

⇒ Ulrike Wagener

## Ethische Bildung in der Polizei

### ⇒ 1. Verwissenschaftlichung der polizeilichen Aus- und Weiterbildung

Seit etwa dreißig Jahren wird ein großer Teil der Polizeibeamten und -beamtinnen im Vollzugsdienst an Fachhochschulen ausgebildet. Während einige Bundesländer ausschließlich BewerberInnen mit Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife einstellen und diese von vornherein durch ein FH-Studium auf den Polizeidienst vorbereiten (zweigeteilte Laufbahn, z.B. in Nordrhein-Westfalen), bilden andere Bundesländer junge Menschen mit mittlerer Reife zunächst in Polizeischulen aus und entscheiden über die (spätere) Zulassung zu einem FH-Studium durch einen Auswahltest. Das FH-Studium hat in diesem Fall (dreigeteilte Laufbahn, z.B. in Baden-Württemberg) die Funktion einer Aufstiegs-Weiterbildung, die von etwa der Hälfte der Beamtinnen und Beamten absolviert wird; daneben wird Abiturient–inn–en die Möglichkeit des Quereinstiegs (sog. KommissarsanwärterInnen) gegeben .

Grundsätzlich reagierte die Einführung des Fachhochschulstudiums für den gehobenen Polizeivollzugsdienst vor etwa drei Jahrzehnten auf die Erkenntnis, dass die komplexer gewordenen Aufgaben der Polizei in einer differenzierten und kulturell nicht mehr einheitlichen Gesellschaft einer Verwissenschaftlichung der Polizeiausbildung bedürfen. Diese Verwissenschaftlichung traf jedoch auch auf Vorbehalte innerhalb der Organisation, die den

Polizeiberuf traditionell primär als Erfahrungsberuf definiert hatte und den durch das Fachhochschulstudium institutionalisierten

---

**Ulrike Wagener**, Prof. Dr., geb. 1960 in Krombach, Kreis Siegen; Studium der Ev. Theologie, Geschichte und Philosophie in Münster und Pittsburgh, USA; Professorin für Berufsethik an der Hochschule für Polizei Villingen-Schwenningen.

---

Anforderungen wissenschaftlicher Reflexivität auch Distanz entgegenbrachte. Andererseits wurden mit dem Prozess der Verwissenschaftlichung auch Hoffnungen auf Veränderungen in der Polizeikultur verbunden: Bürger- und Dienstleistungsorientierung sind dafür zentrale Stichworte, wie auch Abbau autoritärer Strukturen und rationaler Ressourceneinsatz.

## ⇒ 2. Berufsethik im Rahmen polizeilicher Aus- und Weiterbildung

Gesellschaftlich wird von Menschen- und Bürgerrechtsbewegungen immer wieder kritisch auf das polizeiliche Berufsethos geblickt. Vorfälle und Geschehnisse, bei denen Menschen im Polizeigewahrsam zu Schaden oder im Extremfall zu Tode gekommen sind, werden in der medialen Öffentlichkeit als Beleg für allgemein problematische Berufsauffassungen von Polizistinnen und Polizisten genommen. Vermutet wird häufig eine allgemeine Fremdenfeindlichkeit, (Bürgerrechte & Polizei 1995), das Vorliegen rechter politischer Einstellungen sowie ein Demokratiedefizit.<sup>1</sup> Als Antwort auf diese Probleme werden seit einiger Zeit nicht mehr ausschließlich Kontrolle und disziplinar- bzw. strafrechtliche Sanktionierung gefordert, sondern es wird zunehmend nach Moral bzw. Ethik gerufen (Schiewek 2008b, 69).

Nun hat die Polizei in Deutschland schon seit über einem halben Jahrhundert ethischen Unterricht bzw. ethische Lehrveranstaltungen in ihre Aus- und Weiterbildungen integriert (Arnemann 2005; Schiewek 2006a). Mit Einrichtung der Fachhochschulstudiengänge sowie des Studiums für den höheren Polizeivollzugsdienst an der vormaligen Polizei-Führungsakademie in Münster-Hiltrup (heute: Deutsche Hochschule der Polizei) stand die polizeiliche Berufsethik vor der Anforderung, sich diesem Verwissenschaftlichungsprozess zu stellen und den spezifischen

(1) Polizeiwissenschaftliche Untersuchungen zu den genannten Vorwürfen ergeben ein differenziertes Bild, vgl. Bornwasser et al. 1996, Bosold 2006, Dollase 2000a, Jaschke 1996, Leichsenring 1995, Liebl 2009, Polizeiführungsakademie 1996, Schweer et al. 2008. Vgl. auch aus dem internationalen Kontext: Chan 1997.

Beitrag der Ethik zur polizeilichen Aus- und Weiterbildung zu benennen. Dies hat zu einer zunehmenden wissenschaftlichen Publikationstätigkeit geführt, die zunächst schwerpunktmäßig durch die Lehrbeauftragten der evangelischen und katholischen Kirche an der Polizeiführungsakademie getragen wurde (Möllers 1974, ders. 1979, ders. 1991, Franke 1991, ders. 1997, ders. 2004, Beese 1996b, ders. 1997a, ders. 1997c, ders. 1998a, ders. 2000, Schiewek 2004, ders. 2006b, ders. 2008a, ders. 2008b). An den Fachhochschulen für Polizei bzw. den Abteilungen für Polizei innerhalb der Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung waren zunächst mehrheitlich nebenamtliche Lehrbeauftragte in der Lehre des Faches Berufsethik tätig, die kaum die zeitlichen Ressourcen hatten, auch die theoretische Weiterentwicklung des Faches voranzutreiben. Seit dem Jahr 2000 haben sich dann die Dozentinnen und Dozenten der polizeilichen Berufsethik an den Fachhochschulen der Länder und des Bundes in einer Bundesfachkonferenz zusammengeschlossen, um Grundsatzfragen ihres Faches zu reflektieren und ihre eigene Fortbildung zu organisieren. Im Jahr 2001 hat das Land Baden-Württemberg eine (50%-) Professur für Berufsethik an der Fachhochschule Villingen-Schwenningen eingerichtet, 2009 kommen noch einmal 50% hinzu. Nordrhein-Westfalen hat an seiner Fachhochschule für öffentliche Verwaltung zunächst zwei halbe Dozentenstellen finanziert und richtet nun im Jahr 2009 zusätzlich eine Professur am Standort Köln ein. Diese vorsichtigen Schritte hin zu einer stärkeren institutionellen Absicherung der Berufsethik im Rahmen des Studiums für den Polizeiberuf markieren die wachsende Erkenntnis, dass der ethischen Bildung mitnichten ein randständiger Platz im Curriculum der polizeilichen Studiengänge zukommt, sondern dass Ethik als Reflexion polizeilicher Entscheidungs- und Handlungsstandards zentrale Bedeutung für die Polizeiarbeit hat. Allerdings ist die Verankerung des Faches Berufsethik als ordentliches Lehrfach an den einzelnen Fachhochschulen auf einem sehr unterschiedlichen Stand hinsichtlich der Art der Integration in die Curricula, interdisziplinärer Verzahnung und der Frage der Erbringung von Leistungsnachweisen. Die Umstellung auf modularisierte Bachelor-Studiengänge, die die

