



Jutta Moede

Ausbilderqualifizierung für eine lernende Organisation

Berufspädagogische Handlungsforschungsstrategien für eine integrierte Personal- und Organisationsentwicklung am Beispiel des Bundesgrenzschutzes

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag: kassel university press GmbH

www.upress.uni-kassel.de

Zugl: Kassel, Univ., Diss., 2002

ISBN: 3 – 89958-001-X

Bezugsbedingungen:

Preis: 10,-- Euro, zuzüglich Porto- und Versandkosten

Bestellungen an:

Universität Kassel
Institut für Berufsbildung im FB 10
c/o Dr. Raimund Dröge
Heinrich – Plett – Str. 40
34109 Kassel

Telefon: 0561 / 804 – 4438

E-mail: rdroege@uni-kassel.de

Inhaltsverzeichnis

1	Wie sich das Thema entfaltet! – Oder: Ein Advanced Organizer.....	1
1.1	Einleitung	1
1.2	Der Aufbau der Arbeit.....	5
 Teil I: Das Projekt als Ganzes		9
2	Überblick	9
3	Formulierung der Problemstellung als Verhandlungsprozess zwischen Praxis und Wissenschaft.....	10
3.1	Die Problemsicht der Praxis (BGS-Schulleitung).....	10
3.1.1	Entwicklungen im BGS – Der BGS im Wandel.....	10
3.1.2	Wandel als Herausforderung für die Berufsausbil- dung, die Bildungseinrichtungen und das Bildungs- personal im BGS	14
3.1.3	Annahmen, Aufgabenstellung und Ziel des Projekts aus Sicht der Schulleitung.....	15
3.2	Die Problemeinschätzung der Wissenschaft (GhK-Projektgruppe)	18
3.2.1	Anerkennung und Erweiterung der Problemsicht der Praxis	18
3.2.2	Das Verständnis von Beruflicher Fortbildung und die Forschungsstrategie der Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“.....	19
3.2.2.1	Berufliche Fortbildung als dialogischer Prozess zur Förderung von Handlungskompetenz.....	19
3.2.2.2	Handlungsforschung als Forschungsstrategie.....	26
4	Das Ergebnis der Verhandlung	33
4.1	Handlungsforschung als Strategie zur Gestaltung eines Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder	33
4.2	Ein offenes Projektkonzept zur Strukturierung von Qualifizierungs- und Forschungsprozessen	35

4.2.1	Das Projektkonzept	35
4.2.2	Die Arbeits- und Vorgehensweise.....	37
5	Die Verwertungs- und Erkenntnisziele des Projekts als Zielkorridor	38
5.1	Möglichkeiten und Chancen für den BGS und seine Ausbildungsaktivitäten (Praxissystem)	38
5.2	Möglichkeiten und Chancen für die Berufspädagogik und ihre Forschung (Wissenschaftssystem).....	39
5.2.1	Erkenntnisinteresse und -ziele für die Berufspädagogik als Wissenschaftsdisziplin	39
5.2.2	Konsequenzen für den Umgang mit Theorie in dieser Arbeit	42
6	Zusammenfassung.....	44
Teil II: Ausbildung und Unterricht im Laufbahnlehrgang der Schule des GSP Mitte in Fuldata		46
7	Überblick.....	46
8	Praktische Aktivitäten und konkrete Maßnahmen zur Projekteinführung.....	48
8.1	Beschreibung der Projekteinführung	48
8.2	Bewertung der Projekteinführung	52
8.2.1	Berufliche Sozialisation: „... wenn ändern, dann alles ändern, nicht nur das 3. Jahr!“	52
8.2.2	Verschiedene Grundeinstellungen: „Wir haben zum Teil nicht-bildbare Menschen vor uns sitzen!“, „... dem BGS sagen, wie es wirklich ist!“	54
8.2.3	Akzeptanz, Skepsis und Ablehnung: Praktische Folgen	58
8.2.4	Mit- und Zusammenarbeit während der Beobachtungsphase I.....	61
8.2.5	Bewertung des Beobachtungs- und Protokollierungsverfahrens: So neutral und beschreibend, wie gedacht, ging es nicht!	62
9	Ziele der Unterrichtsanalyse und -auswertung.....	64

10	Unterrichtsanalyse.....	67
10.1	Wie kann Unterricht differenziert analysiert werden? – Zum Analysekonzept.....	67
10.2	Unterricht als soziales Gebilde: Analyse der Strukturen	71
10.2.1	Unterrichtsorganisation und -aufbau (Das Bühnenbild)	71
10.2.2	Die beteiligten Personengruppen (Die Mitspieler).....	75
10.2.3	Die Struktur der Inhalte (Die Handlungsstruktur)	78
10.2.4	Die Zielstruktur (Der Anspruch)	88
10.2.5	Die Struktur der methodischen Vermittlung (Die Inszenierung)	96
10.3	Unterricht als soziales Geschehen: Analyse der Prozesse	101
10.3.1	Der Unterrichtsverlauf (Die Story)	101
10.3.2	Die Kommunikationsprozesse (Das Zusammenspiel der Rollen).....	104
10.3.3	Das Handeln im und mit dem Umfeld (Die Aktionen)	110
11	Auswertung der Unterrichtsanalyse	116
11.1	Wie können die Ergebnisse der Unterrichtsanalyse ausgewertet werden? – Das Auswertungskonzept	116
11.2	Auswertung der Strukturen	117
11.3	Auswertung der Prozesse	123
11.4	Auswertung des Unterrichts in Bezug auf das Leitziel der Ausbildung.....	126
12	Erste Schlussfolgerung für die Gestaltung eines Fortbildungskonzepts	128
13	Erstes Zwischenresümee zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess.....	130
14	Zusammenfassung	132

Teil III: Klausurtagung I.....	137
15 Überblick.....	137
16 Fortbildung als dialogischer Gruppenprozess – Eine am Projekt orientierte Begriffsbestimmung	138
17 Die Tagung.....	140
17.1 Rahmenbedingungen	140
17.2 Tagungskonzept.....	141
17.3 Tagungsverlauf	143
17.3.1 Relativierung der Wahrnehmungen der externen Beobachter durch die Ausbildergruppe (Phase I: IST-Bestand klären)	143
17.3.2 Erarbeitung von Veränderungspotentialen durch die Ausbildergruppe (Phase II: Veränderungen erfassen)	146
17.3.3 Bestimmung weiterer Qualifizierungsaktivitäten (Phase III: Aktivitäten vereinbaren).....	148
17.4 Tagungsergebnis	149
18 Zweite Schlussfolgerung für die Gestaltung eines Fortbildungskonzepts	150
19 Zweites Zwischenresümee zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess.....	154
20 Zusammenfassung.....	155
Teil IV: Fortbildung als betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess	158
21 Überblick.....	158
22 Organisation und Einführung der Gruppenarbeit vor Ort.....	160
23 Beschreibung der Gruppenarbeit.....	162
23.1 Arbeitsgruppen zur Veränderung der Schulorganisation	162
23.1.1 Warum Gruppen zur Veränderung der Schul- organisation?	162

23.1.2	AG „Stoffverteilungsplan überarbeiten“	163
23.1.3	AG „Pädagogische Konferenz planen“	168
23.1.4	AG „Prüfungsgestaltung und Leistungs- bewertung hinterfragen“	175
23.2	Arbeitsgruppen zur Veränderung des Unterrichts	179
23.2.1	Warum Gruppen zur Veränderung des Unterrichts?	179
23.2.2	Experimentell tätige Unterrichtsgruppen	181
23.2.2.1	Vorgehensweise	181
23.2.2.2	AG „Teamteaching im Unterricht durchführen“	182
23.2.2.3	AG „Gruppenarbeit im Unterricht durchführen“	190
23.2.3	AG „Microteaching-Einheiten vorbereiten“	192
23.2.3.1	Microteaching als unterrichtsorientiertes Trainingskonzept	192
23.2.3.2	Microteaching: Ein geeignetes Trainingskonzept für BGS-Ausbilder?	196
24	Bewertung der Gruppenarbeit	200
24.1	Unterscheidung: Beiträge zur Ausbilderqualifizierung und Beiträge zur Schulentwicklung	200
24.2	Beiträge zur Ausbilderqualifizierung (Personalentwicklung)	201
24.3	Beiträge zur Schulentwicklung (Organisationsentwicklung)	205
25	Dritte Schlussfolgerung für die Gestaltung eines Fortbildungskonzepts	214
25.1	Anforderungen an ein Ausbilderqualifizierungskonzept abgeleitet aus den Lernvoraussetzungen der Ausbilder als Personen und als Gruppe	214
25.2	Anforderungen an ein Ausbilderqualifizierungskonzept abgeleitet aus den „Lernvoraussetzungen“ der Schule als Organisation	218
25.3	Anforderungen an ein Ausbilderqualifizierungskonzept: Eine Zusammenfassung	220
26	Drittes Zwischenresümee zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess	225
27	Zusammenfassung	226

Teil V: Strukturen zur Veränderung der Ausbildung im BGS und Prozesse zu ihrer Ausgestaltung am Beispiel „Qualifizierung des Ausbildungspersonals“	229
28 Überblick	229
29 Ausgangsbedingungen	233
29.1 Theoretische Voraussetzungen für ein praxiswirksames Ausbilderqualifizierungskonzept.....	233
29.2 Praktische Ausgangsbedingungen für eine handlungsorientierte Ausbildung	236
30 Eine Veränderungsstruktur für die BGS-Ausbildung	239
30.1 Zur Modellierung von „Veränderung“ in sozialen Systemen.....	239
30.2 Zur Modellierung von „Veränderung“ als Lernen.....	243
30.2.1 Die Veränderungstheorie in Lernmodellen	243
30.2.2 Warum ist ein Lernmodell geeignet zum Umgang mit Veränderungen in der BGS-Ausbildung?	248
30.3 Ein Lernmodell für pädagogische Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem.....	252
30.3.1 Eine Veränderungsstruktur in Form einer konsistenten Lernstruktur	252
30.3.2 Pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem durch individuelles Lernen	260
30.3.3 Pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem durch kollektives Lernen.....	264
30.3.4 Pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem durch organisationales Lernen	270
31 Prozesse zur Ausformung der Lernstruktur am Beispiel „Qualifizierung des Ausbildungspersonals“	281
31.1 Wie gelingt es, die Lernstruktur in Kraft zu setzen, sie in Prozesse zu überführen?	281
31.2 Exkurs: Fortbildung als Ausprägung eines pädagogischen Rollenverständnisses – Was bedeutet das?	283
31.2.1 Die soziale Rolle als balancierendes Element zwischen Person und Organisation	283

31.2.2	Ein Modell kommunikativen Rollenhandelns	288
31.2.2.1	Einordnung des Modells.....	288
31.2.2.2	Dimensionen des Rollenverhaltens als Voraussetzung für Rollenkompetenz	293
31.2.2.3	Kommunikatives Handeln als Voraussetzung für pädagogische Handlungskompetenz.....	298
31.3	Die Funktionsrolle von Ausbildern in einer lernenden Schule und erforderliche Kompetenzen kommunikativen Rollenhandelns.....	302
31.3.1	Einordnung des Ausbilderhandelns in den Gesamtkontext des schulischen Ausbildungsgeschehens	302
31.3.2	Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum operativen Ausbildungsgeschehen bestimmt? (→ Lernende Ausbilder).....	306
31.3.3	Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum dispositiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (→ Lernender Unterricht)	313
31.3.4	Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum konstitutiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (→ Lernende Schule)	321
31.3.5	Zusammenfassung notwendiger Ausbilderkompetenzen	327
31.4	Die Förderung von Kompetenzen kommunikativen Rollenhandelns bei BGS-Ausbildern im Rahmen von Fortbildung	330
31.4.1	Das Fortbildungskonzept	330
31.4.2	Wie müssen Fortbildungsprozesse aussehen, damit die Ausbilder als Personen lernen?	332
31.4.3	Wie müssen Fortbildungsprozesse aussehen, damit der Unterricht als Handlungsfeld der Ausbilder lernt? ...	336
31.4.4	Wie müssen Fortbildungsprozesse aussehen, damit die Schule als Handlungsrahmen der Ausbilder lernt? ...	342
31.4.5	Zusammenfassung des Fortbildungsgeschehens.....	348
32	Zusammenfassung	351

Teil VI: Schlussbetrachtung	357
33 Zusammenfassung der Arbeit – Das Zwischenergebnis eines laufenden Prozesses.....	357
34 Ausblick.....	363
Literaturverzeichnis	371
Anlagen	375
Anlage 1: Unterrichtsprotokoll.....	377
Anlage 2: Tagungskonzept von Klausurtagung I.....	378
Anlage 3: Klausurtagung I: Ergebnisse aus Phase I – IST-Bestand klären	379
Anlage 4: Klausurtagung I: Ergebnisse aus Phase II – SOLL-Bestand klären	384

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Schema eines „Veränderungsplans“ für die Ausbildung im BGS	147
Tabelle 2:	Plan für Veränderungsaktivitäten	148
Tabelle 3:	Veränderungsaktivitäten	156
Tabelle 4:	Umsetzung der Aktivitäten	161
Tabelle 5:	Rollenkompetenz und kommunikative Kompetenz – Eine Zusammenführung	301
Tabelle 6:	Die Handlungsebenen der Ausbilder als Schulungsebenen einer Fortbildung	304
Tabelle 7:	Grundschemata zur Operationalisierung der Funktionsrolle von Ausbildern als „lernende Rolle“	305
Tabelle 8:	Ausbilderkompetenzen zur Erfüllung der Funktionsrolle im operativen Ausbildungsgeschehen	309
Tabelle 9:	Ausbilderkompetenzen zur Erfüllung der Funktionsrolle in Relation zum dispositiven Ausbildungsgeschehen	317
Tabelle 10:	Ausbilderkompetenzen zur Erfüllung der Funktionsrolle in Relation zum konstitutiven Ausbildungsgeschehen	324
Tabelle 11:	Konzeptioneller Überbau einer Ausbilderqualifizierung	348
Tabelle 12:	Konkrete Ausformung des Fortbildungsgeschehens in der derzeitigen Situation	349

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterricht als Wechselwirkung sozialer Strukturen und sozialer Prozesse	70
Abbildung 2: Beispiel für eine Folienstruktur.....	83
Abbildung 3: Folienstruktur 1	118
Abbildung 4: Folienstruktur 2	119
Abbildung 5: Ausbilderqualifizierung als berufspädagogische Bildung – Eine integrierte berufsfachliche, pädagogische und persönlichkeitsfördernde Fortbildung	152
Abbildung 6: Makrostruktur einer Unterrichtseinheit mit Team-teaching	188
Abbildung 7: Eine konsistente Lernstruktur zur Veränderung des BGS-Ausbildungssystems.....	252
Abbildung 8: Organisationsprofil und Dimensionen einer lernfähigen Organisation (nach GOMEZ / ZIMMERMANN)	277
Abbildung 9: Die drei Lerneinheiten, <i>für die</i> BGS-Ausbilder fortgebildet werden müssen!	331
Abbildung 10: Ein Fortbildungskonzept für das Ausbildungspersonal in einer lernenden Organisation „BGS-Schule“	356

Abkürzungsverzeichnis

A.	Ausbilder
AF	Ausbilderfortbildung
AFG	Arbeitsförderungsgesetz
AG	Arbeitsgruppe
AG BAW	Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ im Institut für Berufsbildung der Universität Gesamthochschule Kassel
APO BGS mittl.D	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den mittleren Polizeivollzugsdienst im BGS
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BdL	Beurteilung der Lage
BGS	Bundesgrenzschutz
BGSG	Bundesgrenzschutzgesetz
BMI	Bundesinnenministerium
d. V.	die Verfasserin
Ebd.	Ebenda
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
Einf.	Einfügung
EL	Einsatzlehre
ER	Einsatzrecht
FL	Fachlehrer
GG	Grundgesetz
GhK	Universität Gesamthochschule Kassel
GSP	Grenzschutzpräsidium
GüKG	Güterkraftverkehrsgesetz
Herv.	Hervorhebung
I.	Institution
i.e.S.	im engeren Sinne
i.Org.	im Original
i.S.v.	im Sinne von

i.w.S.	im weiteren Sinne
ISO	International Standard Organization
IuK-Technik	Informations- und Kommunikationstechnik
J.M.	Jutta Moede
KRI	Kriminalistik
KSZE	Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
L.	Lehrer
LE	Lerneinheit(en)
LG	Lehrgruppe
LL	Lehrgangsleistung(en)
LmPVD	Laufbahnlehrgang für den mittleren Polizeivollzugsdienst
LT	Lehrgangsteilnehmer
mittl.D.	mittlerer Dienst
MT	Microteaching
o.g.	oben genannt
o.J.	ohne Jahr
ÖD	Öffentliches Dienstrecht
OE	Organisationsentwicklung
OH-Projektor	Overheadprojektor
P.	Person(en)
PB	Politische Bildung / Staats- und Verfassungsrecht
PDV	Polizeidienstvorschrift
PE	Personalentwicklung
PK	Pädagogische Konferenz
POM	Polizeiobermeister
PVB	Polizeivollzugsbeamter
PVBgD	Polizeivollzugsbeamter im gehobenen Dienst
PVBmD	Polizeivollzugsbeamter im mittleren Dienst
S.	Schüler / in
Std.	Stunde
StGB	Strafgesetzbuch
StPO	Strafprozessordnung

StVG	Straßenverkehrsgesetz
TT	Teamteaching
U	Unterricht / Unterrichts-
VL	Verkehrslehre
VmPVD	Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivoll- zugsdienst
ZGG	zulässiges Gesamtgewicht

1 Wie sich das Thema entfaltet! – Oder: Ein Advanced Organizer

1.1 Einleitung

*Ausbilderqualifizierung für eine lernende Organisation –
Berufspädagogische Handlungsforschungsstrategien für eine integrierte
Personal- und Organisationsentwicklung am Beispiel des
Bundesgrenzschutzes*

Worum geht es? – Seit 1996 arbeitet die Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ im Institut für Berufsbildung der Universität Kassel eng mit dem Bundesgrenzschutz (BGS) und seinen Bildungseinrichtungen zusammen. Gegenstand dieser Kooperation zwischen Wissenschaft (Theorie) und Polizei (Praxis) sind in weitestem Sinne die Aus- und Weiterbildungsaktivitäten, die der BGS in seinen Qualifizierungseinrichtungen unternimmt, um sein Personal für die Arbeit im Polizeivollzugsdienst des BGS zu qualifizieren. In den Zusammenhang dieser Kooperation ist die vorliegende Dissertation eingebettet; sie hat den Beginn der Zusammenarbeit zum Gegenstand:

Von Mai bis Dezember 1996 führte die Grenzschutzschule des Grenzschutzpräsidiums Mitte in Fulda bei Kassel mit wissenschaftlicher Unterstützung, Beratung und Begleitung der Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ ein Projekt zur berufspädagogischen Qualifizierung ihres Ausbildungspersonals durch. Operatives Ziel dieses Projektes war die Verbesserung der pädagogischen und methodisch-didaktischen Fähigkeiten von ca. 30 Ausbildern, die in der Schule Auszubildende im Rahmen eines sechsmonatigen Lehrgangs auf die Laufbahnprüfung für den mittleren Polizeivollzugsdienst vorbereiten. Das Bildungspersonal sollte für eine veränderte Ausbildung in einem neu organisierten, mit neuen Aufgaben betrauten BGS in höherem Maß qualifiziert werden. Zusätzlich zu dem operativen Auftrag „Qualifizierung

von 30 Ausbildern für ihre Ausbildertätigkeit“ sollten die GhK-Mitarbeiter im Projektverlauf ein auf Dauer angelegtes Fortbildungskonzept entwickeln, das zur Weiterbildung des Bildungspersonals in anderen Bildungseinrichtungen des BGS eingesetzt werden kann. So lautete das übergeordnete oder strategische Ziel des Projekts.

Im Mittelpunkt dieser Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis stand letztlich die **Rolle von Ausbildern im BGS**. Diese Rolle wurde im Laufe des Projekts in ihren verschiedenen Dimensionen sowie in ihrer Position im gesamten Ausbildungsgeschehen herausgearbeitet und weiterentwickelt. Als eine soziale Rolle ist die Ausbilderrolle dadurch gekennzeichnet, dass sie ein wechselseitiges und perspektivenverschränkendes Erwartungskonstrukt darstellt, das in den spezifischen Handlungskontext „Ausbildung von Polizeivollzugsbeamten im BGS“ eingebettet ist und dort praktisch wird. Die Qualität der Handlungsergebnisse dieser Rolle für die polizeiliche Berufsausbildung als Ganzes wird u.a. bestimmt durch das **Bündel personaler Kompetenzen** (aus fachlichen, methodischen und mental-affektiven Elementen), durch das Abstimmungen mit anderen am Handlungsprozess „Ausbildung“ beteiligten Rollen gelingen oder misslingen. D.h. die Ausbilderrolle bzw. ihre Handlungserfolge werden praktisch wirksam in den Interaktionen (Handlungen) und Kommunikationen (Verhandlungen), die sie in den Handlungskontext „Ausbildung“ einbringt und einbringen kann. Der **Handlungskontext** der Ausbilderrolle selbst wird dabei nicht nur durch die (operativ) sichtbare Handlungsoberfläche, sondern auch durch darüber liegende dispositive und konstitutive Vorentscheidungen gekennzeichnet, die andere am Ausbildungsgeschehen beteiligte Rollen vorgeben.

Vor diesem Hintergrund sind im Laufe der Kooperation Teilelemente der Ausbilderrolle im BGS sowie Teile des von ihr zu bearbeitenden Handlungskontextes bestimmt, bearbeitet und weiter entwickelt worden. Diese sollen in der vorliegenden Arbeit als „Ausbilderqualifizierung für eine lernende Organisation“ systematisiert und in einem Zusammenhang vermittelnden Konzept

begründend dargestellt werden. Damit stellt diese Arbeit eine Dokumentation, Analyse, Auswertung, Verdichtung und Systematisierung der Erkenntnisse und Ergebnisse dar, die im Rahmen des Kooperationsprojekts „Ausbilderqualifizierung“ gewonnen wurden.

Im Sinne eines Theorie und Praxis verknüpfenden Anspruchs bewegt sich die Arbeit auf insgesamt drei Abstraktionsebenen, die in einer wechselseitigen und dialektischen Beziehung zueinander stehen:

1. **„Ausbilderqualifizierung ...“:**

Die erste Ebene ist die Ebene praktischen berufspädagogischen Handelns bzw. die Ebene konkreten berufspädagogischen Tuns (= Berufspädagogische Aktionsebene). Auf dieser Ebene wird gezeigt, wie die GhK-Projektgruppe für die ca. 30 Ausbilder, die im GSP Mitte Anwärter für den mittleren Polizeivollzugsdienst im Laufbahnlehrgang ausbilden, eine dialogische und prozessorientierte Weiterbildung gestaltet und durchgeführt hat. Hier spiegelt sich die Anwendung berufspädagogischen Wissens durch praktisches Tun unter Handlungsdruck wider. Es handelt sich um eine Arbeitsebene, auf der Wissenschaft praktisch tätig geworden ist, um Praxis zu verändern (= **Praxis-Praxis-Verbindung**).

2. **..... für eine lernende Organisation ...“:**

Die zweite Ebene ist die Ebene konzeptionellen berufspädagogischen Handelns bzw. die Ebene konkret-konzeptioneller Gestaltung (= Berufspädagogische Gestaltungsebene). Auf dieser Ebene werden die auf der ersten Ebene gewonnenen Erkenntnisse systematisiert, verarbeitet und unter Anwendung theoretisch-konzeptionellen Wissens in ein auf Dauer angelegtes Fortbildungskonzept für das Bildungspersonal im BGS überführt. Dabei geht es um die Frage, ob und wie die systematisch ausgewerteten und aufbereiteten Erfahrungen der ersten Ebene zu einem Qualifizierungskonzept verdichtet werden können, das den Ausbildern weiteres, künftig selbstorganisiertes Lernen ermöglicht, das zu aufeinander bezogenen Lernprozessen auf allen Ebenen des Ausbildungssystems führt und

Vorgänge von Organisations-, Personalentwicklung und Weiterbildung vereinigt. Diese Ebene ist eine des halbabstrakten, innovativen Denkens. In ihr wird ausgehend von den praktischen Erlebnissen und Erfahrungen versucht, die Praxis mit berufspädagogischer Theorie, soziologischer Theorie und mit Organisationstheorie so zu verknüpfen, dass für den BGS ein neues Gestaltungselement und -instrumentarium zur Verbesserung der Ausbildung entsteht. Es handelt sich hier um die Ebene, auf der Wissenschaft tätig geworden ist, um Praxis theoretisch zu bereichern sowie sie strategisch und konzeptionell zu unterstützen (= **Theorie-Praxis-Verbindung**).

3. **„Berufspädagogische Handlungsforschungsstrategien für eine integrierte Personal- und Organisationsentwicklung“:**

Die dritte Ebene ist die der berufspädagogischen Forschung bzw. die des forschenden Wissenschaftshandelns im engeren Sinne (= Berufspädagogische Forschung). Auf dieser Ebene wird überprüft, ob und wie die Art der konzeptionellen Gestaltungsarbeit, die auf der zweiten Ebene zu einem Ergebnis geführt hat, zum Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung für die Disziplin „Berufspädagogik“ und insbesondere für den Teilbereich „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ geeignet ist. Dabei geht insbesondere um zwei Fragen:

a) Welche Wirkungen hat das dem Projekt zugrundeliegende Konzept der Handlungsforschung mit seinen Interventionen und Interventionsstrategien bezogen auf die Qualifikation der Ausbilder, die Verbesserung der Unterrichtsorganisation und den Aufbau einer Schulorganisation im BGS entfaltet (Verwertungsinteresse)?

b) Wie kommt ein Qualifizierungsprozess ins Laufen, der irgendwann ohne wissenschaftliche Unterstützung selbstorganisiert weiterlaufen kann (Erkenntnisinteresse)?

Diese Ebene der Arbeit bewegt sich im Wissenschaftssystem. Die Praxis und das Projekt sind hier nur Anlass, um über die Brauchbarkeit einer Forschungsstrategie nachzudenken und zu reflektieren; die Überlegungen dazu bleiben abstrakt (= **Theorie-Theorie-Verbindung**).

Da das vorgestellte Projekt insgesamt nur einen Ausschnitt aus der Kooperation zwischen BGS und GhK darstellt, liefert diese Arbeit kein abgeschlossenes Ergebnis, sondern „nur“ den Zwischenstand eines laufenden Austausch- und Kooperationsprozesses zwischen Wissenschaft und Praxis. Ich möchte, dass sie als ein Zwischenergebnis verstanden, aufgefasst und interpretiert wird, das die Weiterentwicklung der Kooperation auf einer (dann) höheren Emergenzebene mit tragen soll. Insoweit präsentiere ich hier weder etwas Abgeschlossenes, Endgültiges oder Fertiges, sondern versuche vielmehr einen Kooperationsprozess, der sich für die Praxis und die Wissenschaft gleichermaßen als „fruchtbar“ erwiesen hat, zu stabilisieren. Ich hoffe, mit dieser Arbeit einen (kleinen) Beitrag zur Lösung praktischer Probleme sowie zur Beantwortung theoretischer Fragestellungen leisten zu können.

1.2 Der Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist entsprechend der drei o.g. Arbeits-, Erkenntnis- und Abstraktionsebenen aufgebaut. Sie besteht insgesamt aus sechs Teilen (Teil I bis VI). Jedem Teil ist ein einleitendes Kapitel als Überblick (Kapitel 2, 7, 15, 21, 28) vorangestellt, in dem die Fragestellung sowie die Vorgehensweise in Bezug auf den Gesamtzusammenhang der Arbeit erläutert werden. Zudem wird jeder Teil mit einem zusammenfassenden Kapitel (Kapitel 6, 14, 20, 27, 32) abgeschlossen, in dem ein Zwischenstand resümiert wird.

Der Aufbau der Teile I bis IV orientiert sich weitgehend an der Chronologie des realen Projekt- und Forschungsverlaufs. Die Teile sind jeweils so strukturiert, dass zunächst das konkrete Projektgeschehen beschrieben und bewertet wird (Ebene 1: Berufspädagogische Aktionsebene). Daran schließen sich dann

jeweils Schlussfolgerungen für die Gestaltung eines Ausbilderqualifizierungskonzepts (*Ebene 2: Berufspädagogische Gestaltungsebene*) sowie Zwischenresümees zum wissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozess an (*Ebene 3: Berufspädagogische Forschungsstrategie*). In Teil V wird die Ebene der konkreten Projektarbeit verlassen. Das Projekt rückt zugunsten einer systematischen Herleitung und theoretischen Begründung der entwickelten Fortbildungskonzeption in den Hintergrund. Dieser Teil bewegt sich ausschließlich auf der *berufspädagogischen Gestaltungsebene (Ebene 2)*. Insofern kennzeichnet sich die Arbeit durch einen induktiven Aufbau, der das induktive Vorgehen im Forschungsprozess widerspiegelt. Die Arbeit endet in Teil VI mit einer Schlussbetrachtung.

In **Teil I** wird **das Projekt als Ganzes** in seinem theoretischen und praktischen Überbau vorgestellt. Indem die Formulierung der Problemstellung für die Kooperation als ein *Verhandlungsprozess* erläutert wird, im Rahmen dessen sich Praxis und Wissenschaft ausführlich über ihre unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und Strategien zur Problemlösung verständigt haben, sollen die theoretischen und praktischen Ausgangsvoraussetzungen verdeutlicht werden (Kapitel 3). Im Ergebnis führten die Verhandlungen dazu, dass für das Projekt ein praktischer und ein theoretischer *Zielkorridor* (Kapitel 5) sowie eine offene und anpassungsfähige Arbeits- und Forschungsorganisation angestrebt wurden. Dieser Zusammenhang spiegelt sich im Verhandlungsergebnis wider (Kapitel 4). Die einleitenden Ausführungen zum Zustandekommen des Projektes sind entscheidend, um den wissenschaftlichen und forschungsstrategischen Hintergrund des Kooperationsprojektes nachvollziehen zu können.

In **Teil II** wird ein erstes Zwischenergebnis der Kooperation präsentiert. Es wird beschrieben, wie **die Ausbildung und der Unterricht im Laufbahnlehrgang der Schule des GSP Mitte in Fuldata** seitens der GhK-Mitarbeiter zu Beginn der Kooperation wahrgenommen und analysiert wurden. Die Aktivitäten und Maßnahmen zur Projekteinführung vor Ort (Kapitel 8) sowie

die Unterrichtsanalyse und -auswertung, die auf Basis von Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen wurden (Kapitel 9-11), werden in diesem Teil ausführlich beschrieben. Die Ausführungen in diesem Teil nahmen im operativen Projektgeschehen eine herausragende Stellung ein, weil sie eine Operationalisierung der Problemstellung darstellen, mit Hilfe derer eine Verständigungs-, Informations- und Kommunikationsgrundlage für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis geschaffen wurde. Der Teil II endet mit ersten Schlussfolgerungen, die sich aus den Beobachtungen, Gesprächen und dem Analyseergebnis für ein auf Dauer angelegtes Fortbildungskonzept für das BGS-Bildungspersonals ergeben haben (Kapitel 12), sowie mit einer kurzen Reflexion zum Gang des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses (Kapitel 13).

Mit **Teil III** und **Teil IV** wird die besondere Konstruktion von Qualifizierungsarbeit nachvollzogen, die seitens der GhK auf Basis der in Teil II gewonnenen Erkenntnisse entwickelt wurde, um die Ausbilder in Fuldata praxiswirksam und kontextgebunden fortzubilden. In diesen Teilen richtet sich der Blick insbesondere auf die Konzeption, Planung, Durchführung und Bewertung der in Fuldata konkret durchgeführten Ausbilderqualifizierung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem **Teil IV (Fortbildung als betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess)** und damit auf der Darstellung und Bewertung eines Versuchs, eine innovative, kontinuierliche Selbstqualifizierung des Bildungspersonals in die Wege zu leiten (Kapitel 22-24). In **Teil III** wird eine **Klausurtagung** vorgestellt, die den Weg für diese Art von Qualifizierung geebnet hat (Kapitel 16-17). Aus der Arbeit in diesen beiden Projektphasen hat die GhK weitere Schlussfolgerungen für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Ausbilderqualifizierungskonzept gezogen, die in den Kapiteln 18 und 25 zusammengefasst und um weitere Zwischenresümees zum Stand des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ergänzt werden (Kapitel 19 und 26).

Die darstellende Beschreibung und Bewertung der praktischen Qualifizierungsarbeit bzw. der konkreten Projektarbeit endet mit Teil IV. In **Teil V – Strukturen zur Veränderung der Ausbildung im BGS und Prozesse zu ihrer Ausgestaltung am Beispiel „Qualifizierung des Bildungspersonals“** – wird quasi ein „Richtungswechsel“ vorgenommen. Dieser drückt sich dadurch aus, dass die in den Teilen I bis IV nur punktuell zur Sprache kommenden theoretischen Hintergründe und Bezüge der Arbeit verdichtet, systematisiert und in einem Zusammenhang vermittelnden Konzept begründend dargestellt werden. Aufbauend auf den Ergebnissen und Erfahrungen der Qualifizierungsarbeit vor Ort (zusammengefasst in Kapitel 29) wird zunächst ein Strukturmodell entwickelt, mit dem sich das Ausbildungssystem im BGS in Form einer allgemeinen Veränderungsstruktur modellieren und abbilden lässt (Kapitel 30: Lernstruktur). Daran anschließend (Kapitel 31) wird dann ein Qualifizierungskonzept für das Bildungspersonal entwickelt, mit dem auf die Ausformung oder Ausprägung von Lernstrukturen hingearbeitet werden kann. Mit diesem Vorschlag „Ausbilderqualifizierung für eine lernende Organisation“ liefert die Arbeit die Grundpfeiler für eine Fortbildungskonzeption für BGS-Ausbilder. Das vorgelegte Konzept legitimiert sich einerseits aus praktischen Erfordernissen, schließt andererseits aber Erkenntnisse einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung sowie eine Bearbeitung notwendiger Abstimmungserfordernisse ein.

In einer **Schlussbetrachtung (Teil VI)** werden die Ergebnisse dieser Arbeit als Zwischenergebnis eines laufenden Prozesses zusammengefasst (Kapitel 33) und um einen Ausblick ergänzt (Kapitel 34).

Teil I: Das Projekt als Ganzes

2 Überblick

In diesem **Teil I** der Arbeit wird das **Projekt als Ganzes** mit seinen praktischen und theoretischen Annahmen, Problemeinschätzungen und Zielen sowie in seinem theoretischen und praktischen Überbau vorgestellt.

Indem die Formulierung der Problemstellung als ein *Verhandlungsprozess* dargestellt wird, innerhalb dessen sich Praxis und Wissenschaft über ihre unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und Strategien zur Problemlösung im BGS-Ausbildungsgeschehen verständigt haben (*Kapitel 3*), werden die theoretischen und praktischen Ausgangsvoraussetzungen sowie die unterschiedlichen Interessen der Kooperationspartner transparent. Die Verhandlungen führten dazu, dass für das Projekt ein *Korridor* aus Verwertungs- und Erkenntniszielen vereinbart wurde (*Kapitel 5*), der sich in einer offenen und anpassungsfähigen Arbeits- und Forschungsorganisation ausdrückt. Dieser Zusammenhang spiegelt sich im Verhandlungsergebnis wider (*Kapitel 4*).

Für den Gesamtkontext dieser Arbeit gibt Teil I einen Überblick. Dem Leser soll deutlich werden, unter welchen Prämissen das Projekt begonnen hat und wer mit welchen Ansprüchen an der Projektidee beteiligt war. Ziel ist es außerdem, zu zeigen, wie durch dialogische Prozesse zwischen Wissenschaft und Praxis letztlich eine pragmatisch gestaltete Kooperation mit entsprechenden Arbeitsweisen entstanden ist. Die einleitenden Ausführungen sind zudem entscheidend, weil sie die Arbeitsweise vor Ort sowie die Projektergebnisse beeinflussen und die Kooperationsbeziehung zwischen BGS und Universität bis heute prägen.

3 Formulierung der Problemstellung als Verhandlungsprozess zwischen Praxis und Wissenschaft

3.1 Die Problemsicht der Praxis (BGS-Schulleitung)

3.1.1 Entwicklungen im BGS – Der BGS im Wandel

Der Bundesgrenzschutz befindet sich seit Ende der 80er-Jahre in einer Phase grundlegender Neuorientierung, die durch gesellschaftliche und politische Außeneinflüsse ausgelöst wurde und bis heute wird. Einige wesentliche Entwicklungen, denen der BGS ausgesetzt ist, werden im Folgenden beispielhaft genannt und in ihren Konsequenzen für die Arbeit von Polizeibeamten, die im Polizeivollzugsdienst des BGS tätig sind, erläutert:

Innerdeutsche Grenzöffnung und deutsche Wiedervereinigung

Die Öffnung der innerdeutschen Grenze (1989) und die deutsche Wiedervereinigung führten zu einer Verschiebung der deutschen Außengrenzen. Mit der Auflösung der innerdeutschen Grenze verlor der BGS einerseits zwar eines seiner wichtigsten Aufgabenfelder, den Schutz der innerdeutschen Grenze. Andererseits bedeutete die Grenzverschiebung in Richtung Osten aber auch, dass der BGS a) eine neue Grenzlinie mit neuen Problemen (Schleuserkriminalität und Drogenhandel) übernehmen sowie b) die Bewältigung seines bundespolizeilichen Auftrags räumlich auf die Fläche der neuen Bundesländer ausdehnen musste. Von diesem politischen Ereignis wurde eine qualitative wie auch eine quantitative Neubestimmung des Aufgabenspektrums des BGS ausgelöst, die sich in zwei vom Innenministerium veranlassten BGS-Reformen niedergeschlagen hat.

Die Umsetzung dieser Reformen hatte einerseits starke Auswirkungen auf die formale Aufbau- und die Ablauforganisation des BGS, andererseits aber auch auf sein originäres Aufgabenspektrum als Polizei des Bundes. Mit der Übernahme aller bahnpolizeilichen Aufgaben (Schutz von Gleisanlagen und Bahnhöfen) sowie aller Aufgaben der Luftsicherheit (Schutz des Luftverkehrs und der Flughäfen) war eine Schwerpunktverlagerung von einer eher verbandsorientierten Arbeit (Demonstrationen, Personenschutz, Veranstaltungsschutz) zu einer einzeldienstlichen und teamorientierten Arbeit (an der Bahn, an Flughäfen, an der grünen Grenze) verbunden.

Zusätzlich zu dem einmaligen Ereignis „Wiedervereinigung“ muss der BGS auf die normalen, zeitlich bedingten Modernisierungsveränderungen, die in einer Gesellschaft ablaufen, reagieren. Beispielfhaft werden hier einige Aspekte der Globalisierung, der Informationalisierung, der Ökonomisierung und des Wertewandels in ihrer Bedeutung für Polizeiarbeit angesprochen.

Modernisierungsveränderungen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen

Aspekte der politischen und ökonomischen Globalisierung

Ein ständig zunehmender Flugverkehr (im Business, im Tourismus, im Gütertransport) bewirkt, dass Flughäfen wichtige Grenzen werden. „Über die Luft“ bekommt die Bundesrepublik faktisch eine Grenzlinie zu jedem Land der Erde. Diese „Grenzen“ gewinnen neben den direkten territorialen Außengrenzen (Grüne Grenze) an Bedeutung, weil die Bundesrepublik darüber auch zu weltweiten Problemen eine direkte Verbindung bekommt. So werden Grenzschrützer, die am Flughafen mit Aufgaben der Luftsicherheit betraut sind, z.B. vermehrt mit einer weltweiten Drogen- und Schleuserkriminalität sowie mit Problemen konfrontiert, die sich aus der Einreise von Asylanten und politisch Verfolgten bzw. aus politischen Konflikten (z.B. Nahost-Konflikt) und ökonomischen Missständen ganz anderer Erdteile ergeben.

Hinzu kommt, dass der BGS im Zuge der Entwicklung zu einem vereinigten Europa mit der Einhaltung des Schengener Abkommens sowie mit formalen Regelungen befasst wird, die die Auflösung der EU-Binnengrenzen betreffen.

Ein aufstrebender globaler Handel sowie die Zunahme internationaler Beziehungen und Verflechtungen auf politischer Ebene bewirken, dass der Durchgangsverkehr durch die Bundesrepublik – als zentrales Land innerhalb Europas – quantitativ steigt. Damit verbunden ist, dass der BGS einerseits vermehrt mit Problemen einer international organisierten Kriminalität konfrontiert wird. Andererseits besteht durch die Globalisierungstendenzen für den BGS aber auch die Notwendigkeit, mit Polizeien anderer Länder und Kulturen zu kooperieren und in einen konstruktiven Informationsaustausch zu treten. Das erfordert einerseits BGS-Beamten, die nicht nur in fremden Sprachen kommunizieren, sondern vielmehr noch mit Menschen aus anderen Kulturkreisen problembezogen zusammenarbeiten können. Dabei müssen a) die modernen Möglichkeiten und Geschwindigkeiten internationaler Fahndungssysteme ausgeschöpft und international abgestimmt werden, b) wird es zukünftig aber verstärkt auch darauf ankommen, persönliche Kontakte mit Polizeien anderer Ländern zu knüpfen und zu stabilisieren.

Aspekte der Informationalisierung

Der Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechniken macht bei der Planung und Durchführung grenzüberschreitender Verbrechen nicht Halt. Qualitativ verbesserte Fälschungen z.B. von Passpapieren und Einreisevisa sowie eine wesentlich vereinfachte Kommunikation und Interaktion unter Verbrechern und organisierten Verbrecherbanden führen zu neuen Formen und Ausmaßen von organisierter Kriminalität. Auf dessen Bekämpfung muss sich der BGS in seiner Arbeit (-sweise) einstellen. Mit Hilfe von Hochtechnologie aufgebaute und professionell gepflegte Verbrechernetzwerke können vom BGS nur effektiv bekämpft werden, wenn die Beamten die Strukturen der Technologie systematisch durchblicken und aktiv beeinflussen können. Dazu ist ein Umgang, aber vermehrt noch ein grundsätzliches Verständnis für die Funktionsweise und die Möglichkeiten dieser Technik für BGS-Beamte unausweichlich.

Ökonomisierungsbestrebungen in der öffentlichen Verwaltung

Die in den letzten Jahren in allen Bereichen des öffentlichen Dienstes einsetzende Bestrebung, sich aus einer bürokratisch-verwaltenden Starrheit raus in Richtung einer zunehmenden Kunden- und Leistungsorientierung zu bewegen, trifft auch den BGS. Mehr ökonomisches Kalkül, mehr ökonomisches Management und eine Zunahme an ökonomischen Planungs- und Verhaltensstrategien werden erwartet. Wenn auch das Ausmaß der Ökonomisierung bisher nicht im Detail abzusehen und einzuschätzen ist, so gilt doch der Trend, dass sich die (organisationalen) Aufgaben und die daran geknüpften (personalen) Anforderungen zum Teil grundlegend ändern. Die Einführung ökonomisch-codierter Steuerungsmodelle wie z.B. Kosten- und Leistungsrechnung, Bildungscontrolling, Qualitätsmanagement nach ISO 9000 ff. fordern veränderte (organisationale) Verfahrens- und (personale) Verhaltensweisen, auf die sich der BGS sowohl in den Bereichen Führung und Administration, aber auch in der Bewältigung operativer Aufgaben einstellen muss.

Gesellschaftlicher Wertewandel (externe Einflüsse)

Ein allgemein proklamierter gesellschaftlicher Wertewandel spiegelt sich auch in der öffentlichen Einschätzung und Beurteilung des BGS, seiner Aktivitäten und seines Images wider. Er zeigt sich u.a. daran, wie Polizeiarbeit öffentlich wahrgenommen und eingeschätzt wird:

- Die zunehmende Öffentlichkeits- und Medienwirksamkeit polizeilichen Handelns (Castortransporte, Asylantenaufnahme) ist verbunden mit einer zum Teil hart formulierten Kritik am polizeilichen Handeln. Die Akzeptanz und Anerkennung polizeilicher Arbeit steht verschärft im Blick öffentlicher Diskussion, Kritik und Beobachtung. Das zeigt sich u.a. daran, dass der Status der Polizei in einem demokratischen Staat so-

wohl außerhalb als auch innerhalb des BGS immer wieder neu hinterfragt bzw. positioniert wird. Die Einschätzungen führen außerhalb, aber vielmehr noch innerhalb des BGS zu Forderungen nach Bürgernähe, nach Transparenz und nach einem eher deeskalierenden Verhalten bei Polizeieinsätzen. Polizisten werden nicht nur an ihren Kenntnissen, sondern extrem an ihrem Verhalten in der Öffentlichkeit beurteilt.

- Die ungelösten Konflikte politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, für die es keine einfachen Lösungen mehr gibt, werden in ihrer unbewältigten Komplexität z.T. von der politischen auf die polizeiliche Ebene verlagert. Politische Entscheidungen (neue Gesetze) verflüssigen sich in ihrer Bedeutung und Auswirkung i.d.R. erst durch eine konkrete Umsetzung im polizeilichen Handeln. Politische Entscheidungen werden in ihren praktischen Konsequenzen erst im exekutiven Handeln öffentlich (Beispiel: Rücktransport von Asylanten). Dadurch werden Polizeibeamten permanent und direkt mit ungelösten gesellschaftlichen Problemen (z.B. Castortransporte, Asylverfahren) konfrontiert. Infolgedessen wachsen der Legitimationsdruck und die psychischen Belastungen, die von Polizeiarbeit ausgehen. Ein kritisches und umfassendes Politikverständnis wird zu einer wichtigen Voraussetzung, um den Beamten „Sicherheit“ im Arbeitshandeln zu geben.

