird.

## **1 Das „Programme for International Student Assessment“**

### *1.1 Auftraggeber und Ziele von PISA*

PISA ist initiiert worden von der *Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD)<sup>1</sup> mit derzeit 50 Mitgliedern,<sup>2</sup> darunter alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) sowie die EU selbst. Die OECD, die aus der *Organisation for European Economic Co-operation*

---

\* Der Beitrag erschien zuerst im JBÖS 2002/03 und wurde hier modifiziert.

1 Internationale Bezeichnung: Organisation for Economic Co-operation and Development.

2 Internetauskunft vom 12.12.2011 unter [http://www.oecd.org/home/0,2987,en\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html).

(OECC) hervorgegangen und zur Koordinierung des Marshallplans am 16.4.1948 gegründet worden war,<sup>3</sup> ist eine internationale, am 14.12.1960 gegründete Organisation mit dem Ziel, die Wirtschafts-, Handels- und Entwicklungspolitik in den beteiligten Ländern gemeinsam zu planen, zu koordinieren und die Zusammenarbeit zu vertiefen.<sup>4</sup> Im Mittelpunkt des OECD-Auftrags steht also das Ziel, die Mitgliedsländer wirtschaftlich und gesellschaftlich zu entwickeln.

An der PISA-Studie nahmen außer der Türkei alle anderen OECD-Staaten teil, nämlich Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Großbritannien, USA. Außerdem beteiligten sich vier nicht OECD-Mitgliedstaaten: Brasilien, Lettland, Liechtenstein und Russische Föderation.<sup>5</sup>

Die OECD zielt ihrem Auftrag entsprechend darauf, allen Mitgliedstaaten vergleichende Daten über ihre Ressourcenausstattung zu geben. PISA ist ein Teil dieses Indikatorenprogramms.<sup>6</sup> Es handelt sich somit um eine international standardisierte Leistungsmessung, die von den Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt wurde und mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in ihren Schulen durchgeführt<sup>7</sup> wird. PISA wird daher von allen Mitgliedstaaten gemeinschaftlich getragen und verantwortet. Mit PISA will die OECD speziell die Funktions- und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der Mitgliedsländer zur Verfügung stellen und allen beteiligten Ländern die Ergebnisse zur individuellen Nutzung bereit halten,<sup>8</sup> um dadurch politische-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme zu ermöglichen. Dass auch Deutschland sich an PISA beteiligt, dessen Programm in seiner ersten Phase bereits eine längere Laufzeit bis ins Jahr 2006 hat, beruht auf einer Vereinbarung zwischen dem Bundesministerium

---

3 Vgl. Gareis, Sven Bernhard: Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. In: Möllers, Martin H. W. (Hg.), Wörterbuch der Polizei, 2. Aufl., München 2010, S. 1388.

4 Vgl. von Baratta, Mario / Clauss, Jan Ulrich: Fischer Almanach der internationalen Organisationen, Frankfurt am Main 1995, Spalte 456.

5 So Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred – Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 18.

6 Vgl. OECD (Hg.): Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. Paris 2001.

7 Die Wahl des Präsens (Gegenwartsform) ist hier deshalb richtig, weil die Studie noch längst nicht abgeschlossen ist.

8 Vgl. Baumert / Klieme u. a. (Hg.), a. a. O. (Fn. 5), S. 15.

für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder<sup>9</sup> (KMK).<sup>10</sup>

### *1.2 Methodische Grundlagen der PISA-Studie*

PISA erfasst drei Hauptbereiche: Untersucht wird die Lesekompetenz,<sup>11</sup> die mathematische Grundbildung<sup>12</sup> und die naturwissenschaftliche Grundbildung.<sup>13</sup> Dabei zielt die Untersuchung nicht nur auf die Beherrschung des im Lehrplan (Curriculum) vorgesehenen Lehrstoffs ab, sondern schließt auch die für das Erwachsenenleben wichtigen Kenntnisse und Fähigkeiten mit ein, so dass fächerübergreifende Kompetenzen im Untersuchungsverfahren integriert sind.<sup>14</sup> Im Mittelpunkt steht die Beherrschung von Prozessen, das Verständnis von Konzepten sowie die Fähigkeit, innerhalb eines Bereichs mit unterschiedlichen Situationen umzugehen.<sup>15</sup>

Als Methodik wurde ein Mix aus Multiple Choice-Aufgaben und offenen Fragen zusammengestellt. Für die offenen Fragen müssen die Schülerinnen und Schüler eigene Antworten ausarbeiten. Die gestellten Einzelaufgaben sind in Gruppen zusammengefasst, die sich jeweils auf eine Beschreibung einer realitätsnahen Situation beziehen.

Zusammengestellt wurden einzelne Programmschritte (sog. Items) für eine Gesamttestdauer von sieben Stunden. Davon bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler jeweils unterschiedliche Kombinationen in einer zweistündigen Testsitzung. Außerdem war ein Schülerfragebogen mit Hintergrundfragen über sie selbst im Zeitumfang von etwa 20 bis 30 Minuten zu beantworten. Dieser Schülerfragebogen wurde ergänzt durch einen Schulleiterfragebogen von etwa 30 Minuten Umfang, in dem die Schulleiter Fragen über ihre Schule zu beantworten hatten.

---

9 Zur Länderzusammenarbeit in der KMK vgl. Kästner, Harald: Zur Länderzusammenarbeit in der Kultusministerkonferenz und ihrer Rolle im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (ZiesF), 1998/1, S. 1-33.

10 Sog. „Konstanzer Beschluss“ vom Oktober 1997: vgl. Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz Annette Schavan. In: Baumert / Klieme u. a. (Hg.), a. a. O. (Fn. 5), S. 11.

11 Die Lesekompetenz wird in der Studie als „Reading Literacy“ bezeichnet.

12 Die mathematische Grundbildung wird in der Studie als „Mathematical Literacy“ bezeichnet.

13 Die naturwissenschaftliche Grundbildung wird in der Studie als „Scientific Literacy“ bezeichnet.

14 Die fächerübergreifenden Kompetenzen werden als „Cross-Curricular Competencies“ bezeichnet.

15 Vgl. Baumert / Klieme u. a. (Hg.), a. a. O. (Fn. 5), S. 17.

Die drei Hauptbereiche Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung wurden und werden zu unterschiedlichen Zeiten im 3-Jahreszyklus untersucht. Die erste Erhebung fand im Jahr 2000 statt und bezog sich allein auf die Lesekompetenz. Die mathematische Grundbildung wird 2003, die naturwissenschaftliche Grundbildung im Jahr 2006 untersucht. Zwei Drittel der Testzeit bezieht sich konkret auf den jeweiligen Hauptbereich, ein Drittel der Testzeit untersucht fächerübergreifende Kompetenzen. Bei der Untersuchung des Hauptbereichs Lesekompetenz im Jahre 2000 bezog sich ein Drittel des Testverfahrens auf Merkmale selbstregulierten Lernens und Vertrautheit mit Computern.<sup>16</sup>

Für den internationalen Vergleich wurden in Deutschland etwa 5.000 Schülerinnen und Schüler aus 219 Schulen in das Testverfahren einbezogen, für den innerdeutschen Bundesländervergleich wurde die Stichprobe auf 50.000 Schülerinnen und Schüler aus 1.466 Schulen erheblich erweitert, „um statistisch abgesicherte Aussagen über die Ergebnisse in den einzelnen Ländern und pro Schulform machen zu können“.<sup>17</sup>

Die PISA-Studie hat bis 2001 ein Defizit „nur“ in der *Lesekompetenz* deutscher Schülerinnen und Schüler festgestellt. Es stellte sich damit die Frage, ob die Lesekompetenz im Polizeiberuf, insbesondere auf Ebene des gehobenen Dienstes – der ersten Führungsebene, überhaupt eine Rolle spielt und daher im Fachhochschulstudium berücksichtigt werden muss.