meisten Fachhochschulen in den letzten Jahren durchgeführt haben, hat für die Berufsethik an den einzelnen Hochschulen ebenfalls sehr verschiedene Konsequenzen gehabt: Teilweise ist es in diesem Prozess gelungen, die Verankerung des Faches zu stärken,<sup>2</sup> an vielen Einrichtungen wurde der Modularisierungsprozess genutzt, die praxisorientierte wissenschaftliche Ausbildung unter Einbeziehung der Berufsethik zu optimieren. Wo allerdings die (nebenamtlichen) VertreterInnen des Faches Berufsethik in die Bachelorisierungsprozesse nicht durchgängig einbezogen waren, ist eher die Gefahr von Rückschritten für das Fach entstanden, wenn in den Gremien, in denen über Stundenanteile und Leistungsnachweise beraten und entschieden wurde, das Fach nicht vertreten war.

Ein weiteres, schon lange bekanntes Problem besteht allerdings fort: Die oben konstatierte wachsende Erkenntnis der grundlegenden Bedeutung von ethischer Bildung für den Polizeiberuf wird von den Adressatinnen und Adressaten nicht durchgängig mit vollzogen. Insbesondere die berufserfahrenen Studierenden im Ausbildungssystem der dreigeteilten Laufbahn bezweifeln häufig den Nutzen berufsethischer Seminare an der Fachhochschule. Sie machen geltend, das Fach könne allenfalls für die Quereinsteiger (Kommissarsanwärterinnen und –anwärtern), die noch keine umfassende Berufserfahrung haben, »etwas bringen«. Aber eigentlich geschehe ethisches Lernen doch »besser durch Erfahrung«.

Die Skepsis der berufs- und lebenserfahrenen Studierenden gegenüber berufsethischen Lehrveranstaltungen speist sich aus mehreren Quellen der Polizeikultur. Ein Faktor ist die oben schon erwähnte Theorie-Praxis-Dichotomie. Wenn Studierende einen Widerspruch des an der Hochschule Vermittelten zu den Abläufen

(2) Beispielsweise wurde an der Hochschule für Polizei Villingen-Schwenningen der Stundenansatz für das Präsenzstudium leicht ausgeweitet, Berufsethik in ein interdisziplinäres Modul zusammen mit Politikwissenschaft, Staats- und Verfassungsrecht sowie öffentlichem Dienstrecht integriert und ein mit diesen Fächern gleich gewichtiger Leistungsnachweis eingeführt. In Hamburg konnte neben den neuen Modulen ein bewährtes Modell eines berufsethischen Blockseminars erhalten werden (Alberts et al. 2003).

und Gepflogenheiten der Alltagspraxis feststellen, so wird diese Spannung tendenziell zu Gunsten der »Praxis«, d.h. durch Ablehnung der »Theorie« aufgelöst.

Die Auswirkung der Theorie-Praxis-Dichotomie wird verstärkt durch die im polizeilichen Selbstverständnis tief verankerte Innen-Außen Dichotomie. Sie führt dazu, dass polizeiexterne Dozentinnen und Dozenten zunächst einem »Test« auf ihre Feldkompetenz unterzogen werden. Nur wenn der Dozent/die Dozentin weiß, »wie es bei der Polizei zugeht« (und die polizeiliche Praxis grundsätzlich bejaht), wird ihm/ihr die Autorität zugeschrieben, ethisch etwas Relevantes zu sagen zu haben.

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich folgende Fragestellung für theoretische Reflexion berufsethischer Ansätze und Didaktik: Wenn einerseits mit der Verwissenschaftlichung der Ausbildung und den damit gegebenen höheren Reflexionsanforderungen die Hoffnung auf eine Qualitätssteigerung des Polizeiberufs verbunden ist und andererseits die Einschätzung vorherrscht, den Polizeiberuf lerne man »eigentlich« in der Praxis – wer hat dann Recht? Oder für die Ethik konkretisiert: Welche Ziele können sich ethische Lehrveranstaltungen im Rahmen der Ausbildung bzw. Studiums für den Polizeivollzugsdienst sinnvollerweise setzen? Und inwiefern sind diese Ziele erreichbar?