Gesellschaftlicher Wertewandel (interne Einflüsse)

Der Wandel im gesellschaftlichen Wertesystem wird nicht nur von Außen an den BGS herangetragen, sondern auch von Innen durch ein verändertes Verhalten der Mitarbeiter. Veränderungen in den normativen Wertesystemen von BGS-Mitarbeitern zeigen sich beispielsweise

- am Verhalten junger Polizeianwärter, die im BGS eine Berufsausbildung beginnen. Tradierte Normen und Werte (wie Anpassung, Verbindlichkeit, Disziplin, Pünktlichkeit, Gehorsam), die im BGS gepflegt wurden, werden von Jugendlichen heute nicht mehr bedingungslos akzeptiert. Von Schul- und Freizeiterfahrungen geprägt, tragen sie neue Werte in den BGS hinein, die sie z.B. in veränderten Anforderungen an ihre Ausbildung und Berufstätigkeit zum Ausdruck bringen: Der Beruf soll interessant und spannend sein; man will aktiv Mitsprache üben und mitgestalten, sich nicht langweilen, sondern etwas sinnvolles *machen* usw. Andererseits suchen aber insbesondere Jugendliche aus den neuen Bundesländern vielfach immer noch den Schutz und die Sicherheit, den eine hierarchische Organisation bietet.
- am Verhalten ausgebildeter Polizeivollzugsbeamten. Die Akzeptanz einer hierarchisch legitimierten, bedingungslos zu befolgenden Befehl-Gehorsam-Kommunikation gerät zunehmend ins Wanken. Eine erhöhte Bereitschaft zu kritischen Auseinandersetzungen und der Wunsch, Konflikte im Rahmen von dialogischen Kommunikationen zu lösen, führen

auf der Ebene des operativ tätigen Personals zu Unzufriedenheiten, die sich z.B. in Generationenkonflikten widerspiegeln.

- am internen Umgang mit der Geschlechterproblematik. Der BGS ist immer noch eine von Männern dominierte Einrichtung. Erst viel später als die Länderpolizeien wurde begonnen, Frauen im (mittleren) Polizeivollzugsdienst zu beschäftigen. Erst seit Ende der 80er-Jahre werden Frauen für Führungspositionen qualifiziert; ihr Einsatz im Management ist immer noch sehr gering.

Auf die genannten Veränderungen und Entwicklungen reagiert der BGS in sehr unterschiedlicher und auch in vielfacher Hinsicht. Ein wichtiges Indiz dafür, dass er von einem grundlegendem Wandel durchzogen wird, zeigt sich z.B. in einem modern überarbeiteten Leitbild, in dem ein Verständnis geprägt wird, nach dem sich der BGS als ein moderner Dienstleistungsanbieter für ein relatives Gut „Sicherheit“ zum Schutz der Demokratie versteht.

3.1.2 Wandel als Herausforderung für die Berufsausbildung, die Bildungseinrichtungen und das Bildungspersonal im BGS

Die oben nur grob skizzierten Einflüsse und Neuorientierungen beziehen sich einerseits auf die fachlichen Aufgaben, die der BGS als Polizei des Bundes zu erfüllen hat, andererseits aber auch auf Fragen der Art und Weise, *wie* diese Aufgaben zu erfüllen sind, *wie* eine Polizei in einem demokratischen Staat ihren Sicherheitsauftrag bewerkstelligen soll und mit welchen intellektuellen, psychischen und motivationalen Voraussetzungen Polizeibeamten im Polizeivollzugsdienst arbeiten (sollten). Es sollte deutlich geworden sein, dass die Wandlungsprozesse sich im Inneren des BGS auf allen Ebenen von Polizeiarbeit widerspiegeln (Stichworte: Umstrukturierungen, BGS-Reformen, Integrative Aufgabenwahrnehmung, IuK-Technik, Kooperativer Führungsstil, Bildungscontrolling, Handlungsorientierte Ausbildung, Einsatzbezogene Fortbildung, Training zum Aufbau sozialer Kompetenzen).

Außer Frage steht im BGS, dass die Veränderungen Auswirkungen haben auf die Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen, die der BGS an seine Mitarbeiter stellt. Vom Reformbedarf sind die Anforderungen, die an die Kenntnis-

se, Fähigkeiten, Fertigkeiten des Personals im Polizeivollzugsdienst gestellt werden, also nicht ausgeschlossen.

Das Personal wird einerseits von diesem Wandel ergriffen, muss ihn aber andererseits – und das ist wichtig – vornehmlich selbst vollziehen und ihn über Aus- und Weiterbildungsaktivitäten in die Aufgabenbereiche des BGS hineintragen. Nachwuchsförderung und Nachwuchsqualifizierung sowie – eng damit verbunden – die Qualifizierung des Bildungspersonals innerhalb des BGS gewinnen somit einen zentralen Stellenwert für das Gelingen der Reformen. Dessen sind sich der BGS und seine Bildungseinrichtungen bewusst.

Eine nur logische Konsequenz aus den beschriebenen Entwicklungen ist, dass die berufliche Aus- und Weiterbildung von Polizeivollzugsbeamten heute nach anderen Kriterien, mit anderen Zielen, mit z.T. anderen Inhalten und Maßnahmen geplant, gestaltet, durchgeführt und bewertet werden muss als noch vor 10 bis 15 Jahren. Damit wird auch das Personal, das in den BGS-internen Bildungseinrichtungen für die „Qualifizierung von Polizeibeamten“ verantwortlich ist, vor neue Herausforderungen gestellt. Es muss gewährleisten und sicherstellen, dass die im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen „erzeugten“ Kompetenzen dem BGS helfen bzw. dazu beitragen, dem Wandel aktiv zu begegnen. Auf diese veränderten Anforderungen, die sich für die Planung, Gestaltung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen ergeben, muss das Bildungspersonal vorbereitet werden. An diesem Anspruch setzt das Kooperationsprojekt zwischen Universität und BGS zur „Qualifizierung der Ausbilder“ an.

3.1.3 Annahmen, Aufgabenstellung und Ziel des Projekts aus Sicht der Schulleitung

Die in den letzten Abschnitten aufgezeigten Entwicklungen im BGS waren der Anlass dafür, dass das Präsidium des GSP Mitte und die Schulleitung der BGS-Schule in Fuldata eine Kooperation mit der „Arbeitsgruppe Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ der Universität Kassel zum Thema „Ausbilderquali-

fizierung“ ins Leben gerufen, initiiert und angestoßen haben. Sie können als Ausgangslage angesehen werden, innerhalb dessen sich die Schwerpunktsetzung und die Durchführung des Projektes im weiten Sinne bewegten.

Zusammenfassend:

Das Aufgabenspektrum, das der BGS als Polizei des Bundes und als wesentlicher Bestandteil des polizeilichen Sicherheitssystems der Bundesrepublik Deutschland bewältigen muss, verändert sich. Diese Veränderungen haben Auswirkungen auf das Tätigkeitsprofil und die Anforderungen, die der BGS an seine Mitarbeiter stellt. Neue Aufgaben (Überwachung des Bahn- und Luftverkehrs) sowie Veränderungen in den Anforderungen an die traditionellen Aufgaben (z.B. Verhalten bei Demonstrationen oder Asylverfahren) fordern Fähigkeiten von den Mitarbeitern, die bisher nicht oder nur in geringem Maße gefördert wurden. Mit der Verlagerung von verbands- zu mehr einzelpolizeilichen Aufgaben geht z.B. einher, dass Polizeibeamten ein verschärft selbstbewusstes, sicheres und verantwortliches Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Entscheidungsverhalten benötigen. Dieses veränderte Qualifikationsprofil stellt neue Anforderungen an das BGS-interne Qualifizierungssystem.

Parallel zu diesen Entwicklungen nahm die Schulleitung der BGS-Schule in Fuldata zu Projektbeginn aber sowohl beim Ausbildungspersonal als auch in der Struktur und im Ablauf der Berufsausbildung von Polizeivollzugsbeamten Defizite und Mängel an, die eine wünschenswerte und gewünschte Veränderung der Nachwuchsförderung behindern. Dazu gehören beispielsweise Defizite in Kenntnissen und Fertigkeiten über moderne Lehr- und Unterrichtsmethoden, eine unbefriedigende Berücksichtigung jugendorientierter Befindlichkeiten, der Einsatz veralteter Lehr-, Lernmaterialien und -medien, überfrachtete Ausbildungspläne, ungeeignete Klausur- und Prüfungsverfahren usw. Aufgrund dieser **Annahmen** hat die Schulleitung in ihrem Grundlagenpapier als **Aufgabenstellung** für das Kooperationsprojekt mit den Berufspädagogen der Universität zunächst eher allgemein eine „Verbesserung der pädagogi-

schen Fähigkeiten durch Fortbildungsmaßnahmen für Fachlehrer und Ausbilder im BGS”¹ formuliert.

Ziel der Maßnahme sollte sein, die Ausbilder über moderne Unterrichtsmethoden und deren didaktische Grundlagen zu informieren und die erforderlichen Fähigkeiten zu ihrer Anwendung zu fördern. Implizit unterstellte die Schulleitung mit diesem Anliegen unterschiedliche Probleme und **Problem-bereiche** im Ausbildungsgeschehen des BGS. Zum Beispiel:

- Die Ausbildungscurricula haben im Zeitablauf nicht nur inhaltlich, sondern auch auf der Ebene der Ausbildungsziele Änderungen erfahren, die vom Ausbildungspersonal nur begrenzt nachvollzogen worden sind. Es sind neue Wissens- und Kenntnisbereiche hinzugekommen, und es werden veränderte Verhaltensweisen im Polizeivollzugsdienst erwartet und angestrebt. Beide Bereiche – Kenntnisse und Verhalten – erfordern im Ausbildungsprozess eine Methodenvielfalt, deren Berechtigung aber vom Ausbildungspersonal nicht anerkannt und umgesetzt wird. Der Problembereich liegt hier insbesondere in einer Diskrepanz zwischen den vom BGS angestrebten Zielen einer modernen Ausbildung und den von den Ausbildern für den Polizeidienst als bedeutsam erachteten Verhaltensweisen, Einstellungen und Kenntnissen.
- Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden im Ausbildungsprozess ist durch Spannungen gekennzeichnet, die verschiedene Ursachen haben, z.B.: gravierende Verhaltens- und Einstellungsunterschiede zwischen Ausbildern und Anwärtern, die im Lehr- / Lernprozess nicht aktiv bearbeitet werden. Die Jugendlichen akzeptieren die Ausbildungsinhalte und Schwerpunktsetzungen ihrer Berufsausbildung nicht oder nur in begrenztem Maße; Lehrende erzeugen keine Einsicht über die Bedeutung und Wichtigkeit von Lerninhalten und -zielen für die spätere Berufstätigkeit der Anwärter. Die in der Ausbildung eingesetzten Ausbildungsmethoden, Sozialformen und Medien entsprechen nicht dem, was die Jugendlichen aus vergangenen Lernsituationen und Lernerfahrungen kennen. Der Problembereich liegt hier insbesondere in Diskrepanzen im Wertesystem von Ausbildern und Auszubildenden.

¹ Die Begriffe Ausbilder, Lehrer, Fachlehrer werden in dieser Arbeit synonym benutzt. Sie bezeichnen die Personen, die in einem direkten Kontakt mit den Auszubildenden arbeiten.

Das Projekt sollte sich seitens der BGS-Leitung zunächst nur auf eine Veränderung des Lehrpersonals durch Qualifizierung (= Personalentwicklung) beschränken und nicht auf eine Veränderung der organisationalen Kontexte, innerhalb derer die Ausbildung stattfindet und innerhalb derer die Ausbilder agieren (= Organisationsentwicklung). Dem Projekt sollte weder ein organisationaler noch ein fachinhaltlicher, sondern vielmehr ein klarer berufspädagogischer Auftrag zugrunde liegen. Im Zentrum sollte das Lehr- und Unterrichtsverhalten des Ausbildungspersonals stehen. Hier setzte in den Verhandlungen zur Planung und Durchführung der Kooperation die Problemeinschätzung der Wissenschaft an.

3.2 Die Problemeinschätzung der Wissenschaft (GhK-Projektgruppe)

3.2.1 Anerkennung und Erweiterung der Problemsicht der Praxis

Die ursprüngliche Anfrage des BGS an die Arbeitsgruppe BAW bezog sich auf zwei Aspekte: Erweiterung der **Methodenkompetenz** und der berufspädagogischen Fähigkeiten des Bildungspersonals unter Bezugnahme auf einen **Wertewandel**, der sich im Verhalten und in den Einstellungen der BGS-Ausbilder und Auszubildenden widerspiegelt. Diese Anfrage sollte sich nach Vorstellung der BGS-Schulleitung konkretisieren in einer seitens der GhK durchgeführten Qualifizierungsmaßnahme (Seminar, Schulung, Training) zum Thema „Moderne Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden“.

Die GhK-Projektgruppe hat diesen Auftrag in den Verhandlungen dann zwar angenommen, gleichzeitig aber deutlich gemacht, dass eine punktuelle Intervention (= Methodenschulung) das Risiko der Folgelosigkeit beinhaltet. Um substantielle Veränderungen in der Ausbildung zu erreichen, müsse eine umfassendere Funktionsbestimmung des Ausbildungsgeschehens und der Ausbildertätigkeit erfolgen: Die Methodenkompetenz der Ausbilder müsse in einen

umfassenderen Handlungsrahmen eingebettet werden, der auch die Organisationsstrukturen der Ausbildung umfasst und der zugleich auch das Bezugssystem BGS beachtet.

Da als Ziel der Kooperation explizit angestrebt wurde, das Lehrpersonal *so* zu qualifizieren, *dass neu erworbenes Wissen auch tatsächlich im Schul- und Ausbildungsalltag zur Anwendung und in einer verbesserten Ausbildungsqualität zum Ausdruck kommt*, stehen letztlich nicht nur die Kompetenzen der Ausbilder, sondern auch der Kontext, in dem diese zum Einsatz kommen (sollen), zur Disposition. Die bestehende Ausbildungsstruktur, die routinierten Ausbildungsabläufe, die Lernkultur in der Schule sowie die Ausbildungsmodalitäten müssen daher als die Handlungen und das Handlungsfeld des Ausbildungspersonals beeinflussende Faktoren in einer Fortbildung berücksichtigt werden.

Hier setzt das Verständnis der Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ darüber an, was **Berufliche Fortbildung** ist und was sie leisten sollte. Da dieses Grundverständnis die Kooperation zwischen GhK und BGS prägt und sich aus dem Wissenschaftsverständnis und der **Forschungsstrategie** der Gruppe ableitet, wird dieser Zusammenhang im Folgenden etwas ausführlicher erläutert.

3.2.2 Das Verständnis von Beruflicher Fortbildung und die Forschungsstrategie der Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“

3.2.2.1 Berufliche Fortbildung als dialogischer Prozess zur Förderung von Handlungskompetenz

Was ist berufliche Fortbildung? – Bei einem Blick in einschlägige Gesetze stößt man zu dem, was berufliche Fortbildung sein soll, auf folgende Aussage: „Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die beruflichen Kenntnisse

und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern, der technischen Entwicklung anzupassen oder beruflich aufzusteigen”.²

An dieser Definition wird wenig deutlich. Gesagt wird lediglich, dass ein bestehender Zustand, nämlich der der vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten, nicht verschlechtert, sondern erhalten oder möglichst verbessert werden soll. Konkretere Aussagen werden nicht getroffen: Es gibt weder Hinweise zu den **Adressaten** (Wer soll sich fortbilden?) noch zu **Inhalten** (Was trägt zur Fortbildung bei?), **Methoden** (Wie soll Fortbildung ablaufen?), **Motiven** (Warum soll sich jemand fortbilden?) und auch nicht zu den **Anlässen und Zeitpunkten** (Wann soll Fortbildung stattfinden?). Doch genau dies sind die Aspekte, die berufliche Fortbildung und die Beurteilung ihres Erfolgs so schwierig machen.

Welche Möglichkeiten gibt es, die Probleme der Planung, Durchführung und Bewertung von beruflichen Fortbildungsmaßnahmen zu bearbeiten? An dieser Stelle sollen am Beispiel des Projektauftrags „Qualifizierung des Lehrpersonals im BGS“ zwei grundsätzliche Lösungen dargestellt werden.

1. Lösung: „Methodenschulung“

Defizitausgleich und punktuelle Maßnahmen aufgrund einer Schwachstellenanalyse (Traditionelle Weiterbildung)

Die Berufspädagogen der GhK treten in die Rolle von klassischen Weiterbildnern und machen zwecks methodisch-didaktischer Qualifizierung des Lehrpersonals im BGS eine Liste von ihnen bekannten Ausbildungs-, Lehr- und Unterrichtsmethoden. Dabei überprüfen sie, was sich dahingehend in den letzten Jahren an Entwicklungen ergeben hat und stellen Vermutungen an, was die Zielgruppe – BGS-Ausbilder – davon wohl kennt und nicht kennt. Aus diesen Vermutungen plant und entwickelt sie dann ein Weiterbildungsange-

² Diese Definition von beruflicher Fortbildung findet sich in § 1 Abs. 3 BBiG, in ähnlicher Form aber auch in anderen Gesetzen wie z.B. im AFG.

bot, das sie den Ausbildern in Form von Vorträgen, Referaten und einigen begleitenden Übungen in Seminaren anbietet. Die Ausbilder werden verpflichtet, diese Weiterbildungskurse zu besuchen.

Zurück in der Ausbildungspraxis werden ihre Reaktionen auf solche Veranstaltungen wahrscheinlich unterschiedlich sein: Sie reichen von: „Das ist ja interessant!“ über: „Das machen wir doch schon seit langem!“ bis hin zu: „Das geht bei uns aber nicht!“ Vielleicht reagieren einige Ausbilder auch so: „Spannend! Diese Lehrmethode probiere ich in meinem Unterricht einmal aus“. Beim Ausprobieren werden sie dann aber feststellen, dass der Teufel im Detail steckt: Die Schüler machen nicht in der Form mit, wie es im Vortrag erläutert wurde, die Kollegen, von denen man sich Unterstützung erhofft, denken nicht in gleicher Weise, die erforderlichen Hilfsmittel sind in der Schule nicht vorhanden, die Unterrichtsplanung ist aufwendig, der Ausbilder schafft es zeitlich nicht usw. Erfahrungsgemäß zeigt sich, dass spätestens nach einem halben Jahr von den Effekten dieser Art von Fortbildung nicht viel übrig ist.

Woran liegt dieser begrenzte Erfolg? – Liegt er in der Unfähigkeit oder mangelnden Bereitschaft der Betroffenen, sich ernsthaft mit neuen Ausbildungsmethoden auseinander zu setzen, oder nicht vielmehr im Grundverständnis darüber, was eigentlich eine berufliche Fortbildung ausmacht? – Zwei Gründe, die das relative Misslingen dieser traditionellen Weiterbildungsangebote erklären, werden hier kurz erläutert:

1. Die traditionell organisierte und durchgeführte Fortbildung, wie oben beschrieben, basiert grundsätzlich auf einer Reihe von *Vorurteilen der Weiterbildungner*. Im Beispiel beruht sie einerseits auf Vorurteilen der GhK-Mitarbeiter *über BGS-Ausbilder* und deren Fähigkeiten: „Das können die gar nicht wissen! Das machen die bisher bestimmt nicht!“. Andererseits beruht sie auf Vorurteilen zur eigene Person und Selbsteinschätzung: „Wir als Berufspädagogen sind im Besitz moderner Erkenntnisse über Ausbildungsmethoden und wissen, was modern und richtig ist. Daran lassen wir die BGS-Ausbilder teilhaben.“ Mit einer Fortbildung, die auf solchen Vorur-

teilen fußt, kommt im Urteil der Teilnehmer wahrscheinlich heraus, dass die Angehörigen der Universität „Theoretiker“ sind, die „nur theoretisch arbeiten“, die gar nicht wissen, wie „Praxis läuft“ und was „dort wirklich gebraucht wird“. „Und von Polizeiarbeit haben sie als Berufspädagogen schon gar keine Ahnung.“

2. Ein zweiter Grund, warum die traditionelle Form von Fortbildung scheitert, liegt darin, dass die Weiterbildner die Inhalte der Fortbildung (hier: Ausbildungsmethoden) als etwas *Allgemeingültiges und überall Anwendbares* definiert haben. Ohne zu überlegen, was eine Berufsausbildung zum Polizeivollzugsbeamten speziell kennzeichnet und ausmacht, welchen besonderen Vorgaben und Zielen die Ausbildertätigkeit unterworfen ist, welche Lerninhalte sie vermitteln müssen, können oder sollten, welche Rahmenbedingungen (Schulorganisation, Zeit, materielle Ausstattung, Schüler Voraussetzungen, informelle Umgangsweisen) den Unterricht kennzeichnen, stellen die Weiterbildner eine Sammlung von Unterrichtsmethoden vor. Aufgrund ihrer Unkenntnis über Ausbildungssituationen im BGS bleiben sie dabei aber zwangsläufig in ihren Aussagen auf einer unverbindlichen, theoretischen Ebene.

Zusammengefasst bewegt eine traditionelle Fortbildung insgesamt so wenig, weil sie a) bedeutende Aspekte der Ausbildertätigkeit, wie z.B. die Motivation, die Arbeitsbedingungen der Ausbilder und die Institution, in der sie arbeiten, kaum beachtet. Sie ist nur punktuell und reaktiv angelegt. Modernitätsrückstände müssen etwa alle zwei Jahre aufgeholt werden. Sie bringt b) wenig, weil sie auf der nicht haltbaren Annahme beruht, dass neues Wissen praktisch automatisch und von allen Beteiligten in verändertem Arbeitshandeln zum Tragen kommt.

Diese Ineffektivität von beruflicher Fortbildung fiel insbesondere in Wirtschaftsbetrieben auf, mit der Folge, dass Fortbildungsaktivitäten in eine Kritik gerieten, die zu ökonomischen Reaktionen führte: Unternehmen kürzten ihre Bildungsetats, setzten ein Bildungscontrolling ein oder verlangten von exter-

nen Bildungsträgern einen intensiven Einbezug betrieblicher Aufgaben- und Problemstellungen in die Bildungsmaßnahmen. Unter anderem führte diese Kritik dann in der Weiterbildungslandschaft zu Reaktionen, die in einem veränderten Verständnis von beruflicher Fortbildung zum Ausdruck kommen. BAETHGE / SCHIERSMANN (1998, 5) sprechen gar von Veränderungen im Weiterbildungssektor, die „in Richtung eines Paradigmenwechsels in der betrieblichen Weiterbildungsorganisation deuten“. Hauptbezugspunkt von Veränderungen sind dabei die in der Weiterbildung inszenierten Lernarrangements, die eingesetzten Lernformen und Lernmethoden sowie die situativen Kontexte, in die Weiterbildungsprozesse integriert werden. „Im Hinblick auf die Hauptstoßrichtung der Veränderungstendenzen besteht weitgehend Konsens: Die Bedeutung von Weiterbildungsangeboten in Form von Kursen und Seminaren, die bislang den Schwerpunkt der betrieblichen Weiterbildung ausmachten, verringert sich relativ zugunsten einer stärkeren Integration der Lernprozesse in den Arbeitsprozess und der Zunahme selbstorganisierten Lernens“ (ebd., 6). Zusammenfassend sei ein Trend hin zu dialogisch ausgerichteten, arbeitsintegrierten und prozessbezogenen Weiterbildungsaktivitäten zu verzeichnen. Was damit gemeint ist, wird im Folgenden als Lösung 2 für die Gestaltung einer Weiterbildung des Ausbildungspersonals im BGS erläutert:

Lösung 2: „Kompetenzförderung“

Potentialentwicklung durch Kontinuität und einen curricularen Ansatz

(Dialogische Weiterbildung)

Diese zweite Lösung, eine berufliche Fortbildung für BGS-Ausbilder zu gestalten, ist zwar für alle daran Beteiligten aufwendiger und auch anstrengender, in ihrer Wirkung aber auch erfolgsversprechender. Es ist die, die die GhK-Projektgruppe in den Verhandlungsprozess mit der BGS-Schulleitung eingebracht hat und die sich für die Kooperation letztlich auch durchgesetzt hat.

Sie basiert zunächst auf der Grundannahme eines *relativen Expertentums* und auf der Annahme, dass sich durch eine *Zusammenarbeit* unterschiedlicher relativer Experten ein *Prozess* entwickeln kann, der Entwicklung und Lernen forciert. Auf das Beispiel „Qualifizierung von BGS-Ausbildern“ bezogen heißt das:

Die Berufspädagogen der GhK sehen sich als relative Experten genauso wie die Ausbilder im BGS als relative Experten angesehen werden. Als Experten im Bereich „Berufsbildung“ haben die GhK-Mitarbeiter aufgrund ihrer berufspädagogischen und wissenschaftlichen Ausbildung und Tätigkeit einen umfassenden Überblick über dieses Gebiet, verfügen über spezialisierte Arbeitsmethoden und kennen eine Vielzahl von Theorien. D.h. sie sind **Berufspädagogische und Wissenschaftliche Experten**, aber keine BGS- und Praxis-Experten. Dafür gilt: Die BGS-Ausbilder sind **Praktische Experten** und zwar als Fachleute des BGS und als Fachleute im Bereich „Ausbildung im BGS“.

Um eine wirksame, bedarfs- und praxisingerechte Fortbildung entwickeln zu können, müssen diese beiden „relativen Expertenbereiche“ zusammen agieren, denken und handeln. Beide Expertengruppen müssen dazu in einen *Dialog* treten, sich austauschen und an (möglichst vielen) Einzelproblemen gemeinsam Lösungsstrategien unter Verwendung ihres jeweiligen Erfahrungshorizontes und Expertenwissens erarbeiten.

Die Trennung zwischen Weiterbildner und Weiterzubildenden wird im Rahmen dieser „dialogischen Fortbildung“ dadurch aufgehoben, dass es weder eindeutig bestimmte „Lehrer“ gibt, die über moderne Unterrichtsrezepte referieren noch eindeutig definierte „Schüler“, die nach Beendigung der Fortbildung Gelerntes rezeptartig anwenden (können sollen).

Der Ansatz einer dialogischen, prozessorientierten Weiterbildung sieht vor, dass die Aufgaben und Problemstellungen der Praxis schrittweise, prozessual und gemeinsam – d.h. unter Verwendung unterschiedlichen Expertenwis-

sens – bestimmt und bearbeitet werden. Er setzt daher von Anfang an ein hohes Maß an Dialogbereitschaft und Aktivität aller Beteiligten voraus.

Nach diesem Verständnis beginnt berufliche Fortbildung nicht in einem Seminar, sondern in dem Moment, in dem eine Person einen Dialog (in diesem Fall mit Berufspädagogen, Wissenschaftlern, Kollegen oder Vorgesetzten) mit dem Ziel aufnimmt, daraus Schlussfolgerungen für die eigene Tätigkeit zu ziehen und dabei gewonnene Erfahrungen in einen Anschlussdialog einzubringen bereit ist.

Die Experten der Projektgruppe „Berufspädagogik / Wissenschaft“ sind in diesem Prozess **Berater, Moderatoren**, aber auch **Informationsgeber** für die praktischen Experten. **Informationsgeber, Kritiker** und **Partner** für die Berufspädagogen sind andererseits aber auch diejenigen, die fortgebildet werden sollen. In ihrer Rolle als praktische Experten ist es ihre Aufgabe, die Anwendung neuer Ideen auszuprobieren, die Anwendbarkeit und Relevanz von Neuerungen zu überprüfen, zu kritisieren und zu relativieren.

Wenn man diese beiden Lösungswege zur Gestaltung von Fortbildung vergleicht, ergeben sich zusammengefasst wesentliche Unterschiede:

- *Lösung 1* sieht eine **punktueller Fortbildung** (zeitlich befristet, räumlich getrennt vom realen Arbeits-, Handlungs- und Problemzusammenhang) zu Themenbereichen vor, die von Weiterbildnern bestimmt und vermittelt werden. Die Fortzubildenden sind an ihrer Fortbildung eher passiv beteiligt. Ob und wie sie die dargebotenen Informationen in ihrem Arbeitszusammenhang praktisch nutzen, sie an ihre Bedürfnisse anpassen oder eine Umsetzung ablehnen, bleibt verdeckt. Der Fortbildungserfolg ist ungewiss.
- *Lösung 2* sieht **Fortbildung als einen Prozess** an und betrachtet sie als schrittweise Annäherung an (real zu lösende) Probleme. Im Prozess geht es darum, laufend zu überprüfen, ob und unter welchen Bedingungen gedanklich entwickelte Lösungsansätze auch tatsächlich in der Praxis von Praktikern umgesetzt werden können. In diesem Prozess stehen die Aneignung

neuen Wissens (über Ausbildungsmethoden) und dessen praktische Anwendung in einem engen Zusammenhang.

Im ersten Fall orientieren sich Lernen und Lernerfolge hauptsächlich an der Summe neu verfügbaren Wissens am Ende der Weiterbildung (= Methodenschulung). *Weiß* der Ausbilder nach der Fortbildung etwas über Handlungsorientierung, über die Leittextmethode, über projektorientierte Ausbildung? Hat er entsprechende Informationen gespeichert? Im zweiten Fall orientieren sich Lernen und Lernerfolge an der erweiterten Kompetenz, das Handeln im Arbeitskontext bewusst und gezielt zu verändern, und daran, die Effekte des veränderten Handelns reflektieren und bewerten zu können. Über Aktionen (TUN) und Reflexionen (DENKEN) im direkten Arbeitskontext werden Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen systematisch aufeinander bezogen, so dass sie mit dem Handlungskontext und den darin geltenden Bedingungen verbunden sind (= Kompetenzförderung). „Kann der Ausbilder nach der Fortbildung unter den Bedingungen der Schule einen handlungsorientierten Unterricht planen, durchführen und bewerten?“ „Ist er in der Lage, moderne Ausbildungsmethoden unter den Bedingungen der Schule praktisch anzuwenden, die Methode entsprechend improvisierend umzuformen und für sich handhabbar zu machen? Ist seine Handlungsfähigkeit (Wissen + Fertigkeit + Einstellung) durch die Fortbildung erweitert worden?“

3.2.2.2 Handlungsforschung als Forschungsstrategie

Das beschriebene Anliegen, berufliche Fortbildung als einen dialogischen Prozess zu begreifen, der sich inhaltlich auf Alltagsprobleme der Praxis bezieht, erfordert es, auch die (hier) angestrebte Kooperation zwischen Wissenschaft³ und Praxis in einem besonderen forschungstheoretischen Grundgerüst

³ Der BGS hat sich mit seiner Anfrage einerseits an **Berufspädagogen**, andererseits aber auch an **Wissenschaftler** gewandt, deren Interesse, Aufgabe und Ziel darin besteht, wissenschaftliche Forschung zu betreiben, um Erkenntnisse zu gewinnen. Genau wie der Anspruch,

zu verankern. Solch ein Gerüst liefert das Konzept, das die Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ in ihren Forschungsaktivitäten vertritt. Es wird in der Wissenschaft unter **Handlungsforschung**⁴ geführt. Da diese Forschungsstrategie letztlich die methodologische Basis für die Kooperation geliefert hat, soll sie hier in ihren Kennzeichen etwas genauer umschrieben werden:

Wenn Forschung Erkenntnisse aus der Realität für die Realität gewinnen will, muss sie Vorgehensweisen wählen, die auch tatsächlich Aufschlüsse über diese Realität liefern.

An dieser Forderung setzt die Handlungsforschung an. Einordnend stellt sie einen Forschungsansatz der qualitativen, empirischen Sozialforschung dar. Deren Arbeits- und Interessenschwerpunkt besteht darin, soziale Wirklichkeit in ihrer Qualität möglichst umfassend wahrzunehmen. Damit er die Qualität im Sozialen empirisch erfassen kann, soll der Wahrnehmungsfiter eines Sozialforschers bzw. sein Blick in die Realität während des Forschungsprozesses möglichst offen gehalten werden. Um dieser Offenheit Rechnung zu tragen und um möglichst viele Informationen und Situationen erfassen zu können, erfordert die Forschung methodologisch eine explorative Feldforschung sowie einen weitgehenden Verzicht auf Hypothesenbildung zu Forschungsbeginn. In diesen allgemeinen Anspruch der qualitativen, empirischen Sozialforschung ist die Handlungsforschung als *ein* Forschungsansatz eingebettet:

Fortbildung als dialogischen Prozess zu begreifen, wurde das Projekt daher auch vom (grundsätzlichen) Forschungsverständnis der Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ geprägt.

⁴ Auch Aktionsforschung. Beide Begriffe werden im Folgenden synonym benutzt, weil die feinen Unterschiede (Aktion + Handlung) eher theoretischer als forschungspraktischer Natur sind.

Aktionsforschung ist eine **Forschungsrichtung**, „welche die Gewinnung theoretischer Erkenntnisse mit der Bewältigung praktischer Probleme zu verbinden versucht“ (KÜHN / GRÜNIG 1986, 118). Ein „typisches Merkmal der Aktionsforschung [besteht] in der Verbindung der Bewältigung eines praktischen Problems und der Beantwortung einer wissenschaftlichen Frage.“ (KÜHN / GRÜNIG 1986, 121). Damit geht es ihr weder *nur* um die Überprüfung und Anwendbarkeit bereits gewonnener Erkenntnisse zur Bewältigung praktischer Probleme (Anwendungsforschung), noch geht es ihr *nur* um die Lösung eines praktischen Problems mit Hilfe wissenschaftlicher Unterstützung und Beratung (Praxisarbeit). Es findet vielmehr ein gleichzeitiges Arbeiten an zwei Problemstellungen – an einer wissenschaftlichen und an einer praktischen – statt. Ein Aktionsforschungsprojekt hat damit nicht einen, sondern zwei Ausgangspunkte: Es besteht einerseits eine wissenschaftliche Fragestellung, die mit Hilfe von Aktionsforschung als Forschungsinstrument bearbeitet werden soll, andererseits besteht ein praktisches Problem im Bereich der Fragestellung, das im Arbeits- und Forschungsprozess bewältigt werden soll.

Forschungsgegenstand von Handlungsforschung ist grundsätzlich „der Mensch in seinem sozialen Kontext“ (PETZOLD 1980, 146). Das „gewöhnliche und alltägliche Handlungsfeld“ (HUSCHKE-RHEIN 1987, 183), in dem Menschen agieren, soll mit dem **Ziel** erforscht werden, es in seiner Qualität praktisch und problemlösend zu verändern. Ein wesentliches Merkmal von Handlungsforschung ist damit, dass das Handeln von Personen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang bestimmter sozialer Kontexte (z.B. beruflichen) erkundet wird. Dazu werden im Rahmen der Forschung weder individuelles und kollektives Handeln noch der Kontext, in dem es auftritt, analytisch zerlegt. Handlungsforscher versuchen, Handlungen in ihren Gesamtstrukturen und im Zusammenhang realer Situationen, in denen sie auftreten, zu erfassen und zu verstehen (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1987, 182 ff.). Ein ausschließlich analytisches Vorgehen ist dafür ungeeignet, weil sich soziale Zusammen-

hänge nicht ausschließlich mit analytischen Klassifikationsmerkmalen erklären und interpretieren lassen. Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie menschliches Handeln und Verhalten verändert werden kann, ist es nicht ausschlaggebend, einzelne Verhaltensmerkmale im analytischen Detail zu ergründen, sondern es ist wichtig, die Gründe und Ursachen zu erfassen, warum sich das Handeln kontextgebunden auf eine bestimmte Weise darstellt. Neben individuumsbezogenen Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen treten damit auch die vom sozialen Kontext auf das Handeln wirkenden Bedingungen in den Blick eines Handlungsforschers.

Um alltägliches Handeln zu erforschen und zu verändern, bedient sich die Handlungsforschung einer besonderen **Forscher-Beforschten-Konstellation**: Ihr Anliegen ist es, Handlungsfelder *zusammen* mit den darin agierenden Akteuren zu untersuchen, um *gemeinsam* mit ihnen Veränderungen einzuleiten und zu bewirken. Dazu können beispielsweise Entwicklungsstände festgestellt und Potentiale erschlossen werden. Die Stärken und Schwächen im Handeln der Akteure sind zusammen mit anderen Personen (Wissenschaftlern, anderen Akteuren, Kollegen usw.) zu erkennen und zu reflektieren. Durch Partizipation der Betroffenen und durch gemeinsame Reflexionen soll erreicht werden, dass die Handlungskompetenz der im Feld Agierenden erhöht wird (vgl. MO-SER 1977, 25).

Zum Verstehen von Handlungen in Kontexten werden also die Akteure als Personen sowie ihre Vorstellungen, Wünsche, Probleme und Ideen in den Untersuchungsprozess einbezogen (vgl. LÜCK 1996). Durch diese unmittelbare Einbindung der Betroffenen in den Forschungsprozess wandelt sich ihr Status von dem eines Forschungsobjektes in den eines forschenden Subjekts. Die in der Wissenschaft übliche Subjekt-Objekt-Trennung zwischen Forschern und Beforschten wird dahingehend aufgehoben, dass beide Parteien als gleichberechtigte Partner im Forschungsprozess anzusehen sind und diesen durch direkte Kommunikation und Zusammenarbeit gemeinsam erschließen und vorantreiben (vgl. FIEDLER / PETER 1978, 38 ff.).

Die Beziehung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern wird zu einer besonderen Forscherbeziehung, in der es darum geht, mit gegenseitiger Unterstützung und Beratung Praxis zu verstehen und zu verändern. Dabei bleibt der Handlungsforscher Forscher im wissenschaftlichen Sinne, dem es darum geht, theoretische Erkenntnisse durch Bewältigung praktischer Probleme zu gewinnen. Ihm geht es darum, Theorien zu erweitern, sie anzuwenden sowie darum, im und aus dem Prozess neues wissenschaftliches Wissen zu generieren. Die Praktiker untersuchen ihr Praxisfeld, um Handeln und Kontexte zu hinterfragen und zu reflektieren. Ihr Anliegen ist es dabei weniger, Forschung im wissenschaftlichen Sinne zu betreiben und theoretische Erkenntnisse zu gewinnen, sondern vielmehr über Wege nachzudenken, die eine verbesserte Situation im Handlungsfeld herbeiführen. Sie betreiben Praxisforschung zur Generierung praktischen Wissens.

Wissenschaftliche Forscher und Praxisforscher nutzen für ihre **Kooperation** im Rahmen der Handlungsforschung **Praxisfelder**. Sie gewinnen Informationen darüber, tauschen sich über ihre Wahrnehmungen aus, planen gemeinsam Veränderungsaktivitäten und wirken *gemeinsam* auf Handlungsabläufe in der Realität ein. Sie interpretieren und bewerten Wahrnehmungen und Informationen, koppeln Rückschlüsse aus diesen Bewertungen als „praktische Momente“ wieder in die Realität zurück und bewerten neu (vgl. KLÜVER / KRÜGER 1972, 76 ff.). Wissenschaftliche Erkenntnisse werden also im Zuge von Handlungsforschung nicht losgelöst von der Praxis, sondern unmittelbar **in** der Praxis und **durch** die Praxis gewonnen. Damit wird Anwendungsorientierung zum zentralen Stichwort und Qualitätskriterium von Handlungsforschung. Anwendungsorientierung wird innerhalb von Handlungsforschung als wesentliches Merkmal angesehen, um unter dieser Orientierung notwendige Veränderungen in der Praxis herbeizuführen (vgl. EPPEL / HAMER 1997).

Handlungsforschung als eine Methode zur Lösung praktischer Probleme *und* zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse ist nur als **Prozessforschung** möglich. Für eine Bestandsforschung ist sie ungeeignet. Als Prozessforschung

bedarf sie einer gewissen zeitlichen und personellen Kontinuität. „Die Handlungsforschung eignet sich im Sinne einer Prozessforschung, um den gesamten alltäglichen Kontext zu erfassen, das Erkennen von Problemen und die Zielbestimmung der Forschung ergeben sich dabei aus der Realität“ (KLÜVER / KRÜGER 1972, 76). Auch BÜCHTER (1999, 8 f.) sieht Handlungsforschung nur als Prozessforschung für sinnvoll an: In einem Handlungsforschungsprozess kann – so stellt sie fest – „z.B. aufgezeigt werden, dass betriebliche Probleme auf andere Ursachen zurückzuführen sind als auf Qualifikationsdefizite beim Personal. Diese anderen Ursachen (z.B. ungünstige Organisationsstrukturen und Kommunikationsprozesse, Defizite in der Führungsorganisation, ...) werden aber nur im Rahmen eines kontinuierlichen (Untersuchungs- / Forschungs-) Prozesses deutlich.“ Ein Erkennen erweitert dann sowohl Problemsicht als auch die Interventionsmöglichkeiten zur Veränderung von Praxis.

In ihrer **Methodik** unterscheidet sich Handlungsforschung aufgrund ihrer Ansprüche⁵ von anderen Forschungsansätzen der empirischen Sozialforschung, denn „die in der Aktionsforschung typischen Interdependenzen zwischen der Lösung konkreter praktischer Probleme und der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (KÜHN / GRÜNIG 1986, 124) müssen sich in der methodischen Strukturierung des Forschungsprozesses widerspiegeln. „Es bedarf einer Herausarbeitung der Interdependenzen zwischen der Ebene der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und der Ebene der praktischen Problemlösung in den Phasen der Bestimmung der Zielsetzung, der Planung der Aktionen und der Auswertung der Aktionen, damit eine für Aktionsforschungsprojekte geeignete Vorgehensmethodik entsteht.“ (ebd., 124)

Eine erste Beziehung zwischen diesen Ebenen entsteht zum Beispiel, „wenn für das konkrete Problem eine Zielsetzung formuliert wird und ein Aktions-

⁵ = Erforschen des Handelns in sozialen Kontexten, kooperative Forschung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern, Verändern von Praxis, Anwendungsorientierung

plan entworfen wird, indem die an der Problemlösung beteiligten Wissenschaftler ihre Erklärungshypothesen zum Problembereich einbringen. Bevor mit der vorgesehenen Aktion begonnen wird, planen die Wissenschaftler aufgrund der Zielsetzung und des Aktionsplanes die wissenschaftliche Auswertung der Aktion. Ohne diese Auswertungsplanung bestünde die Gefahr, dass während der Aktion die aus wissenschaftlicher Sicht bedeutsamen Fakten nicht oder nur bruchstückhaft erfasst würden. Nach der Aktion wird dann doppelt ausgewertet: Zum einen wird, ausgehend von den gesetzten Zielen, der Erfolg der Aktion beurteilt. Zum anderen werden die aus wissenschaftlicher Sicht interessanten Daten analysiert und die Erklärungshypothesen verbessert“ (ebd.).

Für das **methodische Vorgehen** in Aktionsforschungsprozessen gilt im Einzelnen folgendes: Um natürliches, alltägliches Handeln erfassen zu können, tritt sie mit sehr offenen Methoden an die Realität heran. Strukturierte, aber auch unstrukturierte Beobachtungen, teilnehmende Beobachtungen, offene Interviews, informelle Gespräche, die Sammlung und Auswertung von Dokumenten, Experimente im Feld, nachträgliche und unmittelbare Prozessreflexionen gehören zum Methodenrepertoire dieses Forschungsansatzes. Eine Kombination unterschiedlicher Methoden wird angestrebt, um ein möglichst vielschichtiges und vielseitiges Bild von der Realität zu gewinnen.

Zusammenfassend kann die Arbeit eines Handlungsforschers folgendermaßen charakterisiert werden: Er arbeitet sich „erstens nicht punktuell in eine Situation ein, um Meinungen zu erfragen, sondern nimmt über einen längeren Zeitraum begleitend an einem sozialen Prozess teil und hilft, ihn voranzutreiben; er arbeitet zweitens nicht mit sozial isolierten Individuen, sondern mit Gruppen in deren gesellschaftlichen Bezügen und informiert drittens diese Gruppen nicht nur über Ziel und Zweck der Untersuchungen, sondern beteiligt sie auswertend an der Einschätzung.“ (FACHBEREICH SOZIALPÄDAGOGIK an der PH Berlin 1972, 65).

4 Das Ergebnis der Verhandlung

4.1 *Handlungsforschung als Strategie zur Gestaltung eines Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder*

Nach einem ausführlichen Austausch, in dem Praxis und Wissenschaft ihre unterschiedlichen Problemwahrnehmungen sowie ihre Vorstellungen über Interventions- und Veränderungsansätze im BGS-Ausbildungsgeschehen offen gelegt und erörtert haben, wurde beschlossen, dass der Ansatz der Handlungsforschung als strategischer Überbau und methodologische Basis für die Kooperation genutzt werden soll.

Es wurde vereinbart, dass die Mitarbeiter der Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ gemeinsam, in enger Kooperation und wechselseitiger Abstimmung mit den Ausbildern der Schule in Fulda ein Fortbildungskonzept für das Bildungspersonal im BGS erarbeiten sollen, das sie gleichzeitig auch erproben. Damit wurde die Aufgabenstellung des Projekts wesentlich umfassender als die BGS-Schulleitung es ursprünglich vorgesehen hatte, zugleich aber auch ziel- und ergebnisoffener.