## **2 Die Lesekompetenz als Grundlage des Polizeiberufs, insbesondere auf Führungsebene**

### *2.1 Die Definition der Lesekompetenz*

Das Lesen ist für die meisten erwachsenen Menschen *das* Mittel zu lernen, sich weiter zu entwickeln, Informationen aufzunehmen und seine intellektuellen Fähigkeiten zu erweitern. Beruflich gelesen werden müssen zum Beispiel Anleitungen, Handbücher, Fachzeitschriften, Gesetzestexte, Berichte und Protokolle, privat werden Zeitungen, Gebrauchsanweisungen oder Bücher ge-

---

16 Baumert / Klieme u. a. (Hg.), a. a. O. (Fn. 5), S. 30; vgl. dazu auch Baumert, Jürgen / Artelt, Cordula / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred – Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002, S. 17.

17 Artelt, Cordula / Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Schümer, Gundel / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000 – Zusammenfassung zentraler Befunde, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001, S. 6.

lesen. In erster Linie durch dieses Lesen tritt die Erweiterung des vorhandenen Sachwissens und des technischen Wissens ein.<sup>18</sup> Das semantische Gedächtnis kann nämlich nur durch Lesen um Theorien, Gesetze und Regeln sowie um Begriffe und Bilder erweitert werden. Auch das rein technische Wissen in Form höherer Lesefertigkeit durch Erweiterung des Wortschatzes und Zunahme des grammatischen Wissens ist allein vom Lesen abhängig. Andererseits lernen wir aber auch dadurch, dass wir mit anderen Personen in Kommunikation treten. Das heißt, wir müssen nicht nur das verstehen, was wir aus Texten anderer lernen, sondern wir müssen auch in der Lage sein, durch Abfassen von Texten uns anderen gegenüber verständlich zu machen. Nur das, was ich erlesen habe, kann ich aber aus dem Sach- und Technikwissen wieder erinnern.

Der Begriff „Lesekompetenz“ bezeichnet deshalb mehr als nur die mechanische Fähigkeit, einen Text laut oder leise lesen zu können. Unter Lesekompetenz ist vor allem die Fähigkeit zu verstehen, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können. Zu dieser Kompetenz gehört es auch, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.

Genauso wird auch bei PISA die Lesekompetenz definiert.<sup>19</sup> Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz eben nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern Basis jeder Art selbstständigen Lernens. Damit ist die Lesekompetenz *die* Grundvoraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben schlechthin. Das spricht bereits dafür, dass auch im Polizeiberuf die Lesekompetenz von sehr hoher Bedeutung ist.

Anders aber als das Sprechenlernen, das auf „natürliche Weise“ geschieht, muss Lesenlernen in eigens dafür entwickelten Lehrgängen auf der Grundschule zunächst grundsätzlich erlernt und in weiteren schulischen Übungen weiterentwickelt werden.<sup>20</sup>

---

18 Vgl. Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus, 13. Aufl., Stuttgart 2006, S. 113.

19 Artelt / Baumert u. a. (Hg.), a. a. O. (Fn. 17), S. 11.

20 Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik, 16. Aufl., Stuttgart 2005, S. 345, Stichwort Lesenlernen.

## 2.2 Die Bedeutung des Lesens für das Studium an einer Polizeifachhochschule

Wenn von den aktuellen Studienplänen der Polizeifachhochschulen ausgegangen wird, ist festzustellen, dass der Begriff „Lesekompetenz“ selbst nicht aufgeführt wird. Als Schlüsselqualifikation kann sie deshalb nur eine Rolle spielen, wenn sie sich aus anderen curricularen Zielen, die eine Lesequalifikation erfordern, ergibt. Die Studienpläne an den Polizeifachhochschulen in Bund und Ländern, deren Lerninhalte trotz aller Unterschiede im Wesentlichen vergleichbar und jeweils sowohl für Studienanfänger als auch für Studierende mit langjähriger Berufspraxis (sog. „Aufsteiger“) identisch sind,<sup>21</sup> enthalten regelmäßig Ausbildungs- und/oder Studienziele, die als *Identifizierung mit dem Polizeiberuf* bezeichnet werden können. Dieses Ziel beschreibt, dass ein sehr hoher Stellenwert der beruflichen Sozialisation in Polizeikommissaranwärterlehrgängen gewollt ist. Das *Wollen* um den hohen Stellenwert bedingt zwangsläufig die Frage nach der *Notwendigkeit* der beruflichen Sozialisation, die im Folgenden untersucht wird. Dabei ist zunächst zu klären, welche Inhalte sich hinter dem Begriff der beruflichen Sozialisation verbergen und welche Bedeutung die Lesekompetenz für die berufliche Sozialisation bei der Polizei hat.

### 2.2.1 Die Lesekompetenz als notwendiger Teil der beruflichen Sozialisation

In der Soziologie und in der Pädagogik wird unter dem Begriff Sozialisation allgemein das Lernen sozialer Rollen verstanden.<sup>22</sup> Deshalb soll nach dieser Auffassung unter dem Begriff „berufliche Sozialisation“ das Lernen sozialer Rollen in dem frei gewählten und nach Abschluss der Ausbildung auszuübenden Beruf verstanden werden. Im Unterschied zu den Begriffen „Erziehung“ und „Entwicklung“ betont aber die „berufliche Sozialisation“ die Verflochtenheit des Einzelnen in sein berufliches Umfeld, das handelnde Subjekt erscheint also als Funktion von Vorgängen, die durch soziale Strukturen determiniert sind.<sup>23</sup> Verhalten wird dabei gerade nicht als Reaktion eines einzelnen Organismus oder Äußerung einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur verstanden.

---

21 Zustimmend Groß, Hermann: Fachhochschulausbildung in der Polizei: Lehrgang oder Studium?, in: Lange, Hans-Jürgen (Hg.), Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit, Opladen 2003, S. 151.

22 Vgl. Combe, Arno: Sozialisation, in: Rauch, Eberhard / Anzinger, Wolfgang (Hg.), Wörterbuch Kritische Erziehung, 4. Auzfl., Starnberg 1973, S. 332-338, 333 m.w.N.

23 S. dazu im Einzelnen Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt am Main 1968.

Der beruflichen Sozialisation liegt nicht das Konzept der strukturell-funktionalen Soziologie<sup>24</sup> zu Grunde, das sich allein darauf beschränkt, dass im Sozialisationsprozess Individuen die Normen und Werte der Gruppen und Institutionen, denen sie angehören, erlernen und damit der Tradierung und Stabilisierung der jeweils herrschenden sozio-kulturellen Ordnung dienen.<sup>25</sup> Vielmehr muss die Charakteristik des Sozialisationsprozesses in den Mittelpunkt gestellt werden, der dann durch die beiden Begriffe „soziale Interaktion“ und „Lernen“ gekennzeichnet ist.<sup>26</sup> Nur dadurch ist es nämlich möglich, die gerade für eine Theorie beruflicher Sozialisation notwendige Verbindung von eigener Persönlichkeit und dem Prozess zwischenmenschlicher Beziehungen herzustellen. Besonders für die berufliche Sozialisation gilt: Unabhängig davon, ob der eigentliche Lernvorgang ein individueller Prozess ist oder auch häufig in einer nicht-interaktiven Situation stattfindet, Sozialisation ist *Lernen durch Interaktion*, die aber erheblich behindert wird, wenn notwendige und nur durch Lesen anzueignende Wissensvoraussetzungen der Interaktion fehlen.

Einzelne Teilprozesse der Sozialisation, nämlich die Wiedererkennung, die Nachahmung und die Verinnerlichung,<sup>27</sup> setzen immer schon eine wechselseitige Handlungsbeziehung zwischen „ego“ („Ich“) und „alter“ („der andere“) voraus. Darauf aufbauend werden die Ziele und Inhalte der beruflichen Sozialisation in Form ausdrücklicher oder einbegriffener Darstellung, Interpretation und Kontrolle wert- und normorientierter Verhaltensweisen oder -dispositionen überhaupt erst wirksam. Unter welchen Bedingungen sich solche Beziehungen konstituieren, erhalten und entwickeln, ist deshalb von entscheidender Bedeutung!