### ⇒ 3. Zur grundsätzlichen Problematik von Ethikunterricht – und ihrer Erscheinungsweise im polizeilichen Kontext

Hinzu kommt eine grundsätzliche Problematik, die nicht polizeispezifisch ist, sondern ethische (und religiöse) Bildung grundsätzlich betrifft: »Moralerziehung« wird schon von Jugendlichen und erst recht von Erwachsenen als Bedrohung ihrer Freiheit und Selbstbestimmung abgelehnt. Gesellschaftlich wird zwar immer wieder der Ruf nach »Werteerziehung« laut – damit sollen aber regelmäßig die als moralisch defizitär wahrgenommenen »Anderen« traktiert werden: »die« delinquenten ausländischen Jugend-

lichen, »die« Manager mit ihrer Gier und Zockermentalität - je nach Anlass, Standpunkt der Diskutanten oder Ausrichtung der jeweiligen Medien. Für sich selbst lehnen Menschen Werteerziehung in aller Regel als manipulative Zumutung ab. Hier spiegelt sich ein grundsätzliches Dilemma aller demokratischen Erziehung und Bildung: Wie kann überhaupt zur Mündigkeit oder Selbstbestimmung erzogen bzw. gebildet werden? Im Fall von Polizeibediensteten nimmt dieses Dilemma noch einmal eine spezifische Bedeutung an: In der deutschen verfassungsrechtlichen Tradition hat sich die Auffassung herausgebildet, das Grundgesetz formuliere eine objektive Werteordnung, die sich als ganze aus dem obersten Verfassungsgrundsatz der Menschenwürde (GG Art. 1) herleitet. Von Polizeibeamten wird erwartet, diese Würde unbedingt zu achten und zu schützen. Wenn aber mit dem Argument der vorgegebenen objektiven Werteordnung in berufsethischen Bildungsveranstaltungen moralische Indoktrination betrieben würde, so wäre dies eine Verletzung der Menschenwürde der Polizistinnen und Polizisten (Wagener 2009). Es stellt sich also die Frage: Wie muss polizeiliche Berufsethik konzipiert sein, um sich nicht in den Selbstwiderspruch zu verwickeln, die Menschenwürde zu verletzen, indem sie Menschenwürde (indoktrinierend) lehrt?

Das affektiv bestimmte Konzept einer Werteerziehung, die bei Heranwachsenden den Willen zum moralisch guten Handeln stärken und sie zur Zustimmung zu fundamentalen Werten und Normen des Zusammenlebens bringen will, ist aber nicht nur aus den genannten ethischen Grundsatzüberlegungen her problematisch, sondern auch aus empirischen Gründen: Es ist in der Praxis wenig erfolgreich. Für allgemeinbildende Schulen wurde nachgewiesen, dass schulischer Ethikunterricht zwar die angestrebten Wissensziele erreicht, dass jedoch Einstellungs- oder sogar Verhaltensänderungen selten erreicht werden (Uhl 1996, 54). Die Kenntnis von grundlegenden moralischen Normen ist andererseits bei Kindern im Schulalter aufgrund moralischer Sozialisation in der Familie vorhanden: Schon Erstklässler kennen die meisten grundlegenden moralischen Normen und können einige Gründe

für ihre Geltung nennen (Ebd., 56). Des Weiteren hat Werteerziehung bei Jugendlichen und Heranwachsenden kontraproduktive Nebenwirkungen: Die Adressat-inn-en entziehen sich bzw. simulieren die gewünschten Haltungen. Außerdem hat die Forschung gezeigt, dass Effekte indirekten Lernens viel stärker sind als der Einfluss des Unterrichts auf Einstellungen und Verhalten: Organisation und das Klima der Schule oder Bildungseinrichtung üben hier eine bestimmende Wirkung aus. Der grundlegendste Einwand gegen eine affektiv orientierte Moralerziehung lautet jedoch, dass ihre Prämisse nicht haltbar ist, nämlich, dass moralisches Handeln durch Wertüberzeugungen gesteuert werde. Empirisch korreliert das moralische Verhalten nur schwach mit Wertüberzeugungen (Lind 2003, 16).

In Abkehr von dem Modell der »Moral- bzw. Werteerziehung« wurde im allgemeinen Bildungssystem seit den 70er Jahren versucht, einen rein kognitiven und inhaltlich neutralen Ethikunterricht zu konzipieren, der der Gefahr der Indoktrination entgeht. Im Konzept der sog. »formalen Bewertungs-Erziehung« ziehen sich die Lehrenden auf eine formale Position zurück. Ziel dieses Ansatzes ist es, dass die Lernenden Klarheit über ihre eigenen moralischen Sichtweisen erlangen und diese argumentativ vertreten können. Begründet wird dieser Ansatz auch mit dem Neutralitätsgebot des Staates, das es erfordere, jede moralische Indoktrination zu vermeiden. Dieser Zugang führt dazu, dass er auch bei Lehrenden der polizeilichen Berufsethik nicht selten vertreten wird. Wie Forschungen an allgemeinbildenden Schulen aber ergeben haben, sind die Wirkungen eines solchen Ansatzes durchaus ambivalent: Ein formaler Werte-Unterricht kann zumindest bei Jugendlichen die Ausbreitung von moralischem Relativismus und die Trivialisierung moralischer Fragen fördern. Der Wertklärungs-Ansatz wird in der pädagogischen Fachwelt deshalb schon lange als gescheitert betrachtet (Uhl 1996, 76).

#### ⇒ 4. Eine Bildungstheorie der Moral

Wenn also der affektive Werteerziehungs-Ansatz mehr kontra-produktive als gewünschte Effekte erzeugt und der formal-kognitivistische Ansatz zur Banalisierung moralischer Problemstellungen beiträgt, stellt sich die grundsatzkritische Frage, wie ethischer Unterricht und ethische Lehrveranstaltungen überhaupt sinnvoll betrieben werden können.