Der gewählte Zugriff auf diese Aufgabenstellung „Gestaltung und Erprobung eines Fortbildungskonzeptes“ setzt eine Bestandsaufnahme zum Ausbilderhandeln im Kontext der BGS-Schule voraus. Diese kann sich nicht nur auf Verlautbarungen der BGS-Schulleitung und nicht nur auf eine Beobachtung sichtbarer Verhaltensweisen und -defizite des Bildungspersonals beschränken, sondern muss auch die hinter diesem Verhalten liegenden motivationalen, kognitiven und mentalen Prinzipien der Handlungsteuerung sowie damit verbundene Lernpotentiale sichtbar machen. Daher sollte die Bearbeitung – so wurde vereinbart – nicht im Sinne einer traditionell objektivierenden Forschung mit klassischem Analyse- und Beobachtungsinstrumentarium und einer Trennung der Phasen Analyse, Auswertung, Konzeptentwicklung und Konzeptanwendung, sondern integriert und in einem engen – subjektive

Bedeutungen explorierenden und zugleich sinnkonstituierenden – Austausch mit den Betroffenen erfolgen. *Diagnose, Bewertung, Veränderung, neue Diagnose, neue Bewertung, neue Veränderung stehen dabei in einem engen, zeitlichen und zugleich kommunikativen Zusammenhang von Forschern und Beforschten.* Veränderungen erfolgen also nicht sprunghaft durch Implementierung einer neuen Strategiekonzeption, sondern sukzessive. Sie werden durch moderate Prozesse eingeleitet, die – so die Vermutung – im Zeitablauf eine Emergenzspirale in Gang setzen.

Das zentrale praktische Anliegen des Projekts liegt dabei – wie vom BGS zum Ausdruck gebracht – in der Entwicklung und Verbesserung von operativen Möglichkeiten zur Lösung ausbildungsbezogener Probleme im BGS. Übergeordnetes Ziel ist es, die Ausbildung von PVBmD zu verbessern. Mit Blick auf die Bedürfnisse der Praxis geht es primär um die Entwicklung und Verbesserung der pädagogischen Kompetenzen beim Ausbildungspersonal.

Handlungsforschung sollte dazu folgendermaßen genutzt werden: Die GhK-Mitarbeiter begeben sich direkt und für einen längeren Zeitraum in das Praxisfeld „BGS-Schule, Fuldata1“ und arbeiten dort mit den Akteuren zusammen, um deren Ausbildungsalltag kennen zu lernen, ihn zu verstehen und um ihn gemeinsam mit den Beteiligten zu verändern. Die Ausbilder werden in dieser Kooperation als Praxisforscher tätig, indem sie sich zunächst ihres Ausbildungshandelns und der Bedingungen, mit denen sie in diesem Kontext konfrontiert werden, bewusst werden. Das soll geschehen, indem sie durch die Kommunikation mit der wissenschaftlichen Begleitung ihr eigenes Handeln bewusst wahrnehmen, es kritisch hinterfragen, es selbst beforschen, und indem sie lernen, damit zu experimentieren. Die wissenschaftliche Begleitung im Feld beobachtet, nimmt wahr, hinterfragt, stellt ihre Wahrnehmungen zur Diskussion, berät, leitet die Ausbilder an, hilft bei der Umsetzung neuer Ideen, dokumentiert und unterstützt mit ihrem Expertenwissen. Im Laufe dieses Prozesses ermitteln die Ausbilder dann kollektiv einerseits ihren Weiterbildungsbedarf und beteiligen sich andererseits aktiv an dessen Organisation

und Realisierung. Die wissenschaftliche Begleitung entwickelt im Gegenzug dazu ein theoretisch begründetes und auf den Erkenntnissen im Feld basierendes anwendungsorientiertes, auf Dauer angelegte Fortbildungskonzept für das Lehrpersonal im BGS.

4.2 Ein offenes Projektkonzept zur Strukturierung von Qualifizierungs- und Forschungsprozessen

4.2.1 Das Projektkonzept

Aus der vereinbarten kommunikativen Strategie zur Gestaltung eines Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder ergibt sich als Konsequenz für das Arbeitskonzept der Kooperation die Notwendigkeit, dass es einen offenen Rahmen bieten muss, der sowohl an die Bedürfnisse der beteiligten Ausbilder als auch an den jeweiligen Stand der Arbeits- und Forschungsprozesse flexibel angepasst werden kann und der im Zeitablauf gestaltbar bleibt.

Es muss möglich sein, dass sich die Beteiligten kennen lernen, intensiv austauschen können und zu einem gemeinsamen Verständnis über die Aufgaben, Ziele, Inhalte und Methoden der Kooperation gelangen. Vor diesem Hintergrund haben sich die BGS-Schulleitung und die GhK-Projektgruppe letztlich auf folgende **Projektlaufskizze** geeinigt:

Die GhK-Projektgruppe entwickelt in enger Zusammenarbeit mit der Schule des GSP Mitte in Fulda und den dort tätigen Ausbildern ein Qualifizierungskonzept für BGS-Ausbilder. Um Fehleinschätzungen zu vermeiden, um ein möglichst genaues Bild von der Realität „Ausbildung im BGS“ zu gewinnen und um praxistaugliche Ideen für Veränderungen zu entwickeln, ist das Projekt von Anfang an anwendungsorientiert und praxisnah angelegt. Die enge Kooperation zwischen allen Beteiligten ist sowohl Voraussetzung und Bedingung als auch Basis für den Projekterfolg. Aus diesen Überlegungen resultiert eine **zweistufige** Projektskizze:

Die **erste Projektstufe** umfasst eine Einführungs-, Beobachtungs-, Analyse-, Konstruktions- und Fortbildungsphase. Mit ihr wird angestrebt, eine gemeinsame **Informations- und Gesprächsbasis** über Ausbildung beim BGS, über Ziele, Arbeitsprozesse und -methoden des Projektes sowie über moderne Lehr- / Lernmethoden und deren Anwendung zu schaffen. Dabei geht es vornehmlich um ein gegenseitiges Kennenlernen von Wissenschaftlern und Praktikern, um das Sammeln von Eindrücken, um Einschätzungen zu Potentialen und Grenzen, um Informations- und Ideengewinnung und um deren Auswertung. Die Projektstufe 1 schließt nach einer ausführlichen Feldarbeit mit einer ersten Klausurtagung, bei der dem Lehrpersonal die Ergebnisse als Wahrnehmung der „Forscher“ zur Diskussion gestellt werden. Auf Basis einer daraus abgeleiteten gemeinsamen Deutung entwicklungs- und forschungsrelevanter Aufgaben- und Problemfelder soll während dieser Tagung eine Auswertung der ersten Stufe erfolgen sowie ein sich ergebender Handlungsbedarf erarbeitet und hierarchisiert werden.

Die **zweite Projektstufe** baut auf der ersten auf. Hier sollen die gemeinsam erarbeiteten Resultate der ersten Stufe in der Praxis ver- und bearbeitet werden. Die Ausbilder erproben und realisieren selbst die in der ersten Stufe erarbeiteten Handlungs- und Veränderungsvorschläge in ihrem Unterricht; die GhK-Mitarbeiter sind weiterhin Beobachter im Feld und unterstützen die Ausbilder bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts und bei den damit korrespondierenden Aktivitäten. Daran schließt eine zweite Analyse an, die zur Präzision des allgemeinen Erkenntnisstands dient, so dass sich allmählich die Struktur eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzeptes herauskristallisiert. Eine zweite Klausurtagung dient sowohl der Erprobung dieses Konzeptes als auch der gezielten Bearbeitung der als besondere Problembereiche erkannten Themenbereiche (in der Schule des GSP Mitte).

Zum Projektabschluss wird der Schulleitung und den beteiligten Ausbildern seitens der Wissenschaft als übergeordnetes Projektergebnis ein Fortbildungskonzept für BGS-Ausbilder präsentiert, das einerseits auf den Erkenntnissen

aus der Kooperationsarbeit aufbaut, andererseits aber auch theoretisch fundiert und auf innovative Entwicklung ausgerichtet ist.

4.2.2 Die Arbeits- und Vorgehensweise

Den Ansatzpunkt für die Kooperation zwischen Ausbildern und GhK-Mitarbeitern bildete die derzeitige Methodenkompetenz der Ausbilder. Sie sollte insofern den strategischen Ansatzpunkt darstellen, als dass über die methodisch-didaktische Seite des Unterrichts der Umgang mit den Zielen und den Inhalten des Ausbildungsplans im Ausbildungsgeschehen beobachtet und in seiner Wirkung auf die Schüler (zukünftige PVBmD) und deren berufliche Handlungskompetenz analysiert und erörtert werden kann.

Eine systematische und umfassende Beobachtung des Unterrichts durch die GhK-Mitarbeiter in der Schule bildete daher die Grundlage, um mit den Ausbildern ins Gespräch zu kommen und um das tatsächliche Unterrichtsgeschehen näher kennen zu lernen. Die (Analyse- und Auswertungs-) Ergebnisse aus diesen Beobachtungen und Gesprächen wurden dokumentiert und den Projektbeteiligten zur Diskussion gestellt. Während der ersten Klausurtagung erfolgte ein systematischer Abgleich der Wahrnehmungen und Interpretationen der externen Beobachter mit denen der BGS-Ausbilder. Auf Grundlage dessen wurde dann die weitere Projektarbeit zusammen mit den Ausbildern geplant. Es wurden im Zuge dessen konkrete Handlungsschritte formuliert, die geeignet erschienen, um Veränderungen in den gegenwärtigen personalen und organisationalen Situationen der Schule zu ermöglichen. Die Umsetzung dieser Handlungsschritte schloss unmittelbar an die Tagung an. Sie wurde arbeitsteilig und in Gruppenarbeit vor Ort in Fuldataal organisiert, von den GhK-Mitarbeitern betreut sowie in einer zweiten Tagung resümiert.

5 Die Verwertungs- und Erkenntnisziele des Projekts als Zielkorridor

5.1 Möglichkeiten und Chancen für den BGS und seine Ausbildungsaktivitäten (Praxissystem)

Was hat der BGS – als Praxissystem – davon, wenn er sich auf die oben als weitreichend skizzierte Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftssystem einlässt? – Die Möglichkeiten und Chancen, die sich für den BGS und seine Ausbildungsaktivitäten aus dieser Kooperation ergeben, sollen im Folgenden kurz als Verwertungsziele des Projekts erläutert werden:

1. Das erste Interesse und Ziel des Auftraggebers „BGS-Schule, Fuldata!“ besteht in der konkret zu leistenden Qualifizierung ihres Ausbildungspersonals. Die Ausbilder sollen hinsichtlich des Einsatzes moderner Lehr- / Lernmethoden weitergebildet werden und zwar so, dass die Qualifizierungsergebnisse auch tatsächlich im Schulgeschehen zur Anwendung kommen und dieses substantiell verbessern. Dadurch, dass das Projekt kommunikativ angelegt ist, weitgehend auf eine Arbeit im Schulgeschehen abzielt und auf den Kontext, in dem die Ausbilder arbeiten, Bezug nimmt, enthält es für die Beteiligten ein hohes Lernpotential.
2. Das zweite Interesse und Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzepts für das Bildungspersonal im BGS. Dieses kann nur in einer abstrakteren und allgemeingültigeren Form erarbeitet werden als die Fortbildung der 30 Ausbilder in Fuldata!. Da das zu entwickelnde Konzept dem Anspruch gerecht werden muss, praxiswirksame Veränderungen im Ausbildungsgeschehen einzuleiten, gleichsam selbst aber auch praktisch umsetzbar sein muss, müssen die Gestalter das Tätigkeitsfeld von BGS-Ausbildern sehr genau kennen und daraus Rückschlüsse für ein generelles Fortbildungskonzept ziehen. Mit der

Erstellung einer abstrakten, rein theoretisch legitimierten Konzeption aus dem Wissenschaftssystem heraus, ist der Praxis nicht gedient.

Dadurch, dass der BGS mit diesem Projekt in einen Wissenschafts-Praxis-Dialog tritt und sich damit einem systematischen Blick von Außen öffnet, bietet sich ihm ein übergeordnetes Verwertungspotential. Dieses drückt sich darin aus, dass ein *umfassender* – praktisch wie wissenschaftlich legitimierter – Prozess zur Modernisierung der Berufsausbildung eingeleitet werden kann.

5.2 *Möglichkeiten und Chancen für die Berufspädagogik und ihre Forschung (Wissenschaftssystem)*

5.2.1 Erkenntnisinteresse und -ziele für die Berufspädagogik als Wissenschaftsdisziplin

Was hat die Berufspädagogik – als Disziplin des Wissenschaftssystem – davon, wenn sie sich auf die konkrete Unterstützung der Ausbildungspraxis im BGS einlässt? – Die Möglichkeiten und Chancen, die sich für die Berufspädagogik und ihre Forschung aus dieser Kooperation ergeben *können*, sollen im Folgenden erläutert werden, indem die Erkenntnisinteressen und -ziele des Projekts aus wissenschaftlicher Sicht zusammengefasst werden.

Das Projekt wurde von wissenschaftlicher Seite von Berufspädagogen begleitet, deren Arbeitsspektrum sich im weitesten Sinne auf Berufsbildungsprozesse richtet, die außerhalb der normalen Berufsschulausbildung des „Dualen Berufsbildungssystems“ ablaufen. Am Beispiel der angestrebten Kooperation soll daher zunächst kurz das Grundverständnis von **Berufspädagogik** offen gelegt werden, das die Arbeit der Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ (normativ) trägt:

Zentraler Gegenstand des Projekts ist **die berufliche Weiterbildung von BGS-Ausbildern**, die als Polizisten im Auftrag des BGS in den BGS-internen

Bildungseinrichtungen die Berufsausbildung von Polizeivollzugsbeamten durchführen. Im Zuge der angestrebten Weiterbildung sollen insbesondere die pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen dieser Ausbilder gefördert werden und zwar dahingehend, dass sie in der Lage sind, ihr Ausbildungshandeln an Prinzipien eines handlungsorientierten Lernens und Lehrens zu orientieren. Insofern lässt sich der Gegenstand weiter spezifizieren als **berufliche Weiterbildung von BGS-Ausbildern zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz**.

Das Interesse an diesem Projekt ist damit berufspädagogischer Natur. Es entfaltet sich aus einem Grundverständnis von Berufspädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin mit pädagogischem Anspruch. Berufsbildung (= Aus- und Weiterbildung) aus einem pädagogischen Interesse heraus zu betrachten, bedeutet insbesondere, sie vom Standpunkt der Verantwortung gegenüber den Teilnehmern von Berufsbildungsveranstaltungen aus zu thematisieren. Es interessiert die **berufsbildende** Dimension von Aus- und Weiterbildungsaktivitäten. Gleichmaßen muss jedoch auch die Verantwortung der Teilnehmer gegenüber der Institution, in der sie beruflich tätig sind, im Auge behalten werden.

Dieser einordnende Anspruch ist hier insoweit von zentraler Bedeutung, als dass er bezogen auf eine „Berufliche Weiterbildung von BGS-Ausbildern zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz“ in doppelter Hinsicht gilt und Berücksichtigung finden muss:

- Die „Weiterbildung von BGS-Ausbildern“, um die es im engeren Sinne in dieser Arbeit geht, muss vom Standpunkt der Verantwortung gegenüber den Ausbildern als Teilnehmer der Weiterbildung ausgehen und die berufsbildenden Dimensionen betonen. Gleichsam muss sie die Verantwortung der Ausbilder gegenüber der Institution „BGS“, für den sie ausbilden, herausstellen und berücksichtigen.
- Die „Berufsausbildung von Polizeivollzugsbeamten“, die Gegenstand der Ausbilderqualifizierung sein soll, muss vom Standpunkt der Ver-

antwortung der Ausbilder gegenüber den ihnen anvertrauten (meist jugendlichen) Polizeianwärtern ausgehen und damit die berufsbildenden Dimensionen einer Berufsausbildung betonen. Gleichsam muss gewährleistet bleiben, dass die Ausbilder Lernprozesse initiieren, in denen die Verantwortungsbereitschaft junger Polizeianwärter gegenüber der Institution „BGS“ verdeutlicht und gestärkt wird.

Vor dem Hintergrund des übergeordneten Ziels „Entwicklung eines Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder“ sollen im Verlauf des Projekts aus berufspädagogischer Sicht folgende Unterziele erreicht werden:

1. Durch eine pädagogisch ausgerichtete Weiterentwicklung der BGS-Bildungseinrichtungen unter Einflussnahme des Bildungspersonals soll eine Modernisierung oder Pädagogisierung der Berufsausbildung von Polizeivollzugsbeamten ermöglicht werden (Organisationsentwicklung).
2. Dazu sollen die Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Bildungspersonals auf das pädagogische Konzept der Ausbildung gestärkt und verbessert werden (Personalentwicklung).
3. Dazu wiederum soll die pädagogische Handlungskompetenz der Ausbilder durch Fortbildung erweitert werden (Qualifizierung).

Ausgehend vom Standpunkt der Ausbilder und ihrer Kompetenzen ergibt sich unter dieser Zielsetzung ein Blick auf die Rahmenbedingungen, unter denen in den BGS-Bildungseinrichtungen ausgebildet wird, und ein Blick in die Gesamtstrukturen des BGS. Im erweiterten Blickfeld dieser Arbeit liegt damit das Gesamtkonzept des BGS-internen Qualifizierungssystems.

In dieses Grundverständnis von „Berufspädagogik“ und der daraus abgeleiteten Handlungsziele soll nun das Interesse der Wissenschaft an diesem Projekt eingebettet werden. Es kommt insbesondere im Untertitel der Arbeit zum Ausdruck („... Berufspädagogische Handlungsforschungsstrategien für eine integrierte Personal- und Organisationsentwicklung“). Die sich dahinter ver-

bergenden Fragen, die für das Wissenschaftssystem von Relevanz sind, lauten im Einzelnen:

1. Welche Wirkung entfaltet das Konzept der Handlungsforschung mit seinen Interventionen und Interventionsstrategien bezogen auf eine pädagogische Qualifizierung von Personen, die ohne pädagogische Ausbildung in berufsbildenden Tätigkeitsfeldern arbeiten?
2. Welche Wirkung entfalten die in der Handlungsforschung angelegten kommunikativen Arbeitsweisen bezogen auf die Kompetenzen einzelner Personen (Ausbilder), bezogen auf eine Veränderung ihres beruflichen Handlungsfeldes (Unterricht) sowie bezogen auf anzustrebende Veränderungen in einer Organisation (BGS-Schule)?
3. Gelingt es, die im Rahmen von Handlungsforschung gewonnenen Informationen und Erfahrungen, systematisch auszuwerten und aufzubereiten, so dass sie zu einem Qualifizierungskonzept verdichtet werden können, das weiteres, künftig selbstorganisiertes Lernen ermöglicht? Gelingt es, ein Qualifizierungskonzept zu gestalten, dass aufeinanderbezogene Lernprozesse auf allen Ebenen einer Organisation einleitet und damit Vorgänge von Organisations-, Personalentwicklung und Weiterbildung vereinigt?

Das Erkenntnisinteresse besteht zusammengefasst also darin, herauszufinden, wie in einer Organisation ein Qualifizierungsprozess in Gang kommt, der irgendwann ohne externe (wissenschaftliche) Unterstützung selbstorganisiert weiterläuft.

5.2.2 Konsequenzen für den Umgang mit Theorie in dieser Arbeit

Das in den letzten Kapiteln hergeleitete und ausführlich begründete Projekt- und Forschungsdesign dieser Arbeit erfordert es, an dieser Stelle einige explizite Aussagen zum Theoriebegriff, zum Verständnis und zur Bedeutung von Theorie im Kontext dieser Arbeit zu machen. Die Bedeutung, die Theorie im

konkreten Projektgeschehen eingenommen hat, spiegelt sich in dieser Arbeit deutlich wider. Es gilt dahingehend folgendes zu beachten:

- **Ebene berufspädagogischer Forschung:** Für die Fragestellung und die gewählte Forschungsstrategie dieses Projekts liegt in der Berufspädagogik bisher kein forschungstheoretisches Konzept vor, das zur Anwendung kommen kann. Erst im Forschungs- und Arbeitsprozess selbst kann und muss sich daher Theorie entfalten. Insofern geht es in dieser Arbeit nicht darum, eine berufspädagogische Forschungstheorie auf Anwendungsforschung zu beziehen, sondern es geht darum, Anwendungsforschung zum Anlass zu nehmen, um eine allgemein anerkannte Forschungsstrategie (Handlungsforschung) hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für berufspädagogische Erkenntnisprozesse und Forschungszwecke zu überprüfen.
- **Ebene berufspädagogischer Gestaltung:** In ihrer Funktion als „Gestalter“ eines Ausbilderqualifizierungskonzepts für BGS-Ausbilder greifen die GhK-Mitarbeiter auf ihre systematischen, theoretischen Kenntnisse zurück und verknüpfen diese in Bezug auf den Handlungskontext „Ausbildung im BGS“. Im Gestaltungsteil (Teil V) entfaltet Theorie daher ihre abstrahierende, systematisierende und ordnende Wirkung. Hier kommt es aber nicht darauf an, eine einzelne Theorie im Detail zu explizieren. Vielmehr gilt es, wissenschaftliche Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen und Disziplinen so miteinander zu verknüpfen, dass ein neues Gestaltungsinstrument zur Bewältigung praktischer Probleme entstehen kann.
- **Ebene berufspädagogischer Aktionen:** Auf dieser Ebene wird Theorie eingeführt als Steuerungselement, Deutungsinstrument und als heuristisches Instrument zur Betrachtung und Analyse sozialer Wirklichkeit. Im Projektprozess selbst (Teil I bis IV) entfaltet sie eine Breitenwirkung. Nicht die perfekte Ausdeutung, Anwendung und Erörterung von Theorie ist hier entscheidend, sondern ihre Unterstützungsfunktion. Die GhK-Mitarbeiter fungieren in ihrer Rolle als Berater im Praxisfeld als „Berufsbildungsexperten“. Sie verfügen über spezialisierte berufspädagogische Arbeitsmethoden und kennen unterschiedliche Theorien der Berufsbildung. Aber die Anlässe, wann sie in diesem Projekt auf welche Elemente berufspädagogischen Theoriewissens zurückgreifen, liefert die Situation im Praxisfeld. Das Gleiche gilt für die Tiefe, mit der Theorie und Theoriewissen im Kooperationsprozess eingeführt wird. Der im Projektprozess herrschende Zeit- und Handlungsdruck bedingt es, dass ein praktischer Umgang mit Theorie gefunden werden muss, der allen Beteiligten hilft, den Projektverlauf konstruktiv voranzubringen.

6 Zusammenfassung

Übergeordneter Anlass für die vom BGS initiierte und ins Leben gerufene Kooperation mit der Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ im Institut für Berufsbildung der Universität Kassel sind die grundlegenden Veränderungen, die der BGS seit der deutschen Wiedervereinigung in seinem Aufgaben- und Verantwortungsspektrum erfahren hat und immer noch erfährt. Auf diesen Wandlungsprozess muss sich insbesondere das BGS-interne Qualifizierungssystem, das für die Bereitstellung polizeilicher Handlungskompetenz im Polizeidienst verantwortlich ist, einstellen.

Die Schulleitung der BGS Schule in Fulda sieht in einer Verbesserung der pädagogischen, methodischen und didaktischen Fähigkeiten der Ausbilder einen geeigneten Anknüpfungspunkt zur Modernisierung der Berufsausbildung im BGS. Sie tritt mit dem Wunsch an die GhK heran, für das Bildungspersonal eine Weiterbildungsmaßnahme zum Thema „Moderne Unterrichtsmethoden“ anzubieten.

Die Arbeitsgruppe „Betriebliche Aus- und Weiterbildung“ bettet diesen Auftrag in eine umfassendere Problemsicht ein. Im Rahmen eines Verhandlungsprozesses zwischen Wissenschaft und Praxis wird dann ein Kooperationsprojekt geplant, dem als Aufgabenstellung die „Gestaltung eines Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder durch BGS-Ausbilder“ zugrunde liegt.

Ein Verständnis von beruflicher Fortbildung, das sich als prozessorientiert, dialogisch ausgerichtet und anwendungsbezogen umschreiben lässt, entspricht dem Wunsch des Auftraggebers. Ziel einer solchen Art von Fortbildung ist es nicht, Ausbilder zu beschulen, sondern vielmehr ihre pädagogische Handlungskompetenz im Ausbildungsalltag zu erweitern.

Als Folge aus dem zugrundegelegten Verständnis von Fortbildung wird für das Projekt als methodologische Basis der Ansatz der Handlungsforschung

gewählt. Dieser wird für eine Theorie-Praxis-Kooperation insbesondere aufgrund folgender Merkmale als geeignet angesehen:

- Handlungsforschung beschäftigt sich mit Menschen in sozialen Kontexten. Sie nimmt Bezug auf Personen und Kontexte, indem sie Alltagshandeln erforscht.
- Im Rahmen von Handlungsforschung besteht die Möglichkeit, durch eine Bewältigung praktischer Probleme theoretische Erkenntnisse zu gewinnen.
- Handlungsforschung hat Realitätsbezug und ist anwendungsorientiert.
- Zum Verstehen von Handlungen und sozialen Kontexten werden die Akteure als Personen, ihre Vorstellungen, Wünsche, Probleme und Ideen in den Untersuchungsprozess als aktive Praxisforscher einbezogen (keine Subjekt-Objekt-Trennung).
- Um natürliches, alltägliches Handeln erfassen zu können, arbeitet Handlungsforschung methodisch nicht ausschließlich mit analytischen Verfahren, sondern mit einer flexiblen Kombination offener Methoden der empirischen Sozialforschung.

Als Konsequenz ergibt sich aus diesem Kooperationsdesign die Gestaltung eines offenen und anpassungsfähigen Projektkonzepts, innerhalb dessen eine Strukturierung von Qualifizierungs-, Gestaltungs- **und** Forschungsprozessen unterstützt wird, die zur Lösung praktischer Probleme und zur Gewinnung theoretischer Erkenntnisse geeignet ist.

Teil II: Ausbildung und Unterricht im Laufbahnlehrgang der Schule des GSP Mitte in Fuldataal

7 Überblick

Dieser zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem Projektgeschehen, wie es sich im ersten Projektabschnitt vor Ort in Fuldataal dargestellt hat. Thematisiert werden hauptsächlich die Vorgehensweise, die gewonnenen Erkenntnisse sowie die Schlussfolgerungen aus der Informationsphase (Projekteinführung), der Beobachtungsphase I (Unterrichtsbeobachtung) und der sich daran anschließenden Analysephase I (Unterrichtsanalyse und -auswertung).

Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in diesem Teil der Arbeit auf dem **Unterrichtsgeschehen** in der Schule des GSP Mitte in Fuldataal, wie die GhK-Mitarbeiter es im Rahmen von 66 Unterrichtsbeobachtungen wahrgenommen, analysiert und ausgewertet haben. Damit stehen die vorherrschenden Tätigkeiten der BGS-Ausbilder (= Unterrichten) sowie ihr dominierendes Handlungsfeld (= Unterricht), folglich also der enge Bezugspunkt für eine Ausbilderqualifizierung, im Zentrum der folgenden Ausführungen. Um dem Leser ein Bild vom Unterricht, wie er sich in seiner alltäglichen und routinierten Form darstellt, zu vermitteln, werden die Analyse- und Auswertungsergebnisse hier sehr umfassend vorgestellt. Bezogen auf das Projekt wird in diesem Teil eine Operationalisierung der Problembestimmung vorgenommen.

Im praktischen Projektverlauf diente dieser Teil zum Abgleich und zur Vergewisserung der Wahrnehmungen und Interpretationen zwischen GhK-Projektteam und BGS-Ausbildern. Die Analyseergebnisse wurden dem Ausbilderkollegium auf einer Klausurtagung (siehe Teil III) zur Diskussion gestellt, die auf eine Verhandlung zwischen den Ausbildern und den GhK-Mitarbeitern zur Formulierung weiterer Projektaktivitäten abzielte. Aus der sehr ausführlichen

Erörterung dieses Zwischenergebnisses wurden Konsequenzen für die nächsten Projektschritte gezogen.

Zum Aufbau von Teil II:

Da die in der **Informationsphase** gewonnenen Erkenntnisse großen Einfluss genommen haben auf die „Unterrichtsbeobachtungen“ und sich folglich in den Ergebnissen der Unterrichtsanalyse widerspiegeln, werden die Probleme und Erfolge, die während der praktischen Projekteinführung vor Ort auftauchen, zu Beginn von Teil II herausgestellt. In *Kapitel 8* werden der Projektrahmen und die Projektvoraussetzungen aus praktischer Sicht und aus der Situation vor Ort in Fuldata erfasst. Unter der Frage, was wurde warum einführung gemacht, werden die ersten Schritte der Kooperation zwischen den Ausbildern und den GhK-Mitarbeitern beschrieben (8.1). In einem zweiten Schritt werden diese ersten Schritte kritisch hinterfragt und gedeutet sowie in ihren Konsequenzen für den Projektprozess reflektiert und bewertet. Abschnitt 8.2 behandelt damit die Frage, wie die Ergebnisse der Informations- und Beobachtungsphase hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Unterrichtsanalyse und -auswertung einzuschätzen und zu bewerten sind.

Die Kapitel 9, 10 und 11 beziehen sich dann nur noch auf die **Unterrichtsanalyse und -auswertung**, die von der GhK auf Basis der Unterrichtsbeobachtungen angefertigt wurden: Nach einer kurzen Erläuterung der Ziele, die mit der Analyse erreicht werden sollen (*Kapitel 9*), wird das typische Unterrichtsgeschehen in seiner Struktur und in seinem Prozess beschrieben (*Kapitel 10*). Diese ausführliche phänomenologische Beschreibung bildet den inhaltlichen Schwerpunkt von Teil II. Die **strukturelle Analyse** (*siehe Abschnitt 10.2*) erfasst dabei neben den Rahmenbedingungen des Unterrichts eine kurze Charakteristik der Lehrer- und der Schülergruppe. Es folgt eine Beschreibung des Unterrichts unter der Frage: Was (Inhalte) wird wie (Methoden) und mit welcher Intention (Ziele) im Unterricht des Laufbahnlehrgangs behandelt? Damit sind die Elemente des Unterrichts umschrieben. Die sich anschließende **prozessuale Analyse** (*Abschnitt 10.3*) schildert die

Beziehungen und das Zusammenspiel dieser Elemente. Es wird dargestellt, wie der Unterricht verläuft, wie die beteiligten Personen miteinander umgehen, welche Aktivitäten im Unterricht zu beobachten sind und wie die Personen ihre Umgebung in ihr Handeln einbeziehen. Im *11. Kapitel* wird die Analyse um eine kurze Auswertung ergänzt, indem die Beobachtungen generalisiert werden.

Aus dem Analyse- und Auswertungsergebnis wird dann in *Kapitel 12* eine erste allgemeine Schlussfolgerung hinsichtlich der Anforderungen und Ansprüche an ein auf Dauer angelegtes „Fortbildungskonzept für das Lehrpersonal im BGS“ gezogen. Anschließend wird in *Kapitel 13* ein kurzes Zwischenresümee zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess und -stand, wie er sich am Ende dieses ersten Projektabschnittes dargestellt hat, gezogen.

8 Praktische Aktivitäten und konkrete Maßnahmen zur Projekteinführung

8.1 Beschreibung der Projekteinführung

Um einen Eindruck zu vermitteln, in welchen Rahmen das Projekt vor Ort in Fuldata eingebettet war und unter welchen Voraussetzungen es begonnen hat, soll hier die Projekteinführungsphase beschrieben werden. Darin ist eine Begründung für die gewählte Vorgehensweise eingeschlossen:

In einer breit angelegten **Informationsphase** haben sich das GhK-Team über Ausbildung und Arbeiten im BGS sowie die Ausbilder in Fuldata über das bevorstehende Projekt informiert und ausgetauscht. Dazu haben sich

- a. die GhK-Mitarbeiter anhand der Ausbildungspläne und von Besuchen an unterschiedlichen BGS-Standorten einen Eindruck vom Ausbildungs- und Arbeitsgeschehen im BGS verschafft; Besuche an Ausbildungsstandorten für das 1. und 2. Dienstjahr (Alsfeld, Eschwege) und in Arbeitsbereichen, in denen PVBmD eingesetzt werden (Flughafen Frankfurt) und

- b. die Ausbilder auf Informationsveranstaltungen mit dem GhK-Team sowohl einen Überblick über den vorgesehenen Ablauf des Projekts verschaffen als auch Anregungen, Wünsche und Skepsis äußern können.

Die Ziele der sich an diese Informationsphase anschließenden **Beobachtungsphase I** waren dann, dass die Mitarbeiter der GhK erste Eindrücke und Einschätzungen über das vorherrschende Unterrichtsgeschehen in der Schule des GSP Mitte gewinnen und die Schule, ihre Mitglieder (Lehrer, Schüler, Schulmanagement) und Arbeitsstrukturen kennen lernen. Außerdem galt es, bei den Lehrkräften Akzeptanz und Offenheit für das Projekt bzw. für eine konstruktive Zusammenarbeit zu schaffen. Die Aktivitäten lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Von Mitte Mai bis Mitte Juni 1996 haben zwei GhK-Mitarbeiter als Beobachter an insgesamt 66 Unterrichtsstunden in der Schule teilgenommen. In den folgenden Übersichten werden die **Unterrichtsbeobachtungen** differenziert nach Fächern, Lehrgang / Lehrgruppe und Lehrern quantitativ dargestellt:

1. Unterrichtsbeobachtungen differenziert nach Fächern

27 Std.	Einsatzrecht
22 Std.	Einsatzlehre
7 Std.	Verkehrslehre
6 Std.	Politische Bildung
2 Std.	Öffentliches Dienstrecht
2 Std.	Sport
<hr/>	
66 Std.	Summe der Stunden
<hr/>	

2. Unterrichtsbeobachtungen differenziert nach Lehrgang / Lehrgruppen

57 Std.	im 67. Lehrgang (Stunden /Lehrgruppe: 14/9., 10/6., 8/1., 8/2., 6/5., 4/7., 3/8., 2/3., 2/4.)
9 Std.	im 66. Lehrgang
<hr/>	
66 Std.	Summe der Stunden
<hr/>	

3. Unterrichtsbeobachtungen differenziert nach Ausbildern:

10 Lehrer mit je	0 Stunden:	0 Stunden
3 Lehrer mit je	1 Stunde.	3 Stunden
6 Lehrer mit je	2 Stunden:	12 Stunden
1 Lehrer mit	3 Stunden:	3 Stunden
12 Lehrer mit je	4 Stunden:	48 Stunden
32 Lehrer mit	Insgesamt	66 Stunden

Die Auswahl der Stunden, Fächer und Lehrer fand dabei nicht nach einem systematischen Verteilungsschlüssel (z.B. orientiert an der Bedeutung der Fächer laut Ausbildungsplan) statt, sondern beruhte auf der Freiwilligkeit und dem Interesse der einzelnen Lehrer, sich am Projekt zu beteiligen, sowie auf der Situation im Schulalltag. Termine wurden mit dem Lehrgangleiter und dem jeweiligen Ausbilder kurzfristig (wöchentlich) vereinbart und abgestimmt. Jeder Lehrer wurde vor dem Besuch informiert.

Von jedem Besuch wurden währenddessen **Unterrichtsprotokolle**⁶ angefertigt, in denen der Stundenverlauf mit seinen Ereignissen beschrieben wurde (Schüler- / Lehrerverhalten, Beispiele, wörtliche Zitate usw.). Dieses *phänomenologische Verfahren* erschien zum Sammeln von Informationen, zum Festhalten von konkreten Ereignissen, Situationen und Verhaltensweisen geeignet. Ganz bewusst wurde auf ein deutendes und wertendes Verfahren verzichtet, die Konzentration lag auf einer Protokollierung des „Sichtbaren“. Von einer (subjektiv geprägten) Kommentierung des Geschehens sollte abgesehen werden, da der Anspruch bestand, Realität möglichst neutral einzufangen, um sie zu einem späteren Zeitpunkt in anonymisierter Form analysieren zu können.

⁶ Die Wahl des Beobachtungs- und Protokollierungsverfahrens geschah in enger Anlehnung an die Vorschläge von GRELL / GELL (1979) und von BECKER (1988). Im Anhang ist das verwendete Protokollformular beigelegt.

Damit Defizite und Potentiale hinsichtlich der Unterrichtspraxis weitgehend ungefiltert aufgedeckt werden konnten und der Beobachterblick nicht im Vorhinein eingeeengt wurde, wurde kein von Beobachtungskriterien vorstrukturiertes Verfahren, sondern eine sehr *offene Beobachtungs- und Protokollierungsmethode* gewählt. Die Protokolle spiegelten im Wesentlichen die Chronologie des Unterrichtsgeschehens, des Verhaltens und der Tätigkeiten der Akteure (Lehrer und Schüler) wider.

Das Projektziel legt nahe, zunächst von einer auf Lerninhalte konzentrierten Beobachtung abzusehen. Die Beobachtungsschwerpunkte wurden in der Beobachtungsphase I nicht auf die Sachebene und die fachliche Richtigkeit der vermittelten Lerninhalte, sondern vielmehr auf die Art der Vermittlung von Inhalten, auf die Art der Strukturierung von Themen, auf den Unterrichtsverlauf, auf die Lehr- / Lernmethoden, den Medieneinsatz sowie auf das Kommunikations- und Interaktionsverhalten gelegt. Damit wurde zunächst ein zentraler Aspekt von Unterricht (der Inhaltsaspekt) weitgehend ausgeklammert. Die Betrachtung der Sach- und Inhaltsebene sowie ihre besondere Beziehung zur Ebene der Lehr- / Lernmethoden wurde in einer späteren Projektphase vorgenommen (siehe Teil IV, Kapitel 23.2.2).

Um der Vielschichtigkeit und Komplexität von Unterricht trotz des sehr offenen Verfahrens gerecht werden zu können, wurde entgegen der ursprünglichen Planung entschieden, die Unterrichte so weit wie möglich in einer *Doppelbesetzung* zu besuchen und doppelt zu protokollieren. Die Mehrzahl der Stunden (55) wurde daher von zwei GhK-Mitarbeitern gemeinsam, die anderen (11) in Einfachbesetzung beobachtet.

Jeder Lehrer erhielt unmittelbar nach dem Unterricht eine Durchschrift der angefertigten Protokolle. Außerdem wurde der besuchte Unterricht in Einzelgesprächen ausführlich besprochen, wenn der betreffende Lehrer den Wunsch äußerte. Die Protokolle dienen dabei als Anknüpfung und Diskussionsgrundlage für die **Unterrichtsgespräche**.

Um von den Handlungsmöglichkeiten und -grenzen der Ausbilder eine genauere Einschätzung treffen zu können, wurden in der Zeit der Beobachtungsphase I zusätzlich folgende **Einzelmaßnahmen** durchgeführt, die über die Beobachtung des Unterrichtsgeschehen selbst hinausgehen:

1. Gespräch mit Sportlehrern über die körperliche Fitness der Anwärter und deren Bedeutung / Anerkennung innerhalb des BGS,
2. Diskussionsrunde mit ca. 15 Lehrgangsteilnehmern (Schülern) über ihre Meinung und Beurteilung der Ausbildung,
3. Einsichtnahme in Prüfungsverfahren (Klausuraufgaben, Musterlösungen und Klausurergebnisse).

8.2 *Bewertung der Projekteinführung*

In diesem Abschnitt wird die Projekteinführung in Fuldataal (Informations- und Beobachtungsphase I) kritisch beurteilt, gedeutet und bewertet. Einzelne Probleme, Erfolge und Erkenntnisse, die sich gezeigt haben, werden herausgestellt, weil sie sich in der Unterrichtsanalyse widerspiegeln und deren Ergebnis beeinflusst haben. Gleichzeitig dient diese Bewertung dazu, die Problematik von „Ausbildung und Ausbilden im BGS“ in ihren Grundzügen zu verdeutlichen.

8.2.1 Berufliche Sozialisation: „... wenn ändern, dann alles ändern, nicht nur das 3. Jahr!“

Durch die Besuche von Ausbildungsstandorten für das 1. und 2. Dienstjahr (Alsfeld, Eschwege), aber insbesondere auch durch die Hinweise von Lehrern und Schülern in Fuldataal (= 3. Dienstjahr, Laufbahnlehrgang) wurde eine einschränkende Bedingung deutlich, die sich durch das gesamte Projekt zieht: Die Ausbilder des Laufbahnlehrgangs werden mit Anwärtern konfrontiert, die bereits seit zwei Jahren durch ihre Ausbildung im BGS sozialisiert und an anderen BGS-Standorten in ihrem Lernverhalten geprägt worden sind. Statt die Ausbildung in ihrer Gesamtheit in den Blick zu nehmen, setzt das Projekt am Ende der Ausbildung, am Laufbahnlehrgang, an. Diese Bedingung muss

nicht überstrapaziert, aber doch beachtet werden, wenn im Folgenden der Unterricht bzw. speziell das Lehrverhalten der Ausbilder im Laufbahnlehrgang in der Schule des GSP Mitte analysiert und eingeschätzt wird.

Weil die Lehrgangsteilnehmer selbst sehr anschaulich von ihrer **beruflichen Sozialisation** in den ersten beiden Ausbildungsjahren berichtet haben, sollen ihre Urteile und ihre Selbsteinschätzung an dieser Stelle zur Verdeutlichung der Problematik genutzt werden⁷:

In einer mit den GhK-Mitarbeitern geführten Diskussion betonten die Schüler die strengen Vorgaben und Verhaltensmaßregelungen im 1. und 2. Dienstjahr, wie die (spitz formulierte) Bemerkung eines Teilnehmers zeigt: „Im ersten Jahr sind wir ja sogar zum Waschen geführt worden.“⁸. Dagegen empfinden die Schüler im Laufbahnlehrgang eine „persönliche Freiheit“, die sie als lobenswert herausstellen: „Hier [in Fuldatal] ist es nicht so formal, z.B. müssen wir nicht zum Unterricht antreten.“

Zudem bezeichnen die Schüler das Lernen im 1. Dienstjahr von sich aus mehrheitlich als ein „reines Definitionen-Pauken“, im 2. Jahr werde „viel Wache [geschoben], aber kein Stoff [vermittelt]“; ein Schüler spricht vom „Gammel-Jahr“. Im 3. Dienstjahr werde dann wieder vornehmlich „theoretisch gelernt“. Vieles aus dem 1. Jahr müsse wiederholt werden. Auch wenn

⁷ Auch von den Lehrern in Fuldatal wird die berufliche Sozialisation der Jugendlichen in den ersten beiden Dienstjahren als problematisch für die Einleitung von Veränderungsprozessen im 3. Dienstjahr empfunden. Ein Lehrer berichtete z.B., dass sein Versuch, die frontale Sitzordnung im Klassenzimmer durch die U-Form etwas aufzulockern, an der Ablehnung der Schüler scheiterte. Ebenso wurden Lehrerurteile laut wie: „Die Lehrgangsteilnehmer selbst können nicht lernen.“

⁸ Die in Anführungszeichen gesetzten Textpassagen dieses Abschnitts sind Zitate der Lehrgangsteilnehmer. Sie sind dem Gesprächsprotokoll des Schülergesprächs vom 01.07.96 entnommen. In eckige Klammern sind Ergänzungen eingefügt, die zu einem besseren Verständnis des Zusammenhangs dienen sollen.

es im Laufbahnlehrgang „nur richtige Lösungen“ zu geben scheint, weise das Lehrgeschehen im Laufbahnlehrgang jedoch mehr „Anwendungsbezug und Komplexität“ auf als das in den ersten beiden Jahre, so das Urteil der Schüler. Kritisiert wurden in diesem Zusammenhang besonders die fehlenden Absprachen zwischen den verschiedenen Ausbildungsstandorten und Dienstjahren. Die Schüler wiesen z.B. ausdrücklich darauf hin, dass in Alsfeld, Hünfeld, Duderstadt und Bad Hersfeld unterschiedliche Definitionen für gleiche Begriffe gelehrt werden, dass aber die Reaktion der Ausbilder im Laufbahnlehrgang darauf nur lautet: „Vergesst, was ihr dort gelernt habt.“ Von den Schülern wird erwartet, bereits gelernte Definitionen durch anders formulierte zu ersetzen, denn „nur diese werden in den Lehrgangsarbeiten als richtig akzeptiert“.

Das Eingangsplädoyer eines Lehrgangsteilnehmers zu der Diskussion zwischen Schülern und GhK-Mitarbeitern: „Wenn ändern, dann alles ändern, nicht nur das 3. Jahr“ sollte Beachtung finden, wenn über Ausbildungsreformen im BGS nachgedacht wird.