Die im Rahmen ihrer Tätigkeit notwendigen Eingriffe in die Grundrechte von Bürgern beziehen sich bei Polizeibeamten regelmäßig auf hochrangige, im Verfassungsrecht als unverletzlich geltende Rechtsgüter wie Leben, körperliche Unversehrtheit und Freiheit. Diese schwerwiegenden Grundrechtseingriffe müssen in aller Regel ad hoc ohne größere Bedenkzeit ange-

24 Ihr wichtigster Vertreter ist Parsons, Talcott: *The Social System*, Glencoe Ill. USA 1951; Ders. *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 4. Aufl., Frankfurt am Main 1981.

25 Vgl. dazu Ulich, Klaus: *Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie*. München 1976, S. 17. Für eine zusammenfassende Kritik dieser Sozialisationskonzeption vgl. Waller, Michael: *Zur Kritik der rollentheoretischen Orientierung der psychologischen Sozialisationsforschung*, in: Walter, H. (Hg.), *Sozialisationsforschung*. Bd. I: *Erwartungen, Probleme, Theorienschwerpunkte*. Stuttgart 1973.

26 So Fröhlich, Werner D. / Wellek, S.: *Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung*; in: Graumann, Carl Friedrich (Hg.), *Handbuch der Psychologie*. Bd. 7/II: *Sozialpsychologie – Forschungsbereiche*. Göttingen 1972, S. 667 im Anschluss an einen Vorschlag von Theodore M. Newcomb; vgl. auch Ulich, a. a. O. (Fn. 25), S. 18 f.

27 „Identifikation, Imitation und Internalisierung“: Fröhlich / Wellek, a. a. O. (Fn. 26), S. 705 ff.



ordnet und vollstreckt werden. Dies gilt insbesondere für PolizeiführerInnen, die nach erfolgreichem Abschluss ihres Studiums regelmäßig *unmittelbar* Führungsaufgaben übernehmen, und zwar unabhängig davon, ob sie – nur mit der Erfahrung der Praktika – „Einsteiger“ oder – mit langjähriger Polizeiberufserfahrung – „Aufsteiger“ sind. Hierbei auftretende Fehler lassen sich nicht ohne weiteres – wie zum Beispiel in der Regel bei Verwaltungsakten (VA) durch Beamte der sonstigen Verwaltung spätestens beim Widerspruchsverfahren – korrigieren. Denn etwa eine Körperverletzung durch Einsatz einer Schusswaffe lässt sich nicht einfach zurücknehmen wie ein VA. Daraus ergibt sich, dass gerade im Polizeivollzugsdienst auftretende Fehler regelmäßig besonders gravierende Folgen nach sich ziehen können.<sup>28</sup> Das unbedingte Vertrauen des Vorgesetzten zu seinen Untergebenen und umgekehrt, gegenseitige Abhängigkeit und absoluter Verlass aufeinander bis zum Grad des Sich-blind-Anvertrauens, sind die Basis aller Tätigkeiten der Frauen und Männer der Polizeien in Bund und Ländern und werden von keinen anderen Beamten in diesem erheblichen Maße eingefordert. Daraus ergibt sich bei den Polizeien in Bund und Ländern ein starker hierarchischer Aufbau. Damit lässt sich aber eine zu tayloristisch<sup>29</sup> organisierte Arbeitsaufteilung nicht begründen.<sup>30</sup>

In der Vergangenheit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts galt noch der personalistische Ansatz, der davon ausging, dass Führungsleistung als unmittelbar abhängig von der Person des Führenden abzuleiten ist und dass es deshalb nur auf die Person des Führenden überhaupt ankommt.<sup>31</sup> Auf der Grundlage von Forschungsansätzen der 1950er Jahre<sup>32</sup> steht heute die Bedeutung des Geflechts von sozialen Beziehungen für die Führung, ihre Abläufe und

---

28 Auf den Aspekt der erheblich höheren politischen Brisanz (der Fehler eines PK bei einem Einsatz kann zum Rücktritt des Ministers führen) will ich hier gar nicht eingehen.

29 Begriff nach dem US-amerikanischen Ingenieur Frederick Winslow Taylor (1856-1915), der die als Taylorismus (Taylorsystem) bekannte Lehre von der wissenschaftlichen Betriebsführung (Scientific Management) entwickelte, die auf genauen Zeit- und Arbeitsstudien beruht, aus denen für jede menschliche Tätigkeit die „allein richtige“ Bewegungsfolge ermittelt werden sollte (kontrolliert von sog. Funktionsmeistern). Vgl. dazu Taylor, Frederick Winslow: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung (The Principles of Scientific Management). Deutsche autorisierte Ausgabe von Rudolf Roesler, München und Berlin, Oldenbourg, 1922.

30 Vgl. dazu Uhlendorff, Wolfgang: Organisationsentwicklung in Form eines umfassenden Qualitätsmanagements (TQM) und kooperative Führung; in: Möllers, Martin H. W. / van Ooyen, Robert Chr. / Spohrer, Hans-Thomas (Hg.), Die Polizei des Bundes in der rechtsstaatlichen pluralistischen Demokratie, Opladen 2003, S. 269 ff.

31 Vgl. Altmann, Robert / Berndt, Günter: Grundriss der Führungslehre 1. Grundlagen kooperativer Führung. 4. Aufl., Lübeck 1998, S. 52.

32 Durch Lewin, Kurt: Gruppenentscheidung und sozialer Wandel, New York 1952 und Moreno, Jacob Levy: Die Grundlagen der Soziometrie, Berlin 1954.

Wirkungen, also der gruppensdynamische Prozess, im Mittelpunkt der polizeilichen Fuhrungswissenschaft.<sup>33</sup>

Wenn aber berufliche Sozialisation – wie oben dargelegt – Lernen durch Interaktion ist, sind die jeweiligen Interaktionspartner und das Interaktionsfeld, also die Bedingungen, unter denen sich Auswirkungen des Gruppenverhaltens auf Führung und Arbeitsverhalten, gruppensdynamische Wirkungen, Grundeinstellungen von Gruppen, „fight - flight“, „pairing“, „dependency“, Bedingungen und Wirkungen in Kleingruppen, die Bedeutung von Rolle, Rang und Status, Motivation und Leistungsverhalten in der Gruppe oder auch die Entstehung, Wirkung und Behandlung von Konflikten<sup>34</sup> konstituieren, erhalten und modifizieren, von besonderer Bedeutung. Daraus ergibt sich, dass die berufliche Sozialisation schon im Studium an Polizeifachhochschulen einen sehr hohen Stellenwert hat.

Wenn es deshalb auf die berufliche Sozialisation bei der Polizei in besonderem Maße ankommt, ist diese bereits auf der Fachhochschule zu fördern. Da Sozialisation Lernen durch *Interaktion* ist, müssen die notwendigen und nur durch Lesen anzueignenden Wissensvoraussetzungen der Interaktion geschaffen werden. Dem entsprechend müssen die Studierenden, die in ihrem Beruf später immer führen und geführt werden, im Laufe des gesamten Studiums, insbesondere aber während der Hauptstudienphasen eine hohe Lesekompetenz bereits vorweisen.<sup>35</sup> sie erhalten und entwickeln, um so den notwendigen Interaktionsprozess der beruflichen Sozialisation überhaupt durchsetzen zu können.

Bei der Interaktion mit Vorgesetzten und MitarbeiterInnen ist insbesondere zu berücksichtigen, dass sich innerhalb unserer pluralistischen Demokratie auch die Polizei aus vielfältigen Individuen zusammensetzt, sodass niemals von der Einheitlichkeit der Interaktionsprozesse ausgegangen werden kann, selbst wenn im Einzelfall nur ein einziges Ziel vorgegeben sein sollte.

---

33 Vgl. für alle: Altmann / Berndt, a. a. O. (Fn. 31), S. 66 ff. m. w. N.; s. auch Uhlendorff, Wolfgang / Jäger, Michael: Führung in der Polizei. Ein praxisbezogenes Lehr- und Lernbuch, 5. Aufl., Stuttgart 2011.