Ein Ansatz, der die genannten Schwierigkeiten und gerade auch die polizeiliche Skepsis gegenüber moralischer »Erziehung« ernst nimmt, liegt in einem Verständnis ethischer Bildung, wonach diese die moralische Urteilsfähigkeit entwickeln und stärken soll. Forschungen der letzten zwei Jahrzehnte zur Moralentwicklung haben ergeben, dass moralische Urteilskompetenz durch dialogische Prozesse im Rahmen formalisierter Bildungsveranstaltungen gefördert werden kann. Der Konstanzer Moralpsychologe Georg Lind hat mit Hilfe des von Lawrence Kohlberg entwickelten Stufenmodells die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz von Jugendlichen, Heranwachsenden und jungen Erwachsenen untersucht. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass die moralische Urteilskompetenz von jungen Menschen, die nach einer neun- oder zehnjährigen Schulzeit keine Bildungseinrichtungen mehr besuchen, in den Jahren nach dem Schulabschluss zurückgeht. Zur Erhebung der moralischen Urteilsfähigkeit verwendet Lind den sog. MUT-Test, der die Fähigkeit misst, die Qualität moralischer Argumente unabhängig davon zu beurteilen, ob sie die eigene Meinung stützen oder ihr widersprechen (Lind 2000 83ff). Diese Fähigkeit – eine der Grundbedingungen für Toleranz und den Umgang mit divergierenden Wertvorstellungen in einer pluralen Gesellschaft – wird durch den Besuch von schulischen Bildungsveranstaltungen, nicht aber durch die berufliche Ausbildung oder Tätigkeit gefördert (ebd. 99ff). Lind konnte auch Merkmale der Bildungseinrichtungen und der dortigen ethischen Bildungsangebote benennen, die für die Weiterentwicklung moralischer Urteilskompetenz besonders förderlich sind: Der Zuwachs an moralischer Urteilskompetenz ist dann am deutlichsten, wenn zwei



Bedingungen gegeben sind: Erstens: Die Lernenden werden mit moralischen Dilemmasituationen konfrontiert und können diese frei diskutieren; d.h. die Bildungsveranstaltungen selbst haben einen dialogischen Charakter. Zweitens: Die Einrichtung selbst pflegt eine demokratische Kultur, d.h. den Schülern und Studierenden wird Gelegenheit zur Partizipation an Entscheidungsprozessen und damit zur Verantwortungsübernahme gegeben. Die Zuwächse sind dabei am stärksten in der Altersgruppe der 16-19jährigen ausgeprägt, aber auch ältere Studierende profitieren deutlich von den Bildungsangeboten (ebd. 159ff).

Lind selbst hat aus seinen Untersuchungen mehrere Schlussfolgerungen gezogen: Zum einen unterstützen seine Ergebnisse eine Bildungstheorie der Moralentwicklung. Das heißt, moralische Urteilskompetenz ist weder die Folge eines naturwüchsigen Reifungsprozesses noch das Ergebnis bloßer Sozialisation in eine Gruppen- oder Gesellschaftsmoral. Vielmehr bedarf moralische Urteilskompetenz der aktiven und selbstbestimmten Aneignung moralischer Maximen und Prinzipien in einem demokratisch und dialogisch strukturierten Umfeld. Moralische und demokratische Bildung sind nicht voneinander zu trennen. Zum anderen betont Lind, dass Moralentwicklung damit eine starke kognitive Komponente hat. Moral ist als (affektive) Frage von Werthaltungen oder Einstellungen nur unzureichend verstanden; vielmehr setzt moralisches Urteilen und Handeln – insbesondere in einer differenzierten und pluralistischen demokratischen Gesellschaft - die Entwicklung kognitiver Kompetenzen voraus. Diese liegen in der Analyse komplexer Situationen und der differenzierten Wahrnehmung der in ihnen beschlossenen Handlungsoptionen sowie in der Fähigkeit, bei divergierenden Werten oder Normen eine begründete Entscheidung zu treffen (Beese 1998).

### ⇒ 5. Learning the Art of Policing – durch Sozialisation oder Bildung?

Das hohe Niveau moralischer Urteilskompetenz, das eine funktionierende Demokratie bei ihren Bürgerinnen und Bürgern

braucht, kann also nicht allein durch Sozialisation erlangt werden, sondern erfordert Bildungsprozesse, die durch die selbstbestimmte Aneignung der entsprechenden Reflexions- und Urteils-kompetenzen gekennzeichnet sind. Dieses Ergebnis ist von zentraler Bedeutung für die Polizei, denn sie zählt zu den Organisationen, denen eine besonders starke sozialisatorische Wirkung zukommt: Sie prägt die in ihr Tätigen stärker als andere Berufszusammenhänge. Neuere polizeiwissenschaftliche Untersuchungen (Chan et al. 2003) beschreiben diesen Prozess recht präzise. Zu der polizeilichen Sozialisation in der Praxis gehört, dass Auszubildenden gesagt wird, sie sollten zunächst einmal alles vergessen, was sie an der Polizei(hoch-)schule gelernt haben. In die polizeiliche Organisationskultur – und dies gilt mit geringen Modifikationen für die unterschiedlichsten Länder – sind also Mechanismen eingeschrieben, die die Effekte der formellen Bildungsprozesse in den Ausbildungsinstitutionen neutralisieren.

Diese Prozesse sind aus ethischer Sicht problematisch, wenn man die Erkenntnisse Linds zur Entwicklung moralischer Urteils-kompetenz berücksichtigt: Dann ist es gerade nicht die berufliche Praxis, die diese umfassende Urteilsfähigkeit fördert, sondern die formalisierte Bildung jenseits des alltäglichen Handlungsdrucks in Praxissituationen.

Der ethikdidaktische Ansatz der Förderung moralischer Urteils-fähigkeit ist für die Aus- und Weiterbildung der Polizei noch aus einem weiteren Grund besonders geeignet. Entgegen der öffentlichen Wahrnehmung im Fall der oben schon angeführten »Polizeiskandale« ist die Polizeikultur nämlich keineswegs durch einen Mangel an Moral gekennzeichnet. Vielmehr zeigen Erkenntnisse der Polizeiwissenschaften, dass der Polizeiberuf als normdurchsetzende Profession in stärkerem Maße als andere Berufe von Moral durchdrungen ist<sup>3</sup> – während gleichzeitig ethische Reflexion besonderen Widerständen begegnet (Schie-

(3) Es liegen verschiedene Studien zu Wertvorstellungen und moralischen Überzeugungen von Polizeibeamten auch für den deutschen Bereich vor; vgl. die Zusammenfassung älterer Studien bei Ahlf 2000; siehe auch: Beese, Großklaus-Seidel, Murck 1997; Liebl 2008, Sterk 2002.