8.2.2 Verschiedene Grundeinstellungen: „Wir haben zum Teil nicht-bildbare Menschen vor uns sitzen!“, „... dem BGS sagen, wie es wirklich ist!“

In diesem Abschnitt sollen die Reaktionen und die Resonanz des Ausbildungspersonals auf das Projekt etwas differenzierter eingeordnet werden. Insbesondere gilt es, die Probleme und Möglichkeiten zu benennen, die die vom Projekt direkt Betroffenen in den ersten Informationsgesprächen⁹ hinsichtlich der Veränderbarkeit ihres Lehrverhaltens geäußert haben. Diese Einschätzungen spiegeln einerseits die Ausgangslage für das Projekt wider,

⁹ Informationsveranstaltungen zum Projekt vom 24.04., 29.04. und 30.04.96 in Fuldata

verdeutlichen andererseits aber auch Grundzüge der Problematik im Ausbildungsgeschehen des BGS:

Die Reaktionen der betroffenen Ausbilder auf das Projekt und die Erfolgchancen, die sie dem Projekt beigemessen haben, waren weder einheitlich (im Kollegium) noch eindeutig (an Personen festzumachen). Im Folgenden werden deshalb Argumente, nicht Personen oder Personengruppen klassifiziert. Grob lassen sich dabei ablehnende, skeptische und unvoreingenommene Äußerungen unterscheiden, die sich in den folgenden – von den Ausbildern selbst vorgebrachten¹⁰ und von den GhK-Mitarbeitern geordneten – Argumenten manifestieren.

Als **ablehnende Äußerungen** werden solche bezeichnet, die argumentativ versuchten, das Projekt schon vor Beginn zum Scheitern zu verurteilen. Auffällig war, dass aus einem starken Verhältnis- oder Sachzwang heraus argumentiert wurde. Die Einwände zeichnen sich durch ein determiniertes Wahrnehmungsverhalten nach dem Motto aus: „Man kann an der Ausbildung ja doch nichts verändern!“ Konkrete Anmerkungen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, sind z.B.:

- die Überfrachtung des Ausbildungsplans mit Lehr- / Lerninhalten, die einen so immensen Zeitdruck erzeugten, dass kein Raum für veränderte Lehr- / Lernformen im Unterricht bliebe („Der Sachzwang ist Fakt!“, „Schließlich geht es darum, die Leute durch die Prüfung zu bringen!“),
- die Homogenität und Einheitlichkeit von Klausuren und Prüfungen, die den einzelnen Ausbilder so unter Druck setze, dass er den Lernstoff nur im Frontalunterricht darzubieten und abzuarbeiten vermag,
- ein Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber der Einstellungspolitik des BGS nach der Grenzöffnung („... da hat der BGS *alles* eingestellt.“),

¹⁰ In Anführungszeichen gesetzte Textpassagen sind Zitate der Lehrer. Sie sind den Gesprächsaufzeichnungen der GhK-Mitarbeiter aus den Informationsveranstaltungen zum Projekt entnommen.

- starke Vorbehalte und Vorurteile aufgrund der Wahrnehmung, Einschätzung und Beurteilung der zu unterrichtenden Schüler („Wir haben z.T. nicht-bildbare Menschen vor uns sitzen!“, „Die Lehrgangsteilnehmer selbst können nicht lernen.“),
- Einwände, dass die Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten, Schulausstattung, Klassengröße,...) keine Veränderungen im Unterrichtsgeschehen zuließen („Eine Kaserne ist keine Schule!“).

Eine **skeptische Äußerung** zeichnet sich dadurch aus, dass sie zwar Zweifel hinsichtlich der Möglichkeiten und Wirksamkeit dieses Projektes hat, aber dennoch Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit signalisiert („Mal sehen, was daraus wird!“). In den Argumenten klingen Vorbehalte durch, diese sind aber eher abwägend und überlegend als absolut ablehnend oder zustimmend. Konkrete Anmerkungen dieser Kategorie sind z.B.:

- Urteile über die berufliche Sozialisation der Lehrgangsteilnehmer im 1. und 2. Dienstjahr, die als „Händchen halten“ charakterisiert wird,
- die Feststellung, dass es für die Ausbilder im BGS eigentlich gar „keine pädagogische Grundausbildung“ gibt,
- die Bemerkung, dass Dienstvorgesetzte, die selbst keine pädagogische Ausbildung haben, „Beiwohnungen im Unterricht“ durchführen und die Ausbilder beurteilen,
- der Hinweis, dass die strenge Einteilung des Unterrichts nach Fächern nur eine „disziplinäre Ausbildung“ zulasse,
- Verweise auf die Heterogenität in der Gruppe der Lehrgangsteilnehmer (Alter, Schulbildung, Herkunft,...), die einen Großteil der Aufmerksamkeit der Lehrer erfordert,
- die Anmerkung, dass den Schülern in Fuldata kein störungsfreies Lernen nach dem Unterricht möglich ist aufgrund fehlender „Lernzimmer“ bzw. der Vier-Bett-Stuben,
- Hinweise auf den ungünstigen Termin für das Projekt begründet mit der momentanen Auslastung der Schule,
- Vorbehalte gegenüber den Projektmitarbeitern der GhK (insbesondere hinsichtlich ihrer BGS-Erfahrung, ihrer BGS-Unterrichtserfahrung, ihrer wissenschaftlichen Fähigkeiten und ihrer fehlenden Fachkenntnisse über polizeiliche Lerninhalte).

Neben Ablehnung und Skepsis wurde dem Projekt von Beginn an ein positives Interesse entgegengebracht, das **unvoreingenommenen Äußerungen** ent-

nommen werden kann. Anmerkungen, die aus der Perspektive der Möglichkeiten argumentieren, zählen zu dieser Kategorie. Dazu gehörten Wünsche, Hoffnungen und positive Erwartungshaltungen wie z.B.:

- ein „Feedback für die eigene Arbeit“ bekommen,
- die Chance einer „pädagogischen Fortbildung“, an deren Gestaltung man selbst beteiligt ist,
- die Organisation einer „dezentralen Fortbildung“ vor Ort und im direkten Ausbildungsgeschehen¹¹,
- der „Reiz, dass der Anstoß von außen kommt“, dass „externe Kräfte“ oder „Leute von außen“ das Projekt durchführen, dass der BGS sich einer anderen gesellschaftlichen Institution (der GhK) öffnet und bedient,
- die Erwartung, dass dem BGS eine Bestandsaufnahme und Situationsanalyse präsentiert wird, die aufzeigt und sagt, „wie es [das Ausbildungsgeschehen] wirklich ist“.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass in den Informationsveranstaltungen die skeptischen, gefolgt von den zweifelnd-ablehnenden Argumenten überwogen. Äußerungen, die auf eine unvoreingenommene Offenheit hätten schließen lassen, gab es zwar, sie wurden jedoch nur vereinzelt und eher selten vorgetragen.

Trotz dieser allgemein vorherrschenden Tendenz zu Skepsis und Zweifeln war in den Informationsbesprechungen auffällig, dass innerhalb des Ausbilderkollegiums sehr unterschiedliche Grundauffassungen hinsichtlich der Beurteilung des BGS-Ausbildungsgeschehens sowie bezüglich des Veränderungsbedarfs und Veränderungspotentials bestehen. Spannungen und Uneinigkeiten zeigten sich an z.T. vehement geführten Diskussionen unter den Ausbildern während der Veranstaltungen.

¹¹ Das ist für den BGS insoweit neu, als dass Ausbilder sonst nur zentral in der Grenzschutzschule Lübeck im Rahmen ihrer eigenen Berufsausbildung zum PVBgD ein Ausbilderseminar besuchen und so für eine *potentielle* Ausbildertätigkeit qualifiziert werden.

Auf dieser Einschätzung sowie auf der Tatsache, dass das Projekt unabhängig von einer Mehrheits- oder Konsensentscheidung im Ausbilderkollegium begonnen hat¹², fußte der von Schulleitung und GhK gefällte Entschluss, den Ausbildern die Entscheidung für eine Mitarbeit im Projekt freizustellen. Sowohl die Entscheidung, dass die GhK-Mitarbeiter Unterrichte eines Lehrers besuchen können, als auch die, vom Angebot einer nachfolgenden Unterrichtsbesprechung Gebrauch zu machen, lag in der Beobachtungsphase I bei den einzelnen Ausbildern selbst.

8.2.3 Akzeptanz, Skepsis und Ablehnung: Praktische Folgen

Aus der Einhaltung dieses Prinzips der Freiwilligkeit in der ersten Beobachtungsphase resultiert das in Abschnitt 8.1 (siehe Seite 49 f.) dargestellte **quantitative Bild** der Unterrichtsbesuche. Bevor auf die qualitativen Aspekte des Unterrichts (Kapitel 10) näher eingegangen wird, soll daher in diesem Abschnitt das quantitative Ergebnis vor dem Hintergrund des Prinzips der Freiwilligkeit in seinem Zustandekommen und seiner Aussagekraft bewertet werden. Es sollen einige Erklärungen geliefert werden, die zum Verständnis der Unterrichtsanalyse und -auswertung (= Qualitatives Bild) notwendig sind:

An der Auflistung „**Differenzierung nach Lehrern**“ (siehe Seite 50) wird zunächst deutlich, dass von den 32 Personen, die in der Schule als Ausbilder tätig sind, in der ersten Projektstufe 69 % (= 22) am Projekt teilnahmen. Von diesen wurden 13 (12+1) nach ausdrücklicher Zustimmung und Bereitschaft wiederholt im Unterricht besucht. Von den 9 (6+3) Lehrern, die nur einmalig – entweder für eine einzelne oder eine Doppelstunde – besucht wurden, wäre 1 Person ausdrücklich an weiteren Besuchen interessiert gewesen, die anderen lehnten entweder ab (2), wollten nicht gerne (4) oder ein weiterer Besuch war für das Projekt nicht vorgesehen (2 Sportlehrer). Die 10 Ausbilder, die keinem Unterrichtsbesuch zugestimmt haben, lehnten entweder eine Teilnahme am

¹² Ein Ausbilder problematisierte z.B.: „Das Projekt wird [einfach] gemacht!“

Projekt von Beginn an ausdrücklich ab (4), waren momentan nicht ins Unterrichtsgeschehen involviert (2) oder es bestand aus terminlichen Gründen keine Möglichkeit zu einem Besuch (3) bzw. aus Projektsicht kein Bedarf (1 Sportlehrer).

Wertet man die fehlende Möglichkeit (3) als grundsätzliche Bereitschaft, das „Nicht gerne Wollen“ eines zweiten Besuchs (4) als beständige Skepsis und egalisiert man gleichzeitig die 3 Sportlehrer sowie die 2 derzeit nicht im Unterricht involvierten Ausbilder, so zeigt sich folgendes: Die **Mehrheit der Lehrer** (17) stand zu diesem Zeitpunkt dem Projekt **offen** gegenüber, aber immerhin 10 Ausbilder haben weiterhin ihre Skepsis oder Ablehnung signalisiert.

Über die Gründe für die anhaltende **Skepsis** oder **Ablehnung** können keine genauen Aussagen gemacht werden. Die Personen, die eine Mitarbeit ablehnten, waren in das Projektgeschehen nicht involviert, die GhK-Mitarbeiter haben sie also kaum kennen gelernt. Die Ausbilder, die nach einem ersten Besuch entweder ablehnend oder skeptisch gegenüber weiteren waren, haben z.T. auch keinen Gebrauch vom Angebot einer Unterrichtsbesprechung gemacht, sind dem Blick des GhK-Teams also auch entschwunden.

Festzustellen bleibt, dass aufgrund der Einhaltung des Prinzips der Freiwilligkeit in der ersten Projektstufe genau die **Gesprächspartner aus dem Beachtungshorizont des Projekts verloren** wurden, die entweder am Projekt (als Ganzes, an der Vorgehensweise oder an den GhK-Mitarbeitern) oder an ihrem Unterricht solche Zweifel haben, dass sie nicht bereit sind, mit anderen in einen Dialog über ihre Arbeit zu treten.

Was auch immer einzelne Personen dazu bewogen hat, die Mitarbeit abzulehnen oder ihr zuzustimmen, entscheidend für ein Verständnis des Analyseergebnisses ist, dass dadurch die Verteilung der besuchten Unterrichte in ihrer **Differenzierung nach Fächern** (siehe Seite 49) beeinflusst worden ist, wenn sie nicht vielleicht sogar zu einem schrägen Bild vom Unterrichtsgeschehen geführt hat. Das soll kurz veranschaulicht werden:

Die Dominanz der Beobachtung von Einsatzrecht- (27 Std.) und Einsatzlehrestunden (22 Std.) resultiert zwar einerseits aus der faktischen Dominanz dieser Fächer im Lehrgeschehen und aus der absoluten Mehrheit der diese Fächer unterrichtenden Lehrer. Viel erheblicher für das Zustandekommen dieser „Überlast“ ist aber andererseits die auffällig hohe Bereitschaft zur Projektmitarbeit bei den diese Fächer unterrichtenden Ausbildern. So sind die 13 Ausbilder, die nach deren ausdrücklicher Zustimmung wiederholt im Unterricht besucht wurden, fast ausschließlich Ausbilder in Einsatzrecht und Einsatzlehre (11). Mit dieser Überlast von Einsatzrecht und -lehre geht zwangsläufig die – sich im quantitativen Bild widerspiegelnde – Vernachlässigung der Fächer Politische Bildung, Verkehrslehre und Öffentliches Dienstrecht einher.¹³ Sind auch diese Fächer laut Ausbildungsplan des Laufbahnlehrgangs mit einem relativ niedrigen Stundenbudget angesetzt¹⁴ und folglich die unterrichtenden Lehrer in ihrer absoluten Zahl in der Minderheit, so fällt dennoch die geballte Ablehnung bzw. Skepsis bei den Lehrern dieser Fächer auf: Nur 2 der insgesamt 11 Lehrer dieser Fächer wurden auf ausdrücklichen Wunsch wiederholt im Unterricht besucht. Alle 4 Lehrer, die ihre Mitarbeit von Beginn an versagt haben, sind diesen drei Fächern zuzurechnen.

Insoweit wird die im folgenden Abschnitt 8.2.4 zusammengefasste Einschätzung über den Ablauf und die Erfolge der Beobachtungsphase I im Wesentlichen getragen und bestimmt vom Verhalten und von der Mitarbeit der Ausbilder in den Fächern Einsatzlehre und Einsatzrecht. Das Verhalten der 2 Ausbilder, die in den anderen Fächern wiederholt besucht wurden, gliedert sich in dieses Bild ein.

¹³ Der Sportunterricht wird aus den folgenden Betrachtungen ausgeklammert, weil er nicht explizit Gegenstand des Projekts ist. Er kann nur am Rande Beachtung finden (was nicht bedeutet, dass er für die Ausbildung eines PVB unwesentlich ist).

¹⁴ PB = 110 Stunden, VL = 96 Stunden, ÖD = 20 Stunden; im Vergleich dazu: ER = 340 Stunden, EL = 211 Stunden

8.2.4 Mit- und Zusammenarbeit während der Beobachtungsphase I

Die Ausbilder, die Unterrichtsbesuchen letztlich zugestimmt haben, haben von Anfang an ein ausgesprochen starkes Interesse an einer Mitarbeit signalisiert: Sie haben z.B. die GhK-Mitarbeiter vor Beginn ihres Unterrichts sehr engagiert in den jeweiligen Themenzusammenhang eingewiesen, indem sie die Inhalte und das geplante Vorgehen erläutert haben. Auch die Schüler wurden von einigen Ausbildern sehr ausführlich über den Sinn und das Ziel der Kooperation zwischen GhK und BGS aufgeklärt.

Einige Ausbilder haben sich vor einem ersten Besuch sehr offen dazu geäußert, dass die Beobachtungssituation weder für sie selbst noch für die Schüler „ganz einfach“ sei. Alle Beteiligten müssten sich erst an die Teilnahme von „Fremden“ gewöhnen. Solche Äußerungen demonstrieren aber sehr anschaulich die vorhandene Offenheit, die Bereitschaft und **den Willen** dieser Ausbilder, sich aktiv für Veränderungsprozesse in ihrem Arbeitsfeld einzusetzen.

Die Tatsache, dass sich Lehrer und Schüler dann sehr schnell an die Beteiligung Dritter am Unterricht gewöhnt haben und schon bei einem zweiten Besuch – nach eigenen Aussagen – „ganz normalen Unterricht gemacht“ haben, bestärkt einerseits die Annahme, dass sich diese Lehrer tatsächlich auf Veränderungen im Unterrichtsgeschehen einlassen können und wollen. Andererseits bestätigt sie den Eindruck der GhK, Einblicke in typische – und nicht in künstlich gestellte – Unterrichtssituationen gewonnen zu haben. Die Annahme, „Normalität“ und „Arbeitsalltag“ kennen gelernt zu haben, bestätigt sich auch dadurch, dass nach kurzer Zeit ganz spontan Änderungen in der Wochenplanung möglich waren. Bei einigen Ausbildern waren sehr spontan Unterrichtsbesuche möglich.

Die teilnehmenden Ausbilder haben während der Beobachtungsphase regen Gebrauch gemacht von dem *Angebot*, die Unterrichte im Anschluss zu besprechen, um ein persönliches Feedback zu bekommen. Diese – über die Protokolle am konkreten Unterricht anknüpfenden – Einzelgespräche haben

zusätzlich zu den Diskussionen über die Tätigkeit des „Unterrichtens“ ganz entschieden zu einem beiderseitigen Kennenlernen sowie zum Aufbau einer Verständigungs- und Vertrauensbasis zwischen Praxis und Wissenschaft beigetragen. Die bereits vorhandene Akzeptanz für die Kooperation konnte bei den meisten Ausbildern stabilisiert werden.

Hinzu kommt, dass die z.T. sehr ausführlichen Besprechungen den GhK-Mitarbeitern umfangreiche Informationen lieferten, um das berufliche Handlungs- oder Tätigkeitsfeld der BGS-Ausbilder samt der darin angelegten strukturellen Probleme¹⁵ in den Blick zu bekommen und es besser zu verstehen.

Die Tatsache, dass die Unterrichtsbesprechungen sehr oft in Gespräche über Berufsausbildung und über Ideen zur Ausbildung beim BGS mündeten, können dahingehend interpretiert werden, dass bei bestimmten Ausbildern ein hoher Kommunikationsbedarf über ihre Situation besteht, dem ein starkes Engagement für die eigene Arbeit vorausgeht. Gleichzeitig haben die in diesen Gesprächen geäußerten Ideen, Gedanken und Vorschläge hinsichtlich Veränderungen im Unterrichtsgeschehens ein Potential und eine Motivation aufgezeigt, an dem / an der Veränderungsprozesse gezielt ansetzen könnten.

8.2.5 Bewertung des Beobachtungs- und Protokollierungsverfahrens: So neutral und beschreibend, wie gedacht, ging es nicht!

Zwei Entwicklungen in der Beobachtungsphase I erfordern es, das praktizierte Beobachtungs- und Protokollierungsverfahren einer kritischen Betrachtung zu unterziehen:

¹⁵ Auf die strukturellen Problemen im Ausbildungsgeschehen, die nicht allein durch eine Qualifizierung des Bildungspersonals beseitigt werden können, wird in den Teilen IV und V dieser Arbeit ausführlich eingegangen.

Ein erster Zweifel resultiert daraus, dass immerhin sechs Ausbilder, die einer ersten Beobachtung zustimmten, weitere Unterrichtsbesuche entweder vollkommen ablehnten oder ihnen nicht gerne zugestimmt hätten. Es stellt sich die Frage, ob der Grund dafür möglicherweise darin liegt, dass diese Ausbilder sich mit dem praktizierten Beobachtungsverfahren nicht identifizieren konnten.

Der zweite Zweifel ergibt sich aus dem (unvorhergesehen) hohen Interesse der Ausbilder an anschließenden Unterrichtsbesprechungen. Dieses Interesse übertrug sich auf die Beobachter dahingehend, dass das Ziel, ausschließlich beschreibende Protokolle anzufertigen, um daraus zwecks sachlicher Analyse des Geschehens neutrale Interpretationen zu gewinnen, etwas relativiert werden muss: „So neutral und beschreibend, wie gedacht, ging es nicht!“ – Dazu haben der Gesprächsbedarf der Ausbilder und der GhK-Mitarbeiter erheblich beigetragen. Im Laufe der Beobachtungsphase wurden die Protokolle vermehrt einer Forderung nach persönlichem Feedback gerecht als dem Ziel, von jeder Art der Wertung abzusehen.

Dennoch hat sich das Verfahren grundsätzlich bewährt. Die Offenheit bot Raum, das Geschehen so festzuhalten, wie die Beobachter es wahrgenommen haben. Gleichzeitig boten die Protokolle (und Durchschriften) Anknüpfungspunkte für Diskussionen mit dem betreffenden Lehrer. Das „Problem“ der Wertung drückt – positiv betrachtet – auch eine sich im Prozess entwickelnde Vertrauensbeziehung zwischen Ausbildern und Beobachtern aus. Hinzu kommt, dass allen Beteiligten aufgrund der Zweifachbeobachtung und -protokollierung die Relativität und Subjektivität der Wahrnehmung sowie der Beurteilung eines komplexen Unterrichtsgeschehens deutlich wurde. Damit sind die subjektiven Anteile der Akteure und der Betrachter schon aufgrund des Verfahrens allen Beteiligten vor Augen geführt worden und auch explizit thematisiert worden. Diese Erfahrungen boten gute Voraussetzung, um eine Fortbildung zum Thema „Unterrichtsmethoden und ihre praktische Anwendung“ einzuleiten und durchzuführen. Außerdem können die Analysen und

Interpretationen, die auf der Auswertung dieser Mitschriften beruhen, aufgrund der Protokollierungsmethode als „Anregungspotential“ für mögliche Veränderungen verstanden werden.

Diese Beschreibung und Bewertung der Aktivitäten und Maßnahmen in der Projekteinführungsphase soll zusammenfassend verdeutlichen, dass die folgende qualitative Analyse des Unterrichts nur bedingt verallgemeinerungsfähig ist. Wenn es auch gelungen zu sein scheint, ein relativ typisches Bild vom Unterrichtsgeschehen einzufangen, sind doch einige Vorbehalte zu beachten, die zur Bewertung der Analyseergebnisse bedeutend sind. Diese Vorbehalte ergeben sich

- aus dem Bewusstsein, dass isoliert das 3. Dienstjahr betrachtet wird,
- aus dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme am Projekt,
- aus dem Wissen, dass hauptsächlich das Ausbildungsgeschehen in den Fächern Einsatzrecht und -lehre untersucht wurde,
- aus einer Relativierung des Beobachtungs- und Protokollierungsverfahrens.

Die folgenden Kapitel, in denen ausschließlich die beobachteten Unterrichte be- / verarbeitet werden, sollten im Bewusstsein dieser Vorbehalte und vor dem Hintergrund dieser Zwischenauswertung gelesen und verstanden werden.

9 Ziele der Unterrichtsanalyse und -auswertung

Die Phase der Unterrichtsbeobachtung diene im Wesentlichen zur Operationalisierung der Problembestimmung. Ziel der Unterrichtsanalyse ist es in erster Linie, **ein qualitatives Bild** vom **Unterrichtsgeschehen** in der Schule des GSP Mitte aufzuzeigen. In der Analyse¹⁶ geht es darum, den Unterricht in

¹⁶ Die **Analyse** des Unterrichtsgeschehens basiert hauptsächlich auf einer Auswertung der Unterrichtsprotokolle. Zusätzlich werden aber auch Einschätzungen von Lehrern und Schülern und persönliche Erfahrungen der GhK-Mitarbeiter eingebracht, die durch Besuche, Randgespräche und -beobachtungen gesammelt wurden, weil gerade diese Gespräche und Erfahrungen zu einem Verständnis von Zusammenhängen erheblich beigetragen haben.

seiner vorherrschenden Form zwecks Bestandsaufnahme systematisch, aber aus einer weitgehend phänomenologischen Perspektive zu *beschreiben*. In diesem Sinne soll ein objektives Aufzeigen von Phänomenen bzw. eine wertfreie Beschreibung des Jetzt-Zustandes versucht werden.

Den **Rahmen**, an dem das entworfene, gezeichnete Bild anschließend bemessen und ausgewertet wird (Kapitel 11), liefert das im neuen Ausbildungsplan verankerte **Leitziel** für den Laufbahnlehrgang. Danach sollen PVBmD

- „komplexe polizeiliche Lagen und Sachverhalte ganzheitlich beurteilen, rechtssicher entscheiden und situationsgerecht handeln,...“ und
- „...sich der freiheitlichen demokratischen Grundordnung verpflichtet fühlen, für ihre Struktur und Wertordnung eintreten sowie die Bedeutung politischer Entwicklungen im nationalen und internationalen Bereich verstehen.“¹⁷

Wurden auch die Lehrgruppen, deren Unterrichte beobachtet wurden, noch nicht nach diesem (neuen) Ausbildungsplan ausgebildet, so ist der Projektauftrag dennoch darauf ausgelegt, zu prüfen, inwieweit der vorherrschende Unterricht in seinem Aufbau und Ablauf dazu beitragen kann, dass diesem (neuen) Leitziel in Zukunft Rechnung getragen werden kann. Aufgrund von Routinen und Gewohnheiten ist nicht davon auszugehen, dass sich das Lehr- und Unterrichtsverhalten der Ausbilder kurzfristig und allein durch die Vorgabe eines neuen Ausbildungsplans / Leitziels grundsätzlich verändern wird. Zwecks Untersuchung von Defiziten und Potentialen **muss** insofern sogar der neue Rahmen um das bestehende / alte Bild gelegt werden.

Die folgende Analyse und Auswertung des Unterrichtsgeschehens wird damit von der Frage angeleitet, ob die beobachtete Unterrichtsrealität zum Erreichen des Ausbildungsleitziels dienlich ist bzw. ob sie ihr überhaupt dienlich sein kann.

¹⁷ BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN: Ausbildungsplan für den 3. Ausbildungsabschnitt im Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivollzugsdienst des BGS-Laufbahnlehrgang (LmPVD) vom 01.10.95., Stand: 06.09.95.

Die erste Beobachtungsphase zielte nicht auf eine Einschätzung oder gar Beurteilung des Lehrverhaltens einzelner Ausbilder ab, sondern darauf, möglichst das Allgemeine und Typische am Unterrichtsgeschehen in Fuldata herauszufiltern und zu benennen. Dementsprechend wird im Folgenden keine Analyse der vorliegenden Protokolle im Einzelnen durchgeführt. Vielmehr werden die 66 Einzelprotokolle so verdichtet, dass allgemeine Auffälligkeiten, die hinsichtlich einer (Nicht-) Erreichbarkeit des o.g. Leitziels bedeutsam und aufgrund ihres Vorherrschens verallgemeinerbar erscheinen, zu Tage treten.

Zudem wird, solange nicht gesondert darauf hingewiesen wird, von einer nach Unterrichtsfächern differenzierten Analyse abgesehen. Ebenso wird bei der Auswertung verfahren: Unabhängig von Fächern, Personen oder lehrerspezifischen Verhaltensweisen wird diese von der Suche nach typischen Strukturen und typischen Prozessen geleitet.¹⁸

Diese Einzelheiten und Spezifika komprimierende, sich sozusagen am Mainstream orientierende **Analyse und Auswertung** dient u.a. als Grundlage zur Klärung der Frage, wie eine auf Dauer angelegte Ausbilderqualifizierung zu konzipieren ist, was ihre Inhalte und Ziele sein sollten.

¹⁸ Es gibt nennenswerte Besonderheiten, individuelle Potentiale und Fähigkeiten. Das sei hier ausdrücklich betont. Doch für den Entwurf eines grundsätzlichen Bildes bleibt das Besondere zunächst weitgehend unberücksichtigt.

10 Unterrichtsanalyse

10.1 Wie kann Unterricht differenziert analysiert werden? – Zum Analysekonzept

Zitat eines Schülers im Laufbahnlehrgang:

„Die Stunden sitzen wir ab und pinnen ab. [...] Wenn ich hier ‘raus gehe, vergesse ich das sowieso [...].“

Zitat eines Didaktik-Professors:

„Durch eine lebensweltliche Brille gesehen, haftet der Schule [dem Unterricht] eine ungemaine Künstlichkeit an.“
(GERDSMEIER 1996, 37, Einfügung J.M.)

Was ist eigentlich (Schul-) Unterricht? – Wenn man ehrlich ist und es nüchtern, vielleicht etwas naiv betrachtet, haftet Unterricht in einer dafür vorgesehenen Institution oder Organisation „Schule“ wirklich etwas denkbar Künstliches und Merkwürdiges an:

Menschen (Schüler) werden aus ihrem alltäglichen Leben hinein in eine Schule zitiert, damit sie dort von anderen, ihrem Leben völlig fremden Menschen (Lehrern) etwas über oder für dieses Leben lernen. Diese anderen Menschen, ebenfalls der Alltagspraxis entzogen, werden wiederum von Dritten (Curriculumentwicklern, Schulpolitikern) durch Gesetze und Verordnungen damit beauftragt, den erstgenannten Schülern „Dinge“ über das Leben zu vermitteln, die sie (die Dritten) für so wichtig erachten, dass sie diese in Lehrplänen festschreiben. Und diese Vermittlung des Lebens bzw. über das Leben soll nicht irgendwie geschehen, sondern nach ganz bestimmten Regeln, zu ganz bestimmten Zwecken und innerhalb eines bestimmten Rahmens. – Was dabei herauskommt, ist ein hochkomplexes soziales, materiales und organisiertes Beziehungsgeflecht, das wir heute zwar als ganz normal empfinden, das aber dennoch eine hochkomplizierte Angelegenheit bleibt, die wir Schulunterricht nennen.

Wie kann dieses komplexe Beziehungsgefüge, das sich im Rahmen von räumlichen, zeitlichen und organisierten Bedingungen zwischen Menschen in gleichen und unterschiedlichen Rollen, zwischen Menschen und ihrem Umfeld abspielt, nun aber betrachtet und analysiert werden?

Sicherlich gibt es unterschiedliche Methoden, Unterricht zu analysieren. Auf diese Verfahren soll hier jedoch nicht näher eingegangen werden, weil vor dem Hintergrund der o.g. Zielsetzung im Rahmen dieses Projekts ein eigenes Analysekonzept entwickelt wurde. Dieses beruht auf folgender Grundannahme:

*Die Aufgabe eines Unterrichtenden, Lernprozesse zu gestalten, kann verstanden werden als (s)ein Versuch, unter den Bedingungen von Schule soziale Realität zu **inszenieren!** (→ Künstlichkeit)*

Nach diesem Verständnis kann Unterricht (= Inszenierung sozialer Realität) dann einerseits als ein Komplex von in Verbindung stehenden Elementen in seiner **Struktur**, andererseits als ein Ereignis aus wechselseitigen Beziehungen in seinem **Prozess** betrachtet und beschrieben werden. So gesehen, stellt sich die „Inszenierung Unterricht“ dann gleichermaßen als ein **soziales Gebilde** und als ein **soziales Geschehen** dar:

Über eine Analyse seines Aufbaus bzw. seiner Organisation und der Anordnung seiner Einzelelemente lässt sich ein hochkompliziertes **Gebilde** „Unterricht“ systematisch erschließen. Die Beschreibung dieses Grundgerüsts lässt dann Aussagen zu über die Art der Strukturierung, die das Gebilde „Unterricht“ in seiner Beschaffenheit ausmacht, und über das Ausmaß der Strukturierung, das den Grad an Ordnung oder Übersichtlichkeit bestimmt. **Unterricht** – verstanden als soziales Gebilde – **hat** eine soziale **Struktur**. Diese Struktur des **Unterrichts in der Schule des GSP Mitte** soll im Folgenden

ähnlich der Beschreibung eines Theaterstücks¹⁹ herausgestellt werden, indem die *Organisation* (das Bühnenbild), die *Akteure* (die Mitspieler) und als weitere zentrale *Elemente* die Inhalte (die Handlung), die Ziele (den Anspruch) und die Methoden (die Inszenierung) in ihrer *Beschaffenheit* beschrieben werden. Über eine Analyse seines Ablaufs bzw. seines Verlaufs und der wechselseitigen Beziehungen zwischen den o.g. Elementen lässt sich das komplexe **Geschehen** „Unterricht“ erschließen. Eine Beschreibung der grundsätzlichen Verbindungen der Elemente lässt Aussagen über die Art der Prozesse zu, die das Ereignis „Unterricht“ in seiner Funktionsweise kennzeichnet, und über die Ausmaße der Prozesse, die den Grad an Dynamik und Beweglichkeit bestimmen. **Unterricht** – verstanden als ein soziales Geschehen – **ist** ein sozialer **Prozess**. Dieser soll im Folgenden ebenfalls in Anlehnung an ein Theaterstück dargestellt werden. Dies geschieht, indem der **Unterricht in der Schule des GSP Mitte** in seinem *Verlauf* (in seiner Story) sowie in den wechselseitigen *Beziehungen*, die in der Kommunikation der Akteure (im Zusammenspiel der Rollen) sowie im Umgang mit Sachen und Umfeld (in den Aktionen) zum Ausdruck kommen, beschrieben wird.

¹⁹ Diese unpräzise, aber pragmatische methodische Stütze, die soziale Welt wie eine Bühne mit Publikum, Rollenspielern / Darstellern, mit Zuschauerraum und Kulissen zu betrachten, ist der soziologischen Forschung entliehen. Der Soziologe GOFFMAN z.B. nutzt diese Darstellungsform in seinem Buch „Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag“ (1996), um nachzuweisen, dass die These, menschliches Handeln in der Gesellschaft erfolge stets in sozialen Rollen, nicht nur „eine bloße Konstruktion der Wissenschaft“ (DAHRENDORF 1996, VIII) sei, sondern vielmehr „ein Stück unserer Existenz“ (ebd.) ist. GOFFMAN geht es dabei um den Nachweis, „dass die Selbstdarstellung des Einzelnen nach vorgegebenen Regeln und unter vorgegebenen Kontrollen ein notwendiges Element des menschlichen Lebens ist“ (ebd.). Er nutzt das Theaterbild, um an der Realität aufzuzeigen, was es in der Realität gibt: „Einzelne [Menschen], die sich nach bestimmten Mustern, an bestimmten Orten, im gegenwärtigen oder angenommenen Ensemble *darstellen*“ (ebd., S. VII, Herv. J.M.).

Festzuhalten bleibt: Einerseits hat Unterricht eine soziale Struktur, im Rahmen derer sich soziale Prozesse abspielen. Andererseits ist Unterricht ein sozialer Prozess, der innerhalb bestimmter sozialer Strukturen verläuft. Diese Strukturen und Prozesse sind abhängig voneinander und beeinflussen sich gegenseitig. Erst in ihrer Gesamtheit und Abhängigkeit ergeben sie aber die **Ganzheit** ‚Unterricht‘. Deshalb können sie nicht isoliert voneinander analysiert werden, wenn es darum geht, Unterricht in seiner Beschaffenheit und Funktionsweise zu verstehen. Zur Verdeutlichung dient folgende Abbildung:

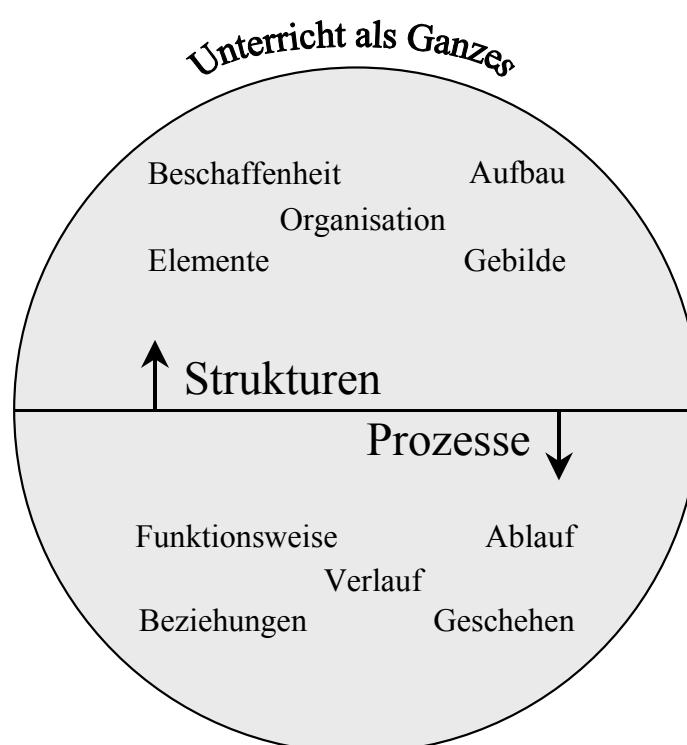


Abbildung 1: Unterricht als Wechselwirkung sozialer Strukturen und sozialer Prozesse

Diesem Analysekonzept entsprechend sollen im Folgenden sowohl die grundsätzlichen sozialen Strukturen (Unterrichtsorganisation / -aufbau, Akteure, Elemente: Inhalte, Ziele, Methoden) als auch die grundsätzlichen sozialen Prozesse (Unterrichtsablauf bzw. -verlauf, Beziehungen: Kommunikation,

Aktion) im sozialen Gebilde und Geschehen **Unterricht in der Schule des GSP Mitte** beschrieben werden.

Weil der Theatervergleich die Intention und den Anspruch widerspiegelt, mit dem die Beobachter das Unterrichtsgeschehen verfolgt und analysiert haben, wird zur Verdeutlichung einleitend immer auf diese Metapher zurückgegriffen. Mit diesem Bild soll einerseits betont werden, dass die Beobachter *in dieser Phase* die Rolle von Zuschauern und Interpreten, nicht aber die von Veränderern sozialer Wirklichkeit einnahmen. Ziel war es, den Ausbildern eine verständliche und eingängige Interpretation der von ihnen produzierten / inszenierten (Unterrichts-) Wirklichkeit anzubieten, um erkennbare strukturelle und prozessuale Muster bewusster und transparenter zu machen. Insoweit diente die Theater-Metapher andererseits als fachdidaktisches Element, um eine sprachliche Brücke aufzubauen zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen Pädagogen und Polizisten. Obwohl die Parallelen nicht durchgängig konsistent sein können²⁰, hilft der Vergleich, um ein Verständnis davon zu vermitteln, worauf sich die Betrachtung in den einzelnen Abschnitten konzentriert.

10.2 Unterricht als soziales Gebilde: Analyse der Strukturen

10.2.1 Unterrichtsorganisation und -aufbau (Das Bühnenbild)

Um einen Eindruck von einem Theaterstück zu bekommen, ist es hilfreich, zu wissen, wo es spielt und mit was für Requisiten es ausgestattet ist. Die Kenntnis des Ortes der Handlung lässt Annahmen und Aussagen darüber zu, in welchem Rahmen sich die Handlung abspielt und welche Möglichkeiten des Spiels sich bieten. Zudem ist ein wenig Hintergrundwissen über

²⁰ Wer genau ist Mitspieler, Zuschauer, Regisseur? – Die Problematik wird im Laufe der Ausführungen deutlich werden.

die „Theaterpolitik“ des Schauspielhauses ganz nützlich, um die Lage einzuschätzen, innerhalb derer das Schauspiel entstanden ist:

Die Schule des GSP Mitte liegt außerhalb einer Ortschaft auf dem Gelände der *Dr. Konrad Adenauer-Kaserne* in Fuldatal, Ihringshausen-West. Ein großer Teil der Schüler lebt die Woche über in den Unterkünften der Kaserne (Vier-Bett-Zimmer, Vollverpflegung) und fährt übers Wochenende meistens nach Hause. Eine Minderzahl der Schüler sowie das gesamte Lehrerkollegium fahren täglich nach Dienstschluss heim.

Der (Schul-) Unterricht findet zum größten Teil in einem zu diesem Zweck errichteten „Lehrsaalgebäude“ statt. Bei räumlicher Auslastung der Schule wird er auch in umgebauten Zimmern des Kasernentraktes, neben den „Stuben“ der Schüler abgehalten. Die **Räume** im Kasernentrakt, in denen maximal 20 Schüler einen Sitzplatz haben, sind schmal, lang gezogen und relativ dunkel. Im Lehrsaalgebäude selbst befinden sich neben zwei Lehrerzimmern die eigentlichen Unterrichtsräume. Es sind acht große, helle quadratische Zimmer, in denen ca. 30 Schüler Platz haben. **Ausstattung** sowie Raumaufteilung und Sitzordnung sind in allen Klassen identisch: An der Raumfront hängt eine Tafel, auf oder neben dem Lehrtisch steht ein Overheadprojektor, an der Rückwand hängt eine Magnetschiene, die als Informationsbrett dient. Tische und Stühle stehen frontal zu Tafel und Pult hintereinander. In der Breite sind sie so angeordnet, dass immer acht bzw. in den schmalen Räumen sechs Schüler in einer Reihe sitzen; in der Raummitte ist ein Gang (2 x 2 Schüler – Gang – 2 x 2 Schüler bzw. 2 x 2 – Gang – 1 x 2). Außer einer (traditionell eingerichteten) Sporthalle und einem Sportplatz gibt es weder im Lehrsaalgebäude noch anderswo auf dem Gelände Einrichtungen, die für spezielle Unterrichtszwecke genutzt werden könnten (z.B. EDV-Übungsraum, Film- oder Simulationsstudio, Labore, Medienpool, Bibliothek usw.). Alle Ausbilder der Schule haben in einem Extragebäude zu zweit oder allein ein Büro. Diese sind weder mit besonderer Schreib- noch mit Computertechnik ausgestattet; den Lehrern stehen jedoch BGS-Angestellte als Schreib- und Verwaltungskräfte

zur Verfügung. Aus Kostengründen besteht nur begrenzt die Möglichkeit, Unterrichtsmaterialien im Klassensatz zu vervielfältigen.

In dieser Schule bereiten ca. 30 Ausbilder jährlich rund 1.000 Anwärter auf die Abschlussprüfung für den mittleren Polizeivollzugsdienst vor. Pro Jahr finden drei dieser sogenannten **Laufbahnlehrgänge** mit einer Dauer von je 6 Monaten (24 Wochen = 902 Ausbildungsstunden) statt. Dieser – im Wesentlichen auf eine fachtheoretische Ausbildung ausgelegte – Lehrgang umfasst das 3. Dienstjahr einer 2,5-jährigen Berufsausbildung für den mittleren Polizeidienst. Der Laufbahnlehrgang ist fester, bundeseinheitlich geregelter Ausbildungsbestandteil und endet für die Teilnehmer mit schriftlichen und mündlichen Abschlussprüfungen. Das Bestehen des „Laufbahnlehrgangs für den mittleren Polizeivollzugsdienst“ (LmPVD) im BGS ist Voraussetzung für eine Übernahme und berufliche Tätigkeit in den Einsatzbereichen des BGS.

Die *Ausbildungspläne* für den 3. Ausbildungsabschnitt (wie auch die für den 1. und 2.) werden zentral im Bundesministerium für Inneres erstellt und allen Ausbildungseinrichtungen der Grenzschutzpräsidien in der Bundesrepublik Deutschland als **verbindliche Ausbildungsvorgaben** an die Hand gegeben.

„Sie [die Ausbildungspläne] legen die Lernziele, Intensitätsstufen, die Lerninhalte sowie die Anzahl der Ausbildungsstunden für die Ausbildungsfächer verbindlich fest und enthalten methodische Hinweise. Die Zeitansätze dürfen im Rahmen des jeweiligen Gesamtkontingents eines Ausbildungsabschnitts um bis zu 10 % über- oder unterschritten werden.“²¹

Zusätzlich wird der Organisations- und Handlungsrahmen für die Ausbildung vor Ort von zentralen Instanzen über die *allgemeinen Grundsätze für den VmPVD* und die *Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO BGS mittl.D)* geregelt. So gibt es darin u.a. verpflichtende Vorgaben, dass ...

²¹ BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN: Ausbildungsplan für den Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivollzugsdienst des BGS vom März 1985 – Allgemeine Grundsätze. Auch die folgenden Zitate sind diesen Grundsätzen entnommen.

- die Einteilung der Schüler in feste Lehrgruppen zu erfolgen hat.
- „jeder Ausbildungsabschnitt in Ausbildungswochen zu je 43 Ausbildungsstunden von 45 Minuten gliedert ist“.
- eine „geforderte Mindestzahl an schriftlichen Arbeiten zu fertigen ist“.
- ein Klassenbuch als „Ausbildungsnachweis“ zu führen ist, in dem „der Gang der Ausbildung .. nachzuweisen [ist]“,
- sich „die Bewertung von Leistungen ... nach der APO BGS mittl.D“ (d.h. nach sogenannten Rangpunkten) zu richten hat.

Hinzu kommen diverse *Pflichten und Anordnungen*, nach der sich die an der Ausbildung beteiligten Personen zu richten haben: Z.B. müssen sowohl die Lehrer als auch die Lehrgangsteilnehmer uniformiert am Unterricht teilnehmen. Die „Meldung“ eines Schülers, durch die der unterrichtende Lehrer über die An- / Abwesenheit einzelner Teilnehmer informiert wird, und das Aufstehen der Klasse zu Beginn einer jeden Doppelstunde sind als Anordnung ebenfalls obligatorisch.

Diesem Rahmen entsprechend ist der **Unterricht** in Fuldata folgendermaßen organisiert:

Ein Lehrgang (ca. 330 Schüler) ist in mehrere Lehrgruppen (zu je 20 bis 30 Schülern) eingeteilt und wird von einem Lehrgangsleiter betreut, der Ansprechpartner ist und administrative Aufgaben übernimmt. Der Unterricht findet durchweg im festen Klassenverband statt; jeder Lehrgruppe steht seitens des Ausbilderkollegiums ein „Klassenlehrer“ und seitens der Schüler ein „Schülersprecher“ zur Verfügung. Jede Lehrgruppe hat ihr eigenes Klassenzimmer, in dem sie – bis auf Sport – jeden Unterricht erteilt bekommt. Wie im Ausbildungsplan vorgegeben, gliedert sich der Lehrgang in sechs Fächer: Einsatzrecht, Einsatzlehre, Verkehrslehre, Politische Bildung, Öffentliches Dienstrecht und Sport. Pro Fach gibt es einen zuständigen Fachgruppenleiter im Ausbilderkollegium. Jedes Fach wird in einer Lehrgruppe von einem anderen Lehrer unterrichtet.