34 Aufgezählt sind (in Anlehnung an Altmann / Berndt, a. a. O. (Fn. 31), ebd.) nur einige Beispiele gruppensdynamischer Prozesse, die die Polizeikommissare und -kommissarinnen in der Bundespolizei in ihrer Berufsausübung bewältigen müssen.

35 Dies ist in erster Linie die Aufgabe des Eignungsauswahlverfahrens (EAV). Insbesondere die Studentinnen und Studenten der Aufsteiger aus dem mittleren Dienst sind regelmäßig nur extrinsisch motiviert, da nur der Weg über das Fachhochschulstudium und nicht die sonstigen Aufstiegsmöglichkeiten die volle Amterbreite garantieren: vgl. Groß, Fachhochschulausbildung, a. a. O. (Fn. 21), S. 146.

### 2.2.2 Die Lesekompetenz als notwendiger Teil des beruflichen Aufgabenfeldes

Zwei Hauptfelder stehen im Mittelpunkt führungspolizeilicher Aufgaben: das Lesen und das Verfassen von Texten.

- Verfassen von Texten in Form von Berichten

Die berufliche Interaktion wird auf Führungsebene bei der Polizei insbesondere in Textform vollzogen: Zum Beispiel erfolgt die Wiedergabe eines tatsächlichen Geschehens durch einen Bericht in knapper, auf die Darlegung von Tatsachen beschränkter Form. Berichte sind aber nicht nur stereotypisch, sondern haben insbesondere praktische Bedeutung als Eingangs-, Ermittlungs- und Festnahme-Berichte. Zu nennen sind hier zum Beispiel der Tatortbefundbericht, der Einsatzerfahrungsbericht, der Einsatzverlaufsbericht, der Erfahrungsbericht, der Lagebericht, der Schlussbericht und als Form der Unterrichtung einer vorgesetzten Dienststelle über ein wichtiges Ereignis etwa die sog. WE-Meldung.<sup>36</sup> Gerade letztere wird an eine vorgesetzte Dienststelle gerichtet und bezweckt regelmäßig deren Information. Die WE-Meldung soll den Empfänger in die Lage versetzen, seinerseits auf Anfragen höherer Vorgesetzter oder der zuständigen Polizeipressestelle sofort und umfassend reagieren zu können. Wie soll das Zusammenspiel der Kräfte im Polizeiapparat funktionieren, wenn mangels Lesekompetenz die schriftliche Meldung eines aus polizeilicher Sicht besonders wichtigen Ereignisses nicht oder nicht richtig wahrgenommen wird? Bei solchen wichtigen Ereignissen kann es sich um einen bereits geschehenen oder um einen noch bevorstehenden Vorgang handeln, wie z. B. Geiselnahme, terroristischer Anschlag, schwerer Unglücksfall, Straßenblockade, Großdemonstration.<sup>37</sup> Nur das Sach- und Technikwissen, das ein Polizeiführer oder eine Polizeiführerin *erlesen* hat, kann er bzw. sie aus dem semantischen Gedächtnis wieder erinnern und in einen für Dritte nachvollziehbaren verständlichen Text in Form eines Berichts kleiden.

- Lesen von Texten in Form von Rechtsvorschriften und Anweisungen

Nach Art. 20 Abs. 3 GG ist der Gesetzgeber verpflichtet, die wesentlichen Entscheidungen, vor allem solche, die in Freiheits- und Gleichheitsbereiche

---

<sup>36</sup> Vgl. im Einzelnen dazu Lensch, Eileen: Bericht [Einsatzlehre]; in: Möllers (Hg.), Wörterbuch der Polizei, 2. Aufl., München 2010, S. 255.

<sup>37</sup> Vgl. dazu Lensch, Eileen: WE-Meldung; In: Möllers (Hg.), a. a. O. (Fn. 36), S. 2253-2254.

der Bürger eingreifen,<sup>38</sup> selbst zu treffen. Der Gesetzgeber muss deshalb wenigstens die Grundzüge in einem förmlichen Gesetz festlegen.<sup>39</sup> Somit haben es die PolizeiführerInnen mit einer unüberschaubaren Vielzahl von Rechtsvorschriften zu tun, die gerade im Bereich der Inneren Sicherheit einem ständigen Wandel unterzogen sind. Wie soll aber jemand ein europäisches, völkerrechtliches, Bundes- oder Landesgesetz richtig verstehen und anwenden, der keine Lesekompetenz hat?<sup>40</sup> In der Rechtswirklichkeit eine ganz erhebliche Rolle spielt ferner das Richterrecht, nämlich das allein durch die Rechtsprechung geschaffene Recht, das neben dem gesetzten Recht und dem Gewohnheitsrecht eine wichtige dritte Rechtsquelle bildet<sup>41</sup> und ebenfalls einer erheblichen Lesekompetenz bedarf.

Aus Texten zu lernen, indem sie von den Studierenden verarbeitet und ihnen dadurch Informationen entnommen werden, die zu berufspraktischem Handeln nicht nur anleiten, sondern sogar konkret festlegen, Hintergrundwissen zum richtigen Handeln liefern und theoretisches und praktisches Lernen ermöglichen, darf deshalb nicht nur schulischen Lernstoffen überlassen bleiben, weil diese allein die Aufgabe nicht erfüllen können.<sup>42</sup> Vielmehr müssen gerade die für den Polizeiberuf wichtigen Texte in den Lehrstoff an Fachhochschulen mit aufgenommen werden, um so die vorhandene Lesekompetenz zu erweitern und auf polizeiliche Belange hin zu entwickeln.

Je weniger aber die Schule bereits an Lesekompetenz vermittelt, um so mehr muss die Fachhochschule ihr Augenmerk darauf legen.

### **3 Förderung und Entwicklung der Lesekompetenz als didaktisches Konzept für das Fachhochschulstudium**

Auch an Fachhochschulen muss das Konzept der sog. „Schülerorientierten Didaktik“ in die Lehre einfließen, das die SchülerInnen, hier die Studierenden, in den Mittelpunkt des Lehrprozesses stellt.<sup>43</sup>

38 Zur Intensität des Grundrechtseingriffs vgl. BVerfGE 33, 125, 158 ff.; 33, 303, 345; 63, 266, 288; 76, 171, 184 f.; 82, 209, 224 ff.; 88, 103, 115 ff.

39 Vgl. Katz, Alfred: Staatsrecht. Grundkurs im öffentlichen Recht, 18. Aufl., Heidelberg 2010, Rdnr. 641.

40 Noch dazu, wenn die Gesetze aus dem 19. Jahrhundert stammen wie die StPO oder das StGB.

41 S. dazu Kastner, Martin: Richterrecht; in: Möllers (Hg.), Wörterbuch der Polizei, 2. Aufl., München 2010, S. 1619-1620 m. w. N.

42 Aebli, a. a. O. (Fn. 18), S. 114 f.

43 Zum Konzept vgl. näher Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 16. Aufl., Frankfurt am Main, 2003 sowie Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 9. Aufl., Berlin 2002.