wiek 2008b, Schiewek 2008a). Die Moral der Polizei kann dabei in ethischer Sicht durchaus zu problematisieren sein: John P. Crank und Michael A. Caldero haben in ihrem Buch »Police Ethics. The Corruption of Noble Cause« (2000) detailliert aufgezeigt, dass es gerade die moralischen Überzeugungen von Polizeibeamten sind, die häufig zu – nach rechtlichen Maßstäben – Fehlverhalten führen. Das Gerechtigkeitsempfinden von vielen Polizeibeamten beinhaltet z.B. klare Vorstellungen darüber, wann und in welcher Höhe jemand Strafe »verdient« hat. Die diesbezügliche Unzufriedenheit der Polizistinnen und Polizisten mit der Justiz, die sie als »zu lasch« sehen, ist notorisch. In einer Studie der Fernuniversität Hagen aus dem Jahr 2002 (Wiendieck et al) gaben 92% der befragten Kölner Polizisten an, mangelnder Respekt ihrer »Klienten« vor der Polizei habe seine Ursache auch in der Nachsichtigkeit der Justiz, die Straftäter zu leicht »wieder laufen lasse«.<sup>4</sup> In der wachsenden Respektlosigkeit von Teilen der Bevölkerung gegenüber der Polizei, den zunehmenden Beleidigungen und physischen Angriffen sehen Polizistinnen und Polizisten eine Untergrabung der Autorität des Staates, die ihren Vorstellung von Recht und Ordnung fundamental widerspricht.

Die Punitivität der Polizeibeamten ist moralisch in ihrem Gerechtigkeitsempfinden fundiert und stellt gleichzeitig eine potentielle Versuchung zur Selbstjustiz dar. In diesem Sinne sind moralische »Werte«, nach denen immer gerufen wird, nicht die Lösung – sondern eher Teil des Problems. Schiewek bringt diesen Zusammenhang auf den Punkt:

»Polizistinnen und Polizisten lieben Moral aber ›hassen‹ Ethik. Deswegen ist es überhaupt kein Problem, in der Polizei moralisch zu kommunizieren, aber sehr wohl eins, dort ethisch zu diskutie-

(4) Dazu schreiben die Polizeipfarrer und Berufsethiker Kurz Grützner und Werner Schiewek: »Das Strafmaß einiger gerichtlicher Entscheidungen steht im Gegensatz zum Gerechtigkeitsempfinden mancher Bürger, wie sehr dann erst zum Gerechtigkeitsempfinden der Polizisten, die die kleinsten Details ermittelt haben und kennen? Mag es schon für manchen Bürger nicht einfach sein, sich mit dieser Konstellation abzufinden, so ist es für viele Polizisten eine ganz besondere Herausforderung, vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen ihren Beruf weiter auszuüben und sachlich wie engagiert zu ermitteln« (Grützner, Schiewek 2006, 207).

ren. Das hat Folgen: Es ist meines Erachtens ein großes und bis heute nicht wirklich gelöstes Problem, die ungeheure Flut moralischer Kommunikation in der Polizei ethisch einzufangen. (...) Aus diesem Zusammenhang ergibt sich die Notwendigkeit berufsethischer Arbeit in der Polizei. Ihre Zielrichtung besteht also weniger darin, Moral in die Polizei hinein zu bringen – sie ist mehr als genug vorhanden – sondern Möglichkeiten zu schaffen, um mit der vorhandenen Moral umgehen zu können« (Schiewek 2006b, 115).

Trotz der Frustrationen und Zumutungen weiter die eigene Arbeit rechtlich korrekt und engagiert zu tun, setzt eine Einsicht in die Funktionsweise und Begründung der staatlichen Gewaltenteilung – und eine Identifikation mit dieser Institution – voraus. Gefordert wird also, sich dem Recht – und damit einer abstrakten Größe – zu verpflichten, ein »Ethos der Rechtsbefolgung« zu entwickeln. Es ist deshalb eine zentrale Aufgabe der Ethik in der Ausbildung »angehende Polizisten darauf vorzubereiten, dass eine Polizei in der Demokratie unter der Bedingung der Gewaltenteilung handelt. Die Tatsache an sich ist Gegenstand des Politik-Unterrichts. Was das aber für den einzelnen Polizisten bedeutet, ist Gegenstand der Ethik« (Grützner/Schiewek 2006, 209).

Der Polizeiberuf stellt also sehr hohe Anforderungen an kognitive Einsicht, Bewusstsein, Frustrationstoleranz und Selbststeuerung der in ihm Tätigen, kurz an eine entwickelte Reflexivität, die es ermöglicht, sich auch zu den Zumutungen des Berufs in ein bewusstes Verhältnis zu setzen. Ethik, die das Ziel verfolgt, solche Reflexivität zu fördern und in diesem Sinne Urteilskompetenz zu entwickeln, ist damit ein unverzichtbarer Baustein demokratischer Polizei-Bildungskultur. Sie vernetzt sich mit anderen Ansätzen, Prozesse der Reflexion in der Polizei zu institutionalisieren. Dazu gehören: Die Einführung regelmäßiger Einsatznachbesprechungen, Mitarbeitergespräche, Feedback- und Evaluationsprozesse, Fortbildungsangebote für Dienstgruppen und Teams, Supervision und Coaching für Führungskräfte u.v.m. (Behr 2006, 149ff).

## ⇒ 6. Berufsethik im Fachhochschulstudium: Eckpunkte eines Modells ethischer Bildung für die Polizei

Die bisherigen Überlegungen haben Umrisse eines didaktischen Modells<sup>5</sup> ergeben: Unterricht bzw. Lehre in polizeilicher Berufsethik müssen

- einer Bildungstheorie, nicht einer bloßen Sozialisations-  
theorie der Moral folgen,
- nicht primär auf Wertevermittlung, sondern auf die Weiter-  
entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit setzen, d.h. dazu  
anleiten, Praxiserfahrungen und eigene Wertvorstellungen  
zu reflektieren (Alberts 2004, Beese 1997c ),
- Unterricht bzw. Lehrveranstaltungen dialogisch konzipieren,  
für eine offene und freie(re) Gesprächskultur eintreten  
(Beese 1996b, 1010),
- auch außerhalb der Lehr- und Unterrichtsveranstaltungen  
partizipative Strukturen und ein gesprächsoffenes Klima  
der jeweiligen Bildungseinrichtung fördern.