Unterricht findet grundsätzlich von morgens 7.10 Uhr bis mittags 12.30 Uhr statt, an einigen Tagen zusätzlich zwischen 14.00 Uhr und 15.30 Uhr. Innerhalb dieser Zeit wird im 90-Minuten Takt, unterbrochen von einer fünfminütigen Pause, unterrichtet (vormittags 6 x 45 bzw. 3 x 90, nachmittags 2 x 45 bzw. 1 x 90 Minuten). Nach der 2. Stunde gibt es eine 25-minütige Pause. Jede Lehrgruppe hat einen festen Stundenplan und führt ein Klassenbuch, in dem der Ausbildungsverlauf dokumentiert wird. Leerlauf- oder Freistunden gibt es weder plan- noch außerplanmäßig; der Ausfall einer Lehrkraft (Krankheit, Fortbildung, Polizeieinsatz, o.ä.) wird durch Vertretungsstunden anderer Ausbilder flexibel abgefangen. Dazu erstellt der Lehrgangleiter wöchentlich das Formular „Änderungen im Stundenplan“.

10.2.2 Die beteiligten Personengruppen (Die Mitspieler)

Wer spielt in unserem Theaterstück eigentlich mit? – Dies ist eine wichtige Frage. Schließlich sind die Akteure die zentrale Dimension eines Schauspiels. Zu den einzelnen Darstellern bzw. zu ihren individuellen und persönlichen Bedürfnissen und Vorlieben benötigen wir vordergründig keine exakten Informationen, um ein Schauspiel zu betrachten. Die Rollen, die die einzelnen Personen spielen, sind viel entscheidender, damit ein Bild von dem Stück entstehen kann. Wichtig erscheinen zudem einige Aussagen darüber, unter welchen personellen Bedingungen und Kompetenzen das Stück aufgeführt wird. Die Besetzung von „Cats“ im Hamburger Opernhaus lässt sicherlich andere Leistungen erwarten als die von „Der zerbrochene Krug“, aufgeführt von einer Kasseler Laienspielgruppe:

Die am BGS-Unterricht beteiligten Personen sind immer die **Schüler einer Lehrgruppe** und **ein Lehrer**. Es wurde weder beobachtet, dass Lehrer in einem Team unterrichten, noch, dass Schüler verschiedener Lehrgruppen gemeinsam ausgebildet wurden. Die am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personengruppen lassen sich trotz aller Individualität in ihren Funktionen beschreiben:

Beide Personengruppen nehmen am Unterricht uniformiert teil. Eine Ausnahme bilden die Lehrkräfte des Faches Politische Bildung, die in ziviler Kleidung unterrichten.

Nach Aussagen der stellvertretenden Schulleitung kommen ca. 80 % der Schüler aus den neuen Bundesländern. Von den 20 bis 30 Schülern einer **Lehrgruppe** sind ca. 80 % männlichen Geschlechts. Durchweg auffällig bei einer Betrachtung der Lehrgruppen ist die Heterogenität im Alter: Die Schüler sind zwischen 18 und über 30 Jahre alt. Z.T. handelt es sich um alleinstehende oder noch in der Familie lebende Jugendliche, zum Teil um Erwachsene mit eigener Familie. Nicht wenige der Anwärter haben vor Beginn ihrer Ausbildung beim BGS bereits eine andere Berufsausbildung abgeschlossen (z.B. Maschinenschlosser, Chemielaborantin ...). Außerdem werden für die Ausbildung zum „Polizeivollzugsbeamten im mittleren Dienst“ (PVBmD) Personen mit unterschiedlicher allgemeiner Schulbildung (Haupt-, Realschule und Abitur) eingestellt. Prinzipiell gilt jedoch, dass sie den mittleren Bildungsabschluss vorweisen sollten. Alle Schüler sind, bevor sie im Laufbahnlehrgang zusammentreffen, bereits zwei Jahre lang an verschiedenen Standorten des GSP Mitte (Eschwege, Alsfeld, Duderstadt, Bad Hersfeld) ausgebildet worden. In Fuldataal findet die Einteilung in Lehrgruppen jedoch nicht nach dem Kriterium des vorigen Ausbildungsstandorts oder bestehender Lerngruppen / Lernkameradschaften statt, sondern die Schüler werden bewusst „bunt gemischt“. Zu Lehrgangsbeginn kennen sich einige Schüler einer Klasse demzufolge, andere sind sich fremd. Nach Beendigung des 24-wöchigen Lehrgangs, vielmehr nach Bestehen der Laufbahnprüfung haben alle Teilnehmer die Möglichkeit, in Einsatzbereiche des BGS übernommen zu werden. In der Regel werden sie dann über mehrere Jahre hinweg zu Tätigkeiten in den Einsatzverbänden des BGS (z.B. Objektschutz, Streckenschutz, Unterstützung der Landespolizei) herangezogen. Ein sofortiger Einsatz im Einzeldienst (Bahnpolizei, grenzpolizeiliche Aufgaben, Luftsicherheit) ist bisher noch eher selten.

Die **Lehrer / Ausbilder** sind mit Ausnahme der vier Personen, die das Fach Politische Bildung unterrichten, keine ausgebildeten „Pädagogen“, sondern Polizisten des gehobenen Dienstes, die Lehr- / Ausbildungsfunktionen übernehmen. Zum Studium eines PVBgD gehört eine obligatorische Ausbilder-schulung, in der Grundkenntnisse der Methodik und Didaktik vermittelt werden. Ansonsten werden derzeit nur in der zentralen Grenzschutzschule in Lübeck einige, wenige Kurse angeboten, im Rahmen derer sich Ausbilder für eine Unterrichtstätigkeit bzw. eine Arbeit mit Jugendlichen qualifizieren können. Diese Kurse sind aber weder an den (dezentralen) Wirkungskreis der Ausbilder noch an die Zielgruppen ihres Unterrichts gekoppelt. Sie werden inhaltlich und methodisch sehr allgemein gehalten. Daneben besteht die Möglichkeit, dass die Ausbilder in den späteren Einsatzbereichen ihrer Lehrgangsteilnehmer Praktika absolvieren. Darüber können sie sich fachlich fortbilden. Einige wenige Ausbilder nutzen die Möglichkeit der „Praktika“, um die zukünftigen Tätigkeitsfelder ihrer Schüler kennen zu lernen und um den Praxisbezug in ihrem Unterricht verstärken zu können.

Festzuhalten bleibt: Die Ausbilder werden in der Praxis ihrer Unterrichtsgestaltung eher von biografischen Erfahrungen (als Schüler, als Auszubildender, als Polizist und Ausbilder), persönlichem Einfühlungsvermögen und persönlichen Meinungen geleitet als von einer pädagogischen Ausbildung.²²

Zum Lehrkollegium in Fuldata gehören ca. 30 Lehrkräfte; es gibt keine Ausbilderin oder Lehrerin. Einige der Lehrkräfte sind bereits seit über 20 Jahren im Ausbildungs- und Lehrgeschehen des BGS tätig, andere erst seit kurzer Zeit (1 Jahr). Der Altersdurchschnitt des Kollegiums erscheint dem einer herkömmlichen Schule in etwa zu entsprechen. Bemerkenswert ist allerdings, dass einige der Lehrer in sehr jungen Jahren eine Ausbilderfunktion übernom-

²² Das sagt noch nichts über die Qualität des Unterrichts aus. Doch die Ausbilder selbst haben immer wieder angemerkt, dass ihnen eine „pädagogische Grundausbildung“ fehlt, die sie auf ihre Ausbildertätigkeit praxisnah vorbereitet.

men haben; sie sind kurz oder sofort nach Beendigung ihrer eigenen Ausbildung (im gehobenen Dienst) mit dieser Arbeit betraut worden.

Schwierig ist es, die genaue Personenzahl des Kollegiums herauszufinden, da nicht alle (potentiellen) Ausbilder ständig und gleichzeitig im Unterrichtsgeschehen involviert sind. Kurzfristige Wechsel aus der Lehrfunktion heraus in andere (z.B. administrative oder konzeptionelle) Arbeitsbereiche des GSP Mitte scheinen genauso üblich zu sein wie länger andauernde Abwesenheiten z.B. aufgrund von BGS-internen Fortbildungen, die nicht in direkter Verbindung mit der Ausbildertätigkeit stehen. Die Lehrer des Faches PB bilden hier eine Ausnahme; sie sind durchweg Lehrer und werden nicht zu anderen BGS-internen Aufgaben herangezogen.

Die Arbeitsteilung innerhalb des gesamten Kollegiums orientiert sich klar an den Unterrichtsfächern, nicht an den Lehrgruppen: *Ein Lehrer unterrichtet ein Fach* in mehreren Lehrgruppen eines Lehrgangs. Durchaus üblich ist es jedoch, dass ein Lehrer in aufeinander folgenden Lehrgängen verschiedene Fächer unterrichtet. Vom fachlichen Standpunkt her ist er dazu in der Lage.

Diese kurze Beschreibung zur Unterrichtsorganisation und zu den am Unterricht beteiligten Personengruppen bzw. Funktionsträgern reicht an dieser Stelle aus, um ein Bild davon zu gewinnen, in welchem Rahmen das Lehr- / Lerngeschehen in Fuldatal verläuft.

In den folgenden drei Abschnitten wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, wie die drei zentralen Unterrichtselemente – Inhalt, Ziele und Methoden – von ihrer Struktur beschaffen sind. Damit soll das Grundgerüst vom „Unterricht in der **Schule des GSP Mitte**“ weiter ausgebaut werden.

10.2.3 Die Struktur der Inhalte (Die Handlungsstruktur)

In diesem Abschnitt geht es nicht um eine Darstellung dessen, was im Unterricht inhaltlich bearbeitet wird. Es geht nicht um eine Beschreibung der Lerninhalte aus fachlicher Perspektive oder gar um eine Beurteilung ihrer Richtig-

keit. Vielmehr soll die Art der Strukturierung des ‚Lernstoffs‘ deutlich werden (vgl. MEYER 1992, 80 ff.). Der *Schauspiel-Vergleich* weist auch hier darauf hin, welche Bedeutung der Inhaltsstruktur des Stücks / des Unterrichts bzw. der Inhaltsstrukturierung durch den Regisseur / Lehrer zukommt:

Woher übernimmt der Regisseur die Handlung des Stücks, woran orientiert er sich bei der Auswahl der dargestellten Story? – Ist die Handlung aus dem Leben gegriffen, dem aktuellen Zeitgeschehen oder Überlieferungen aus der Vergangenheit entnommen? Wird sie aus der Lebenswelt bezogen? Wenn ja, aus wessen Lebenswelt? Verarbeitet der Regisseur persönliche Erfahrungen oder die eines Dritten (z.B. eines Romanautors)? Oder will die Handlung gar am Erfahrungshorizont des Publikums ansetzen? Orientiert sich die Story vielleicht an einem Wunschdenken, an Träumen, Ideen, Illusionen? Ist sie gar utopisch, surrealistisch? Oder fußt sie vielleicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, ist sie aus Theorien abgeleitet und folglich nur aus der Kenntnis der zugrundegelegten Annahmen und Prämissen zu beurteilen, zu verstehen?

Schon an dieser kurzen Aufzählung von Fragen wird deutlich, wie viele Möglichkeiten es gibt, die Handlung eines Stücks zu strukturieren und mit etwas Phantasie kann man sich ausdenken, welchen Einfluss die Art der Handlungsstruktur / -strukturierung auf das Theaterstück nimmt. Die Antworten sind bewusst zu treffende Entscheidungen (des Regisseurs), weil das Stück dadurch in seiner Beschaffenheit charakterisiert und in seiner (Publikums-) Wirksamkeit geprägt wird.

Auf Unterricht in der **Schule des GSP Mitte** bezogen lautet eine entsprechend wichtige Frage: Woran, an welchen Strukturen und Strukturierungsmöglichkeiten orientieren sich die Ausbilder im BGS, die einem Spielleiter vergleichbar²³ Entscheidungen über die „Handlung“ ihres Unterrichts treffen,

²³ Der Ausbilder, zuvor als Mitspieler der Inszenierung eingeführt, übernimmt zusätzlich die Rolle des Regisseurs. Hier wird die Metapher uneindeutig.

wenn sie konkrete Lerninhalte auswählen? Wie beziehen sie sich auf Mitspieler und / oder Publikum, auf die Schüler²⁴?

Kraft ihres Amtes sind die Ausbilder im BGS verpflichtet, die verbindlichen Vorgaben, die übergeordnete Instanzen an sie herantragen, einzuhalten. So werden auch in Fuldata, die inhaltlichen und formalen Ausbildungsvorgaben der Ausbildungspläne, der allgemeinen Grundsätze für den VmPVD sowie die APO BGS mittl.D (siehe Abschnitt 10.2.1) streng eingehalten. Bei der Auswahl der Lehrinhalte wird folglich die Struktur der Ausbildungspläne zur maßgeblichen Strukturierungshilfe für den Unterricht. Nun könnte man es mit dieser Beobachtung nach dem Motto eines Ausbilders „Der Sachzwang ist Fakt!“ auf sich beruhen lassen. Man kann aber auch weiter fragen, um das Bild zu präzisieren: Woran lehnt sich die Struktur des Ausbildungsplanes an? – Nach dieser Vorgabe *muss* der Laufbahnlehrgang in verschiedene (Unterrichts-) FÄCHER eingeteilt werden. Daraus folgt, dass sich die Lehr- / Lerninhalte von ihrer Struktur her nicht aus der realen (Berufs-) WELT, aus der (Berufs-) PRAXIS und nicht aus den berufspraktischen TÄTIGKEITEN eines PVB ableiten, sondern aus der Struktur künstlich geschaffener DISZIPLINEN resultieren: In fächerorientierten Unterrichten ist die Struktur der Lerninhalte dabei meist abhängig von der originären (**wissenschaftlichen**) **BezugsDISZIPLIN**, die dem Unterrichtsfach zugrunde liegt. Damit ist sie aber losgelöst von der praktischen Lebens- oder Berufswelt. Dementsprechendes gilt für die vorherrschende inhaltliche Struktur / Strukturierung des Unterrichts im BGS. Es zeigt sich folgendes Bild:

Im Unterricht des Laufbahnlehrgangs dominiert als Bezugsdisziplin eindeutig die **RECHTSWISSENSCHAFT**. Einerseits ist das Stundenkontingent für das Fach Einsatzrecht mit 360 (von insgesamt 902) Stunden das Hauptunter-

²⁴ Auch an dieser Stelle wird die Metapher uneindeutig: Sind die Schüler nun aktive Mitspieler im Theaterstück „Unterricht in der **Schule des GSP Mitte**“ oder sind sie „nur“ das Publikum? – Eine Frage und eine Antwort der Perspektive!

richtsfach, andererseits wird auch in allen anderen Fächern auffällig intensiv und ausführlich Rechtsmaterie behandelt. Die Lehrkräfte werden bei der Strukturierung von Lerninhalten daher ganz entschieden mit Schwierigkeiten konfrontiert, die in der Arbeit mit Gesetzestexten angelegt sind. Diese spiegeln sich im vorherrschenden Unterricht, besonders im Fach **EINSATZ-RECHT** wider:

Die Struktur, nach der hier Lerninhalte erarbeitet werden, orientiert sich zentral an einzelnen **Paragraphen** zahlreicher Einzel- und Spezialgesetze, Verordnungen, Tatbestandskataloge, ... (BGG, StPO, STVG, PDV 100, GG, u.v.a.). L.: „Wo steht das? – Und schon blättern wir!“²⁵ Eine zu behandelnde Rechtsgrundlage wird i.d.R. systematisch abgearbeitet, indem sie gelesen, in Einzelkomponenten aufgesplittet und in ihrer Aussage untersucht wird. Dabei wird auf das Kennen und die Handhabung von Definitionen, Würdigungs- und Prüfketten oder Schemen und Tabellen („Tabellarische Sachverhaltsbeurteilung“, „UZWG-Kette“, „Zwangskette“, „Zeitstrahl“) besonderen Wert gelegt. Der Anwendung von juristischen Formalien („Formvorschriften“), von präzisen, knappen Formulierungen in Wort und Schrift wird eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt. „Nee, so nicht: erst [der gesamte] Sachverhalt, dann Gesetz, sondern von links nach rechts“, „Geht das auch in einem Satz?“. Schematisches Arbeiten, Denken und Formulieren wird intensiv geübt. „Würdigen Sie die Straftat ausführlich!“, „Würdigen Sie die Voraussetzungen der Maßnahmen, die Sie nun anordnen!“, „Ich gebe Ihnen 5 Minuten Zeit, die UZWG-Kette zu prüfen!“, „Prüfen Sie die Rechtmäßigkeit des Schusswaffen-

²⁵ Alle im folgenden Text mit Anführungsstrichen versehenen Passagen oder Worte sind Zitate von Lehrern (L.) oder Schülern (S.), die während der Unterrichtsbesuche wörtlich protokolliert worden sind. Die mit eckigen Klammern ([...]) versehenen Texte sind dazugehörige Situationsbeschreibungen oder Ausführungen, die den Situationszusammenhang, in dem gesprochen wurde, verdeutlichen sollen.

gebrauchs!“ – Das sind die vorherrschenden Arbeitsaufträge, mit denen die Lehrer in rechtlichen Zusammenhängen an die Schüler herantragen.

Um mit Problemen, die sich u.a. aus dem generellen Geltungsanspruch von Gesetzen ergeben, übereinzukommen, werden die in ihrer Begrifflichkeit und dem Satzbau hochgradig abstrakten Gesetzestexte bei der Erarbeitung immer wieder anhand von **Beispielen, Fällen, Sachverhalten** veranschaulicht. Diese werden z.T. konstruiert, z.T. *aus dem Leben gegriffen* (aus Zeitungsartikeln, Fotos, Erlebnisse des Lehrers ...).

Manchmal wird innerhalb der Erarbeitung von Rechtsgrundlagen versucht, die **Berufswelt** eines PVB bildhaft oder situativ einzubeziehen, indem an die Vorstellungskraft der Schüler appelliert wird: Ein Lehrer bringt z.B. den Folienabzug des Formulars „Gerichtsbeschluss einer Durchsuchungserlaubnis“ mit. Einer fragt z.B. nach einer im Gesetz genannten zuständigen Stelle: „Sie stehen mit dem Schlüssel ihres Dienstfahrzeuges da und wollen los, wo fahren Sie denn nun hin?“. Ein anderer Lehrer fordert: „Ich bin der Richter, überzeugen Sie mich ‘mal!“

Die zentralen Bedingungen zur Anwendbarkeit und die Aussagen eines Paragraphen werden nach oder bei der Erarbeitung – losgelöst von der „Bildhaftigkeit“ der Beispiele – in ihrer generellen Form vom Lehrer skizziert und von der Klasse notiert. Der Inhalt einer Folie lautet dann z.B.:

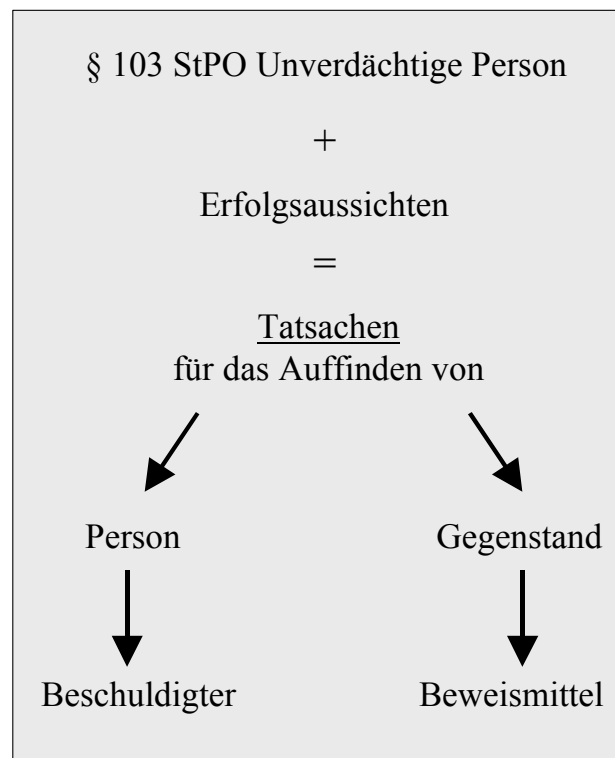


Abbildung 2: Beispiel für eine Folienstruktur

Ganz besonders auffällig war die Paragrafenorientierung in einem Wiederholungsunterricht kurz vor einer Klausur. Auf Wunsch der Schüler hat der Lehrer dort der Reihe nach die Aussage und die Anwendbarkeit der „§ 315, § 249, § 250, § 255 § 304, § 113, §§ 127 / 128 StGB“ erläutert.

Insgesamt schwankt die Inhaltsstruktur bei der Behandlung rechtlicher Themen innerhalb einer Stunde zwischen bildhaftester Exemplarik („Darf ein PVB beißen, um einer Person den Schlagstock zu entziehen?“, „Zechprelle- rei“) und einem hochgradigen Abstraktionsniveau („Anwendungs- und Durchführungsvorschriften zur Anwendung körperlichen Gewalt durch PVB“, „Beweiskraft von Urkunde und Augenscheinobjekt“).

Die Fächer **EINSATZ-** und **VERKEHRSLEHRE** orientieren sich in der Struktur und der Strukturierung der Inhalte zwar auch weitgehend an rechtlichen, aber zusätzlich noch an anderen Bezügen. In diesen Fächern geht es

um EINSÄTZE und um VERKEHR aus der Sicht eines PVB. Damit wird die konkret-praktische, **vorstellbare Berufs- und z.T. auch Lebenswelt** der am Unterricht beteiligten Personengruppen Teil des Unterrichts. Die Lehrkräfte dieser Fächer werden bei der Strukturierung der Lerninhalte mit den Schwierigkeiten und Potentialen konfrontiert, die sich aus dem Versuch einer „Vermittlung von Realität im Klassenraum“ ergibt. Diese spiegeln sich im Unterricht wider:

Durch die Nähe dieser Fächer zur (Berufs-) Erfahrungswelt der Lehrer wird z.T. ein sehr hoher Grad an Anschauung erreicht: Lehrer erzählen „wahre Geschichten“ und persönliche Erlebnisse vom Polizistendasein, sie erzählen z.B. vom Leichenfund in einem Bahnhofsschließfach, von Demonstrationen oder Hausdurchsuchungen, an denen sie beteiligt waren, von frisierten Mofas, Führerscheinfälschungen u.v.a.m. Auch die Schüler berichten manchmal von (beruflichen und privaten) Erlebnissen. Manchmal werden auch Ereignisse thematisiert, zu denen Lehrer und Schüler gleichermaßen Bezug haben und die gerade in den Unterricht passen (z.B. [Castortransport] L.: „Ich sitze ganz friedlich auf den Schienen. Was sagen Sie mir?“, [Thomas Holz, der Heidemörder, oder ein Mitschnitt aus den Verkehrsnachrichten im Radio beim Thema: „Fahndung“], [Bombenfund am Bahnhof Kassel-Wilhelmshöhe beim Thema: „Räumung“]). Sehr häufig werden die Geschichten und Erlebnisse untermauert mit Anschauungsmaterialien, die die Lehrer²⁶ ihrem persönlichen Fundus entnehmen. Dazu gehören neben Fotos und Dias auch Zeitungsberichte, Fahndungsplakate, Waffen, gefälschte bzw. echte Dokumente, ein Fingerabdruck-Memory usw.

In diesen Unterrichten werden die **Lerninhalte** bis zu einem gewissen Grad und Umfang **durch die praktischen Gegenstände selbst** oder **durch lebensweltliche Phänomene** strukturiert (z.B. die Prüfkriterien am Führerschein

²⁶ Es wurde nicht beobachtet, dass *Schüler* irgendwelche Gegenstände o.ä. zum Unterricht mitbringen!

selbst, Fingerabdruckanalysen am Fingerabdruck selbst, Tod und Todeszeichen am biologischen Lebensprozess). Alltagssprachliche Formulierungen, längere zusammenhängende Erzählungen und Berichte dominieren in solchen Phasen den Unterricht. Zusätzlich wird der Vielschichtigkeit des realen Lebens dadurch Rechnung getragen, dass der Berichtende im Erzählfluss von sich aus die Problematiken thematisiert, die sich aus dem Erlebnis ergeben haben („Als ich vor mehr als x Jahren meinen Führerschein gemacht habe, da ...“ oder [L. erzählt vom Fund eines toten Säuglings:] „Sie können sich vielleicht vorstellen, welche Wut, welchen Hass, welche Trauer ich als Mensch empfunden habe“ [... und geht auf die Problematik der Gefühlswelt bei Polizisten näher ein]).

Im Anschluss an solche Erzählungen, an solche verbalen Ausflüge in die Welt wird dann jedoch das „Kernwissen“²⁷ auch in diesen Fächern vom Lehrer nochmals stichwortartig, in seinen abstrakten Einzelementen oder Definitionen erfasst. Es wird den Schülern losgelöst von der Komplexität und Anschaulichkeit der Beispiele, Geschichten und Gegenstände *gesondert* präsentiert. Eine nicht untypische Situation, die das veranschaulichen soll:

[Fach: Verkehrslehre, Thema „Prüfpunkte am Führerschein“:] Nach Aufforderung des Lehrers sammeln die Schüler, die ihre eigenen Führerscheine vor sich liegen haben, in einem Gespräch Kriterien, die sie daran überprüfen könnten. Der Lehrer notiert alle genannten Kriterien an der Tafel, nach dem 11. sagt er: „So jetzt reicht’s, wir hören auf!“ Dann legt er eine vorgefertigte Folie auf, die annähernd gleichen Inhalts, nur in den Begrifflichkeiten etwas anders ist (aus „Foto“ wird „Lichtbild“). Die Schüler, die bis dato keine Anstalten gemacht haben, das von ihnen erarbeitete Tafelbild abzuschreiben, notieren sich die Folie nun wortwörtlich, schreiben die Begriffe in gleicher Reihenfolge, Farbe, Unterstreichung ab. Der Unterricht wird fortgesetzt. (Später fällt den Beobachtern auf, dass die vorgefertigte Folie, die der Lehrer verwendet, in den anderen Lehrgruppen ebenfalls zur Ergebnissicherung benutzt wird. Sie enthält das „Kernwissen“.)

²⁷ Ein im BGS-Sprachgebrauch üblicher Begriff für ein zu vermittelndes Wissen, das als besonders wichtig eingeschätzt wird.

Die Strukturierung der Inhalte, die zunächst am Gegenstand selbst orientiert war und durch die Sammlung der Lernenden selbst bestimmt wurde, wird vom Lehrer wieder zurückgenommen und in eine vom Gegenstand und vom Schülergespräch losgelöste einheitliche Form übertragen.

Auch die Lehrer des Faches **POLITISCHE BILDUNG** orientieren sich, was nicht auf den ersten Blick nahe liegt, bei der inhaltlichen Strukturierung ihres Unterrichts sehr weitgehend an (verfassungs-) rechtlichen Fragen. Die Rechtsmaterie ist hier eingebettet in historische Entwicklungen der Staatsverfassung; dabei werden philosophische und politische Theorien in ihren Grundzügen abgehandelt. Der Unterricht wirkt insgesamt mehr wie Geschichts- denn wie Unterricht zur Politischen Bildung. Sowohl am Unterricht als auch am Ausbildungsplan fällt auf, dass die Inhaltsstruktur dieses Fachs den Wandel im Selbstverständnis ihrer Bezugsdisziplin **POLITIKWISSENSCHAFT** nicht mitvollzogen hat: Dem Unterricht liegt ein Begriff von Politik zugrunde, der mit Staatsverfassungskunde oder *-lehre* gleichgesetzt werden kann. Dass Politik in einem modernen Verständnis *Gemeinschaftsgestaltung* bedeutet und damit auf die Durchsetzung von Vorstellungen über die Ordnung eines sozialen Gemeinwesens und auf die Verwirklichung von Zielen und Werten gerichtet ist, kommt im PB-Unterricht nicht zum Ausdruck:

Anstatt dass sich die Inhaltsstruktur an der Problematik von *Gesellschaftsgestaltung* orientiert (Meinungsvielfalt, Konflikte, Komplexität, Individuum contra Gemeinschaft, Verantwortung, Macht und Herrschaft ...) wird Verfassungslehre und Institutionenkunde betrieben, eingebettet in historische Zusammenhänge. Die Struktur der inhaltlichen Darbietung wird beherrscht von

a) der Chronologie der Geschichte

[Neues Thema: 1789 Französische Revolution. – Der Lehrer leitet es ein mit:] „Der nächste Meilenstein auf dem Weg der Erarbeitung der Menschenrechte.“

[Die Weimarer Reichsverfassung wurde behandelt. Es geht weiter:] L.: „So, die Zeit zwischen ‘33 und ‘45, da gibt es nicht viel zu sagen zu den Grundrechten. Weiter geht es am 23.05.1949 mit der Verabschiedung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland“

b) vom Wesen einer Allgemeingültigkeit

... wie dem Nennen von Rechts- und Verfassungsnormen:

[Geordneter Vergleich zwischen den Forderungen der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und den Grundrechten im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Der Folienaufbau dazu sieht folgendermaßen aus:

- „- Art. 1 Abs. 2 GG Chancengleichheit
- Art. 3 Abs. 1 GG Gleichheit vor dem Gesetz
- ...”]

[Freiheitlich demokratische Grundordnung] L. fragt: „Was heißt das?” [Die Schüler zählen die Merkmale auf] L.: „Das sind wie viele?” Schüler [im Chor]: „14!” [Diese werden dann der Reihe nach am Grundgesetz und an Regierungsinstanzen abgearbeitet]

... wie dem Aufsagen von Definitionen:

z.B. Volkssouveränität, Verfassung oder auch Menschenwürde: [S. nennt eine Definition für Menschenwürde. L. lobt:] „Gut gelernt!”

... wie dem Diktieren von Merksätzen durch den Lehrer:

L.: „So, was Sie sich jetzt merken sollten, ...” [Die S. greifen zum Stift und notieren, was der L. in Merksätzen diktiert]

[Weimarer Reichsverfassung] L.: „Welche wichtige Erkenntnis gewinnen wir?” [S. antwortet in seinen Worten] L.: „Das notieren wir uns!” [L. diktiert in seinen Worten und endet mit:] „... und das unterstreichen Sie!”

Da innerhalb der Beobachtungsphase I nur sechs Unterrichtsstunden beobachtet wurden, sind die Aussagen zum Unterrichtsfach PB vielleicht nicht repräsentativ. Weil von Schülern und (von nicht wenigen) Lehrern der Unterricht in diesem Fach aber als unbefriedigend empfunden wird, werden die Beobachtungen an dieser Stelle dennoch geäußert. Schülerzitate aus einer Gesprächsrunde mit den GhK-Mitarbeitern belegen das. S₁: „PB ist das schlimmste Fach!” S₂: „Die Stunden sitzen wir ab und pinnen ab!” Der Wunsch nach Veränderung scheint hinsichtlich dieses Faches besonders groß zu sein.

Zusammenfassung: Bedingt durch die an Fächern oder Disziplinen orientierte Struktur der Lerninhalte im Ausbildungsplan, zu dessen Einhaltung die Ausbilder – nach eigenen Aussagen – streng (siehe Abschnitt 10.2.1) verpflichtet sind, leiten alle Lehrer die Strukturierung der Inhalte primär aus der Bezugs-

disziplin ihres Unterrichtsfaches ab. Im Rahmen dieser dominanten Maßgabe werden jedoch verschiedene andere Strukturierungsmöglichkeiten gewählt und praktiziert. Z.B. sind Orientierungen

- an realen Geschehnissen, an aktuellen rechtlich relevanten Ereignissen,
- an konstruierten Sachverhalten und Beispielen,
- an der Chronologie der Geschichte,
- am behandelten Gegenstand selbst (Führerschein),
- an Anschauungsmaterialien (Fotos, Waffen, Zeitschriftenartikeln ...) oder
- an persönlichen Erfahrungen (des Lehrers)

zu beobachten, die bei verschiedenen Lehrern sehr unterschiedlich und z.T. sehr kreativ eingesetzt werden. In der letzten Konsequenz wird jedoch nach all den „strukturellen Ausflügen“ zwecks Ergebnissicherung wieder in die Inhaltsstruktur des Ausbildungsplans, des Faches, der Disziplin zurückgekehrt.

10.2.4 Die Zielstruktur (Der Anspruch)

Die Strukturierung der Inhalte, mit der ein Lehrer festlegt, woran sich die Unterrichtshandlung orientieren soll, geht einher mit seiner (mehr oder weniger bewussten) Entscheidung, welche Ziele er in und durch seinen Unterricht erreichen will. Bleibt man zur Erklärung, was damit gemeint ist, auch hier zunächst im *Schauspielvergleich*, ergibt sich folgendes:

Ein Regisseur, der für eine Aufführung verantwortlich ist und diese plant, steckt sich Ziele, die er mit der Vorführung erreichen will. Er hat einen Anspruch, den er in das Stück hineinprojizieren will. Er will sein Publikum erreichen: Will er es unterhalten, will er es informieren, über Tatsachen aufklären? Oder will er provozieren, ärgern, vielleicht zum Nachdenken anregen oder evtl. nur seine eigene Meinung publik machen? Soll das Publikum abschalten, sich vom Alltag entspannen, nur konsumieren? Oder soll es (mit-) arbeiten? Soll es emotional tangiert werden, kognitiv gefordert werden, selbst konstruktiv sein oder werden? Soll das Publikum

im Stück sich selbst oder die Welt wieder finden, etwas erkennen oder distanzierter Betrachter bleiben oder ...? – All das sind potentielle Ziele für ein Theaterstück, die es charakterisieren. In der Theaterwelt gibt es dafür Fachausdrücke wie Komödie, Tragödie, Volksstück, Kritisches Schauspiel usw.

Ein Regisseur muss sich immer grundsätzlich überlegen, darüber klar werden, entscheiden und mitteilen, was er produzieren will. Sein Anspruch beeinflusst das Spiel der Schauspieler in großem (wenn auch nicht in vollem) Maße. Natürlich hängt dann die tatsächliche Zielerreichung nicht nur von seiner persönlichen Intention und Leistung ab, sondern auch von der Einstellung und Leistung der Schauspielcrew, dem Intendanten, der materialen und finanziellen Ausstattung des Stücks usw. Trotz alledem werden die Ziele des Regisseurs ganz entschieden auf das Wesen des Stücks überstrahlen.

Welche Ziele und Ansprüche liegen dem Unterrichtshandeln der Lehrenden zugrunde? – Wenn ein solcher auch nicht immer und ständig bewusst formuliert wird, so liegt doch jedem Lehrhandeln ein Zielkatalog zugrunde, mit dem ein Lehrer sein Handeln gegenüber sich selbst, den Schülern oder anderen Personen legitimieren und begründen kann. So haben auch die Lehrer im BGS den Beobachtern gegenüber zahlreiche Handlungsziele formuliert bzw. ihr Handeln im Unterricht in den nachfolgenden Gesprächen durch Zielbeschreibungen begründet. Neben diesen haben einige Lehrer auch im Unterricht selbst, also in Anwesenheit der Schüler über ihre Ziele gesprochen. Die konkret geäußerten Ziele sind vielschichtiger Natur. An dieser Stelle sollen sie (nur) hinsichtlich zweier Aspekte kategorisiert bzw. sortiert werden, um zu demonstrieren, wie komplex sich das Zielsystem darstellt. Erstens wird danach klassifiziert, worauf sich die Ziele beziehen (Zielbezug), zweitens nach der Relation, in der die einzelnen Ziele zueinander stehen (Zielrelation).

Klassifizierung der Ziele nach ihrem personellen Bezug

Der Lehrer kann die Ziele für seinen Unterricht auf unterschiedliche personelle Ebenen beziehen. Er kann Ziele formulieren, die die **Schüler** seiner Meinung nach erreichen sollen oder solche, die **er als Lehrer** erreichen will. Drittens kann er Ziele hinsichtlich des personellen **Beziehungsgefüges** zwischen Lehrer und Schüler formulieren. Innerhalb eines jeden dieser personellen Bezüge könnte sicherlich weiter differenziert werden. Z.B. kann nach Ansprüchen unterschieden werden, die die Wissensdimension (kognitive Ebene), nach solchen, die die Wertedimension (affektive Ebene) und nach solchen, die die Handlungsdimension (psychomotorische Ebene) des Lehrens und Lernens tangieren. Das soll hier nicht getan werden, vielmehr geht um eine Beschreibung der personellen Bezüge:

Als vorrangiges **Ziel für die Schüler** formulieren die Lehrer, dass diese die Prüfung bestehen sollen. „Schließlich geht es darum, dass die Leute die Prüfung bestehen.“ – Das ist einhelliger Konsens im Kollegium und wird auch den Schülern gegenüber sehr deutlich gemacht. Ein Lehrer verweist z.B. innerhalb einer Doppelstunde gleich 10 Mal auf die (nahe liegende) Klausur mit Sätzen wie: „Leute, das ist eure geistige Arbeit, dafür bekommt ihr Punkte. [...] *Jetzt* könnt ihr fragen, in der Arbeit ist es zu spät.“ Ein anderer Lehrer gibt den Tipp: „So müssen Sie fachmännisch an einen Paragraphen herangehen, auch in Arbeiten.“

Sehr viel liegt den Lehrern daran, dass sich die Schüler im aktuellen Stand von BGS-relevanter Technik, Rechtsprechung und Verfahren auskennen. Sie sollen informiert sein nach dem Motto: „Das gibt es! So ist es!“ oder „Sie merken sich das bitte. [...] So, merken Sie sich das.“ Ausgesprochen häufig tritt in diesem Zusammenhang auch der Wunsch auf, dass die Schüler das, was sie lernen, auch in der Praxis verwenden können. Diese Praxisrelevanz wurde gerade in den Unterrichtsgesprächen immer wieder hervorgehoben.

Sehr viel seltener wird dagegen von den Lehrern explizit formuliert, dass die Schüler Zusammenhänge *verstehen* sollen, dass sie ein Verständnis für ihren zukünftigen Beruf erlangen sollen. Weder im Unterricht noch in den Unterrichtsgesprächen greifen die Lehrer von sich aus Ziele auf, wie „ganzheitliches und vernetztes Denken und Handeln üben“. Nur einer versuchte auffallend heftig, den Schülern in etwa dieses Ziel nahe zu legen, indem er aufforderte: „Ich will, dass ihr mitdenkt!“, „ihr sollt nicht blind würdigen, sondern denken beim Arbeiten.“ „ihr sollt da keine Kunstwerke hinzaubern, sondern mitdenken.“ Eine Situation mutet fast etwas komisch an:

L. [wundert sich über das Meinungsbild zur Richtigkeit einer Schülerantwort]: „Ich staune ja über die Halb-Halb-Abstimmung. Warum?“ S. [antwortet wie aus der Pistole geschossen]: „Weil wir [in den Verfügungsstunden] nicht genug zusammen diskutiert und gelesen haben.“

Ein anderer, dem es wichtig zu sein scheint, dass die Schüler verstehen und nicht nur wissen, reagiert in einer Wiederholungsphase zur vergangenen Stunde: „Was ist denn dabei ‘rübergekommen?’“ [Schweigen] „Wenn da nichts ‘rübergekommen ist, dann muss *ich* mir das ankreiden.“

Bei den Zielen, die die **Lehrer für sich selbst** und für ihre Arbeit genannt haben, fällt folgendes auf: Das hervorstechende Ziel, das erwähnt wurde, ist das der Erfüllung einer ihnen auferlegten Pflicht. Gemeint ist die Pflicht, die Inhalte der Ausbildungspläne, das „Kernwissen“ zu vermitteln bzw. die Pflicht, die Ausbildungsplanvorgaben so exakt wie möglich zu erfüllen. Ein Ausbilder z.B. meint ganz eindringlich: „Der Sachzwang ist Fakt!“ Das Ziel, gesetzliche Normen einzuhalten, offenbaren die Lehrer den Schülern gegenüber in etwa so: „Denken Sie an die Grobziele, warum behandeln wir eigentlich das Thema?“ Oder so: L. [in einer Einführung in den Unterricht]: „Ziel soll es sein, dass Sie sichere und unsichere Todeszeichen unterscheiden können.“ Oder so: L. [in einer Zusammenfassung des Unterrichts]: „Sie sollen ..

erkannt haben, wie die Menschenrechte in der Unabhängigkeitserklärung verstanden werden”.²⁸

In diese Richtung tendiert auch das (implizite) Ziel einiger Lehrer, ihr eigenes Wissen weitergeben zu wollen bzw. es über die Schüler zu reproduzieren: „Das ist alles richtig, aber nicht der Kern meiner Frage.” Einem Lehrer ist scheinbar daran gelegen, dass seine Forderungen hauptsächlich zu *seiner persönlichen* Zufriedenheit erfüllt werden. Er stellt erfreut fest: „Langsam [i.S.v. allmählich] gewöhnen Sie sich doch an, auf meine Fragen zu antworten.”

Den meisten Lehrern ist daran gelegen, die Lerninhalte auf eine möglichst anschauliche Art und Weise zu vermitteln, sie wollen „den trockenen Stoff möglichst interessant und spannend ‘überbringen’”. Dazu zählt auch der vielfach geäußerten Wunsch und die Versuche, das Wissen in seinem Anwendungsbezug zu vermitteln. „Wenn ich den Schülern Kriminalistik beibringen soll, muss ich selbst wissen, wovon ich reden soll”, begründet beispielsweise ein Lehrer in einem Gespräch sein länger andauerndes Praktikum bei der Kriminalpolizei.

Einige Lehrer betonen in den Unterrichtsgesprächen ausdrücklich ihren Anspruch, verantwortungsbewusst handelnde Polizisten ausbilden zu wollen. Dies begründet ein Lehrer z.B. mit seiner Verantwortung gegenüber den Kollegen in den Einsatzbereichen und gegenüber dem BGS: „Da hat es ein Lehrer in der Schule einfacher. Die Schüler verschwinden [nach Beendigung der Schulzeit] aus seinem Blickfeld. Er sieht nicht mehr, was er angerichtet hat mit seinem Unterricht.” Viele Lehrer argumentieren in diesem Zusammenhang auch mit der Verantwortung, die ein Polizist Bürgern gegenüber hat.

²⁸ Insgesamt könnte der Eindruck entstehen, dass viele Lehrer die Ziele des Unterrichts vor der Klasse transparent machen. Diese Einschätzung stimmt nicht. Die zitierten Textstellen stammen aus nur neun Protokollen. D.h. eine bestimmte Gruppe von Lehrern äußert sich relativ ausführlich zu den Zielen in Gegenwart der Schüler, die Mehrzahl gar nicht.

Ein verbal zwar selten explizit genanntes, aber doch spürbares Ziel für die eigene Person ist es, möglichst einfach durch den Unterricht zu kommen. Ein älterer Lehrer sagte z.B. klipp und klar und ehrlich: „Ich will mich gar nicht mehr ändern.“ Was dagegen einen fragwürdigen Eindruck hinterlässt und nachdenklich stimmt, sind Situationen und Lehreraussagen wie z.B.: [Ein S. meldet Zweifel an der Richtigkeit der Lehreraussage an, L. entgegnet:] „Vergessen Sie doch ‘mal, was in den anderen Bereichen behandelt wird, hier geht es nur um Kriminalistik.“ Oder: [S. antwortet nach Ansicht des L. falsch, S. rechtfertigt sich, L. meint:] „Wollen wir diskutieren? – Zuhören! Wir sind hier doch nicht an der Gesamthochschule Kassel, hätte ich früher gesagt, aber heute ...“ [L. weist auf die Beobachter].

Auffallend wenig haben sich die Lehrer zu Zielen geäußert, die die **sozialen Beziehungen** zwischen ihnen und den Schülern bzw. das Lernklima im Unterricht betreffen. Nur ein Lehrer, bei dem im Unterricht ein entspanntes Lernklima zu beobachten war, brachte es in einem Gespräch auf den Punkt, dass es ihm darauf ankäme, „die Situation für alle Beteiligten so angenehm wie möglich (zu) machen“ und dass es schließlich auch wichtig ist, dass allen Beteiligten der Unterricht „Spaß macht“. Eine andere geäußerte Ansicht hinsichtlich eines sozialen Zieles war die, dass „ein Lehrer (..) kein Kumpel sein“, sondern vielmehr eine Respektswahl wahr sein sollte. Im Unterricht selbst ist nicht ein einziges Mal über die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern gesprochen worden. Hier scheint es sich um ein Tabuthema zu handeln.

Klassifizierung nach der Zielrelation:

Exemplarisch soll an dieser Stelle eine Klassifikation von Zielen nach der Relation, in der einzelne Ziele zueinander stehen, vorgenommen werden:

Die Ziele, die die Ausbilder hinsichtlich ihres Lehrverhaltens geäußert haben, stehen z.T. in Einklang miteinander. Solche **komplementären Ziele** können gleichzeitig angestrebt und erreicht werden. So lässt es sich z.B. derzeit im

BGS gut vereinbaren, den Ausbildungs- oder Stoffplan abzuarbeiten, Wissen zu vermitteln und die Schüler auf die Abschlussprüfung vorzubereiten.