### 3.1 Das Konzept der „Schülerorientierten Didaktik“ als Basis der Didaktik an Polizeifachhochschulen

Hilbert Meyer bestimmt – wenn auch zunächst für den Bereich der Schule – die Schülerorientierung nach drei Elementen:

1. Schülerorientierte Didaktik ist die Theorie der Analyse und Konstruktion von Lehr/Lernprozessen unter Einbeziehung und Thematisierung der Interessen der Lernenden.
2. Schülerorientierte Didaktik geht von einem dialektischen Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden im Unterrichtsprozess aus.
3. Schülerorientierte Didaktik rechnet damit, dass in der gesellschaftlich verfassten Schule grundsätzlich entfremdetes Lernen stattfindet, das nur ansatzweise und widersprüchlich zu selbstbestimmtem Lernen aufgehoben werden kann.<sup>44</sup>

Die Anwendung dieser Elemente im Studium an Polizeifachhochschulen würde bedeuten, dass die Lehrveranstaltungen von den Lehrenden mit Blick auf die *Interessen* der Auszubildenden zu planen und durchzuführen sind. Dabei sollen nicht nur die individuellen Lernvoraussetzungen der auszubildenden Polizeivollzugsbeamten und die durch die Lehrpläne vorgeschriebenen Anforderungen bei Planung und Durchführung berücksichtigt werden. Vielmehr unterstellt die schülerorientierte Didaktik, dass die Lehrveranstaltungen bisher dozenten-, lehrstoff- und lernzielorientiert sind, und dadurch für die angehenden PolizeiführerInnen bisher grundsätzlich *entfremdetes* Lernen stattfindet, das für ihre zukünftigen Berufs- und Lebenssituationen ohne Gebrauchswert ist.<sup>45</sup>

Die Interessen der Studierenden müssen dabei nach einer subjektiven und einer objektiven Seite hin definiert werden. Unter *subjektiven* Interessen „sollen die unmittelbaren, persönlichen Bedürfnisse verstanden werden, die individuell und oft auch zufällig sind.“<sup>46</sup> Subjektive Interessen sind also ganz individuell, z. B. Hungergefühle, Bedürfnis nach Pause an besonders anstrengenden Tagen, Notwendigkeit des Toilettengangs etc. und als häufig die ganze Gruppe treffende Interessen bestimmte Schlüsselstunden (montags die ersten, freitags die letzten), die durch entsprechende Motivationsschübe aufgefangen werden müssen. Es ist deshalb zu überlegen, ob nicht lieber eine Extrapause für Grundbedürfnisse der Auszubildenden eingelegt wird und an-

---

44 Meyer: Leitfaden, a. a. O. (Fn. 43), S. 204.

45 Vgl. Möllers, Martin H. W.: Das Wesen des Sachenrechts in Gegenüberstellung zum Schuldrecht unter dem besonderen Aspekt einer Erfassung des Abstraktionsprinzips, dargestellt am Institut des Eigentums an beweglichen Sachen. Ein Beitrag zur Rechtsdidaktik. (Deutsche Hochschulschriften Band 544) Egelsbach 1992, S. 27; s. auch Meyer: Leitfaden, a. a. O. (Fn. 43), S. 204-206.

46 Meyer: Leitfaden, a. a. O. (Fn. 43), S. 205.

schließlich mit dem Unterricht fortgesetzt oder auch die Aufnahme von Nahrung während des Unterrichts gestattet werden sollte. Unterricht soll Lehrerfolg bringen und dient nicht zum Nachweis der Polizeidiensttauglichkeit! Ein knurrender Magen oder Durst erstickt die Konzentrationsfähigkeit auf das Unterrichtsgeschehen.

*Objektive* Interessen „sollen die überindividuellen Handlungsmotive sein“,<sup>47</sup> die unabhängig davon bestehen, ob sie dem einzelnen Mitglied der Studierendengruppe bewusst sind. Ihnen ist in erster Linie Rechnung zu tragen! Deshalb müssen die objektiven Interessen der angehenden PolizeiführerInnen in Abhängigkeit zu ihrer gegenwärtigen und – vermutlich – zukünftigen sozialen und beruflichen Lage erst bestimmt werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass überindividuelles Handlungsmotiv aller Studierenden nicht das Studium als solches ist, sondern der nach Art. 12 Abs. 1 GG ausgewählte Beruf des Kommissars und der Kommissarin. Das *dreijährige* Studium ist die Vorbedingung zur Ausübung dieses Berufs. Daraus ergibt sich, dass es so ausgerichtet sein muss, dass die examinierten PolizeiführerInnen *optimal*, also möglichst fehlerfrei und nutzbringend für die sie alimentierende Gesellschaft, ihren *30 bis 40 Jahre andauernden* Beruf ausüben werden. Die DozentInnen haben deshalb nicht nur den *polizeifachlichen Unterrichtsstoff* zu vermitteln, sondern gleichzeitig und gleichwertig den KommissarranwärterInnen auch die *polizeisoziale Ausbildung* zu leisten. Denn Fachwissen nützt ohne die Fähigkeit, es in der Praxis auch anwenden zu können, gar nichts! Interaktionsfähigkeit als Kern der beruflichen Sozialisation ist ja bereits festgestellt worden.<sup>48</sup>

Wie oben in Kap. 2.2 festgestellt, ist die Lesekompetenz der Schlüssel sowohl für die fachliche als auch für die berufssoziale Entwicklung von PolizeiführerInnen. Sie zu fördern und auf die Bedürfnisse des Polizeivollzugsdienstes hin weiterzuentwickeln, ist daher auch für das Studium an einer Polizeifachhochschule dringend geboten. Es nützt nichts, sich über die vermuteten Defizite von Vorausbildungen zu beklagen – die Fachhochschulen klagen über die vermutete defizitäre Leistung der Gymnasien, deren LehrerInnen wiederum meinen, dass wohl die Grundschulen versagt haben. Diese beklagen die Arbeit des Kindergartens, deren Mitarbeiter letztlich auch jede Verantwortung dadurch von sich weisen, dass sie die Schuld für die Misere bei

---

47 Meyer: Leitfaden, a. a. O. (Fn. 43), ebd.

48 S. o. Kap. 2.2.1.

den Eltern wähnen, die ihrer in Art. 6 Abs. 2 Satz 1 2. Alt. GG verankerten Pflicht zur Pflege und Erziehung ihrer Kinder nicht nachgekommen seien.<sup>49</sup>

Die Fachhochschule soll mit Ihrem Studium für den gehobenen Polizeivollzugsdienst befähigen, also muss sie es auch im wohlverstandenen objektiven Interesse ihrer Studierenden tun. Sie muss die Lesekompetenz fördern und auf die Bedürfnisse des Polizeivollzugsdienstes hin weiterentwickeln. Es stellt sich nur die Frage, wie macht sie das?

### 3.2 Förderung der Leselust als didaktisches Konzept

Jedes menschliche Handeln ist von sehr vielen psychischen Faktoren wie zum Beispiel Antrieb (= Motiv), Erkenntnis, Steuerung, Gefühl u. A. abhängig.<sup>50</sup> Die Bewältigung von Aufgaben hängt unmittelbar mit diesen Faktoren zusammen.<sup>51</sup> Daraus ergibt sich, dass die Erfüllung von Aufgaben, die von unterschiedlichem Antrieb sind, also mit unterschiedlichen Motiven durchgeführt werden, sich auch qualitativ unterscheiden.<sup>52</sup> Daraus ergibt sich, dass niemandem – egal, welche Methoden angewendet werden – aufgezwungen werden kann, Etwas zu lernen. Lernen ist eine von der jeweiligen Person freiwillige Tätigkeit. Deshalb können DozentInnen im Lernprozess auch nur zum Mittel der Motivation<sup>53</sup> greifen. Mittels bestimmter, von den DozentInnen bewusst eingegebener Reize bestimmt die Motivation das menschliche Verhalten der Lernenden. Entscheidend ist dabei das Zusammenspiel von wahrgenommener Situation, biologischen Lernvorgängen und bestimmten beim Lernenden vorhandenen Fähigkeiten.<sup>54</sup>

Die Lust, polizeirelevante Fachtexte zu lesen und die Lesekompetenz weiter zu entwickeln, ist von der jeweils vorhandenen Motivation des Lesers bzw. der Leserin abhängig. Allgemein in der Pädagogik ist es aber wichtig, dass die zunächst fremdgesteuerte (heteronome) Motivation zur selbstgesteu-

---

49 „Die Hochschulen machen für die Wissenslücken ihrer Studienanfänger die Gymnasien verantwortlich; die Gymnasien die Grundschule, die Grundschulen die Kindergärten.“ Schmoll, Heike: Vernachlässigte Grundschule; in: F.A.Z. vom 22.2.2002.