Die Bundesfachkonferenz polizeiliche Berufsethik an Fachhoch-  
schulen hat im September 2006 ein Grundsatzpapier vorgelegt,  
das diesen Überlegungen im Wesentlichen folgt. Dieses »Schwen-  
ninger Signal«<sup>6</sup>, das Eckpunkte für die Integration der Berufsethik  
in die Bachelor-Studiengänge an den Fachhochschulen formuliert,  
weist der Ethik klar eine reflexive Zielsetzung zu:

Die besondere Aufgabe der Berufsethik als eigener  
Fachdisziplin im Studium besteht demgegenüber  
darin, die persönliche berufsethische Kompetenz  
der einzelnen Studierenden gezielt zu entwickeln.  
Dazu gehört

- sich mit den eigenen Wertüberzeugungen  
auseinandersetzen,

(5) In den letzten zwanzig Jahren wurden vor allem im englischsprachigen Kontext eine Reihe didaktischer Überlegungen und Modelle zur berufsethischen Bildung vorgelegt; vgl. Cederblom, Spohn 1991; Chan, Devery, Doran 2003, Crank, Caldero 2000, Jones, Owens 1995, Kleinig, Smith 1997; Neyroud, Beckley 2001; Pollock, 1993; Pollock; Becker 1995; Villiers 1997.

(6) Siehe [www.ekkw.de/polizeiseelsorge/xtra\\_win/KEPP-Texte/Schwenninger%20Signal.pdf](http://www.ekkw.de/polizeiseelsorge/xtra_win/KEPP-Texte/Schwenninger%20Signal.pdf).

- sich die handlungsleitende Bedeutung des eigenen Menschenbildes bewusst zu machen,
- die eigene Berufsmotivation zu reflektieren,
- berufsethisches Fach- und Methodenwissen zu erwerben
- sowie die eigentändige ethische Analyse und Reflexion situationsbezogen einzuüben.

Ethik soll in diesem Sinn der »Selbstaufklärung« und »Selbstvergewisserung« dienen. Ethische Kompetenz soll durch die interdisziplinäre Ausrichtung des Bachelor-Studiengangs als »integraler Bestandteil der polizeilichen Handlungskompetenzen verstanden und eingeübt werden«. Gefordert wird eine »kontinuierliche Auseinandersetzung mit Wertekonflikten und Werteentscheidungen« im Verlauf aller fachtheoretischen Studienabschnitte. Außerdem wird die Einführung einer angeleiteten Praxisreflexion nach den fachpraktischen Ausbildungsabschnitten angeregt.

Materialethisch konkret wird das Schwenninger Signal in der Formulierung von sechs ethischen Leitthemen, die verschiedenen Modulen der Bachelor-Studiengänge zugeordnet werden können. Diese lauten:

Recht und Ethik als normative Grundlagen polizeilichen Handelns

- Wissenschaftliche Grundlagen der polizeilichen Berufsethik
- Zusammenarbeit in einer hierarchischen Organisation: Ethische Grundlagen des kooperativen Führungssystems
- Ethik polizeilichen Eingriffshandelns – allgemeine polizeiliche Lagen (Standardeinsätze)
- Berufsethische Herausforderungen besonderer Lagen (Umgang mit Grenzerfahrungen)
- Ethische Aspekte der Kriminalitätskontrolle und Bekämpfung.

Diese sechs Leitthemen werden in einem Anhang hinsichtlich ihrer jeweiligen Kompetenzrelevanz bzw. Bedeutung für den Studiengang als ganzen begründet und es wird der angestrebte Lern- und Kompetenzzuwachs ausgewiesen.

Mit dem Schwenninger Signal haben die Dozentinnen und Dozenten der polizeilichen Berufsethik einen intensiven Reflexionsprozess zu einem vorläufigen Abschluss gebracht. Die Bundesfachkonferenz Ethik evaluiert zur Zeit, inwiefern die Überlegungen dieses Grundsatzpapiers in die konkrete Curriculumgestaltung der einzelnen Fachhochschulen der Länder und des Bundes eingegangen sind und welche Erfahrungen in der Umsetzung gemacht wurden und werden. Das Schwenninger Signal markiert damit auch einen Professionalisierungsprozess der polizeilichen Berufsethik, die selbst die Meta-Reflexion zu der von ihr angestrebten Reflexivitätssteigerung in der Polizei leisten muss.

Von dem formalen Wertklärungs-Ansatz unterscheidet sich ein Bildungs-Modell polizeilicher Berufsethik durch die Rolle des Dozenten oder der Dozentin. Diese können sich nicht auf eine rein formale Position zurückziehen – dürfen aber andererseits nicht bevormunden oder indoktrinieren. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, als Person für die Geltung der zu fördernden dialogischen und reflexiven Kultur einzustehen. Der Testfall hierfür ist der Umgang des Dozenten mit den Widerständen und der Skepsis der Studierenden gegenüber dem Fach Ethik.

Wer sich als Dozent in den Ethikunterricht in der Polizei-Ausbildung wagt, muss ein gerüttelt Maß an Überzeugung mitbringen, dass sein Angebot nicht nur ›nicht schadet‹, sondern hilft, ja mehr noch, dass die systematische Beschäftigung mit Ethik im Rahmen der Ausbildung für die Ausübung des Berufes unentbehrlich ist (Grützner/Schiewek 2006, 205).