Einige der genannten Ziele konkurrieren dagegen miteinander; sie widersprechen sich ab einem gewissen Grad in ihrer Erreichbarkeit (= **konkurrierende Ziele**). Beispielsweise steht das Ziel, den Schülern ein zusammenhängendes berufs- oder tätigkeitsfeldbezogenes Anwendungs- und Praxiswissen zu vermitteln, in Konkurrenz zu dem, den Normen des Ausbildungsplans gerecht zu werden. Die Stofffülle des Planes sowie seine rigide Fächerorientierung steht in Konkurrenz zu dem Ziel der Lehrer, bestimmte Zusammenhänge exemplarisch mit den Schülern zu durchdenken.

Der Extremfall der Zielkonkurrenz, der **Zielantinomie** genannt wird, ist der, dass die Erreichung eines Ziels die Realisierung eines anderen komplett ausschließt. An dieser Stelle soll die These in den Raum gestellt werden, dass der Ausbildungsplan Paradebeispiele für Zielantinomien beinhaltet: Die Leitziele des Laufbahnlehrgangs, die Leitformulierung für die Fächer (Richtziele, Grundsätze, Zeit), die Groblernziele und die Lerninhalte, zusammengefasst: die Deduktion vom Allgemeinen zum Detail, enthält Widersprüche und Dissonanzen, die als Zielantinomie interpretiert werden kann. Diese Behauptung soll beispielhaft am neuen Ausbildungsplan des Faches PB erläutert werden:

Insgesamt soll es *Leitziel des Lehrgangs* sein, dass die PVB „sich der freiheitlich demokratischen Grundordnung verpflichtet fühlen, für ihre Struktur und Wertordnung eintreten sowie die Bedeutung politischer Entwicklungen im nationalen und internationalen Bereich verstehen.“ Laut *Richtlinie für das Fach Politische Bildung* sollen sie sich des Wertes der freiheitlich-demokratischen Grundordnung „bewusst sein und bereit sein, diese zu schützen und zu verteidigen“. Leit- und Richtziel stimmen damit weitgehend überein. In den *Grundsätzen*, die das WIE festlegen, wird dann bestimmt, dass „Unterrichtsverfahren zu wählen [sind], welche die aktive und kreative Mitarbeit fördern.“ Gleichzeitig wird dem Lehrer aber angeordnet, „90 Stunden [Unterricht] + 20 Stunden für gesteuerte Gruppen- und Einzelarbeit sowie für Lernzielkontrollen“ zu planen und vorzusehen. Im Umkehrschluss heißt das: 90 Stunden Frontalunterricht, in welchen die aktive und kreative Mitarbeit *gerade nicht* gefördert wird. Zudem wird mit dieser rigiden Vorgabe Lehrern,

die ein Bewusstsein und ein Eintreten für die Strukturen und Werte einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung vermitteln und fördern sollen, abgesprochen, dass sie selbst freiheitlich, vielleicht gar demokratisch zusammen mit den Schülern die 110 Stunden in *ihrer* Struktur *gestalten* können und wollen. Blättert man weiter, beginnt der detaillierte *Ziel- und Stoffplan* in auflistender Form für die 90 Stunden Unterricht mit dem Grobziel: „Die PVB sollen die Entwicklung und Stellung der Grund- und Menschenrechte von der Aufklärung bis zur Gegenwart *aufzeigen*“ (i. Orig. nicht kursiv). Es folgen daneben 10 geschichtliche Schlagworte (von Aufklärung bis Grundgesetzreform) unter der Überschrift „Lerninhalte“. – Was aber ist ein Lerninhalt „Aufklärung“, „Paulskirchenverfassung“, „KSZE-Schlussakte“ ...? Darüber schweigt der Plan dann. Ist einem Schüler nach 16 Stunden Frontalunterricht die Bedeutung der Wertordnung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung wirklich so weit näher ins Bewusstsein gerückt, dass er sich ihr gegenüber verpflichtet *fühlt* oder kann er nicht vielmehr nur den Ablauf der Geschichte *aufsagen*? – Ohne die Fragen zu beantworten, werden die Widersprüche, Dissonanzen und Konflikte deutlich, mit denen ein Lehrer zu kämpfen hat, der diesen Plan ausfüllen und in Lernprozesse überführen soll. Hier liegt *ein typischer Fall* von Zielantinomie vor.

Soviel zu den Zielen, die dem Lehrhandeln im BGS zugrunde liegen. Ohne Zweifel gibt es zahlreiche andere Möglichkeiten, nach der ein Zielsystem differenziert und analysiert werden könnte. Z.B. läge es nahe, zu untersuchen, welche der Ziele wirklich aus der Person selbst heraus entstanden sind (intrinsische Ziele), um sie solchen gegenüber zu stellen, die der Person von außen auferlegt werden, denen sie sich folglich nur aus einer Anpassungshaltung heraus annimmt (extrinsische Ziele). Weiter wäre es aufschlussreich, nicht nur die verbal geäußerten Ziele, sondern auch die, die sich vornehmlich aus dem Verhalten ableiten lassen, zu betrachten. In diesem Zusammenhang wäre ein Abgleich interessant, inwieweit die Lehrer die Ziele, die sie verbal formulieren, auch in ein dazu passendes Handeln und Verhalten übertragen.

Über all diese für das Zielsystem relevanten Fragen wurden keine Aussagen gemacht. Genauso wurde ein anderer, eklatant wichtiger Aspekt außer Acht gelassen:

Gesprochen wurde hauptsächlich von den Zielen der Lehrer und in Ansätzen von denen des Ausbildungsplanes. Worüber gar keine Aussagen gemacht

worden sind, und dadurch wird das Zielsystem noch komplexer, ist, welche Ziele eigentlich die „andere Seite“ des Unterrichts, die Schülergruppe, verfolgt. Auch Schüler, seien sie während des Unterrichts auch noch schweigsam oder scheinbar „meinungslos“, haben eigene Ziele, die ähnlich den Lehrzielen geclustert werden könnten. Wie lauten die Ziele der Schüler? Gehen sie mit denen der Lehrer konform oder ergeben sich gar Konflikte zwischen den Zielen dieser Personengruppen? Wollen die Schüler eigentlich das erreichen, was die Lehrer meinen, was sie erreichen wollen bzw. was sie nach Meinung der Lehrer erreichen zu wollen haben? – Da zu den Schülerzielen nicht mehr als Vermutungen geäußert werden könnten, wird auf eine Beschreibung an dieser Stelle verzichtet.

Worauf es ankommt, sollte auch so deutlich geworden sein: Dem Unterricht liegt allein schon aus der Betrachtung der Lehrerperspektive ein kompliziertes und diffuses Zielsystem zugrunde. Es beruht nicht nur auf Zielen, die die Ausbildungspläne vorsehen und vorgeben. Ganz im Gegenteil: Kein Lehrer hat sich zur Begründung seines Lehrhandelns explizit der Ziele des Ausbildungsplanes bedient. Vielleicht ist dieses Verhalten ein weiteres Indiz dafür, dass – wie oben behauptet wurde – zwischen den vorgegebenen „Leitzielen“, „Richtzielen“, „Grobzielen“ und „Lerninhalten“ Zielantinomien bestehen.

10.2.5 Die Struktur der methodischen Vermittlung (Die Inszenierung)

Um zu zeigen, worum es geht, wird zunächst wieder auf die *Theaterwelt* zurückgegriffen:

*Wie werden die Inhalte, wie wird das Thema in Szene gesetzt (inszeniert)?
Wodurch, mit welchen Mitteln realisiert der Regisseur seinen Anspruch?
Passt die Inszenierung zur Handlung und zum Anspruch oder gibt es dissonante Brüche? – Sind die Requisiten der Handlung angemessen, sind sie zu reichhaltig, vielleicht dominant, vielleicht zu karg? Werden Stoffe, Materialien, Sachen angemessen zur Unterstützung des Spiels herangezogen oder müssen die Mitspieler alles leisten? Wird auf der Bühne hinreichend*

gespielt (agiert, gehandelt) und gesprochen? Werden Showeffekte nur ihres „Ah- und O-Effekts“ wegen eingesetzt oder haben sie ihren Sinn zur Unterstützung von Handlung und Anspruch? Wird das Publikum nur ins Spiel einbezogen, auf die Bühne geholt, weil das gerade „in“ ist oder passt es? Macht es einen Sinn, dass in nur einem Bühnenbild gespielt wird? Wären mehrere der Handlung nicht zuträglicher? Wird zur Verdeutlichung oder nur ihrer selbst willen mit Technik gearbeitet und hantiert?

Viele weitere Fragen könnte man zur Inszenierung eines Schauspiels stellen. Aber an dieser Stelle soll es genügen. Deutlich sollte geworden sein, dass die Inszenierung eines Schauspiels allein, sprich unabhängig von Handlung (Inhalt) und Anspruch (Ziel), kaum aussagekräftig ist. Sie kann nur im Zusammenhang mit Handlung und Anspruch betrachtet werden. Allein macht sie wenig Sinn! Dennoch muss die Inszenierung eines Theaterstücks gesondert geplant und gezielt vorbereitet werden; ihr muss eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, wenn sie ihre Funktion „Verdeutlichung von Handlung und Anspruch“ erfüllen soll.

Sehen wir uns nun aber in einer (nicht exakt) komplementären Bedeutung die „Methoden“ im Schulunterricht an oder – genauer – die methodische Struktur, innerhalb derer im BGS-Unterricht Lerninhalte vermittelt und Lernziele erreicht werden sollen:

In diesem Zusammenhang soll das Unterrichtselement „Methode“ aufgefasst werden als Muster einer szenischen Gestalt, mit der Lernen bei den Schülern angeregt werden soll (vgl. MEYER, H. 1992, 20 f.). Wie ist das grundsätzliche Muster gestrickt, in dem sich ein Lernen von Inhalten abspielt? Wie versuchen die Lehrer, die Inhalte in die Bestandteile des Denkens und Handelns der Schüler zu überführen?

Da in den letzten Abschnitten schon einige Auffälligkeiten hinsichtlich der Struktur der Unterrichtsmethoden angeklungen sind, und um Überschneidungen mit der folgenden prozessualen Analyse des Unterrichts (siehe Ab-

schnitt 10.3.) zu vermeiden, wird in diesem Abschnitt nur kurz auf die Struktur der „Inszenierung“ im BGS-Unterricht eingegangen:

Die Gliederung einer Unterrichtsstunde ist bei unterschiedlichen Lehrern und Fächern auffallend homogen. Kein Lehrer weicht in seiner Vorgehensweise grundlegend von der folgenden ab: Eine Doppelstunde von 90 Minuten gliedert sich in eine Wiederholungs-, eine Erarbeitungsphase und eine Zusammenfassung. Hausaufgaben gibt es selten, aber es wird (stillschweigend) erwartet, dass die Schüler den Lernstoff der Stunde in den Verfügungsstunden aufarbeiten, damit sie sich in der folgenden Stunde an der Wiederholung beteiligen können. Es folgt dann erneut Erarbeitung, Zusammenfassung, Schluss, Wiederholung usw. Die methodische **Struktur der Stunden** ist eindeutig, klar und einfach. Das Unterrichtsgeschehen orientiert sich primär an den Lerninhalten. Diese wechseln von Fach zu Fach, von Stunde zu Stunde; die szenische Gestalt bzw. Gestaltung aber bleibt weitgehend identisch. Es liegt die Vermutung nahe, dass der Methodeneinsatz vom Lehrer bisher nicht in Beziehung zu den Lerninhalten und -zielen geplant wird.

Die methodische Struktur, in der neue Lerninhalte in der Erarbeitungsphase erarbeitet werden, kennzeichnet sich folgendermaßen: Wenn er auch nicht immer in seiner Reinform auftritt, weil einige Lehrer versuchen, davon abzuweichen, so ist die vorherrschende Art der szenischen Gestalt hier ganz eindeutig erstens ein am Fachlichen orientierter (= **fachlicher**), zweitens ein auf Wissensvermittlung bzw. -aufbau ausgerichteter (= **kognitiver**) und drittens ein auf den Lehrer konzentrierter (= **frontaler**) **Unterricht**. Das soll kurz erläutert werden:

In fast allen Fächern und Stunden dominiert der Einsatz *vorgefertigter* Folien, auf denen der Lerninhalt **fachlich bzw. fachsystematisch** dargestellt wird. Die Tafel wird im Verhältnis zum OH-Projektor wenig genutzt. Selten werden Tafel- oder Folienbilder erst im Unterricht (also vor den Augen der Schüler)

entwickelt oder gar durch ihre Mitarbeit (folglich für sie nachvollziehbar) erarbeitet. Die Tatsache, dass im Unterricht vorgefertigte bzw. fertige Materialien eingesetzt werden, lässt den Schluss zu, dass nicht im und am Denken der Schüler gearbeitet wird. Anstelle einer Orientierung am Schüler orientiert man sich an Fachlichkeit, die unabhängig vom Schüler (und auch vom Lehrer) Geltung zu haben scheint.

Eine Vielzahl von Folien wird zudem von allen Lehrern eines Fachs gleichermaßen verwendet. Diese Folien enthalten das „Kernwissen“. Diese Beobachtung lässt die Annahme zu, dass auch nur in sehr eingeschränktem Rahmen im und mit dem Denken, Wissen und Erfahrungsschatz der Lehrer gearbeitet wird. Es scheint vielmehr so, als werde der Lehrer durch den Zwang zur Fachlichkeit in seinen individuellen Möglichkeiten und Potentialen eingeschränkt, Unterricht selbst – aus seinem Wissensfundus und Erfahrungsschatz heraus – zu gestalten. Dass der Unterricht vom Fachlichen beherrscht wird, wäre vielleicht zu hart ausgedrückt, denn viele Lehrer zeigen, dass sie Freiräume haben und nutzen.

Zusätzlich zur Fachlichkeit wird die Szene des Unterrichts beherrscht von einer wissensvermittelnden, also **kognitiven Struktur**. Der Unterricht zielt nicht primär darauf ab, berufliche Handlungen oder Tätigkeiten zu üben, sondern darauf, Fachwissen und fachsystematische Kenntnisse vom Lehrer auf die Schüler zu übertragen. Dabei wird davon ausgegangen, dass zwischen beiden Wissensdifferenzen bestehen, die im Laufe des Unterrichts abgebaut werden können und sollen. Der Lehrer weiß etwas, was die Schüler (noch) nicht wissen, aber in ihrem Wissensrepertoire haben sollten. Wenn das Gefälle ausgeglichen ist, d.h. wenn die Schüler das Wissen des Lehrers in ihr *Denken* übernommen haben, war der Unterricht erfolgreich.

Drittens fällt auf, dass die Art, *wie* die Fachwissensdifferenzen ausgeglichen werden, vornehmlich **frontaler Struktur** ist: der *Lehrer* meint zu wissen, was die Schüler noch nicht wissen bzw. was sie schon wissen. *Er* bestimmt das Ausmaß des Wissensgefälles. Aufgrund dieser Einschätzung beginnt er dann,

Informationen an die Schüler zu senden. Die Informationsvermittlung zwecks Ausgleich der Differenz geschieht damit vornehmlich ausgehend vom Lehrer hin zu den Schülern, also frontal. Die Schüler werden mit dem Lehrerinput konfrontiert, ob sie wollen oder nicht, ob ihnen der schon längst bekannt ist oder nicht, ob er ihnen wichtig und sinnvoll erscheint oder nicht.

Auch die Konfrontation mit der Fachlichkeit weist eine Frontalstruktur auf. Fachliche Zusammenhänge werden kaum als Probleme, sondern vielmehr als Fakten behandelt. Dass nicht problematisiert wird, zeigen die wenigen WARUM-Fragen sowie die nur selten auftretenden Widersprüche und Irritationen zu den Lerninhalten seitens der Schüler. Meinungen werden selten geäußert, zu Diskussionen kommt es kaum, i.d.R. geht es um richtige oder falsche Aussagen, um wahr oder unwahr. Ein Grund für diese Gradlinigkeit, Glattheit oder Frontalität könnte darin bestehen, dass auffallend häufig in einfachen und linearen Zusammenhängen (Einerseits-Andererseits, Entweder-Oder) gearbeitet wird. Der vornehmlich synoptische Folienaufbau sowie die Dominanz von Spiegelstrichaufzählungen belegen das. Die Schüler werden selten mit Unebenheiten, Verzweigungen, Vernetzungen und relativen Verhältnissen in Berührung gebracht, schon deshalb nicht, weil

1. *der Lehrer für die Schüler* eine hochgradige Vorstrukturierung des Inhaltlichen geleistet hat, *bevor* er in den Unterricht tritt (fertige Folien und Vorgehensweisen) und
2. *der Lehrer* als zentraler Akteur im Vordergrund (,an der Front') *während* des Unterrichts eine hochgradig lineare Strukturierung des Inhaltlichen gewährleistet. Er bestimmt, was richtig oder falsch, was Thema oder Nicht-Thema, was wichtig oder unwichtig ist.

Dadurch kommt es im Unterricht kaum zu Problemen, Widersprüchen, Konflikten und Unebenheiten. Alles scheint klar und durchsichtig, eine richtige Lösung gibt es immer. Das grundsätzliche Muster, in dem sich das Lernen abspielt, ist damit klar gestrickt: Die Lehrer versuchen durch Informations-

transfer von sich zu den Schülern, die Lerninhalte in die Bestandteile ihres Denkens zu überführen. Die Schüler – ob als Mitspieler oder Zuschauer – sind an *ihren* Lernprozessen damit allenfalls passiv beteiligt.

10.3 *Unterricht als soziales Geschehen: Analyse der Prozesse*

10.3.1 Der Unterrichtsverlauf (Die Story)

Wenn jemand über ein Theaterstück berichtet, erzählt er, was auf der Bühne passiert oder geschehen ist. Wie war der Ablauf der Geschichte? Wo waren Höhen und Tiefen, wie baute sich die Story auf? Was passiert am Anfang, was am Ende? Wie hat man als Zuschauer die unterschiedlichen Akte erlebt?

Wie stellt sich die Story, der Verlauf im BGS-Unterricht dar? Im Rahmen der Beobachtungen hat sich der folgender Verlaufstyp als dominierend herausgestellt:

Der Unterrichtsbeginn

Der Lehrer beginnt den Unterricht, nachdem er die Schüler begrüßt und das Thema genannt hat, mit einer Zusammenfassung oder Wiederholung der Inhalte der letzten Stunde. Diese nimmt entweder

- a) er selbst,
- b) ein Schüler oder
- c) die Schüler der ganzen Klasse vor. Der Lehrer lässt sie sich gegenseitig ergänzen.

Bei b) und c) verläuft der Prozess nach dem Schema: *Lehrer fragt – Schüler antwortet – Lehrer (bestätigt, bestärkt, ergänzt oder hilft weiter und) schließt eine Frage an*. Sehr selten werden Hausaufgaben einbezogen. Die Überleitung ins neue Thema ist oft fließend, kann nach einer Zusammenfassung aber auch durch eine Zäsur markiert sein, indem z.B. das Thema genannt wird und ein Lehrervortrag folgt.

Erarbeitung neuer Themen

Ein Schüler oder der Lehrer lesen einen Text vor, der entweder mit einem Tageslichtprojektor an die Wand projiziert, vom Lehrer diktiert oder als Fotokopie vorgelegt wird. Manchmal werden Gegenstände oder Bilder zu Hilfe genommen, die von der Schülergruppe beschrieben werden; Schüler ergänzen sich dabei zum Teil gegenseitig. Oder der Lehrer hält einen Vortrag, die Schüler hören zu. Von solchen Ausgangsereignissen ausgehend wird ein neues Thema behandelt. Der Verlauf der Erarbeitung ist ähnlich dem oben beschriebenen: *Lehrer fragt – Schüler antwortet – Lehrer (bestätigt, bestärkt, ergänzt oder hilft weiter und) schließt eine Frage an*. Zwischendurch finden zusammenhängende Erläuterungen vom Lehrer statt (Lehrervorträge).

Dieser Verlauf wird vorwiegend durch vorbereitete Folien gestützt, auf denen die Inhalte systematisch angeordnet sind. Oft deckt der Lehrer die Folie so ab, dass nur die Teile sichtbar sind, über die gerade gesprochen wird. Mit Fortschreiten des Unterrichts wird die Folie entsprechend weiter aufgedeckt. Manchmal dient auch ein Anschrieb an der Tafel zur Ergänzung der Ausführungen. Die unmittelbare Reaktion der Schüler auf das Auflegen oder Aufdecken von Folien ist in allen Lehrgruppen identisch: *Lehrer deckt Folie (weiter) auf – Schüler schreiben ab – Lehrer gibt Zeit oder fährt mit der Erläuterung nebenbei fort*. Interventionen gegen das sofortige Abschreiben oder ein Hinweis, dass später abgeschrieben werden kann, sind selten. An einen Schreibvorgang knüpft sich erneut eine Erläuterung des Lehrers an, die in Lehrerfrage und Schülerantwort mündet usw.

Eine kleine Abwandlung vom Regelfall:

Der Lehrer nennt das Stundenthema und erzählt zunächst ausführlich einen Sachverhalt, indem er von seinen eigenen praktischen Erfahrungen und Erlebnissen als Polizist ausgeht und ggf. Bilder (Beispiele) auf Folien an die Wand projiziert, an denen er Details erklärt (Schüler werden dabei einbezogen). Daran knüpfen sich Lehrerfragen und Schülerantworten an, unterbrochen von

Kurzvorträgen des Lehrers oder Stillarbeit (ca. 5 Minuten) der Schüler. Erst zur Beendigung des Themas wird dann eine Folie aufgelegt, auf der die Inhalte der Stunde zusammengefasst sind („Kernwissen“). Sie werden vom Lehrer noch einmal kurz referiert. Die Schüler schreiben die Folie währenddessen oder nach dem Kurzreferat des Lehrers ab.

Beendigung des Unterrichts

Am Ende einer Stunde oder zur Beendigung eines Themas erkundigt sich der Lehrer nach offenen Fragen („Haben Sie dazu noch Fragen?“) und beantwortet diese. Manchmal fasst er selbst, selten ein Schüler den Unterricht noch einmal in zwei bis drei Sätzen zusammen. In vielen Stunden fällt die Zusammenfassung des Lernstoffs weg; die Stunde läuft aus.

Prüfungs- oder Klausurvorbereitung

Neben der Wiederholung einer vorhergehenden Stunde haben die Beobachter mehrere Unterrichte besucht, in denen Schüler gezielt auf eine Prüfung oder Klausur vorbereitet wurden. Dabei verwendeten die Lehrer unterschiedliche Verfahren. Das Vorgehen wird u.a. vom Wissensstand und den Fähigkeiten der Lehrgruppe beeinflusst. Folgender Verlauf ist dabei typisch:

Häufig wird die Auswahl der Wiederholungsinhalte vom Lehrer vorgenommen. Er geht entweder viele Themen nacheinander kurz durch (nach dem oben erwähnten Muster) oder behandelt wenige Themen noch einmal ausführlich. Dabei achtete er darauf, dass Verfahrensweisen geübt werden, die denen von Prüfungsaufgaben ähnlich sind. Die Inhalte von Unterricht und Prüfung sind dabei jedoch nicht identisch. Zusätzlich wird den Schülern angeboten, offene Fragen zur Sprache zu bringen, die vom Lehrer beantwortet werden.

Eine andere Möglichkeit der Wiederholung besteht darin, dass der Lehrer einer Lehrgruppe den Auftrag gibt, Themen, die sie für wichtig erachtet und in denen noch Unsicherheiten bestehen, zu sammeln und ihm diese Sammlung vor Unterrichtsbeginn zu geben. Der Lehrer geht dann nacheinander die

Themen durch, indem er Beispiele und nähere Erläuterungen gibt. Mit der üblichen Frage-Antwort-Technik werden die Schüler einbezogen.

Einige Lehrer setzen bei der Wiederholung andere Unterrichtsmethoden ein als im vorhergehenden Unterricht (z.B. Gruppenarbeit, die Behandlung eines komplexen Sachverhalts usw.). Die Begründung dafür lautet, dass der Zeitdruck wegfällt, wenn der prüfungsrelevante Stoff schon einmal in seiner Gesamtheit dargeboten wurde.

10.3.2 Die Kommunikationsprozesse (Das Zusammenspiel der Rollen)

Wie agieren die Schauspieler im Stück miteinander, wie gehen sie miteinander um; ist ihr Verhalten aufeinander abgestimmt? Ist eine Identifikation mit der Rolle spürbar, oder gibt jeder lediglich seinen gelernten Text wieder? Können die Schauspieler improvisieren, wenn sie ihren Text vergessen haben oder unerwartete Situationen auftreten? Spielen sie zusammen, miteinander oder jeder isoliert die Rolle, die ihm zugeteilt ist? Wie funktioniert die Kommunikation zwischen den Akteuren?

Kommunikation kann verstanden werden als die Wechselbeziehung zwischen Personen. Sie kann verbal ablaufen; sie kann aber auch über Mimik und Gestik, über Zeichen und Symbole, durch körperlichen Ausdruck oder Berührung sowie durch praktische Aktivitäten gesteuert werden. Die Kommunikation in Unterrichtsprozessen bezieht sich auf die Beziehungen zwischen den beteiligten Personen (-gruppen): Lehrer – Schüler, Lehrer – Schülergruppe, Schüler – Schüler, Schüler – Schülergruppe. Für den hier zu behandelnden Zusammenhang reicht es zunächst aus, zwischen einer symmetrischen und einer asymmetrischen Kommunikation zu unterscheiden und sich dabei auf die auf positions- und statusbezogenen Merkmale zu konzentrieren. Deshalb wird hier definiert:

- **Symmetrische Kommunikation** = Kommunikation unter gleichrangigen Personen (insbesondere unter Schülern) und
- **Asymmetrische Kommunikation** = Kommunikation in Über-Untersordnungsverhältnissen (insbesondere zwischen Lehrer und Schülern).

Unter diesem Aspekt ergibt sich für die Kommunikation im Unterrichtsgeschehen der Schule des GSP Mitte in Fuldataal folgendes Bild:

Asymmetrische Kommunikation: Schüler – Lehrer / Lehrer – Schülergruppe

Auffallend sind die hohen Redeanteile des Lehrers im Unterricht. Er gibt die zu vermittelnden Informationen mündlich und befragt die Schüler. Diese wiederum antworten meist in kurzen Sätzen oder mit Stich- und Schlagworten. Ausführliche Stellungnahmen sind die Ausnahme. Schülerreferate oder -vorträge wurden nicht beobachtet. Der Unterricht verläuft insgesamt in einem sehr hohen Takt, Lehrerfrage und Schülerantwort haben ein hohes Tempo, es entsteht der Eindruck eines Schlagabtausches.

Auffällig ist, dass der Lehrer, während er vorträgt, die Schüler *als Gruppe*, wenn er fragt, meistens *die Gruppe* und nur in Einzelfällen bestimmte *Schüler* direkt anspricht.

Verständnisfragen der Schüler mit „Warum“ oder „Wie“ kommen ausgesprochen selten vor. Solche Fragen werden in der Regel vom Lehrer selbst gestellt („Warum interessiert das eigentlich einen Polizeibeamten?“). Manchmal stellen Schüler von sich aus Fragen an den Lehrer („Wieso eigentlich Schadensvertiefung?“). Dieser geht meist bereitwillig und ausführlich darauf ein („Die Frage ist gut!“). Häufig knüpft er an die Schülerfrage selbst wieder eine Frage an (nicht unbedingt an denselben Schüler). Im Zuge solcher Gespräche sind bis zu einem gewissen Grad Abweichungen vom eigentlichen Unterrichtsthema möglich. Es kommt jedoch auch vor, dass Schülerfragen durch den Lehrer abgeblockt werden (L: „Das gehört jetzt nicht zum Thema.“).

Anschließend an die seltenen Schülerfragen findet der Prozess statt, der den Unterricht auch sonst dominiert (*Lehrer fragt – Schüler antwortet – Lehrer*

[bestätigt, bestärkt, ergänzt oder hilft weiter und] schließt eine Frage an). Skeptische oder kritische Schülerfragen gibt es kaum. Wenn sie auftreten, werden sie vom Lehrer provoziert („Hier hätte ich eigentlich ein bisschen mehr Widerstand erwartet!“). Oft werden sie jedoch durch die (Unterrichts-) Lenkung des Lehrers nicht erzeugt, scheinen in seltenen Fällen auch nicht erwünscht. Auf ‚Provokationen‘ des Lehrers reagieren i.d.R. einige Schüler, mitunter aber erst nach wiederholter, direkter Ansprache.

Manchmal reagieren Schüler nicht sofort auf eine Lehrerfrage mit Handheben, worauf der Lehrer an ihre Freiwilligkeit appelliert („Mutige vor! – Wer ist mutig?“ oder: „So, wer möchte denn mal?“). Meldet sich dann immer noch kein Schüler, wird einer vom Lehrer ausgewählt.

Richtige Antworten ernten ausnahmslos die Zustimmung des Lehrers, die Übereinstimmung wird signalisiert. Falsche Antworten lassen einige Lehrer manchmal zunächst unkommentiert im Raume stehen; sie warten andere Schüleräußerungen ab, und stellen beide Antworten zur Diskussion. Häufig kommt aber auch ein klares „Falsch!“ als Reaktion des Lehrers auf eine Schülerantwort.

Themen, die die Schüler auch persönlich betreffen (z.B. „Führerscheinentzug“), führen zu persönlichen Fragen der Schüler. Die Erfahrungen der Schüler werden dann Teil des Unterrichts. Es ist auffällig, dass einige Lehrer in den Pausen häufig Schülerfragen beantworten müssen.

Die Schüler bekommen viel Zeit, um sich Notizen zu machen, abzuschreiben oder zu skizzieren. Die Mitschriften im Unterricht werden in den Worten des Lehrers niedergeschrieben. Um das gesprochene Wort des Lehrers zu notieren, bedarf es aber seiner ausdrücklichen Aufforderung (Lehrer diktiert).

Während schriftlicher Stillarbeiten wenden sich die meisten Lehrer den Schülern zu und helfen. Sie gehen durch die Reihen und schauen, was die einzelnen Schüler machen, beantworten währenddessen Fragen; Unklarheiten wer-

den geklärt. Ergebnisse werden dem Lehrer nach dessen Aufforderung frei vorgetragen oder vorgelesen.

Das Kommunikationsverhalten zwischen Schülern und Lehrer ist weitgehend beherrscht von der Person des Lehrers. Zu beobachten war, dass eine Lehrgruppe bei unterschiedlichen Lehrern unterschiedliches Kommunikationsverhalten zeigt (z.B. beim einen lebhaft, beim anderen zurückhaltend). Die umgekehrte Beobachtung, dass Lehrer sich in verschiedenen Lehrgruppen unterschiedlich verhalten, war nicht zu beobachten.

Die Kommunikationsbeziehung zwischen Schüler-Lehrer / Lehrer-Schüler ist vorwiegend gekennzeichnet durch asymmetrische Kommunikation; der Lehrer dominiert nahezu alle Ebenen, auf denen er mit Schülern und die Schüler mit ihm kommunizieren. Das Schülerverhalten ist dazu komplementär, zurückhaltend und sehr diszipliniert. Für kurze Momente wird dieses Verhältnis durchbrochen, wenn etwas Lustiges erzählt wird. Dies sind die Augenblicke, in denen sich die Kommunikation auflockert.

Symmetrische Kommunikation: Schüler – Schüler, Schüler – Schülergruppe

Im Unterricht findet eine unmittelbare Kommunikation unter Schülern (also eine symmetrische Kommunikation) äußerst selten statt. Die Frage eines Schülers wurde nie in direkter Kommunikation von einem anderen Schüler beantwortet. Der Lehrer ist zwischengeschalteter Vermittler. Lediglich einmal konnte während der Bearbeitung einer Aufgabe beobachtet werden, dass sich Schüler gegenseitig beraten haben.

Stillarbeit der Schüler findet statt, wenn ein Lehrerauftrag dazu anhält (Lehrer nach Vergabe des Auftrags: „Noch Fragen? – [Schüler schweigen] – Dann legen Sie los.“). Dabei kann es sich z.B. um das Lesen eines Abschnittes aus einem Buch oder um die schriftliche Bearbeitung einer Aufgabe in Einzelarbeit handeln. Die Lösung wird dann nach Aufforderung des Lehrers von einem oder mehreren Schülern vorgelesen. Die Blickrichtung geht zum Lehrer,

kaum zu anderen Schülern. Daran knüpft sich häufig wieder Lehrerfrage mit Schülerantwort. Der Lehrer bezieht dann andere Schüler mit ein, die so indirekt auf den Beitrag ihres Mitschülers reagieren. Interventionen oder Ergänzungen der Schüler ohne ausdrückliche Aufforderung des Lehrers sind Ausnahmen.

In einem anderen Fall, in dem Kleingruppen ein Thema zu bearbeiten hatten, waren Schüler-Schüler Gespräche deutlich und lebhaft. Allerdings ist diese Unterrichtsform eine seltene Ausnahme und wird nur angewandt, wenn Zeit zur Wiederholung ist, nie zur Bearbeitung eines neuen Themas.

Symmetrische Kommunikationsprozesse zwischen den Schülern kommen also im Unterricht kaum vor. Der Lehrer muss viel Arbeit leisten, wenn er möchte, dass Schüler – entgegen ihrer Routinen im Unterricht – aufeinander reagieren (Beispiel: *Schüler stellt eine Frage an den Lehrer, dieser gibt die Frage an die übrigen Schüler weiter. Einige Schüler melden sich, der Lehrer wählt einen Schüler aus, der seine Antwort nicht an den anderen Schüler, sondern an den Lehrer richtet*).

Qualitative Aspekte der Kommunikation

Im Rahmen der oben beschriebenen Kommunikationsprozesse waren Merkmale zu beobachten, die unter dem Stichwort „qualitative Aspekte von Kommunikation“ zusammengefasst werden sollen. Dazu gehören beispielsweise das Wiedergeben und Vertreten von *Meinungen*, das Zeigen von *Solidarität* und die *Atmosphäre* im Unterricht, das Unterrichtsklima.

Meinungen

Die meisten Unterrichte waren davon gekennzeichnet, dass kaum ein Schüler offen eine eigene oder kritische Position bezogen hat. Vielmehr wurden die Aussagen der Lehrer als „Wahrheiten“ anerkannt und übernommen. Diese offenbare ‚Meinungslosigkeit‘ der Schüler wurde von einigen Lehrern als Problem der Ausbildung bezeichnet. Selbst bei den Beobachtungen im Fach Politische Bildung wurde an keiner Stelle eine Meinungsvielfalt deutlich.

Bei der Analyse von Sachverhalten oder Rechtsfragen kommen zwar manchmal unterschiedliche Positionen zum Ausdruck, diese werden aber nicht offen kontrovers diskutiert. Dazu scheint es wenig Bereitschaft und Interesse bei den Schülern zu geben. Provokationen von Lehrern in diese Richtung laufen ins Leere. Ein Ergebnis wird von den Schüler als richtig akzeptiert, passiv hingenommen, abgeschrieben und für die Prüfung gelernt. In Pausengesprächen mit Schülern und im Schülergespräch vom 01.07.96, wurde den Beobachtern aber sehr deutlich veranschaulicht, dass innerhalb der Schülergruppe durchaus eine Vielfalt an Meinungen existiert. Die Schüler sind also sehr wohl in der Lage, ihre Meinung kund zu tun und sie auch zu vertreten. Diese Fähigkeit strahlt aber nicht in den Unterricht hinein.

Solidarität

Gegenseitige Hilfe unter Schülern war im Unterricht kaum zu beobachten. Das mag an der Unterrichtsmethodik liegen, die eine gegenseitige Unterstützung kaum fordert. Einzellernen dominiert. Andererseits war zu beobachten, dass die meisten Lehrer sehr bemüht sind, Schüler zu bestärken, ihnen zu helfen, sie zu bestätigen. Herabsetzungen seitens der Lehrer gab es selten („Das stellen wir jetzt zurück.“ oder „Passen Sie besser auf.“).

In einigen Situationen konnte jedoch eine starke Zurückhaltung der Schüler gegenüber dem Lehrer beobachtet werden. Ein Grund dafür mag in der Anwesenheit der Beobachter liegen, ein anderer kann in einem ungeklärten Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer liegen. Häufig wurde jedoch ein umgekehrtes Verhalten der Schüler erlebt: Einige Lehrer äußerten in den Unterrichtsbesprechungen ihre Überraschung über die hervorragende Mitarbeit der Schüler während der Anwesenheit der Beobachter. Besonders an Tagen und zu Zeiten, an denen stärkere Trägheit üblich ist (montags, 5. und 6. Stunde) war das auffällig. Folgender Effekt kann das erklären: Die Schüler wollen „ihren Lehrer nicht sitzen lassen“. Es war ihnen wichtig, dass die Beobachter ein gutes Bild vom Lehrer, vom Unterricht und vom BGS bekommen. Daran wird ein sehr solidarisches Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern deutlich.

Die Atmosphäre

Die Schüler verhalten sich im Unterricht insgesamt sehr diszipliniert. Sie schweigen, wenn ein Kollege oder der Lehrer spricht, antworten präzise, sind höflich, machen selten Quatsch usw. Dennoch waren im Lehrer-Schüler-Verhältnis je nach Lehrgruppe und Lehrer sowohl große Distanzierungen als auch Sympathie wahrzunehmen.

In einigen Unterrichten wurde gelacht und gescherzt. Der Lehrer konnte Zufriedenheit zeigen und bei richtigen Antworten loben. Von den Schülern wurde er bei Stillarbeiten bereitwillig um Hilfe gebeten. Hin und wieder werden auch von Schülern Witze, lustige Geschichten oder Bemerkungen in den Unterricht eingeflochten. Dieser „Spaßfaktor“ lockert das Lernklima insgesamt auf.

Allerdings war häufiger zu merken, dass sich Schüler im Unterricht zurückziehen. Sie melden sich gar nicht oder ungern zu Wort. Gefühle, Wünsche oder Interessen werden im Unterricht nie geäußert. Allenfalls werden die Pausen oder andere Zeiten genutzt, um Lehrern etwas anzuvertrauen, sich zu öffnen.

Diese Aspekte zeigen, dass sich die Schüler in den Rahmen einer sachlichen Lehrer-Schüler-Beziehung eingefügt haben, sie weichen nicht von der fachlichen Frontalstruktur und auch nicht von der Formalstruktur des „BGS“ ab. Das wird besonders an der Beobachtung deutlich, dass Schüler im Unterricht keine persönlichen Meinungen äußern und vertreten.

10.3.3 Das Handeln im und mit dem Umfeld (Die Aktionen)

Um ein Schauspiel aufzuführen, muss das Handeln (Tun und Tätigkeit) der Schauspieler geprobt und aufeinander abgestimmt werden. Kein Schauspieler kann seine Rolle spielen, wenn er nur seinen Text kennt und mitgeteilt bekommt, was er wie und warum zu tun hat. Der Raum, in dem die Akteure handeln, ist die Bühne. Sie bildet den äußere-

ren Rahmen, innerhalb dessen sich das Spiel vollzieht. Die Schauspieler kommunizieren und spielen dabei nicht nur miteinander, sondern auch mit Requisiten, mit und im Bühnenbild. Sie agieren. Wie leben sich die Akteure nun auf der Bühne aus, wie nutzen sie diese? Wie verwenden sie zur Verfügung stehende Gegenstände und Sachen?

Wie agieren die Personen im Unterricht der Schule des GSP Mitte miteinander, wie beziehen sie dabei den äußeren Rahmen (Unterrichtsraum) und Gegenstände (Overheadprojektor, Tafel, ...) in ihr Handeln ein? Was tun sie, inwieweit handeln sie, wer wird wann aktiv?

Generelles

Die Anordnung von Personen und Gegenständen im Raum ist übersichtlich: Der Lehrer hält sich hauptsächlich allein *vor* den Schülern auf; er sitzt oder steht vorne am Pult, vor der Tafel oder am Overheadprojektor und bewegt sich zwischen diesen Gegenständen im Raum. Entsprechend der Sitzordnung sitzt ihm die Schülergruppe in Reihen angeordnet gegenüber (siehe Kapitel 10.2.1). Die Schüler bewegen sich während des Unterrichts kaum. Vor ihnen liegen Nachschlagewerke (Gesetze, Verordnungen usw.) und immer ein aufgeschlagenes Ringbuch, Stifte und Lineal. Die Sitzordnung wird nicht verändert. Die Grundausstattung der Gegenstände, mit denen im Raum agiert wird, beschränkt sich auf Tafel und Kreide, Overheadprojektor und Folien, Tische, Stühle, eine Magnetschiene an der Rückwand, die als Informationsbrett dient. Die Wände der Räume sind weder mit Bildern noch mit Anschauungsmaterialien oder Plakaten „verziert“. Sie sind kahl. Jede Art von Anschauungsmaterial, das der Lehrer im Unterricht einsetzen will, bringt er mit. Im Folgenden wird das Aktionsspektrum dargestellt und zwar unterschieden in Unterricht ohne und mit gegenständlichem Anschauungsmaterial:

Unterricht ohne gegenständliches Anschauungsmaterial (mit Tafel, Overheadprojektor, Gesetzestexten)

Der Lehrer legt eine vorgefertigte **Folie** auf den Projektor. Sofort nehmen die Schüler ihre Stifte und beginnen die gesamte Folie abzuschreiben, während der Lehrer erläutert. Unterstreichungen, Kästen, Markierungen werden dabei entsprechend der Folie genau kopiert.²⁹ Möchte der Lehrer verhindern, dass während seiner Erläuterungen geschrieben wird, schaltet er den Projektor ab oder legt die Folie erst später auf. Die meisten Lehrer akzeptieren das Schülerverhalten; kaum einer interveniert gegen den „Schreibreflex“. Während des Schreibens ist es in der Klasse sehr leise, keiner redet. Sind die Schüler fertig mit Notieren, beobachten sie den Unterrichtsverlauf, hören zu oder melden sich zu Lehrerfragen. In seltenen Fällen wird ein Folienbild vor den Augen der Schüler *entwickelt*, wie es beim Tafelbild zwangsläufig immer der Fall ist. Auch dann verhielten sich die Schüler nach beschriebenem Muster.

Eine andere Art, mit Folien zu arbeiten, ist das Auflegen eines Bildes oder Fotos, das auf Folie kopiert ist. Dieses soll dann von den Schülern beschrieben werden. Beschreibungen geschehen verbal in Frage-Antwort Technik. Die Schüler beschreiben und interpretieren Sachverhalte dann (natürlich) anders, als sie sich (wirklich) zugetragen haben. Dadurch wird der Unterricht z.T. sehr lebhaft. Häufig dient ein Bild auch zur Illustration oder um technische Sachverhalte zu erläutern (z.B. Klassifikation von Fingerabdrücken). Der Lehrer hält sich währenddessen an dem projizierten Bild auf, lässt aber auch Schüler selbst etwas zeigen. Die Momente, in denen Schüler vorne beim Lehrer ihren Mitschülern etwas verdeutlicht haben, sind jedoch selten.

Folien werden außerdem genutzt, um Schülern einen schriftlichen Sachverhalt (Fall) vorzulegen. Der Lehrer lässt diesen vorlesen. Dann wird zur Würdigung

²⁹ Die sorgfältigen Unterrichtsskripte der Schüler sind auffallend; z.T. ist jeder Zettel in eine Plastikhülle gelegt. (Ein Lehrer spricht von „Kunstwerken“, die die Schüler „zaubern“.)

des Falles übergegangen. Während der ganzen Zeit bleibt der Tageslichtprojektor eingeschaltet, zusätzlich wird die Tafel eingesetzt.

Generell wird die **Tafel** seltener genutzt als der Projektor. Während die meisten Lehrer, die Folien bevorzugen, die Tafel nur zu Illustrationszwecken in Anspruch nehmen, dient sie im Fach Einsatzrecht zur Bearbeitung einer Fallwürdigung. Schüler werden dabei an die Tafel gebeten, um z.B. einen Sachverhalt am „Zeitstrahl“ zu skizzieren. Vorwiegend ist es aber der Lehrer, der skizziert, malt, schreibt.

Bei den wenigen Lehrern, die die Tafel bevorzugen, begleitet sie als vorwiegendes Medium den Unterricht. Stichpunkte, einzelne Begriffe, Paragraphen, Namen, Bilder u.ä. werden skizziert. Außerdem dient sie den Lehrern, um vor den Augen der Schüler und während der Kommunikation mit ihnen eine Darstellung zu entwickeln. Aus Lehrergesprächen geht jedoch hervor, dass die Schüler das Tafelbild nicht bevorzugen, weil ihnen unklar ist, was sie sich notieren sollen. Der Tafeleinsatz hilft aber insgesamt, Schüler für kurze Momente vor der Klasse „aktiv“ werden zu lassen. Der Auftrag ist dabei immer klar und zeitlich begrenzt.

Besonders im Fach Einsatzrecht wird mit **Literatur** gearbeitet. Es handelt sich dabei hauptsächlich um Gesetzestexte, die jeder Schüler bereithält. Der Lehrer fordert die Schüler auf, die Texte aufzuschlagen, den Inhalt einer Vorschrift zu zitieren (oft) oder (selten) ihn mit eigenen Worten wieder zu geben. Die Schüler leisten dieser Aufforderung Folge. Erläuterungen oder Fragen des Lehrers knüpfen am Gelesenen an. Ohne ausdrückliche Anweisung schlägt kein Schüler im Gesetz nach.