50 Vgl. Franck, Norbert / Stary, Joachim: Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung, 15. Aufl., Paderborn 2009, S. 48.

51 Vgl. dazu auch schon die „Grundbedürfnisse“ bei Maslow, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit, Reinbek bei Hamburg 1981.

52 Diese Schlussfolgerung hat auch Leontjew, Alexejew N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt am Main 1973, S. 422 f.

53 Von lat. *movere* = bewegen.

54 Vgl. dazu Böhm, a. a. O. (Fn. 20), S. 373, Stichwort Motivation; Köck, Peter: Motivation; in: Ders. / Ott, Hanns, Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, 7. Aufl., Donauworther 2002, S. 489; Rheinberg, Falko: Motivation; in: Lenzen, Dieter (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, 7. Aufl., Reinbek 2005, S. 1072 ff.

erten (autonomen) Motivation führt und dabei auch eine Entwicklung von der personen- und belohnungsorientierten (extrinsischen)<sup>55</sup> zur sachorientierten (intrinsischen) Motivation stattfindet.<sup>56</sup> Grundsätzlich ist es didaktische Aufgabe der Dozenten/innen, zunächst für diese notwendige Motivation bei den StudentInnen Sorge zu tragen. Dies nimmt zum Beispiel die schülerorientierte Didaktik an, wenn sie die Konstruktion von Lernprozessen nur unter Einbeziehung der *Interessen der Lernenden* verlangt.<sup>57</sup> Wie aber bereits festgestellt, gehören zum Handeln – hier in Form des aktiven Lesens von Fachtexten – nicht nur die Motivation, sondern auch andere Faktoren wie zum Beispiel Gefühl und Steuerung. Diese Faktoren können die Antriebsprozesse erheblich beeinflussen, indem sie eine grundsätzlich vorhandene Motivation überlagern. Zum Beispiel wird jemand mit Kopfschmerzen oder starkem Hungergefühl oder Durst trotz einer allgemeinen Motivation zum Lesen nicht die Schwelle zur selbstgesteuerten Motivation erreichen, weil es an der geistigen Aufnahmefähigkeit neuen Lernstoffes bei so belasteten StudentInnen fehlt und daher diese ersten Erkenntnisse, die für den Übergang zur autonomen Motivation notwendig sind, nicht aufgenommen werden. Eine aktive Leselust wird zum Beispiel auch dann völlig ausgeschlossen, wenn die Konzentration an bestimmten Gedanken hängt (z. B. die Freundin hat dem Studenten gerade den Laufpass gegeben; ein Leistungsnachweis ist zurückgegeben, ein bestimmter Termin steht an etc.).

Die Verhinderung der selbstgesteuerten Motivation wird auch durch autopsychische Beeinflussung erzeugt. Solche typischen Motivationsblockaden sind etwa wie oben in These eins zu finden, wenn StudentInnen fälschlicherweise unterstellen, dass sie die anstehenden Lerninhalte des zu lesenden Fachtextes nicht benötigen oder deshalb auf das Lesen verzichten, weil sie glauben, bereits genügend über den Inhalt des Aufsatzes oder des Urteils zu wissen und nichts wesentlich Neues zu erfahren. Zwar können die Darlegungen die DozentenInnen nicht davon freisprechen, die StudentInnen durch didaktische Strukturierung und Methoden motivieren zu müssen; in der ab der Sekundarstufe II (ab 11. Klasse) beginnenden Erwachsenenbildung, die ja – im Gegensatz zur Schulpflicht (geht bis zur 10. Klasse) – *freiwillig* geschieht, liegt das Schwergewicht aber auf der autonomen Motivation, die sachorientiert und nicht belohnungsorientiert sein muss. Es würde auch der freien Berufswahl nach Art. 12 GG widersprechen, wenn nach *freiwilliger* Aufnahme einer bestimmten Berufsausbildung, wie hier das Studium an einer Polizei-

---

55 In der Führungslehre wären dies die „Hygienefaktoren“ nach Frederick Herzberg: Altmann / Berndt, a. a. O. (Fn. 31), S. 114 ff.

56 Vgl. dazu Köck / Ott, a. a. O. (Fn. 54), ebd.

57 So z. B. Meyer: Leitfaden, a. a. O. (Fn. 43), S. 204.



fachhochschule, nun von den StudentInnen die *fremdgesteuerte* Motivation eingefordert würde.

Damit liegt es in erster Linie bei den StudentInnen selbst,<sup>58</sup> sich die Grundlagen für eine genügende, die Leseaktivität fördernde Motivation zu schaffen; sie müssen ihre eigene Fähigkeit oder Unfähigkeit überprüfen, kritisch die eigene Anstrengung oder den Mangel an Einsatz analysieren, aber auch wahrnehmen, dass es äußere Umstände wie Pech, Glück, Stimmungslagen, Wohlbefinden, bestimmte Situationen, mögliche Fehlurteile usw. gibt, die – ebenso wie die Höhe der Anforderungen – die eigene Motivation beeinflussen. Erst wenn die StudentInnen in der Lage sind, eine kritische Selbstanalyse durchzuführen und eigene Schwächen einzugestehen, werden sie als PolizeiführerInnen fähig sein, ihren künftigen Berufsalltag zu bestehen. Ihre eigene *Ausbildung* in Form des selbstverantwortlichen Studiums bietet die Chance, dies zu lernen. Dass dafür der Bund und (noch) die meisten Länder günstige Rahmenbedingungen (Besoldung während der Ausbildung, Unterkunft, Verpflegung, Übernahmegarantie nach Bestehen der Laufbahnprüfung, Organisation des Studienablaufs etc.) geschaffen hat, die es bei keinem anderen Studium an Fachhochschulen und Universitäten auch nur ansatzweise gibt, braucht nicht näher erörtert zu werden.

Nochmals: Da Lernen und Lesen quasi eins sind, ergibt sich schon daraus, dass auch die Leselust nicht aufgezwungen werden kann. Sie muss sich vielmehr ebenfalls aus bestimmten Anreizen ergeben. Je mehr aber den Studierenden die *scheinbare* Möglichkeit bereitet wird, leichter als durch Lesen an Wissen heranzukommen, etwa durch das Betrachten von bewegten und unbewegten Bildern in Filmen und PowerPoint-Präsentationen oder durch Reduktion des Wissensstoffes auf bereits von der Lehrperson subjektiv ausgewählter Wissensselemente in Skripten oder gar nur in Form zusammenfassender Stichworte, um so weniger werden sie die Lust entwickeln, sich durch anspruchsvolle Texte „zu quälen“, die Schrift zu dekodieren, seine grammatische Kompetenz, den Wortschatz und den Begriffsvorrat zu verarbeiten, um einzelne Sätze und elementare Beziehungen zu verstehen und schließlich den gesamten verarbeiteten Text beurteilen zu können!

Je mehr die Lehre sich des Mittels von Bildern annimmt, desto mehr schreitet sie ins Mittelalter zurück. Die Bilderhandschriften des Sachsenspie-

---

58 Eigenverantwortung ist auch Forderung zum Beispiel des Leitbilds für die Bundespolizei. Vgl. auch Sprenger, Reinhard K.: Das Prinzip Selbstverantwortung, Wege zur Motivation, 12. Aufl., Frankfurt am Main 2007; Ders.: Die Entscheidung liegt bei dir! Wege aus der alltäglichen Unzufriedenheit, 14. Aufl., Frankfurt am Main 2010; Ders.: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse, 14. Aufl., Frankfurt am Main 2010.

gels<sup>59</sup> aus dem 14. Jahrhundert, in dem die überlieferten Rechtssätze des regionalen Gewohnheitsrechts verzeichnet wurden, waren ja ausdrücklich für die vielen Analphabeten gemacht! Bilder – und auch Stichworte – sind aber erheblich willkürlicher und populistischer zu interpretieren als ganze Texte.<sup>60</sup>

Die Lust am Lesen von anspruchsvollen Texten, in denen die Grammatik dem wissenschaftlichen Standard entspricht und der Wortschatz auch die dem Fächerkanon entsprechenden Fachbegriffe enthält, kann also nur dadurch erreicht werden, dass Lesen solcher Texte selbstverständliches Mittel des Studiums ist.