Der Jurist und Ethik-Dozent Alberts hat in seinem Beitrag »Von der Schwierigkeit, ein Berufsethiker zu sein« (2004), die Rolle des Ethik-Lehrenden in der Polizei-Ausbildung in ihren Spannungen, Gefahren, Grenzen und Möglichkeiten beschrieben. Er fordert neben der fachlichen Qualifikation vor allem eine gute Schulung der Berufsethiker in Selbstreflexion, um den Gefahren von Moralisierung und Über-Generalisierung, die sich aus narziss-tischer Gekränktheit und eigenen Macht-Wünschen speisen können, zu entgehen. Des weiteren optiert Alberts für die Kontrolle durch eine zweite Person mittels Teamteaching und/oder Supervi-sion.<sup>7</sup> Die Anforderungen, die BerufsethikerInnen an die auszu-bildenden Polizistinnen und Polizisten hinsichtlich Reflexions-bereitschaft und Kritikfähigkeit stellen, müssen von den Lehrenden auch auf sich selbst bezogen werden – nur dann werden sie in ihrem Anliegen auch von den Studierenden ernst genommen.

(7) Teamteaching ist (nicht nur für das Fach Berufsethik) ausgesprochen wünschenswert, aber in der Praxis aus finanziellen Gründen meist nur in sehr eingeschränktem Umfang möglich. An der Hochschule für Polizei Villingen-Schwenningen wurde im vergangenen Jahr für alle DozentInnen auf freiwilliger Basis ein Projekt gegenseitiger kollegialer Besuche in den Lehrveranstaltungen vereinbart, um durch kollegiales Feedback die Weiterentwicklung der eigenen Lehre zu fördern.



⇒ **Literatur**

Ahlf, Ernst-Heinrich (2000): Ethik im Polizeimanagement. BKA-Forschungsreihe Bd. 42, Wiesbaden.

Alberts, Hans W., Gundlach, Thomas, E.Jasper, Jörn (Hg.) (2003): Methoden polizeilicher Berufsethik. Das Hamburger Ethik-Seminar, Frankfurt.

Alberts, Hans Werner (2004): Von der Schwierigkeit, ein Berufsethiker zu sein, in: Liebl, Karlhans (Hg.), Fehler und Lernkultur in der Polizei. Empirische Polizeiforschung V, Frankfurt, 31-41.

Arnemann, Michael (2005): Kirche und Polizei. Zwischen Gleichschaltung und Selbstbehauptung. Historische Grundlagen und aktuelle Perspektiven für kirchliches Handeln in staatlichen Institutionen, Münster u.a.: LIT Verlag.

Beese, Dieter (1997c): Polizeientwicklung und polizeiliche Berufsethik, Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie, H.4/97-1/98, 107-117.

Beese, Dieter (1998a): Wieviel Ethik braucht die Organisation Polizei?, Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie H.3, 7-15.

Beese, Dieter (1998): Die Berufsethische Palette als Verfahren berufsethischer Urteilsbildung in der Polizei, Bielefeld: Ev. Presseverband für Westfalen und Lippe e.V.

Beese, Dieter, Großklaus-Seidel, Marion; Murck, Manfred (1997): Wertvorstellungen junger Führungskräfte in Polizei, Kirche und Wirtschaft: ein empirisch-ethisches Forschungsprojekt, epd-Dokumentation, Frankfurt/M.

Beese, Dieter (1997a): Polizeiarbeit heute. Berufsethische Notizen, swi-Taschenbücher, Bochum: SWI.

Beese, Dieter (1996b): Polizeiliche Berufsethik, in: Kniesel, Michael; Kube, Edwin; Murck, Manfred (Hg.), Handbuch für Führungskräfte der Polizei, Lübeck: Schmidt-Römhild, 1006-1033.

Beese, Dieter (2000): Studienbuch Ethik. Problemfelder der Polizei aus ethischer Perspektive, Hilden: Verlag Deutsche Polizeiliteratur.

Behr, Rafael (2006): Polizeikultur. Routinen - Rituale - Reflexionen. Bausteine zu einer Theorie der Praxis der Polizei, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bornewasser, M./Eckert, R./Willems, H. (1996): Die Polizei im Umgang mit Fremden - Problemlagen, Belastungssituationen und Übergriffe, Lübeck: Schmidt-Römhild.

Bosold, Christiane (2006): Polizeiliche Übergriffe. Aspekte der Identität als Erklärungsfaktoren polizeilicher Übergriffsintentionen, in: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (Hg.): Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Baden-Baden: Nomos.

Bürgerrechte & Polizei/CILIP/Diederichs, Otto (Hg.) (1995): Hilfe, Polizei. Fremdenfeindlichkeit bei Deutschlands Ordnungshütern, Berlin.

Cederblom, J./Spohn, C. (1991): A Model for Teaching Criminal Justice Ethics, in: Journal of Criminal Justice Education 2, 201-217