Für die Handlungsprozesse, die in Unterrichten ohne gegenständliches Anschauungsmaterial zu beobachten waren, bleibt zusammenfassend folgendes festzuhalten: Die frontale, asymmetrische Kommunikationsstruktur (siehe Kapitel 10.3.2.) spiegelt sich in genau solchen Handlungsprozessen wider. Der Lehrer agiert, tut etwas (schreibt, zeigt, fragt), die Schüler reagieren

darauf, indem sie komplementär handeln (abschreiben, beschreiben, antworten). Darüber muss keine Verständigung mehr zwischen Lehrer und Schülern stattfinden. Dieses Schülerhandeln wirkt wie ein „Reflex“, bestenfalls wie „klassische Konditionierung“. Bei Gesprächen mit Lehrern kam zum Ausdruck, dass sie entweder mit dieser Schülerreaktion einverstanden sind oder sich abgefunden haben, „Weil es [dieses Verhalten] aus den vorhergehenden Dienstjahren bereits mitgebracht“ wird und scheinbar auch im Laufe der allgemeinen Schulsozialisation antrainiert wurde, sehen die Lehrer kaum Möglichkeiten, das Schülerverhalten im Laufbahnlehrgang noch grundlegend zu verändern. Die Schüler agieren insgesamt auffällig wenig im Unterricht, auch verbale Äußerungen beschränken sich auf wenige, oft kurze Sätze. Auffällig ist, dass im Laufbahnlehrgang weder Referate noch Präsentationen von den Schülern vorbereitet und vorgetragen werden.

Unterricht mit gegenständlichem Anschauungsmaterial

Insbesondere in den Fächern Einsatz- und Verkehrslehre beziehen Lehrer oft Gegenstände aus der Polizeipraxis in den Unterricht ein. Da es seitens der Schule keinen Pool solcher Demonstrationsobjekte gibt, müssen sich die Lehrer diese selbst beschaffen. I.d.R. haben sie sich einen persönlichen Fundus angelegt. Diese Gegenstände werden den Schülern im Unterricht zur Demonstration an die Hand gegeben.

Z.B. verteilt ein Lehrer beim Thema „Passfälschungsmerkmale“ ausländische Pässe, die Merkmale einer Fälschung aufweisen und deshalb vom BGS eingezogen wurden, an einige Schüler. Die Schüler erhalten den Auftrag, die Fälschungsmerkmale zu identifizieren und sie für alle anderen nachvollziehbar zu beschreiben. Die angesprochenen Schüler blättern in den Dokumenten, nach kurzer Zeit fordert der Lehrer sie auf, zunächst die allgemeinen Merkmale des Passes und dann gefundene Fälschungsmerkmale zu beschreiben. In diesem Prozess tauchen Probleme auf, mit denen Polizisten in der Praxis konfrontiert werden (z.B. werden manche Pässe in entgegengesetzter Richtung

geblättert). Die übrigen Schüler hören ihren Mitschülern gespannt zu, bei Problemen hilft der Lehrer weiter.

Eine andere Situation: Es wird das Thema „Sichere und unsichere Todeszeichen“ behandelt. Der Lehrer zeigt zum Schluss des Unterrichts Fotos von Leichenfunden. Die Bilder werden von Schüler zu Schüler gereicht und betrachtet. Ein Ausdruck von Ekel wird in den Gesichtern deutlich. Über diese Empfindungen bzw. einen professionellen Umgang damit in der Berufspraxis von Polizisten wird jedoch nicht mehr gesprochen; die Stunde läuft aus.

Manchmal werden auch ganz alltägliche Dinge wie z.B. Führerscheine oder Personalausweise, die Schüler bei sich tragen, in den Unterricht einbezogen. Einige Lehrer nutzten z.B. beim Thema „Prüfkriterien am Führerschein“ die Möglichkeit, die der Schüler einzubeziehen. Die Schüler wurden in die Erläuterungen des Lehrers so einbezogen, dass sie abwechselnd die Prüfpunkte nennen sollten. Dazwischen ergaben sich Gespräche über die Gültigkeit und Unterschiede alter und neuer Scheine (graue Form, DIN A6), über DDR-Führerscheine und die neue EG-Fahrerlaubnis.

Zusammenfassend ist der Unterricht *mit* Anschauungsmaterial stärker von individuellen Merkmalen des Lehrers geprägt als der Unterricht *ohne* Gegenstände. Gegenstände scheinen die komplementären Aktionen im Unterricht etwas zu beleben: Sie werden herumgereicht, betrachtet, beschrieben und analysiert; die Schüler werden kommunikativ beteiligt. Ihr Verhalten hebt sich dabei vom üblichen Unterricht etwas ab. Mal berichten sie von eigenen Erfahrungen, mal stellen sie persönliche Fragen, hantieren mit den Gegenständen. Deutlich wird aber auch hier: Im Umgang mit offenen Situationen haben sie keine Routinen.

Insgesamt war eine Handlungsinitiative auf Seiten der Schüler nur in seltenen Ausnahmefällen zu beobachten. Nur während *eines* Wiederholungsunterrichts, der in Gruppenarbeit organisiert war, tauchte so etwas wie „Initiative“ (nicht direkt vom Lehrer gelenkte Arbeit) auf: Die Schüler sollten in Klein-

gruppen einen Sachverhalt würdigen und ihr Ergebnis auf Folie zusammenfassen. Diese wurden dann vom Lehrer nacheinander aufgelegt und von einem Teammitglied „begründet“. Der Lehrer notierte dann (ähnlich einer Klausurkorrektur) direkt auf der Folie seine Anmerkungen zu richtigen und falschen Lösungen. Die praktische Bedeutung einer Tatbestands- oder Sachverhaltsbesprechung wird dabei aber immer vom Lehrer vorgenommen und hervorgehoben. Sie wird nicht von den Schülern selbst thematisiert. Kritische Anmerkungen oder Zweifel an den Aussagen des Lehrers sind selten.

11 Auswertung der Unterrichtsanalyse

11.1 *Wie können die Ergebnisse der Unterrichtsanalyse ausgewertet werden? – Das Auswertungskonzept*

In diesem Abschnitt soll eine grundsätzliche Deutung und Bewertung der vorgelegten Unterrichtsanalyse vorgenommen werden.

Was soll diese Auswertung? – In der Begründung für das gewählte Analyse- und Auswertungsverfahren (Kapitel 9) wurde als **Rahmen für ein qualitatives Bild** vom Unterricht das (neue) Leitbild des Laufbahnlehrgangs bestimmt. Nun geht es darum, zu prüfen, inwieweit der vorherrschende Unterricht in seinem Aufbau und Verlauf in diesen Rahmen passt bzw. inwieweit er diesem Leitbild Rechnung tragen kann.

Um diese Prüfung zu vollziehen, wurde der BGS-Unterricht in Kapitel 10 in seiner Struktur und in seinem Prozess **beschrieben**. In diesem Kapitel soll – von diesen Beschreibungen ausgehend – eine **Auswertung** vorgenommen werden, indem einige Aussagen zum Grundmuster des Gebildes „Unterricht“ (10.2) und zum Grundprozess des Geschehens „Unterricht“ (10.3) gemacht werden. Damit wird praktisch der Grundriss des qualitativen Bildes gezeichnet. Im Anschluss daran (10.4) wird dann eine Einschätzung dazu vorgenommen, in welchem Verhältnis dieser Grundriss zum gesetzten Rahmen, dem angestrebten Leitbild, steht.

11.2 Auswertung der Strukturen

Im Abschnitt über das Analysekonzept (10.1) wurde behauptet, dass nach der Beschreibung seiner Elemente das Grundgerüst des Unterrichts erkennbar wird und dass Aussagen getroffen werden können über die Art und das Ausmaß seiner Strukturierung, über seine Beschaffenheit und seinen Grad an Ordnung und Übersichtlichkeit (siehe 10.2.). Wie **ist** nun demzufolge die momentane Struktur, wie **ist** das Gebilde „Unterricht in der Schule des GSP Mitte“ in einer generellen Form?

Die Antwort auf diese Frage liefern am besten die Beteiligten selbst. Und das tun sie auch, wie an den beiden folgenden, protokollarisch festgehaltenen Situationen und Bildern deutlich wird:

Erste Situation und erstes Bild:

[Fach: Einsatzlehre. Es geht um Tod und Todeszeichen. L. legt eine Folie auf und eröffnet sie in ihrem vollen Umfang mit der Bemerkung:] „Vielleicht etwas verwirrend, jetzt hier!“ [Beim Anblick der Folie geht ein Stöhnen durch die Klasse] L.: „So, ohne Folie jetzt erst ‘mal weiter.“ [S. schreiben nicht, nach einem Gespräch fordert L. die S. auf, die Folie abzuschreiben. S. stöhnen wieder, schreiben dann ab.]

Die Folie, die sowohl dem Lehrer als auch den Schülern unbehaglich und problematisch erscheint, sieht so aus:

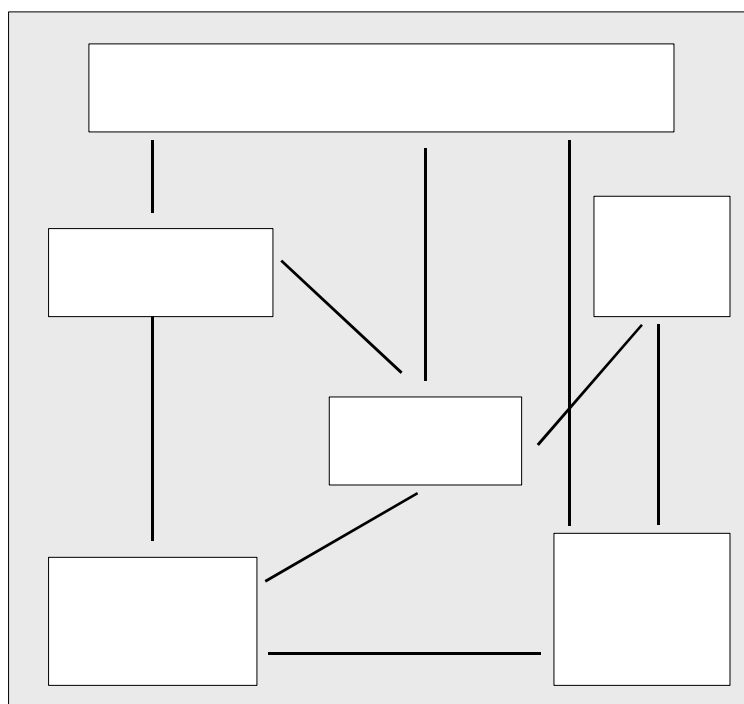


Abbildung 3: Folienstruktur 1

Zweite Situation und zweites Bild:

[Fach: Einsatzrecht. Es geht um die Anwendbarkeit einer Rechtsgrundlage. L. legt eine Folie auf, zum größten Teil abgedeckt, S. schreiben ab. Erarbeitung weiterer „Hauptgruppen der ...“ im Gespräch, S. schreiben nicht. L. deckt weiter auf, S. schreiben ab. Erarbeitung weiterer „Hauptgruppen der ...“ im Gespräch, S. schreiben nicht. L. deckt weiter auf, S. schreiben ab usw. L. deckt Folie (letztes Kästchen) ganz auf, S. schreiben ab.]

Die Folie, die weder beim Lehrer noch bei den Schülern nennenswerte oder außergewöhnliche Reaktionen hervorruft, sieht so aus:

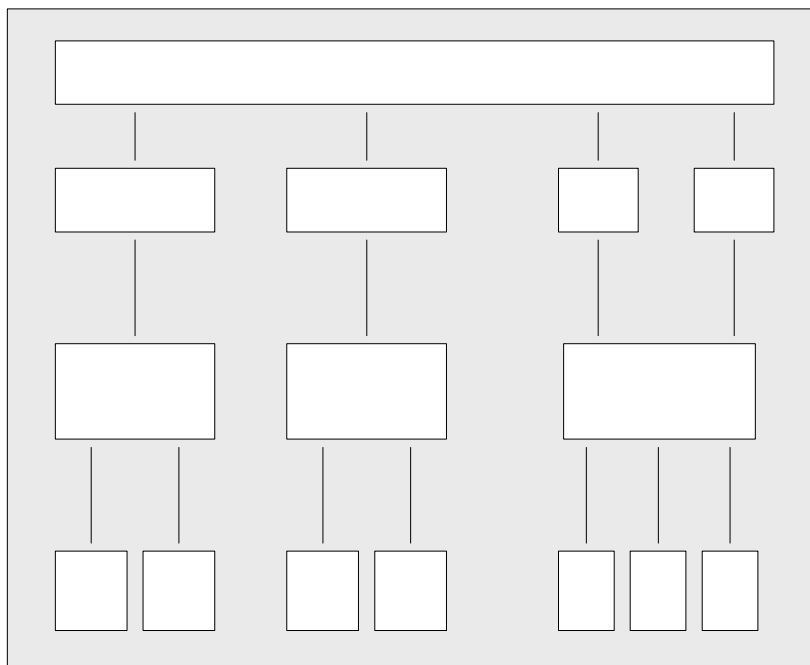


Abbildung 4: Folienstruktur 2

Was diese beiden Darstellungen veranschaulichen, offenbart ein Strukturproblem, das scheinbar die gesamte Ausbildung im BGS durchzieht. Ausgehend von den konstitutiven Vorgaben des Ausbildungscurriculums (verfasst im BMI), über die dispositive Unterrichtsorganisation (dokumentiert in den Stoffverteilungsplänen der Schule) zeigt sich dieses Problem bis in die einzelne Unterrichtsstunde (geplant vom Ausbilder). Es ist deshalb anzunehmen, dass es neben anderen Erlebnissen im BGS den Aufbau der (beruflichen) Denk- und Handlungsmuster der Schüler beeinflusst. Dieses Problem soll im Folgenden am Beispiel der beiden dokumentierten Situationen erläutert werden:

In der *zweiten Situation* zeigen die Anwesenden keine (emotionalen) Reaktionen. Hier kennen sich die Schüler aus, sie befinden sich in gewohnten Sphären. Der Lehrer muss sich vor ihnen nicht entschuldigen oder rechtfertigen. Der Unterricht verläuft ohne besondere Vorkommnisse. Die dazugehörige Folie, das *zweite Bild* (Abbildung 4, Seite 119) spiegelt genau die Beschaffenheit und das gewohnte Ausmaß an Organisation und Ordnung wider, die die Beobachter formal vorgefunden haben.

Das zweite Bild demonstriert sehr deutlich **das Wesen der formalen Struktur**. Vom Aufbau her findet man im BGS eine klar gegliederte Einteilung in festgelegte Lerngruppen (= Anwärter einer Klasse), festgelegte Lehrergruppen (= Lehrer eines Faches), festgelegte Lehr- und Lernräume (Klassenräume), festgelegte Fächer (= Lerninhalte) und festgelegte Stundenpläne (= Lehr-/ Lernzeiten) vor. Innerhalb dieser Struktur sind Zugehörigkeiten, Zuständigkeiten und Rollen klar und eindeutig definiert und zugeteilt. Der gesamte formale Aufbau ist – genau wie der Aufbau der Folie – linear strukturiert. Die auf einer Ebene nebeneinander liegenden Elemente (= verschiedene Klassen, Lehrergruppen, Fächer und Themen) weisen formal keine direkten Bezüge zueinander auf. Es finden sich weder gruppenübergreifende, fächerübergreifende noch lehrerübergreifende institutionalisierte Einrichtungen oder Aktionen. Gleiches bleibt losgelöst voneinander, nebeneinander bestehen. Die Ele-

mente werden erst auf der übergeordneten Ebene (= hierarchisch) zu größeren Einheiten zusammengefasst (zum Lehrgang, zu Fachgruppen von Lehrern, zum Ausbildungsplan, zum Unterrichtsfach).

Das formale Gerüst erhält dadurch in seinem Wesen ein hohes Maß an Ordnung und Übersichtlichkeit und wirkt in seiner Gesamtheit (zunächst einmal für Außenstehende) auffallend gradlinig. Setzt man die Lebenswelt zum Maßstab, nimmt es hochgradig künstliche Züge an.

Genau diese Formalstruktur ist es aber auch, die momentan auf allen (Ausbildungs-) Ebenen des BGS Unzufriedenheit und Dissonanzen hervorruft. Sie ist es auch, die dem (neuen) Leitbild für den Laufbahnlehrgang nicht mehr zugrunde liegt und die beklagt wird (siehe Kapitel 11.4).

Genau dieses Bild ist es aber auch, das die Lehrer, die beobachtet wurden, durch eigene Initiative bereits immer wieder zu durchbrechen versuchen. Sie nutzen dazu die Gestaltungsspielräume, die nicht formal gebunden sind, in denen sie frei walten und entscheiden können. Das sind im Wesentlichen die Momente des Unterrichtsgeschehens, in denen ein Lehrer die Stichworte, die im Ausbildungsplan unter der Rubrik „Lerninhalte“ stehen, für sich und die Schüler mit Leben füllt:

Das *erste Bild* (Abbildung 3, Seite 118) demonstriert ein Beispiel, wie auf der operativen Ebene (Lehrer-Schüler-Unterricht) versucht wird, sich einem Thema eher aus einer eher lebensweltlichen Perspektive zu nähern. Auf der ersten Folie wird der gewohnte, lineare Aufbau durch einen (ansatzweise) zirkulären ersetzt, die Elemente werden nicht – wie sonst üblich – hierarchisch, sondern in Ansätzen vernetzt zusammengeführt. Die *erste Situation* demonstriert die verständliche Reaktion dazu: Die Schüler stöhnen, die Struktur scheint auf den ersten Blick komplizierter, das Bild ist ungewohnt für sie. Der Lehrer entschuldigt bzw. rechtfertigt sich; ihm ist das Problem der „Verwirrung“ bewusst und dennoch hält er eine solche Darstellung für wichtig. Er versucht, etwas anders zu machen.

Einige Lehrer in Fuldata versuchen im Unterricht aus der Linearität des Formalen auszubrechen und sich so der Lebenswelt zu nähern. Einige Beispiele demonstrieren solche Versuche: Sei es das kleine Rollenspiel („Ich bin der Richter, überzeugen Sie mich ‘mal’“), sei es ein kollegialer, kommunikativer Umgangston mit den Schülern („Mensch Leute, ...!“), seien es spannende Geschichten und Erfahrungen von früher („Als ich vor x Jahren ...!“) oder heute (Bomben in Kassel-Wilhelmshöhe, Castortransporte), sei es das lebende Beispiel (der Führerscheinentzug eines Schülers) oder ein gutes Lernklima („Der Stift liegt still, weil der ... es so will!“ oder „... körperliche Integrität oder einfach ausgedrückt, er hat mir noch keine Wunde verpasst!“).

Das erste Bild und die erste Situation sind dabei aber mehr als nur Veränderungsversuche; sie veranschaulichen das Wesen der Strukturen, die weder bürokratisch festgeschrieben noch angeordnet sind, in der Schule aber dennoch vorzufinden sind. Sie zeigen die **informellen Strukturen** und ihre praktische Bedeutung: Die Schüler *verschiedener* Klassen kennen sich, sind miteinander befreundet, verbringen ihre Freizeit miteinander, bilden Fahrgemeinschaften. Sie diskutieren über ihre Ausbildung, haben kontroverse Meinungen, aber auch Ideen, wie es anders sein könnte und was beibehalten werden sollte, haben unterschiedliche Erwartungen an den Polizeiberuf. Lehrer *verschiedener* Fächer teilen sich ein Büro, arbeiten zusammen, wollen eigentlich mehr gemeinsam machen und haben Gestaltungsideen oder auch nicht. Lehrer und Schüler unterhalten sich in den Pausen, reden darüber, was sie betrifft und interessiert. Ein Lehrer wünscht die Meldung zum Unterrichtsbeginn so, „wie sie sich gehört“, für einen anderen ist sie nur „leidiges Ritual“. Ein Lehrer vertritt einen anderen bei dessen Abwesenheit, Unterrichtsmaterialien und Tipps werden ausgetauscht. Vorgesetzte und ihre Mitarbeiter pflegen kollegiale Beziehungen außerhalb der Linie usw.

Die offensichtliche lineare und formale Struktur wird von einer informellen an zahlreichen Stellen unterstützt. Diese scheint zwar undurchsichtig, nicht-linear und ist abhängig von Zufällen, persönlichen Interessen, Neigungen und

Emotionen wie Sympathie oder Antipathie, sie lässt sich dadurch aber nicht leugnen. Folglich gibt es nicht ein Gerüst, sondern zwei, die den Unterricht in Fuldata charakterisieren und in seiner Qualität tragen.

11.3 Auswertung der Prozesse

Nach einer Beschreibung des Unterrichtsverlaufs sowie der Beziehungen zwischen den Elementen sollen generelle Aussagen über die Art der Prozesse, die das soziale Ereignis „Unterricht“ kennzeichnen, möglich sein. Über die Kommunikations- und Interaktionsprozesse könne der Grad an Dynamik und Beweglichkeit im Unterricht bestimmt werden. So lautete die Behauptung in der Darstellung des Analysekonzepts (Kapitel 10.1). Mit der Beschreibung der Unterrichtsprozesse sollen Antworten auf die Frage gefunden werden, wie sich das soziale Geschehen „Unterricht in der Schule des GSP Mitte“ in genereller Form darstellt:

Grundsätzlich kann das Unterrichtsgeschehen mit der Formulierung „frontal vom Lehrer zum Schüler“ beschrieben werden. Mit Blick auf das prozessuale Geschehen erkennt man gradlinige oder lineare Prozessverläufe. Die Linearität im **Unterrichtsverlauf** (Wiederholung, neuer Stoff, Zusammenfassung) vermittelt dabei den Eindruck eines einfürmig strömenden Kanals. Die Aktionen mancher Lehrer innerhalb dessen tragen zwar dazu bei, dass sich hin und wieder Strudel und kleine Wasserfälle bilden, die den Strom etwas beleben, ihn ein wenig unwegsamer und lebendiger machen. Diese sind jedoch insgesamt so selten, dass sie weggelassen werden könnten, wenn z.B. die Zeit knapp ist. Auf jeden Fall gilt: Der Kanal / Fluss bleibt in seinem Bett. Der Eindruck linearer und frontaler Prozesse im Unterricht dominiert. Unterricht in frontaler Form ist dabei nicht prinzipiell abzulehnen, aber in Fuldata wird er so beherrschend praktiziert, dass insgesamt nur gleichförmige Prozesse entstehen und von den Schülern geübt werden.

Innerhalb dieses linearen Gesamtverlaufs wurden hauptsächlich asymmetrische **Kommunikations- und Handlungsprozesse** beobachtet, die sich durch komplementäres Verhalten zwischen Schüler und Lehrer ergänzen. Diese Prozesse beruhen überwiegend auf einfachen Reiz-Reaktionsmustern, die sich vor allem in Lehrerfrage und Schülerantwort, Lehreraktion und Schülerreaktion niederschlagen:

Die **Kommunikation** ist von der Dominanz des Lehrers geprägt. Das Geschehen wirkt hochgradig asymmetrisch, weil eine symmetrische Kommunikation unter Schülern nicht existiert. Der Lehrer ist als Ansprechpartner immer dazwischen geschaltet. Die Kommunikation charakterisiert sich insgesamt durch

- eine vornehmlich verbale Vermittlung der Lerninhalte (Vorträge, Diktate),
- hohe Redeanteile des Lehrers,
- die fragend-entwickelnde Erarbeitung von Themen,
- kaum unkommentierte Schülerantworten,
- der Steuerung der Kommunikation zwischen Schülern durch den Lehrer.

Die Schüler reagieren auf den Lehrer komplementär; ihre Kommunikationsbeiträge charakterisieren sich entsprechend durch

- Zuhören,
- Antworten auf Lehrerfragen in kurzen, knappen Worten und Sätzen,
- selten auftretende emotionale Äußerungen,
- eine auffällige Zurückhaltung in manchen Unterrichten,
- ein Fehlen kritischer Einstellungen und freier Äußerungen,
- wenig Verständnisfragen (Wie?, Warum?),
- das Fehlen einer unmittelbaren und direkten Kommunikation untereinander,
- Respekt und Distanz gegenüber dem Lehrer.

Die Beobachtung der **Handlungsprozesse**, bei denen danach gefragt ist, was Lehrer und Schüler während des Unterrichts *tun*, wie sie miteinander und mit ihrem Umfeld agieren, ergibt ein ähnliches Bild wie das der Kommunikation. Folgende Merkmale stehen im Vordergrund:

Handlungen des Lehrers

- steht, sitzt, bewegt sich vor der Klasse,
- agiert an und mit Overheadprojektor oder / und Tafel,
- steuert die Mitarbeit der Schüler,
- zeigt Anschauungsmaterial.

Handlungen der Schüler

- sitzen dem Lehrer ruhig gegenüber,
- schreiben Folien oder Tafelbild ab (ohne Aufforderung, reflexartig, unmittelbar nach dem Auflegen),
- arbeiten nach Lehrerauftrag in Einzelarbeit oder lesen einen Gesetzestext,
- sehen sich Anschauungsmaterial an,
- zeigen nur eine geringe bis keine eigene Initiative bezogen auf aktives Handeln.

Diese Asymmetrie und Komplementarität in der Kommunikation und Interaktion wird unterstützt durch folgende qualitative Aspekte:

- komprimierte Stoffdarbietung,
- hoher Takt im Frage-Antwort-Prozess,
- kaum Kontroversen im Unterricht (außer der Lehrer bringt sie selbst ein),
- kaum Meinungsäußerungen,
- gelegentliche Heiterkeit,
- Zuwendung des Lehrers zu einzelnen Schülern nur bei Stillarbeiten und in Pausen,
- hohes Maß an Disziplin und Ordentlichkeit,
- einheitliche, gradlinige Sitzordnung der Schüler,
- Tragen von Uniformen im Unterricht,
- Einsatz vorgefertigter Folien („Kernwissen“)

Insgesamt lässt sich das prozessuale Geschehen im Unterricht der BGS-Schule Fuldata damit charakterisieren durch

- frontale, gradlinige und asymmetrische Kommunikationsprozesse (Lehrer fragt – Schüler antwortet) und
- frontale, gradlinige und asymmetrische Handlungsprozesse (Lehrer agiert – Schüler reagieren oder hören nur zu).

11.4 Auswertung des Unterrichts in Bezug auf das Leitziel der Ausbildung

Wie verhalten sich die herausgearbeiteten Grundstrukturen (11.2) und Grundprozesse (11.3) des Unterrichts nun aber in Bezug auf das vom BGS angestrebte Leitziel für die Ausbildung zum PVBmD? Helfen sie, bei den Schülern *die* Denk- und Handlungsstrukturen aufzubauen sowie *die* Denk- und Handlungsprozesse zu üben, die das Leitbild impliziert bzw. fordert? Zur Erinnerung sei an dieser Stelle nur das erste Leitziel nochmals genannt:

„Die PVB sollen **komplexe** polizeiliche Lagen und Sachverhalte **ganzheitlich beurteilen**, **rechtssicher entscheiden** und **situationsgerecht handeln**.“³⁰

Hier wird ganz eindeutig die Lebens- bzw. Arbeitswelt von Polizisten angesprochen: Die **Komplexität** der Einsatzpraxis, in der PVB **handeln** müssen, und der Handlungsdruck, der in **Realsituationen** auf ihnen lastet, fordert die Fähigkeit zur **ganzheitlichen** Einschätzung und **Beurteilung** der Lage und zwingt zu **Entscheidungen**, die auch im Nachhinein **sicher** legitimiert und begründet werden müssen. Zudem müssen sie mit Instrumenten und Technik hantieren, mit Menschen sprechen, überzeugend tätig werden und dementsprechend sicher auftreten, z.T. blitzschnell agieren und reagieren.

Der Unterricht, der darauf vorbereiten soll, ist in einem hohen Maße von Gleichförmigkeit gekennzeichnet. Der Lehrer hat eine aktive und übergeordnete, der Schüler eine passive und untergeordnete Rolle. Diese Rollenbesetzungen und Verhaltensweisen haben sich eingespielt. Sie werden im Unterricht nicht hinterfragt, sind in unbewusste und gewohnheitsmäßige Prozesse

³⁰ BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN: Ausbildungsplan für den 3. Ausbildungsabschnitt im Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivollzugsdienst des BGS-Laufbahnlehrgang (LmPVD) vom 01.10.95., Stand: 06.09.95. (Im Original ohne Hervorhebungen)

eingemündet und können als **Routine** beschrieben werden. Was lernen Schüler innerhalb dessen?

Prinzipiell lernen sie gleichförmiges Handeln. Dieses gibt Sicherheit für den Umgang mit Standardsituationen. Der Vorteil von Routinen besteht gerade darin, dass durch sie eine hohe Verhaltenssicherheit für Situationen gewonnen wird, die immer wieder ähnlich ablaufen. Festgestellt wurde, dass sich die Routinen durch Asymmetrie kennzeichnen. Schüler lernen, eine untergeordnete Rolle und Haltung einzunehmen und auf übergeordnete Personen angepasst zu *reagieren*.

Solche Ausbildungsprozesse tragen weder dem Leitziel Rechnung, noch bereiten sie Auszubildende auf eine Berufstätigkeit im Polizeivollzugsdienst vor! – Auf Situationen, in denen ein Polizist von Standard und Asymmetrie abweichen muss, auf Situationen, in denen er mit anderen Leuten, z.B. Bürgern, alltagssprachlich und gleichberechtigt (= symmetrisch) kommunizieren *muss*, sich verständlich ausdrücken muss, etwas erklären muss, Anweisungen geben, helfend eingreifen, Konflikte regulieren muss und dabei noch emotional stark belastet ist, bereitet der Unterricht nicht wirklich vor. Was ist, wenn sich ein Polizist im Einzeldienst mit Kollegen verständigen muss, diese als Teammitglied unterstützen und sich auf sie verlassen muss? – Die Berufswelt ist dann nicht einfach geordnet (= frontal), nicht in Über-Unterordnungsverhältnissen (Asymmetrie) zu managen, nicht geprägt von sich wiederholenden Situationen (Gleichförmigkeit) und kann folglich auch nicht nur mit Routineverhalten bewältigt werden. Gefordert wird vielmehr eine auf Verständigung ausgerichtete Kommunikation unter gleichrangigen Personen (symmetrische Kommunikation) sowie eine Verhaltenssicherheit in ungewohnten, oft riskanten Situationen.

Aus ihrem Privatleben mögen Schüler solche Fähigkeiten mitbringen, für berufliche Situationen und Kontexte wird in der Ausbildung jedoch nicht wirklich geübt. Verbal teilen die Lehrer den Schülern durchaus an vielen Stellen des Unterrichts mit, welche Fähigkeiten in der Polizeipraxis vonnöten sind.

Das vorherrschende Unterrichtsgeschehen bietet aber keine Möglichkeit, solche Fähigkeiten wirklich zu üben. Die fehlende unmittelbare Kommunikation unter Schülern im Unterricht ist ein Indiz oder Beleg dafür. Nur in den seltenen Situationen, in denen Ausbilder versuchen, die routinierte Gleichförmigkeit zu durchbrechen, lebt das Geschehen auf. Solche Situationen zeichnen sich dann insbesondere dadurch aus, dass individuelle Aktivitäten, persönliche Eigenheiten und Erfahrungen eines Ausbilders in den Vordergrund treten.

Um auf eine Berufstätigkeit im Polizeivollzugsdienst – im Sinne des Ausbildungsleitziels – vorbereitet zu werden, benötigen die Schüler andere als die einfachen und linearen Denkstrukturen und Handlungsmuster, die in der *formalen Struktur* und in den *formalen Prozesse* der Ausbildung gefördert werden. Diese mögen zum Lernen von Wissen, jedoch kaum zum Verstehen-Lernen und nicht zum Handeln-Lernen in komplexen Zusammenhängen geeignet sein. Innerhalb dessen können aber auch selbst Ausbilder, die prinzipiell WOLLEN, dem Leitziel nicht wirklich gerecht werden.

12 Erste Schlussfolgerung für die Gestaltung eines Fortbildungskonzepts

Die Unterrichtsbeobachtungen, -besprechungen sowie die Ergebnisse der Unterrichtsanalyse haben der GhK-Projektgruppe folgende Hinweise geliefert, worauf bei Gestaltung eines auf Dauer angelegten Ausbilderqualifizierungskonzepts geachtet werden sollte:

- Eine Fortbildung, die die Ausbilder unterstützen soll, dem Ausbildungsleitbild des neuen Ausbildungscurriculums gerecht zu werden, kann an nachweisbar vorhandenen Potentialen anknüpfen. Diese liegen bisher aber mehr in den *informellen Strukturen und Prozessen* des Ausbildungsgeschehens als in den formal etablierten. Daher müsste Veränderungsarbeit vornehmlich in diesem Bereich ansetzen und darauf abzielen, die informell vorhan-

denen, formal aber bisher nicht genutzten Potentiale für Gestaltungsarbeit zu aktivieren, zu stärken und auszubauen.

- Aus der intensiven Beschäftigung mit dem Unterricht, mit den darin agierenden Personen und mit dem Rahmen, in dem er stattfindet, wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass eine im Unterricht wirksame Erweiterung der Methodenkompetenz nicht allein durch Förderung neuer **Fähigkeiten bei den ausbildenden Personen** erreicht wird. Vielmehr müssen die **Rahmenbedingungen**, unter denen Ausbilder im BGS unterrichten (Organisationsstruktur, -ziele, -regeln sowie wahrgenommene bzw. nicht wahrgenommene, aber vorhandene Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume) in der Fortbildung Berücksichtigung finden.
- Als Anknüpfungspunkt für methodisch-didaktische Qualifizierungsarbeit eignet sich die **routinierte Lehrtätigkeit** der Ausbilder. Die Fortbildungsaktivitäten sollten an dem anknüpfen, was die Ausbilder unmittelbar und hauptsächlich tun, ohne dass die Bedingungen vernachlässigt werden, unter denen sie ihre Arbeit leisten und die ihre Handlungen in die eine oder andere Richtung steuern. Daher sollte die derzeitige **Ausbilderrolle** in den Blick von Fortbildung gerückt werden.
- Aus der praktischen Arbeitssituation der Ausbilder ergeben sich zusätzlich einige ganz pragmatische Anforderungen. Es muss eine Fortbildung gewährleistet werden, die ...
 - berücksichtigt, dass die Ausbilder Polizisten sind, die, obwohl sie pädagogisch tätig werden, keine pädagogische Ausbildung besitzen, dass sie ihre Lehrfunktion z.T. zeitlich befristet in Durchlaufsfunktion erfüllen und dass sie neben der Ausbildung zusätzlich mit anderen Tätigkeiten beschäftigt sind (Einsätze, Wachen, ...),
 - gewährleistet, dass Anfänger im Ausbilderdienst sofort integriert werden und sich „im Dienst für den Dienst“ fortbilden können,
 - zwar an den praktischen Erfahrungen und Ideen der Ausbilder anknüpft, ihnen gleichzeitig aber auch eine Reflexion des alltäglichen Handelns ermöglicht.

13 Erstes Zwischenresümee zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess

An dieser Stelle soll ein kurzes Zwischenresümee zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess und -stand geliefert werden, wie er sich am Ende des ersten Projektabschnitts dargestellt hat. Dies geschieht, indem die Arbeit (-sphase) vor dem Hintergrund der Frage betrachtet wird, welchen Beitrag die Handlungsforschungsstrategie bzw. ihre Grundprinzipien (Praxisnähe durch Anwendungsbezug und dialogische Zusammenarbeit) geleistet haben, um in der Schule den Grundstein für einen selbstorganisierten Veränderungsprozess zu legen:

Auf die professionelle Anwendung erprobter Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung sowie auf den Einsatz theoretisch abgesicherter Beobachtungs-, Analyse- und Auswertungsinstrumente wurde in der Anfangsphase des Projekts weitgehend verzichtet. Die Entscheidung, dass sich die GhK-Berater als Team zunächst eher „unvoreingenommen“ und mit flexibel anwendbaren bzw. situativ erforderlichen Instrumenten ins Feld begaben und diverse Aktivitäten zur Informationsgewinnung unternahmen, verhinderte ohne Zweifel eine wissenschaftliche Arbeit im engeren Sinne. Sie verhinderte einerseits eine Gewinnung objektivierender Erkenntnis und andererseits eine theoretische Vermittlung von (Unterrichts-) Konzepten und Methoden.

Dieser „Nachteil“ wurde jedoch durch das Potential des „unvoreingenommen Blicks“ relativiert: Weil explizit nicht nach in vorformulierten Hypothesen vermuteten Schwachstellen gesucht wurde, richtete sich der Blick der Forscher zunächst auf das / auf ein *Gesamtbild* sowie auf *darin* zu beobachtende und feststellbare Unebenheiten, Brüche, Regelmäßigkeiten und Gleichförmigkeiten. Gerade weil der Beraterblick nicht von Beginn an auf das Lehrverhalten der Ausbilder eingeengt, sondern in die Breite des gesamten Ausbildungsgeschehens gelenkt wurde, gelang es, in der Schule einen selbstorgani-

sierten Veränderungsprozess zu initiieren. Der offene Projekt- bzw. Prozesseinstieg bot für die Weiterarbeit insbesondere folgende Vorteile:

- Die breit angelegte Informationsphase zum BGS-Alltag (Tätigkeitsfelder von PVBmD, Teilnahme an Einsatz- und Fortbildungsübungen) und zum Schulalltag (Informationsveranstaltungen, Unterrichtsbeobachtungen, -besprechungen, Gespräche mit Schülern, Schulleiter und Fachgruppenleitern, Einstellungspraxis, Ausbildungsordnungen, Ausstattung der Schule) ermöglichte den Beratern den Aufbau eines (eigenen) *Verständnisses* für die spezielle Situation „Ausbildung im BGS“. Damit konnte die Gruppe Sicherheit gewinnen für die Auswahl geeigneter Fortbildungsinstrumente, -möglichkeiten, -methoden und eines passenden Beratungs- / Fortbildungsansatzes.
- Durch das sehr offen angelegte Unterrichtsbeobachtungs- und Protokollierungsverfahren einschließlich seiner dialogischen Elemente und Ausformungen gelang es einerseits, sichtbare Verhaltensweisen von Ausbildern im Unterricht zu erfassen. Andererseits – und das ist entscheidend – halfen die Unterrichtsbesprechungen, die hinter diesem Verhalten liegenden (motivationalen, kognitiven und mentalen) Prinzipien der Handlungssteuerung in den Blick und ins Verständnis der GhK-Berater zu rücken. Der enge kommunikative Austausch ermöglichte es, neben objektiven Gegebenheiten auch subjektive und sinnkonstituierende Bedeutungen zu explorieren, die in der weiteren Projektplanung berücksichtigt werden können. So konnte und kann von der Anwendung eines allgemeinen, rezepthaften Beratungs- / Fortbildungsangebots abgesehen werden.
- Durch die in der Anfangsphase praktizierte Offenheit und Transparenz (im Verfahren und Verhalten) gelang es, ein insgesamt positives und kollegiales Kooperationsklima für das Projekt aufzubauen. Dazu trugen der Verzicht auf eine Subjekt-Objekt-Trennung, der Verzicht, „wissenschaftliche Überlegenheit“ zu demonstrieren, die Ausgestaltung der Beraterrolle als eine beobachtende, fragende, Unverständnis signalisierende, interpretierende und analysierende Rolle, die Anerkennung eines praktischen Expertentums (= Berater sind bewusst Externe und verstehen sich als berufspädagogische Experten) sowie das Prinzip der freiwilligen Teilnahme am Projekt bei. So gelang in dieser Phase ein gegenseitiges Kennenlernen, im Rahmen dessen zumindest unter den sich am Projekt Beteiligten Skepsis ab- und Vertrauen aufgebaut werden konnte.
- Im Rahmen der ausführlichen Einzelberatungen und Unterrichtsanalysen, in der die internen Verhältnisse aus externer Sicht unter Einbezug umfassender Informationen dokumentiert wurden, konnte das GhK-Team erste konkrete Beratungsleistungen erbringen sowie seine inhaltlich-fachliche Hilfefähigkeit und Unterstützungsbereitschaft praktisch demonstrieren (Widerspiegelung von Wahr-

nehmungen, Kommunikationsangebote, Deskription, Interpretation, nicht-direktive Beratung, keine direkten Interventionen, Dokumentation).

- Die Vermutungen und Annahmen, die die Schulleitung veranlasst hatten, das Qualifizierungsprojekt einzuleiten, konnten im Laufe der Bestandsaufnahme ausdifferenziert, zum Teil bestätigt und zum Teil relativiert werden. Damit ist ein erster Schritt gelungen, die Probleme im Ausbildungsgeschehen aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen, sie gleichzeitig aber auch zu operationalisieren.
- Im Rahmen der Bestandsaufnahme konnte außerdem eine erste Sensibilisierung einzelner Ausbilder für ihr methodisch-didaktisches Unterrichtshandeln erreicht werden. Sie wurden als eine „individuelle, pädagogische Fortbildung“ aufgefasst (Coaching).
- Im Laufe der Bestandsaufnahme wurde deutlich, dass die Qualität der Handlungsergebnisse, die Ausbilder im Lehr- / Lerngeschehen erzeugen (können), nicht nur von ihren persönlichen fachlichen, methodischen und mental-affektiven Kompetenzen, sondern sehr stark auch vom Handlungskontext (insbesondere von der Unterrichtsorganisation) bestimmt werden. Damit verstärkte sich die zu Beginn des Projekts formulierte Einschätzung, dass eine „Methodenschulung“ allein nicht ausreichen wird, um die vom BGS angestrebten Veränderungen im Ausbildungsgeschehen zu realisieren.

14 Zusammenfassung

Zwecks Bestandsaufnahme und Operationalisierung der Problembestimmung widmete sich Teil II im Wesentlichen dem **Unterricht** in der Schule des GSP Mitte, sowie den Rahmenbedingungen, unter denen er zu Projektbeginn stattfand. Die GhK bekam damit das zentrale Tätigkeitsfeld von BGS-Ausbildern in den Blick. Um Anknüpfungspunkte für eine methodisch-didaktische Ausbilderqualifizierung zu finden, wurden 66 Stunden Unterricht im Laufbahnlehrgang beobachtet und mit Hilfe eines speziell entwickelten Verfahrens analysiert (Kapitel 10) und ausgewertet (Kapitel 11). Die Phase der Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -auswertung wurde von der Frage geleitet, ob die bestehende Unterrichtsrealität und -praxis dem neuen Leitziel der Ausbildung von PVBmD dienlich ist bzw. sein kann. Zusätzlich zu den Beobachtungen wurden ausführliche Unterrichtsbesprechungen mit den unterrichtenden Ausbildern geführt.

Obwohl es insgesamt gelungen ist, ein typisches und ausführliches **qualitatives Bild** vom Unterrichtsgeschehen einzufangen, ist die Analyse jedoch nur unter Vorbehalten verallgemeinerungsfähig. Diese Vorbehalte resultieren

- aus dem Bewusstsein, dass isoliert das 3. Dienstjahr betrachtet wurde,
- aus dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme am Projekt,
- aus dem Wissen, dass hauptsächlich das Ausbildungsgeschehen in den Fächern Einsatzrecht und -lehre untersucht wurde und
- aus einer Relativierung des Beobachtungs- und Protokollierungsverfahrens (siehe Kapitel 8).

Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -auswertung:

Die **Struktur** des Unterrichts, innerhalb derer die beruflichen Denk- und Handlungsstrukturen bei den Schülern erzeugt und aufgebaut werden, weist in seinem Jetzt-Zustand folgende Wesensmerkmale auf:

Das Wesen der formalen Struktur, innerhalb derer die Ausbildung im BGS stattfindet, wird beherrscht von Linearität, Komplementarität und Künstlichkeit. Die Gradlinigkeit im Wesen zeigt sich beispielhaft ...

- am extrem klaren, von Eindeutigkeit geprägten formalen Aufbau der Ausbildung: formal festgelegte Lerngruppen (Schüler einer Klasse), Lehrergruppen (Lehrer eines Fachs), Lerninhalte (Unterrichtsfächer) und Stundenpläne (Lehr- / Lernzeiten).
- an den nebeneinander angeordneten Elementen einer Ebene (verschiedene Klassen, Lehrergruppen, Fächer und Themen), die formal ohne Bezug zueinander stehen (keine gruppen-, fächer-, lehrerübergreifenden Organisationselemente oder Aktionen). Integration findet erst und ausschließlich auf übergeordneter Ebene, d.h. hierarchisch statt (Lehrgruppen zum Lehrgang, Lehrer zu Fachgruppen, Fächer zum Ausbildungsplan, Themen zum Unterrichtsfach).
- durch eindeutige und komplementäre Gruppenzugehörigkeiten (Schüler, Lehrer), durch eindeutige und komplementäre Rollenzuweisungen (Schüler- / Lehrerrolle) und durch eindeutige und komplementäre Erwartungen (Schüler eignen sich Wissen an, indem sie den Ausführungen der Lehrer zuhören und Lehrerfragen beantworten; Lehrer vermitteln Wissen, indem sie vortragen und Schülern Fragen stellen).
- an einer fehlenden Problematisierung von Inhalten bzw. einer fehlenden *Problembearbeitung* im Unterricht. Es gibt nur richtige oder falsche Antworten, die Entscheidung fällt der Lehrer.

- Das formale Bild von Schule, Ausbildung und Unterricht ist vom Wesen her durch ein hohes Maß an Ordnung und Übersichtlichkeit gekennzeichnet. Es nimmt starre, abstrakte und künstliche Züge an.