#### **4 Die politischen Rahmenbedingungen der Fachhochschulen für Polizei in Bezug auf die Zulassung einer Stärkung der Lesekompetenz**

In den letzten Jahren gab es zwar politikwissenschaftliche Untersuchungen zur deutschen Polizei,<sup>61</sup> allerdings steht hier die Forschung, die dank des AKIS<sup>62</sup> weiter vorangetrieben wird, noch immer am Anfang, insbesondere in Bezug auf die Studiengänge an den Fachhochschulen, die in erster Linie zum gehobenen Polizeivollzugsdienst befähigen sollen und als dezentrale „Vorinstitution“ der Polizei-Führungsakademie auch an der Qualifizierung zum höheren Polizeivollzugsdienst beteiligt sind.<sup>63</sup> Die Rektoren und Fachbereichs-

59 Näheres dazu bei Möllers, Martin H. W.: Sachsenspiegel; in: Ders. (Hg.), Wörterbuch der Polizei, 2. Aufl., München 2010, S. 1642-1643 m. w. N.

60 Beispiel: Sät im Bild „Der Sämann“, das Vincent van Gogh 1888 malte, der Sämann morgens oder abends, handelt es sich in der Sonnendarstellung um ein Morgenrot oder um die Abendsonne? Vgl. dazu die Abbildung in Westermann (Hg.): Das große Lexikon der Malerei, Braunschweig 1982, S. 254.

61 Vgl. zum Beispiel Winter, Martin: Politikum Polizei. Macht und Funktion der Polizei in der Bundesrepublik Deutschland, Münster 1998; Lange, Hans-Jürgen: Innere Sicherheit im Politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Studien zur Inneren Sicherheit, Bd. 2, Opladen 1999; Möllers, Martin H. W. / van Ooyen, Robert Chr. / Spohrer, Hans-Thomas (Hg.), Die Polizei des Bundes in der rechtsstaatlichen pluralistischen Demokratie, Opladen 2003; Groß, Hermann / Frevel, Bernhard / Dams, Carsten (Hg.): Handbuch der Polizeien Deutschlands, Wiesbaden 2007.

62 AKIS = Interdisziplinärer Arbeitskreis Innere Sicherheit, eine Institution mit dem Ziel, die Diskussionen über die Forschung zur Inneren Sicherheit und zur Polizei in den wissenschaftlichen Fachdisziplinen anzuregen und zu vertiefen. Entsprechend ist die Arbeit des AKIS wissenschaftlich ausgerichtet. Der AKIS ist in der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) und in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) vertreten (<http://www.ak-innere-sicherheit.de>).

63 Groß bezeichnet die sozialwissenschaftliche Forschung insbesondere bezüglich der Ausbildung als „dunklen Kontinent“: Groß, Fachhochschulausbildung, a. a. O. (Fn. 21), S. 142.

leiter der Fachhochschulen für Polizei haben dazu bereits 1998 die Forderung aufgestellt:

„Die Polizei braucht selbstständig denkende und handelnde Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dies bedeutet, dass sich die Ausbildung nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken darf, das dem Beamten- eine vordergründige Sicherheit vermittelt, welche im Zweifelsfall nicht gegeben ist. Von besonderer Bedeutung sind handlungsorientierte Ausbildungsinhalte, die die persönliche Kompetenz der Beamten erhöhen und sie zu konfliktfähigen, im positiven Sinne selbstbewussten Mitarbeitern machen, die an sie herangetragene Herausforderungen eigenverantwortlich annehmen. Eine Ausbildung oder ein Studium kann nicht darauf ausgerichtet sein, eine allumfassende und abschließende Wissensvermittlung zu leisten. Die für das Studium typische Konzentration auf formales Lernen von explizitem Wissen reicht in keiner Weise aus, um im Beruf zu bestehen. Benötigt werden eher Lernsituationen und – Modelle, die auch informelles Lernen und Verstehen einschließen. ... Die Leistungsanforderungen des polizeilichen Alltags verlangen situationsgerechtes Verhalten, das weit über kognitives Wissen hinausgeht. Es wird evident, dass affektive und soziale Lehrinhalte, die sich mit der Beeinflussung des eigenen und des Verhaltens anderer Menschen befassen, in das Studium einfließen müssen“<sup>64</sup>,<sup>65</sup>

Wird die aktuelle Lage in 2003 betrachtet, unterscheiden sich die Polizeifachhochschulen in Bund und Ländern aber immer noch von anderen Fachhochschulen in erheblicher Weise: zum einen unterstehen sie nicht den Wissenschafts-, Bildungs- oder Kultusministerien – obwohl auch das im Berliner Memorandum gefordert<sup>66</sup> –, sondern dem jeweiligen für die Polizei zuständigen Innenministerium. Das ist deshalb von Bedeutung, weil die Innenministerien ihren Blick auf die jeweils aktuelle praktische Lage richten,<sup>67</sup> den Be-

---

64 Arbeitsgruppe zur Reform der Ausbildung des gehobenen Polizeivollzugsdienstes (Saarland): Schlussbericht und Ausbildungskonzeption für die Ausbildung des gehobenen Polizeivollzugsdienstes, Stand November 1995, veröffentlicht als Arbeitspapier Saarbrücken 1996.

65 „Wege zur Qualitätssicherung der Ausbildung für den gehobenen Polizeivollzugsdienst an den Fachhochschulen für Polizei / Fachbereichen Polizei“ – sog. „Berliner Memorandum 1998“, beschlossen am 20.10.1998 von der Konferenz der Rektoren und Fachbereichsleiter der Fachhochschulen für Polizei auf ihrer Herbsttagung, Nr. 1 Leitgedanke, 4. Abs.

66 Vgl. „Berliner Memorandum 1998“, Anhang 1: Anforderungen an das Fachhochschulstudium für Polizeibeamte, Nr. 8.

67 Nicht selten werden auf Grund aktueller Ereignisse „in der Praxis“ Curricula im Erlasswege ministeriell geändert und der Stundenplan erweitert. An der Fachhochschule des Bundes, Fachbereich Bundespolizei, engt z. B. die entsprechende Richtlinie das Thema aller Diplomarbeiten auf unmittelbare Praxisrelevanz ein.

reich Forschung nicht besonders fördern<sup>68</sup> und allgemein als wissenschaftsunfreundlich gelten.<sup>69</sup> Die Fachhochschulen sind im festen Griff der auf Leitungs- und Sacharbeiterebene mit Vollzugsbeamten ausgestatteten Polizeiabteilungen der Innenministerien, die nur ungern „ihre“ Polizeiausbildung durch Nichtvollzugsbeamte beeinflussen lassen.<sup>70</sup> Allerdings ist die vor 15 Jahren getroffene Feststellung, dass „an Polizeischulen Polizisten von Polizisten lernen, was Polizisten von Polizisten gelernt haben“,<sup>71</sup> inzwischen so nicht mehr haltbar, da gerade auf Führungsebene der Anteil der sog. „Seiteneinsteiger“ mit abgeschlossenem Studium an einer Universität wächst,<sup>72</sup> aber immer noch sehr klein ist.