- Chan, Janet B. L. (1997): *Changing Police Culture. Policing in a Multicultural Society*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, Janet B.L./Devery, Chris/Doran, Sally (2003): *Fair Cop. Learning the Art of Policing*, Toronto u.a.: University of Toronto Press.
- Crank, John P./Caldero, Michael A. (2000): *Police Ethics. The Corruption of Noble Cause*, Cincinnati/OH: Anderson Publishing Co.
- Dollase, Rainer (2000): *Wer kontrolliert die Qualität der polizeilichen Arbeit? Subjektive Kontrollwahrnehmungen und Fremdenabweisung Hamburger Polizisten und Polizistinnen*, in: Liebl, Karlhans; Ohlemacher, Thomas (Hg.): *Empirische Polizeiforschung. Interdisziplinäre Perspektiven in einem sich entwickelnden Forschungsfeld*, Herbolzheim: Centaurus, 132-142.
- Franke, Siegfried (1991): *Berufsethik für die Polizei. Grundlagen – Didaktik. Einzeldienst und geschlossene Einsätze*, Münster: Regensburg.
- Franke, Siegfried (2004): *Polizeiethik. Handbuch für Diskurs und Praxis*, Stuttgart u.a.: Boorberg.
- Franke, Siegfried (1997), *Polizeiführung und Ethik*, Münster: Regensburg.
- Grützner, Kurt/Schiewek, Werner (2006): *Schaden kann's nicht. Ethik in der Ausbildung*, in: Grützner, Kurt/Gröger, Wolfgang/Kiehn, Claudia/Schiewek, Werner (Hg.): *Handbuch Polizeiseelsorge*, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 204-213.
- Jaschke, Hans-Gerd (1996): *Fremdenfeindlichkeit in der Polizei?*, Schriftenreihe der Polizeiführungsakademie, H.1-2, 204f.
- Jones, T. R./Owens, C.: *Police Ethics Training: A Three Tiered Approach*, in: *FBI Law Enforcement Bulletin*, 64 (1995) 22-26.
- Kleinig, John/Smith, M. (1997): *Teaching Criminal Justice Ethics*, Cincinnati
- Leichsenring, Uta (1995): *Fremdenfeindlichkeit - eine Herausforderung an die Polizei NRW*, in: *Polizeiführungsakademie Münster (Hg.): Ethische Aspekte einer Neuorientierung der Polizei. Schlussbericht des Seminars 42/1995*, 23.-25. Oktober 1995, Münster, 93-98.
- Liebl, Karlhans (Hg.) (2009): *Polizei und Fremde - Fremde in der Polizei*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebl, Karlhans (2008): *Studierende der Polizeiwissenschaft - »Moralische Vorbilder?« Eine Untersuchung zur Moralökonomie*, *Polizei & Wissenschaft* 2008, H.4, 2-12.
- Lind, Georg (2000): *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin: Logos.
- Lind, Georg (2003): *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, München: Oldenbourg.
- Möllers, Hermann (1979): *Ethik im Beruf. Entwurf einer berufsethischen Theorie für die Polizei*, Konferenz kirchliche Arbeit in nicht-militärischen Verbänden (Hg.): *Schriftenreihe »Sozialethische Beiträge zum Berufsfeld der Polizei*, Münster.
- Möllers, Hermann (1991): *Ethik im Polizeiberuf*, Stuttgart u.a.: Boorberg.

Möllers, Hermann (1974): Thesen zu einer Theorie der Berufsethik unter besonderer Berücksichtigung des Polizeiberufs, in: Polizeiführungsakademie Münster-Hiltrup (Hg.), Theorie und Methode der berufsethischen Gesprächsführung in der Polizei. Schlussbericht des Seminars 14.-18. Oktober 1974, Münster, 33-58.

Neyroud, Peter/Beckley, Alan (2001): Policing, Ethics and Human Rights, Cullompton, Devon/UK: Willan Publishing.

Polizeiführungsakademie (Hg.) (1996): Fremdenfeindlichkeit in der Polizei? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie, Lübeck.

Pollock, Joycelyn M. (1993): Ethics and the Criminal Justice Curriculum, in: Journal of Criminal Justice Education, 4, 377-390.

Pollock, Joycelyn M./Becker, Ronald F. (1995): Law Enforcement Ethics: Using Officers' Dilemmas as a Teaching Tool, in: Journal of Criminal Justice Education, 6, 1-10.

Schiewek, Werner (2008a): »Moral haben wir schon! Wozu noch Ethik?« Berufsethische Herausforderungen der Polizeiarbeit, in: .SIAK Journal. Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis, H.3, 12-23.

Schiewek, Werner (2008b): »Wir sind die Guten«. Die moralische Infrastruktur polizeilicher Arbeit und das Projekt der Entwicklung einer gemeinsamen Polizeiethik in Europa, in: Frevel, Bernhard; Asmus, Hans-Joachim (Hg.), Empirische Polizeiforschung X: Einflüsse von Globalisierung und Europäisierung auf die Polizei, Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, 68-91.

Schiewek, Werner (2004). Der »European Code of Police Ethics«, Schriftenreihe der Polizei-Führungsakademie, Münster, H.1, 7-28.

Schiewek, Werner (2006a): Geschichtliche Entwicklung des Faches Berufsethik, in: Grütznert, Kurt, Gröger, Wolfgang, Kiehn, Claudia; Schiewek, Werner (Hg.), Handbuch Polizeiseelsorge, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 61-72.

Schiewek, Werner (2006b): Weiße Schafe - schwarze Schafe. Dichotomische Weltbilder im polizeilichen Alltag, in: Christe-Zeyse, Jochen (Hg.): Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation im Wandel und Veränderung. Ansichten einer Organisation im Wandel, Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, 105-133.

Schweer, Thomas/Strasser, Hermann/Zdun, Steffen (Hg.) (2008): Das da draußen ist ein Zoo, und wir sind die Dompteure«. Polizisten im Konflikt mit ethnischen Minderheiten und sozialen Randgruppen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sterk, Jürgen (2002): Wertvorstellungen von Mitarbeitern in der öffentlichen Verwaltung (hg. von der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen) (Grüne Reihe) Gelsenkirchen.

Uhl, Siegfried (1996): Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Villiers, Peter (1997): Better Police Ethics. A Practical Guide., London: Kogan Page.

Wagener, Ulrike (2009): Humanität – Verantwortung – Berufszufriedenheit. Zum Profil polizeilicher Berufsethik (Vortrag 2002), erscheint in: Schiewek, Werner (Hg.): Grundlagentexte zur polizeilichen Berufsethik, Münster 2009

Wiendieck, Gerd/Kattenbach, Ralph/Schönhoff, Thomas/Wiendieck, Jan (2002):  
POLIS – Polizei im Spiegel. Fernuniversität Hagen.

---

### **Zitationsvorschlag**

Wagener, Ulrike (2009): Ethische Bildung in der Polizei (Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz), Download unter: [http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009\\_Wagener.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Wagener.pdf) (Zugriff am [Datum]).

---

---

## **Ethik und Gesellschaft** ökumenische Zeitschrift für Sozialethik

**Ausgabe 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz**

Torsten Meireis

**Befähigungsgerechtigkeit und Bildung**

Katja Winkler

**Sozialethische Reflexionen zur moralischen Bildung**

Hans-Ulrich Dallmann

**Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen**

Ulrike Wagener

**Ethische Bildung in der Polizei**

---