Diese Konstellation der Dienstaufsicht bedingt schließlich zum anderen, dass sich das „Studium“ an der Polizeifachhochschule als ein verschultes System darstellt, das den in Klassen aufgeteilten Studierenden einen Stundenplan von 30-35 Stunden in der Woche verpasst, sodass Wissensvermittlung durch Lehrgespräch und Unterricht wie in einer Schule erfolgt.<sup>73</sup> Hochschulgemäße Wissensvermittlung, wie z. B. Zeit für Selbststudium, Anfertigung von Referaten und Seminararbeiten (Hausarbeiten), die vor allem auf Eigeninitiative und Eigenverantwortung setzt, ist dagegen stark zurückgedrängt.<sup>74</sup> Die beamtenrechtlich durch Sanktionierungsmöglichkeiten abgesicherte Anwesenheitspflicht<sup>75</sup> in diesen Pflichtstunden sowie die Tendenz der polizeilichen Kameradschaft, den restlichen Freiraum der StudentInnen zent-

68 Ein öffentlicher Diskurs in Form von Veröffentlichungen wird eher zögerlich unterstützt. Beim Einstellungsverfahren von Hochschullehrern – selbst bei Professoren – spielt der Nachweis einer Publikationstätigkeit der BewerberInnen regelmäßig aus ministerieller Sicht eine untergeordnete bis gar keine Rolle. Soweit „Forschungs- und Praxissemester“ überhaupt gewährt werden, steht „Praxis“ und nicht „Forschung“ im Mittelpunkt: Vgl. Groß, Fachhochschulausbildung, a. a. O. (Fn. 21), S. 149 f.

69 Vgl. dazu schon Quambusch, Erwin: Hochschulausbildung von Polizei und Verwaltung; in: Kriminalistik 5/1994, S. 311; Ders.: Das Villingen-Schwenningen-Syndrom. Analyse eines neuen polizeilichen Begriffs; in: Kriminalistik 5/2000, S. 304 ff.

70 Vgl. Groß, Fachhochschulausbildung, a. a. O. (Fn. 21), S. 149.

71 Dies war noch Ende der 1980er Jahre Ergebnis der Untersuchung von Reitz, Egon: Die Fachhochschulen für die öffentliche Verwaltung – Polizei – in den Bundesländern und im Bund. Eine vergleichende Situationsbeschreibung; in: Polizei-Führungsakademie (Hg.), Fachhochschulausbildung der Polizei. Beiträge der Aus- und Fortbildung zu einer bürgernahen Gestaltung der Polizeiarbeit, Münster 1988, S. 33 ff.

72 So Groß, Fachhochschulausbildung, a. a. O. (Fn. 21), ebd.

73 Kritisch schon 1994 und mit dem Versuch, durch ein universitäres „Belegsysteem“ die Verschulung des Polizeifachhochschulstudiums ansatzweise aufzubrechen, Mittelstaedt, Kerstin / Heinrich, Peter: Das Belegmodell als eine Form der Studienflexibilisierung; in: Deutsche Verwaltungspraxis (DVP) 2/1994, S. 79-82.

74 Vgl. Groß, Fachhochschulausbildung, a. a. O. (Fn. 21), S. 150 f.

75 Zur Anwesenheitspflicht siehe schon Prümm, Hans Paul: Die heilige Kuh: Anwesenheitspflicht. In: FHSVR-INFO Nr. 1/1992, S. 10-11.

ral durch Sportturniere, Besichtigungsfahrten und diverse Festivitäten zu verplanen,<sup>76</sup> verkürzen Eigeninitiative und Eigenverantwortung auf ein kaum noch sichtbares Maß. verbeamtete Studierende haben somit kaum eine eigene Entscheidungsmöglichkeit zur Bewältigung ihres Studiums: „Indem ihnen weitgehend untersagt wird, ihr Studium eigenverantwortlich einzurichten, vermitteln sich ihnen bereits in einem frühen Stadium die spezifischen Unterordnungstendenzen des hierarchischen Systems. Was Fächervielfalt, Stofffülle und eine 6-stündige kontinuierliche und pflichtweise Anwesenheit im Laufe der Zeit auch an Unterwerfungseffekten hervorbringen, muss eigenständigem Denken und kreativem Verhalten entgegenstehen.“<sup>77</sup> Wer aber im Studium nicht erlernt, Eigenverantwortung zu tragen und Eigeninitiative zu ergreifen, wird im Berufsleben darauf nicht zurückgreifen können. Das Dilemma ist, dass der Katalog der „Anforderungen an das Fachhochschulstudium für Polizeibeamte“, den die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst schon vor zehn Jahren beschloss,<sup>78</sup> bisher nur zu einem sehr kleinen Teil umgesetzt worden ist.<sup>79</sup>

Die politischen Rahmenbedingungen für die Stärkung der Lesekompetenz an Polizeifachhochschulen sind derzeit als eher schlecht einzustufen. Das hochverschulte und den Tagesablauf ausfüllende System dieses „Studiums“ lässt den DozentInnen nur die Möglichkeit, ihre Lehrmethodik auf die Lesekompetenz auszurichten, indem das Lesen von Texten in den Lehrveranstaltungen selbst erfolgt und nicht auf den kaum noch vorhandenen Freiraum verschoben wird.

## 5 Zusammenfassung

Das „Programme for International Student Assessment“, genannt PISA, hat den deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich erhebliche Schwächen in der Lesekompetenz bescheinigt. Das Lesen ist aber für die meisten erwachsenen Menschen *das* Mittel zu lernen, sich weiter zu entwickeln, Informationen aufzunehmen und seine intellektuellen Fähigkeiten zu erweitern.

---

76 An der FH Bund kommen die langen Fahrzeiten vom Heimatort, der in der ganzen Bundesrepublik liegen kann, nach Lübeck hinzu.

77 Quambusch, Erwin: Die Situation der Beamtenfachhochschulen und die besondere Entwicklung in Bremen. Festvortrag zum 10jährigen Bestehen der bremischen Hochschule für Öffentliche Verwaltung; in: Zeitschrift für Beamtenrecht 1991, S. 161-169.

78 Einzusehen bei Feltes, Thomas / Huser, Dieter: Die Ausbildung für den gehobenen Polizeivollzugsdienst an den Fachhochschulen des Bundes und der Länder; in: Die Polizei 9/1994, S. 223 ff., hier S. 241 f.

79 Groß, Fachhochschulausbildung, a. a. O. (Fn. 21), S. 153.

Das Können, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können sowie Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen, ist in besonderer Weise gerade im Polizeiberuf gefragt. Denn die Lesekompetenz ist einerseits notwendiger Teil der beruflichen Sozialisation und andererseits Schlüsselqualifikation für die Bewältigung des beruflichen Aufgabenfeldes.

Da die allgemeinbildenden Schulen als Teil und Spiegel der Gesellschaft eher Schwächen in der Lesekompetenz bei ihren Absolventen entwickeln und dies durch die neuen kabellosen und scheinbar grenzenlosen Medien Computer, Handy, Internet etc. nicht aufgefangen wird,<sup>80</sup> muss die Lesekompetenz als didaktisches Konzept für das Fachhochschulstudium gefördert und auf entsprechende polizeirelevante Fachtexte hin weiterentwickelt werden. Dabei zwingen die politischen Rahmenbedingungen des Polizeifachhochschulstudiums dazu, das Lesen direkt in den Lehrprozess aktiv einzubauen.

„Lesen stellt eine grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe an einem differenzierten, weiterführenden Bildungsprozess und am kulturell-gesellschaftl.-wirtschaftl. Leben überhaupt dar.“<sup>81</sup> Jedes Skript stellt eine Zusammenfassung aus der Vielfalt der Textangebote dar, die nicht eigenverantwortlich von den Studierenden, sondern subjektiv von jeder Lehrkraft entwickelt wurde und wird. Die Flut von bunten Schaubildern, die in der Lehre verwandt werden, sind zwar der medialen Entwicklung angepasst, entpuppen sich aber schnell als lesewidrig. Fächerübergreifend müssen den Studierenden somit – unter Reduzierung des Skriptangebots und von Schaubildern auf das wirklich notwendige Maß – durch Leseangebote in Bezug auf Fachaufsätze, verschiedene Lehrbücher, Gerichtsurteile, Kommentare etc. die Möglichkeit zum Erwerb der berufsfachlichen Lesekompetenz gegeben werden.

---

80 Vgl. dazu Opaschowski, Horst W.: Generation @: Keine Zeit zum Lesen mehr?; in: Hoffmann, Hilmar (Hg.), *Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache*, Köln 2000, S. 63-75.

81 Böhm, a. a. O. (Fn. 20), S. 345, Stichwort Lesenlernen.