Das Wesen der informellen Struktur, innerhalb derer die Ausbildung stattfindet, ist geprägt von kollegialen Vernetzungen und von Lebendigkeit. Es zeigt sich an folgenden Beispielen:

- Zu beobachten war ein ansatzweise vorhandener zirkulärer und vernetzter Aufbau in kollegialen, freundschaftlichen Beziehungen unter Schülern *verschiedener* Klassen und Lehrern *verschiedener* Fächer, in einem kollegialen Lehrer-Schüler-Verhältnis außerhalb des Unterrichts (in den Pausen, auf gemeinsamen Festen, Austausch von Unterrichtsmaterial).
- Die in der formalen Struktur nebeneinander bestehenden Elemente einer Ebene haben auf informeller Ebene viele Bezüge zueinander (durch gemeinsame Büros, Kooperationen, Freizeitaktivitäten, Meinungsvielfalt, gemeinsames Wohnen und Leben in der Kaserne, ...).
- Auf der informellen Ebene werden z.B. durch die Eigeninitiative einzelner Lehrer Gestaltungsspielräume belegt, die keiner formalen Reglementierung unterworfen sind, sowie Gestaltungsideen kommunikativ entwickelt und abgewogen (z.B. Rollenspiel, kollegialer Umgangston zwischen Lehrer und Schülern, spannende Geschichten, ein gutes Lernklima im Unterricht).
- In der informellen Struktur findet die Integration von Inhalten, Zielen und Methoden nicht hierarchisch, sondern pragmatisch und orientiert an der Individualität aller Beteiligten statt.
- Das informelle Bild ist dadurch vom Wesen her zwar durch mehr Unübersichtlichkeit gekennzeichnet. Es hat aber sehr lebendige und lebensweltliche Züge.

Die **Prozesse**, innerhalb derer sich (berufliche) Denk- und Handlungsprozesse bei den Schülern entwickeln sollen, weisen in ihrem Jetzt-Zustand folgende Merkmale auf:

- Das Gesamtbild des Unterrichts zeichnet sich durch auffällig gleichförmige Verläufe aus (Wiederholung, neuer Stoff, Zusammenfassung). Der Grad an Dynamik, Abwechslung und Beweglichkeit im Lehr- / Lerngeschehen ist begrenzt. Unterricht läuft nach einem immer gleichen Schema ab.
- Kommunikationen und Handlungen im Unterricht verlaufen frontal und asymmetrisch, der Lehrer dominiert das Geschehen. Ein komplementär aufeinander abgestimmtes Verhalten zwischen Schülergruppe und Lehrer kennzeichnet die

Prozesse (einfache Reiz-Reaktionsmuster, Lehrerfrage und Schülerantwort, Lehrerreaktion und Schülerreaktion).

- Lehrer spielen eine aktive, übergeordnete, die Schülergruppe eine passive, untergeordnete Rolle im Lehr- / Lerngeschehen.

Im Rahmen der *formal-festgelegten* Strukturen und Prozesse kann keine Ausbildung stattfinden, mit der dem neuen Leitziel Rechnung getragen wird. Das geht schon deshalb nicht, weil sich das Leitziel und der Unterricht / die Unterrichtsorganisation der Schule auf zwei sehr unterschiedliche Bezugssysteme richten: Das dem Ausbildungscurriculum in einer Präambel vorangestellte Ausbildungsleitziel setzt ganz eindeutig die Lebens- und Arbeitswelt von PVB zum Maßstab des Ausbildungsgeschehens und zielt auf die Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz ab. Im operativen Unterricht zwischen Ausbildern und Schülern sowie in der dispositiven Unterrichtsorganisation der Schule wird dagegen die im gleichen Ausbildungscurriculum (auf der Ebene der Feinlernziele und der Lerninhalte) verankerte künstlich konstruierte Welt von Fachsystematiken zum Maßstab des Geschehens gemacht; Unterricht und Unterrichtsorganisation zielen ausschließlich darauf ab, polizeiliches Fachwissen systematisch zu vermitteln.

Wenn im BGS ein Laufbahnlehrgang gestaltet werden soll, der mit dem Leitziel „Handlungskompetenz“ zu vereinbaren ist, dann müssen – so die Schlussfolgerung – die informellen Muster und Prozesse Anknüpfungspunkt für Veränderungsarbeit werden. Für eine Qualifizierung des Lehrpersonals gilt dementsprechend, dass die informell vorhandenen, formal aber bisher nicht genutzten Potentiale für Gestaltungsarbeit aktiviert, gestärkt und ausgebaut werden müssen. Außerdem ist für eine wirksame Qualifizierung des Lehrpersonals wichtig, dass

- sich eine Erweiterung der Methodenkompetenz nicht allein auf die Förderung von Fähigkeiten einzelner Personen richtet, sondern dass die Bedingungen, unter denen die Personen ihre Arbeit leisten, in der Fortbildung berücksichtigt werden,

- Fortbildungsaktivitäten sowohl die routinierte Lehrtätigkeit als auch die Ausbilderrolle im BGS in den Blick nimmt.

An diesem Zwischenergebnis orientierte sich die von den GhK-Mitarbeitern gestaltete, in Teil III dargestellte Klausurtagung, die mit den Ausbildern im Anschluss an die Beobachtungs- und Analysephase durchgeführt wurde.

Teil III: Klausurtagung I

15 Überblick

Nachdem ein kurzer, auf das Projekt bezogener Standpunkt von „Fortbildung als dialogischen Prozess“ aufgezeigt ist (*Kapitel 16*), geht es in **Teil III** um die Darstellung einer Klausurtagung, die mit den Ausbildern im Anschluss an die Beobachtungs- und Analysephase als geschlossene Seminarveranstaltung durchgeführt wurde. Rahmenbedingungen, Konzeption, Verlauf und Ergebnisse der Tagung werden in *Kapitel 17* dargestellt. Aus dieser Tagung hat die GhK weitere Schlussfolgerungen für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzepts für die Ausbilder im BGS gezogen. Um ein Verständnis davon zu vermitteln, wie sich im konkreten Projektverlauf schrittweise die Idee zur Konzeption einer auf Dauer angelegten Fortbildung für BGS-Ausbilder herauskristallisiert hat, werden die (in Bezug auf Teil II neuen oder differenzierteren) Schlussfolgerungen der GhK-Gruppe in *Kapitel 18* erläutert. Anschließend (*Kapitel 19*) wird wieder der wissenschaftliche Erkenntnisprozess zwischenresümiert, indem die Tagung vor dem Hintergrund der Frage betrachtet wird, welchen Beitrag sie geleistet hat, um in der Schule einen selbstorganisierten Veränderungsprozess zu initiieren.

Das übergeordnete Ziel der Tagung war, die in Projektabschnitt I begonnene dialogische Kommunikation mit den Ausbildern (als Einzelpersonen) zu stabilisieren und sie auf die Gruppe der Ausbilder (als Ausbilderkollegium) auszuweiten. Die von der GhK vorgenommene Unterrichtsanalyse – dokumentiert im Zwischenbericht – bot den Anlass für eine Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungen der externen Beobachter. Außerdem sollte im Laufe der Tagung eine Verhandlung zwischen den Ausbildern und der GhK geführt werden über weitere Aktivitäten und das weitere Vorgehen im Projekt.

Am Ende der Tagung haben Ausbilder und GhK-Team gemeinsam einen Aktionsplan aufgestellt, wie das Projekt vor Ort weitergehen sollte. Darin wurde festgelegt, wie und wo die Ausbilder das Ausbildungsgeschehen von sich aus (zunächst exemplarisch und experimentell) verändern können. Es bildeten sich Ausbilder-Arbeitsgruppen, die sich unterstützt von den GhK-Mitarbeitern in Fuldata mit Veränderungsarbeit beschäftigen sollten. Der Umsetzung im Anschluss an die Tagung widmet sich Teil IV dieser Arbeit.

16 Fortbildung als dialogischer Gruppenprozess – Eine am Projekt orientierte Begriffsbestimmung

Wenn man – wie in Teil I dieser Arbeit erörtert – berufliche Fortbildung als einen **dialogischen Prozess** begreift und anlegt, dann enthielt der erste Projektabschnitt (Beobachtungs- und Analysephase I) bereits Elemente von Fortbildung und zwar von einer individuellen Fortbildung:

Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen sollten zwar hauptsächlich erste Kontakte zwischen Projektbegleitern der GhK und BGS-Ausbildern geknüpft, eine Vertrauensbasis für die Kooperation geschaffen sowie Informationen ausgetauscht und gesammelt werden, die zu einer Bestandsaufnahme über das vorherrschende Unterrichtsgeschehen in der Schule führten. Zusätzlich fand in der Beobachtungsphase I aber auch eine sehr intensive Kommunikation zwischen einzelnen Ausbildern und den zwei GhK-Beobachtern statt: Einzelpersonen sind mit dem GhK-Team in einen offenen, zum Teil kontrovers geführten **Dialog** über ihre berufliche Tätigkeit (= Unterrichten), über ihren Berufsalltag (in der Schule) sowie über den BGS getreten. Die beobachteten Unterrichte, aber auch die Ausbildung an sich wurden in den teilweise sehr ausführlichen Gesprächen interpretiert und reflektiert (Metakommunikation). Im Ergebnis konnte so eine erste Sensibilisierung einzelner Lehrer für ihr

Unterrichtshandeln erreicht werden³¹. Bei den Ausbildern setzte ein Nachdenken über Lernen, Beruf, Lehren, Unterricht, über pädagogische Verantwortung, über den Ausbildungsalltag und dessen Veränderung ein.³²

Dieser Sensibilisierungs- und Reflexionsprozess konnte mit dem Zwischenbericht als Ergebnis der Unterrichtsanalyse ausgedehnt werden. Der Bericht, der allen Ausbildern zur Vorbereitung der Tagung ausgehändigt wurde, lieferte ein zusammenfassendes qualitatives Bild vom Unterricht, *gesehen durch die Brille externer Beobachter sowie ergänzt um Wahrnehmungen, Deutungen und Äußerungen einzelner Ausbilder*. Die Offenlegung der Tatsache, dass die Darstellungen nicht frei sind von subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen, sollte die Dialogbereitschaft und eine offene Gesprächskultur auch unter den Kollegen weiter unterstützen. Damit sollte eine umfassendere, sich nicht mehr auf Einzelpersonen konzentrierende Reflexionsarbeit eingeleitet werden. Diese sollte sich nicht mehr an einzelnen Unterrichtsstunden orientieren, sondern am Unterrichtsgeschehen als Ganzes. Der Bericht war u.a. mit dem Ziel so umfassend verfasst worden, dass sich – angeregt durch die Wahrnehmungen der GhK – auch die Ausbilder als Gruppe einen Standpunkt zu ihrer Tätigkeit und Verantwortung erarbeiteten.

In diesem Verständnis wird die Klausurtagung I deshalb als Fortführung und Ausweitung eines bereits in der Beobachtungs- und Analysephase I eingeleiteten Fortbildungsprozesses angesehen, der sich ausgehend vom Bezug auf einzelne Ausbilder auf die Ausbildergruppe als soziale Einheit, als Kollegium ausweitet. Die Konzeption der Tagung zielte darauf ab, dass die Lehrer als Gruppe selbst aktive Beiträge für die Gestaltung ihrer Arbeit und Fortbildung leisten.

³¹ In den Gesprächen wurde deutlich, dass die meisten Lehrer die Reflexion ihres Unterrichtes mit BGS-externen Fachleuten als „hilfreich“ für sich selbst empfanden.

³² Auf der anderen Seite begannen die Berater über den BGS und seine besonderen Aufgaben und Funktion sowie über Polizeiarbeit, über die gesellschaftlichen und politischen Anforderungen, denen die gerecht werden muss, über polizeiliche Handlungskompetenz und deren Vermittlung genauer nachzudenken.

17 Die Tagung

17.1 Rahmenbedingungen

Die Tagung fand an einem Wochenende³³ in den Räumen der GhK statt. Aus dem BGS-Kollegium nahmen am ersten Tag 21, am zweiten Tag 20 Personen teil. Vom GhK-Team waren die beiden Unterrichtsbeobachter und die zwei Projektleiter dauerhaft anwesend.

Im Seminar diente der Zwischenbericht als Arbeitsgrundlage. Alle Teilnehmer hatten ihn vor Tagungsbeginn unter folgenden Fragestellungen durchgearbeitet:

1. *Wie schätzen Sie persönlich die Wahrnehmung der GhK-Beobachter ein?*
2. *Wie deuten und werten Sie die vorliegenden Beschreibungen?*
3. *Wo gibt es Verständnisfragen?*

Um für die Tagung eine offene, kooperative und hierarchiefreie Arbeitsatmosphäre zu gewährleisten, wurden folgende Bedingungen an die Teilnahme gestellt:

- Die Teilnahme ist für die Ausbilder freiwillig (keine Anordnung).
- Es nehmen keine Vorgesetzten teil, selbst wenn sie punktuell im Unterricht tätig sind.

Als Begründung für die erste Forderung (freiwillige Teilnahme) diente die Erfahrung, dass sich bisher 22 von 32 Lehrern (= 69 %) freiwillig und sehr engagiert am Projekt bzw. den Unterrichtsbeobachtungen beteiligt hatten.

Dieses persönliche Engagement sollte in der Klausurtagung dadurch stabilisiert werden, dass den Interessierten Raum und Zeit für einen kommunikativen Austausch mit Kollegen außerhalb des Arbeitsalltags eingeräumt werden sollte. Verhindert werden sollte in dieser Phase, dass durch Anordnung zur

³³ 21.09.1996, 9.00 bis 17.00 Uhr und 22.09.1996, 9.00 bis 16.00 Uhr

Teilnahme verpflichtete Ausbilder das sich entfachende Interesse und Engagement bei den anderen bremsen. Die Befürchtung war, dass aus einer angeordneten Teilnahme eher Behinderungen als Bereicherungen für die Arbeit resultierten. Aus pragmatischen Gründen wäre es zudem schwer gewesen, Ausbilder, die sich bisher nicht am Projekt beteiligt hatten, inhaltlich in die Arbeit zu integrieren.

Die zweite Forderung (keine Vorgesetzten) beruhte auf der Aussage einiger Ausbilder, dass Vorgesetzte im BGS grundsätzlich Kontrollfunktionen ausüben. Unterstellt wurde deshalb, dass die Teilnahme von Vorgesetzten in dieser Projektphase für eine unbefangene Beteiligung und Mitarbeit am Seminar hinderlich sein könnte. Für den weiteren Projektverlauf (Teil IV) wurde aber weder ein Neueinstieg für bisher nicht am Projekt beteiligte Ausbilder noch die Teilnahme von Vorgesetzten ausgeschlossen.

17.2 Tagungskonzept³⁴

Tagungskonzept und -intention waren insgesamt so angelegt, dass eine **offene Kommunikation** in einem diskursiven Gesprächsklima zwischen Lehrern und GhK stattfinden konnte. Die Tagung sollte in allen Schritten (Phasen) auf eine aktive Beteiligung der Teilnehmer bauen.

Übergeordnetes Ziel der Tagung war es, für den weiteren Projektverlauf mit den Ausbildern gemeinsam zu erarbeiten, welcher Qualifizierungsbedarf sich aus der (vorgelegten) Bestandsaufnahme ergibt und wie dieser realisiert werden kann. Dazu war es u.a. entscheidend, eine gemeinsame Verständigungsgrundlage darüber zu schaffen, was eigentlich warum und wie für eine moderne Ausbildung von Polizeivollzugsbeamten von Wichtigkeit ist und welche Rolle die Ausbilder und ihre Unterrichtsgestaltung darin spielen. Gemeinsam mit den Ausbildern sollte daher im Laufe der Tagung nach Spiel- und Freiräu-

³⁴ In der Anlage 2 ist das Tagungskonzept als tabellarische Übersicht dargestellt.

men für Veränderungspotentiale gesucht werden. Gleichsam sollten ihnen aber auch ihre Grenzen für Veränderungsarbeit deutlich werden.

BGS-Ausbilder sind Praktiker. Wichtig erschien es deshalb, dass aus der Tagung ganz konkrete (Qualifizierungs- und Veränderungs-) Aktivitäten für das Ausbildungsgeschehen in Fuldata resultieren.

Entsprechend dieser Ansprüche wurde für den Tagungsverlauf ein dreiphasiges Verlaufsmodell entwickelt:

- Phase I Bestand³⁵ klären (= Ist-Zustand): Durch Relativierung der Wahrnehmungen der externen Beobachter erarbeiten sich die Ausbilder ein gemeinsames Bild über den bestehenden Zustand der Ausbildung im Laufbahnlehrgang (= Bestandaufnahme BGS)
- Phase II Veränderungen erfassen (= Soll-Zustand): Orientiert am Ergebnis aus Phase I erarbeiten sich die Ausbilder durch eine systematische Erfassung von Veränderungsideen und -potentialen ein Bild davon, wie die Ausbildung sein könnte / sollte.
- Phase III Aktivitäten vereinbaren (= Weg: Vom IST zum SOLL): Was können die Ausbilder aktiv leisten, um die Differenzen zwischen Ist und Soll zu verringern? Durch Festlegung eines Aktionsplanes, in dem verbindlich vereinbart wird, wer im Arbeitsalltag welchen Beitrag wann leistet, soll die Veränderungsarbeit eingeleitet werden (= Bestimmung von Inhalten und Formen der weiteren Qualifizierungsarbeit).

Als Arbeitsmethoden wurden für die Tagung Diskussionen im Plenum, Arbeit in themenungleichen Kleingruppen und Ergebnispräsentationen geplant.

Damit sollte zum einen ein effektives Arbeiten gewährleistet und zum anderen eine Arbeitsintensität zur Klärung von Detailfragen erreicht werden.

Die Mitglieder der GhK-Projektgruppe verstanden sich dabei vorrangig als Organisatoren, Planer und Moderatoren der Tagung, aber auch als diejenigen,

³⁵ „Bestand klären“ bezieht sich zunächst auf die bestehende Unterrichtssituation, wie sie (von den externen Beobachtern) dokumentiert wurde. Im Seminar sollte ein Abgleich mit den Perspektiven und Sichtweisen der Lehrer erfolgen, um Übereinstimmungen und Abweichungen festzustellen.

die im Zuge gemachter Aussagen über die Ausbildung eine eigene Position zu vertreten haben.

Im Folgenden soll der Tagungsverlauf nicht im Detail geschildert werden, sondern nur in seinen wesentlichen Ereignissen und Ergebnissen.

17.3 Tagungsverlauf

17.3.1 Relativierung der Wahrnehmungen der externen Beobachter durch die Ausbildergruppe (Phase I: IST-Bestand klären)

Die Arbeit

Die Teilnehmer bekamen den Auftrag, den Zwischenbericht in vier Aspekten zu überprüfen und zu hinterfragen: hinsichtlich seiner Aussagen zu den **Lehrgangsteilnehmern (1)**, den **Unterrichtsstrukturen (2)**, den **Unterrichtsprozessen (3)** und zur **Lehrer- / Ausbilderrolle (4)**. Dies geschah arbeitsteilig in vier Kleingruppen. Jede Gruppe wurde aufgefordert, folgende Fragen zu beantworten:

1. *Wo stimmen Sie dem Bericht zu?* (Zustimmung)
2. *Wo stimmen Sie dem Bericht nicht zu?* (Fehlurteil)
3. *Was muss ihrer Meinung nach noch ergänzt werden?* (Ergänzung)

Zu Frage 1: Die Beantwortung dieser Frage sollte verdeutlichen, ob und inwieweit sich die Beobachtungen von GhK-Team und BGS-Ausbildern decken, wo grundsätzliche Einigkeit besteht und wo die Wahrnehmungen konform gehen. Die Feststellung von Gemeinsamkeiten in den (subjektiven) Wahrnehmungen der externen Beobachter und der internen Akteure bildet das Fundament für eine aufeinander bezogene Verständigung. Da der Bericht vornehmlich beschreibenden Inhalts sein sollte, bot es sich an, ihn dahingehend auf den Prüfstein zu stellen.

Zu Frage 2: Hier tritt die Feststellung in den Vordergrund, dass die Wahrnehmung der externen Beobachter von subjektiven Eindrücken und Schwerpunkt-

setzungen geprägt bleibt. Diese können zu (objektiven) Fehlannahmen und -urteilen führen. Trotz allen Bemühens, subjektive und persönliche Eindrücke zu minimieren, kann es sein, dass die Beobachter einige Zusammenhänge vollkommen falsch verstanden, beschrieben und eingeordnet haben. Es kann sein, dass eine mangelnde Kenntnis und Erfahrung mit Polizeiarbeit zu Fehlurteilen geführt haben usw. Die Beantwortung der Frage bezog sich also darauf, die Wahrnehmungen zu korrigieren, die von den Lehrern nicht nachvollzogen werden konnten. Eine Verständigung darüber bietet die Möglichkeit, inakzeptable Aussagen zu relativieren und den externen Beobachtern missverständliche Zusammenhänge genauer zu erklären. Es ging darum, die Wahrnehmungen zu modifizieren und zu korrigieren.

Zu Frage 3: Mit dieser Frage sollte auf die Begrenztheit der externen Beobachtung verwiesen werden. Es liegt nahe, dass die Beobachter aufgrund des begrenzten Ausschnitts, den sie beobachtet und erlebt haben, kein vollständiges Bild vom Unterrichtsgeschehen gewinnen konnten. Dementsprechend hatte die Beantwortung der Frage zum Ziel, die Wahrnehmungen um Ergänzungen anzureichern, Unterlassungen und flüchtige Wahrnehmungen zu vervollständigen oder zu spezifizieren. Die Lehrer wurden aufgefordert, eigene, ergänzende Beiträge zum Wahrnehmungsgeschehen zu leisten.

Im Anschluss an diese Gruppenarbeit haben die vier Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse im Plenum vorgestellt und sie dort mit allen Teilnehmern diskutiert.

Zusammenfassendes Ergebnis:

Insgesamt hat die Arbeit an den und mit den Wahrnehmungen der externen Beobachter zu einer sehr intensiven und kontroversen Auseinandersetzung der Ausbilder mit dem bestehenden Ausbildungsgeschehen, von dem sie ein Teil sind, in Gang gesetzt. Die Gruppe konnte zu einer kritischen Betrachtung, Reflexion und Interpretation ihrer Tätigkeit motiviert werden.

Die Gleichwertigkeit zwischen Mitgliedern der GhK-Projektgruppe (Wissenschaft) und des Ausbilderkollegiums (Praxis) unter Anerkennung eines jewei-

ligen Expertentums konnte durch das Hinterfragen und Relativieren der Aussagen im Bericht untermauert werden. Die beschreibende Unterrichtsanalyse und Auswertung *der Gruppe Wissenschaft* wurde als Angebot für einen Diskurs angenommen. Die diskutierten Übereinstimmungen, Modifizierungen und Ergänzungen führten insgesamt dazu, dass das Verständnis über die Situation der Ausbildung im Laufbahnlehrgang präzisiert und relativiert wurde. An diesem Ergebnis sind BGS-Lehrer und GhK-Projektgruppe gleichermaßen beteiligt.

Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen sind im Einzelnen in der Anlage 3 dargestellt. An dieser Stelle wird nur der Grundtenor der Plenumsdiskussionen zusammenfassend dargestellt:

Zu vielen Punkten konnte in der Ausbildergruppe keine Einstimmigkeit erzielt werden, es gab eher kontroverse Diskussionen. Der Versuch, die Ansichten der Ausbilder zu einer „Bestandsaufnahme BGS“ zu bündeln bzw. sie zu einer gemeinsamen Grundlage für die Entwicklung von Perspektiven zusammenzuführen, konnte daher nur unter der Einschränkung realisiert werden, dass ein „kleinster gemeinsamer Nenner“ gefunden wurde. Einigkeit bestand in folgenden Argumenten:

1. Die unmittelbaren Vorgesetzten demonstrieren gegenüber den Lehrern „Kontrollverhalten“ (Korrektur von Unterrichtsentwürfen und -konzepten, Anordnungen statt Konsens im Lehrerkollegium).
2. Der Unterricht selbst ist nicht nur disziplinar ausgerichtet. Die einzelnen Lehrer versuchen durchaus, Bezüge zu anderen Fächern herzustellen (Einsatzlehre – Einsatzrecht – Verkehrslehre).
3. Im BGS kann *jeder* Lehrer / Ausbilder werden. Es gibt kein eindeutiges Lehreranforderungsprofil und damit auch keine Einstellungskriterien bei der Personalauswahl.
4. Die Diskussion, ob Lehrer eher eine Durchlauf- oder Dauerposition in der Schule haben sollten, ist noch nicht abgeschlossen. Es wurde in der Diskussion die Frage nach einem Modell von Lehr-Praxis-Phasen angesprochen, das z.B. auch Ansatzpunkte zur Berufsfeldanalyse und Berufsfeldbewertung für Lehrer bietet.

5. Es gibt zu wenig unterrichtsbezogene und unterrichtsnahe Literatur und Unterrichtsmaterialien. Was vorliegt, ist teilweise in seiner Qualität umstritten und wenig umfangreich.
6. Das Verständnis von Praxis klappt auseinander. Die Lehrer illustrieren zwar ihren Unterricht anhand von Praxisbeispielen, die Praxis wird aber nicht als Bezugspunkt der Unterrichtsstrukturierung genutzt.
7. Der Unterricht nimmt zu wenig Rücksicht auf die Vielfalt von sehr unterschiedlichen Handlungssituationen im Berufsalltag des BGS-Beamten.
8. Die Curricula werden von Beamten (im BMI) gemacht, die inzwischen sehr weit von der alltäglichen Praxis eines BGS-Beamten entfernt sind. Außerdem hat jeder Lehrer sein subjektives Bild von Praxis. Daher kam die Anregung, Beamte im Dienst umfassend zu befragen, was ihnen die Ausbildung in Fuldataal gebracht hat oder was sie heute für Anforderungen an sie stellen würden.

17.3.2 Erarbeitung von Veränderungspotentialen durch die Ausbildergruppe (Phase II: Veränderungen erfassen)

Die Arbeit

Das Projektkonzept sah vor, die Ausbilder an der Entwicklung ihrer Fortbildung maßgeblich zu beteiligen. Deshalb sollte in der weiteren Arbeit besonders am Qualifizierungsbedarf der Gruppe angeknüpft werden. Dieser sollte aber nicht „aus dem hohlen Bauch“ bestimmt, sondern aus den Arbeitsergebnissen der Phase I geschlossen werden.

Die vier Arbeitsgruppen erhielten für die Phase II „Veränderungen erfassen“ deshalb folgenden Arbeitsauftrag:

„Sammeln Sie Vorschläge, Wünsche, Ideen, die Ihrer Meinung nach zu einer Veränderung der Ausbildung in Fuldataal beitragen könnten. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vom Vortag können sie zur Orientierung nutzen.“

Die Gruppenarbeit zum „Soll-Zustand“ erfolgte in ähnlicher Weise wie die Erarbeitung des „Ist-Zustandes“. Anschließend präsentierten die Gruppen ihre „Veränderungsideen“ systematisch, eingeordnet in folgendes – von der GhK entwickelte – Raster:

	Kurzfristig	Mittelfristig	Langfristig
Rahmen/Umfeld	Feld 1	Feld 2	Feld 3
Person/Ausbilder	Feld 4	Feld 5	Feld 6

Tabelle 1: Schema eines „Veränderungsplans“
für die Ausbildung im BGS

Die Ordnung dieses Rasters sollte zum einen klären, wo eine personenbezogene auf Dauer angelegte Ausbilderfortbildung beim BGS aus Sicht der Ausbilder ansetzen sollte (Felder 4, 5, 6), zum anderen zeigt sie, wo aus Sicht der Ausbilder Veränderungen im Handlungsrahmen, innerhalb dessen sie agieren, erforderlich sind (Felder 1, 2, 3). Der Tabelle 1 liegt damit die Annahme zugrunde, dass eine auf Personen gerichtete Fortbildung im Arbeitskontext nur wirksam werden kann, wenn sie auch durch organisatorische Maßnahmen abgesichert und gestützt wird. Weiterhin sollte herausgestellt werden, welche Veränderungen kurzfristig bzw. sofort eingeleitet werden könnten (Felder 1 und 4) und welche Ideen einer längerfristigen Planung und Entwicklung bedürfen (Felder 2, 3, 5, 6). Vorrangiges Ziel dieses Vorgehens war es, *die* Ideen herauszufiltern und zu sammeln, mit denen Veränderungsprozesse in Fuldata zunächst einmal kurzfristig *in Gang gesetzt* werden können.

Zusammenfassendes Ergebnis

Die Ergebnisse der Phase II „Veränderungen erfassen“ sind in tabellarischer Form in der Anlage 4 im Einzelnen und im Wortlaut der Ausbilder genannt. Da eine Zusammenfassung, Ordnung und Bewertung in Arbeitsphase III (Aktivitäten vereinbaren) vorgenommen wurde, sollen an dieser Stelle keine weiteren Interpretationen vorgenommen werden. Festzustellen bleibt, dass auch in den Diskussionen über notwendige, mögliche und unmögliche Veränderungen in vielen Punkten mehr Dissens als Konsens im Kollegium bestand. Insgesamt erhielt das Ergebnis seinen Wert dadurch, dass es durch die systemati-

sierende Darstellung gelang, konkrete und praktische Anknüpfungspunkte und richtungsweisende Ideen zu finden, um in Fuldataal Veränderungs- und Qualifizierungsarbeit einzuleiten (Felder 1, 4).

17.3.3 Bestimmung weiterer Qualifizierungsaktivitäten (Phase III: Aktivitäten vereinbaren)

Die Arbeitsergebnisse der Phase II sollten in der letzten Phase in eine konkrete mit den Ausbildern vereinbarte Aktivitätenplanung einmünden. Das gemeinsame Ziel von Teilnehmern und Moderatoren bestand darin, die Tagung mit der Planung **konkreter Aktionen und Handlungen** zu beenden, an der die Weiterarbeit im Projekt vor Ort in Fuldataal anknüpfen konnte. Angestrebt wurde eine Etablierung von Ausbilder-Arbeitsgruppen, die direkt in ihrem Arbeitsalltag und mit Unterstützung der GhK an und zu bestimmten Themen experimentieren. Aufbauend auf einer gemeinsamen Diskussion wurden deshalb die in Feld 1 und Feld 4 (siehe Anlage 4) gesammelten Ideen von den GhK-Moderatoren zu zentral erscheinenden Aktivitäten umformuliert und hierarchisiert zu:

Tabelle 2: Plan für Veränderungsaktivitäten

Institutionenbezogene Arbeitsgruppen (Rahmen / Umfeld) Veränderung der Schulorganisation	Personenbezogene Arbeitsgruppen (Ausbilder / Lehrer) Veränderung des Unterrichts
<ol style="list-style-type: none"> 1. Stoffverteilungsplan überarbeiten 2. Evaluation (Absolventen und Teilnehmerbefragung durchführen) 3. Materialgestützten Unterricht aufbauen 4. Leistungsbewertung und Prüfungsgestaltung hinterfragen 5. Lehrgangsbegleitenden Projektunterricht planen 6. Pädagogische Konferenz planen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schülerorientierten Unterricht durchführen (Diskussionen üben) 2. Teamteaching ausprobieren 3. Gruppenarbeit / -unterricht durchführen 4. Medieneinsatz / Materialeinsatz erproben

Da die personellen, zeitlichen und finanziellen Kapazitäten zur Betreuung von Arbeitsgruppen seitens der GhK-Mitarbeiter begrenzt waren, wurde eine Konzentration auf die wichtigsten Aktivitäten der Aufstellung notwendig. Die Teilnehmer erstellten folgende Prioritätenliste (die anderen Aktivitäten wurden nicht weiter berücksichtigt) und fanden sich für die Weiterarbeit zu entsprechenden Arbeitsgruppen zusammen:

1. Aktivität: Pädagogische Konferenz planen
2. Aktivität: Stoffverteilungsplan überarbeiten
3. Aktivität: Leistungsbewertung / Prüfungsgestaltung hinterfragen
4. Aktivität: Teamteaching ausprobieren
5. Aktivität: „Gruppenarbeit / -unterricht durchführen“

Den Lehrern, die ebenfalls neue Unterrichtsmethoden ausprobieren wollten, aber aufgrund von Betreuungsengpässen keine Unterrichtsexperimente im Feld durchführen konnten, wurde seitens der GhK das Angebot unterbreitet, im Rahmen eines speziellen Lehrverhaltenstrainings (Microteaching³⁶) neue Methoden auszuprobieren. Die Durchführung dieses Trainings sollte auf der zweiten Klausurtagung am Ende des Projektes erfolgen. Bei der Vorbereitung sollten die Ausbilder vom GhK-Team unterstützt werden. Für diese

6. Aktivität: Microteaching-Einheiten planen

fanden sich je 2-3 Interessenten zusammen, die a) schülerorientierten Unterricht (Diskussionen üben), b) Teamteaching und c) Medien- und Materialeinsatz ausprobieren wollten.

17.4 Tagungsergebnis

Für die Fortsetzung der Projektarbeit vor Ort in Fuldataal wurde abschließend folgendes Konzept festgelegt: Die **zweite Projektstufe** besteht aus zwei Schritten. Schritt 1 umfasst

³⁶ Siehe ausführlich Kapitel 23.2.3

- die Arbeit und Betreuung der drei Arbeitsgruppen, die zur Veränderung der Schulorganisation in Fuldata daran arbeiten, die Implementierung einer Pädagogischen Konferenz vorzubereiten, den Stoffverteilungsplan zu überarbeiten und die Prüfungsgestaltung / Leistungsbewertung zu überdenken,
- die Arbeit und Betreuung der zwei Arbeitsgruppen, die zur Veränderung des Unterrichts vor Ort mit den Lehr- / Lernformen „Gruppenarbeit“ und „Teamenteaching“ experimentieren wollen und
- die Arbeit und Betreuung der Gruppen, die für eine zweite Klausurtagung je eine Microteaching-Trainingseinheit vorbereiten.

Der zweite Schritt umfasst eine zweite Klausurtagung am Ende des Projekts, in der folgendes Arbeitsprogramm abgearbeitet werden soll:

- Vorstellung der Ergebnisse und Erfahrungen, die die Ausbilder mit der Arbeitsgruppen-Arbeit gemacht haben,
- Durchführung von „Microteaching“ als eine Möglichkeit, Lehrverhalten zu trainieren am Beispiel der von den Ausbildern vorbereiteten Trainingseinheiten,
- Vorstellung des bis dahin von der GhK-Projektgruppe entwickelten Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder.

18 Zweite Schlussfolgerung für die Gestaltung eines Fortbildungskonzepts

Aus den auf der Tagung gewonnenen Eindrücken konnte die GhK in Bezug auf die in Teil II (Kapitel 12) bereits genannten Anforderungen ausführlichere Schlussfolgerungen ziehen für ein Fortbildungskonzept für das Ausbildungspersonal im BGS:

Die Berufstätigkeit der Ausbilder ist von ihrem Wesen her dadurch charakterisiert, dass sie (meist) jugendliche Menschen im Rahmen einer Erstausbildung für den mittleren Polizeivollzugsdienst im BGS vorbereiten. Diese Aufgabe ist damit eigentlich pädagogischer Natur. Im Tagungsverlauf zeichnete sich aber deutlich ab, *wie unbefriedigend sich die Ausbilderrolle im BGS der-*

zeit als eine pädagogisch geprägte Tätigkeit darstellt und wie eng begrenzt die Möglichkeiten für die Ausbilder momentan sind, eine dem Wesen ihrer Tätigkeit angemessene (pädagogische) Rollenkompetenz aufzubauen³⁷. Im GhK-Team setzte sich die Erkenntnis durch, dass ein Fortbildungskonzept darauf ausgerichtet und angelegt sein muss, die Ausbilderrolle³⁸ vor allem in ihrer pädagogischen Ausprägung zu bestimmen, einzuordnen, zu stärken und zu fördern.

Die Tätigkeit, „Jugendliche für die Ausübung des Polizeiberufs im BGS Ausbilden“ als eine (berufs-) pädagogische Aufgabe aufzufassen, bedeutet gleichsam, sie dem Spannungsfeld von Interessen und Ansprüchen zwischen der ausbildenden Organisation (hier: BGS), des dafür angestellten Personals (hier: BGS-Ausbilder) und dem Jugendlichen (hier: Polizeianwärter / Lehrgangsteilnehmer) auszusetzen. Eine berufspädagogisch ausgerichtete Fortbildungskonzeption für Ausbilder muss gewährleisten bzw. darauf abzielen, dass die Ausbilder im Umgang mit diesem unauflösbaren Spannungsfeld kompetent werden. Die daraus resultierenden praktischen Konsequenzen für eine Qualifizierung wird in folgendem Schema und am Beispiel der Tätigkeit von BGS-Ausbildern dargestellt:

³⁷ Belege dafür: Die Ausbilder sind Polizisten ohne pädagogische Ausbildung. Ihr originäres Interesse ist dem Polizeiberuf gewidmet, nicht dem Interesse, auszubilden. Aus ihrer Ausbildungstätigkeit können sie auch kurzfristig zu anderen Polizeiaufgaben (Einsätzen, Wachen) eingesetzt werden. Die Wahrnehmung einer Ausbilderfunktion ist häufig eine zeitlich befristet eingenommene „Station“; Ausbilder kommen aus der Polizeipraxis und wechseln immer wieder dorthin zurück.

³⁸ Zum theoretischen Verständnis des Konstrukts „Rolle“ siehe ausführlich Teil V, Kapitel 31.2.



Abbildung 5: Ausbilderqualifizierung als berufspädagogische Bildung – Eine integrierte berufsfachliche, pädagogische und persönlichkeitsfördernde Fortbildung

Das Modell soll veranschaulichen, dass den Ausbildern im Rahmen von Fortbildung eine **integrierte polizeifachliche, pädagogische und persönlichkeitsfördernde Qualifizierung** (= berufspädagogische Bildung) gewährleistet werden muss, die sowohl die Interessen und den Bedarf des BGS als auch die der Jugendlichen und die der Ausbilder selbst berücksichtigt. Erforderlich wird daher eine Ausbilderqualifizierung im weiteren Sinne, die sich darstellt als:

- 1 geschnitten mit 2:
eine berufsfachliche Fortbildung mit Blick darauf, wie die für den Polizeiberuf notwendigen „Fachinhalte“ angemessen vermittelt werden können (Fachdidaktik)
eine pädagogische Fortbildung, die berücksichtigt, dass und wie der BGS bzw. der Polizeiberuf junge Erwachsene prägt und ihre Persönlichkeit beeinflusst (Berufliche Sozialisation).

- 2 geschnitten mit 3:
eine pädagogische Fortbildung, die verdeutlicht, dass die Ausbilder durch ihre Arbeit mit Jugendlichen Menschen nachhaltig prägen und beeinflussen, dass sie also faktisch eine Erziehungsaufgabe bewältigen,
eine Persönlichkeitsbildung, in der eine Rollenkompetenz be- / gefördert wird, die sich durch einen kompetenten Umgang mit Menschen und nicht nur mit technischen Geräten, Gesetzen und Verordnungen auszeichnet.
- 1 geschnitten mit 3:
eine Persönlichkeitsbildung, die einerseits den funktionalen Aspekt der Arbeit aus Sicht des Ausbilders herausstellt (Rollendistanz), ihm andererseits aber auch seine besondere Verantwortung gegenüber dem BGS und seiner gesellschaftlichen Aufgaben verdeutlicht (Rollenannahme),
eine berufsfachliche Fortbildung, die anerkennt, dass die Ausbilder sich in dem Tätigkeitsfeld, für das sie ausbilden, (= mittlerer Polizeivollzugsdienst) praktisch insoweit auskennen müssen, als dass sie ihre Praxiserfahrungen in Bezug setzen können zu ihrer (besonderen) Funktion und Rolle als Lehrer.

Eine Ausbilderqualifizierung im engeren Sinne muss darauf abzielen, die drei Schnittflächen miteinander zu verbinden: Nach dieser Darstellung muss ein Qualifizierungskonzept sicherstellen, dass die Ausbilder lernen, ihre Arbeit als eine spezielle Beziehungsarbeit (Lehrer – Schüler) wahrzunehmen und zu gestalten. Das Konzept muss gewährleisten, dass Ausbilder ihre Arbeit als eine von pädagogischen Herausforderungen geprägte verstehen, die ihre Inhalte und inhaltlichen Bezüge (= Wissen, Können / Fertigkeiten, Werte / Einstellungen) aus den jeweils aktuellen Anforderungen, die an Polizeiarbeit im BGS gestellt werden, gewinnt.

Der Aufbau einer angemessenen pädagogischen Rollenkompetenz im Rahmen von Fortbildung kann nur gelingen, wenn sie sowohl die Ansprüche des BGS als auch die Ansprüche, die Ausbilder und Anwärter an die Berufsausbildung stellen, im Auge hat. Diese drei Bezüge weisen sehr unterschiedliche Anforderungen an eine Fortbildung aus. Aber nur in ihrem Zusammenhang können sie letztlich eine **Veränderung des Rollenverhaltens und Rollenverständnisses der Ausbilder** bewirken.

Damit werden das Rollenverhalten und die Rollenbezüge des Ausbildungspersonals im BGS zentraler Bezugspunkt zur Entwicklung eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzepts.

19 Zweites Zwischenresümee zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess

Bevor in Teil IV auf die betreute Gruppenarbeit vor Ort in Fulda und damit auf den nächsten Schritt im konkreten Projektgeschehen eingegangen wird, soll an dieser Stelle wieder ein kurzes Zwischenresümee zum Stand des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses gezogen werden. Dies geschieht, indem die Arbeit der Klausurtagung vor dem Hintergrund der Frage betrachtet wird, welche Beiträge sie geleistet hat, um in der Schule einen selbstorganisierten Veränderungsprozess einzuleiten:

- Die Ausbildergruppe konnte sowohl die im Zwischenbericht dokumentierten Ergebnisse der bisherigen Zusammenarbeit als auch die diskursiv angelegte Tagungsgestaltung als eine Rückkopplung der Beobachter an die Beobachteten und als Angebot zum Aufbau einer Verständigungsgrundlage (mit nur relativem Wahrheitsgehalt und -anspruch) zur Reflexion des Ausbildungsgeschehens anerkennen und sich auf (kontroverse) Auseinandersetzungen einlassen.
- Mit der Tagung hat sich der Verhandlungsprozess zwischen BGS und GhK zum Thema „Ausbilderqualifizierung“ von der Ebene des Schulmanagements auf die (operative) Ebene der von der Fortbildung betroffenen Ausbilder und damit auf deren Fragen, Probleme, Wünsche und Interessen verlagert. Um den Ausbilderqualifizierungsbedarf zu bestimmen und um Überlegungen für eine wirksame Realisierung und eine realistische Umsetzung anzustellen, wurde ein Verhandlungsprozess eingeleitet über konkrete Ziele, Maßnahmen, Inhalte und Methoden der weiteren Ausbilderqualifizierung.
- Der Handlungsforschungsprozess selbst hat mit der Tagung einen zentralen Wendepunkt genommen, weil die wissenschaftlichen Begleiter ihre Rolle und ihr Rollenverständnis bewusst veränderten. Waren sie vorher „nur“ externe Beobachter, Fragende, Deutende, Analysierende und Dokumentierende, so haben sie während der Tagung aktiv ihren Standpunkt vertreten und damit Position bezogen. Zudem wurden sie zu Gestaltern und Moderatoren in einem konkreten (Fortbildungs-) Prozess. Dieser Rollenwechsel erfüllte u.a. die Funktion, die Ideen, Probleme und Fragen der Tagungsteilnehmer als Einzelpersonen zu sys-

- tematisieren, um Aktionen auf einer nächst höheren Ebene einzuleiten (individuelle → kollektive Fortbildung).
- Der Forschungsprozess verlässt mit der Tagung inhaltlich die operative Ebene des Ausbildungsgeschehens (den Unterricht) und beginnt, die Ebene des dispositiven und konstitutiven Ausbildungsgeschehens (Unterrichts- und Schulorganisation) inhaltlich einzubeziehen. Ausgehend von der Ebene der Personen, deren Perspektiven, Einstellungen und Bewertungen wird der Blick der wissenschaftlichen Berater damit auf die organisationalen Bedingungen gerichtet.
 - Die für die Konzeption einer auf Dauer angelegten Fortbildung notwendigen zentralen bzw. relevanten theoretischen Begriffe, Zusammenhänge und Konzepte kristallisieren sich immer mehr heraus und schärfen sich. Die Forscher interpretieren die von den Ausbildern am Ende der Tagung entworfene Aktivitätenliste so, dass sich in ihr eigentlich die typische Rolle eines betrieblichen Ausbilders kondensiert. Die relevanten theoretischen Begriffe werden: die Ausbilderrolle in ihrer pädagogischen Bestimmung, das Verhältnis dieser Rolle zum dispositiven und konstitutiven Ausbildungsgeschehen, Förderung von Rollenkompetenz.
 - Im Ergebnis wurden am Ende der Tagung die weitere Beratungsstrategie (Beratung von Arbeitsgruppen im Team, Beratung vor Ort im Alltag, Konzentration auf Multiplikatoren) sowie die Beratungsmethoden (Beratung im / beim Handeln, Fachberatung, Konzentration auf Initialzündungen) zusammen mit den Ausbildern ausgehandelt.

20 Zusammenfassung

Während der Klausurtagung I wurde der bereits in der Beobachtungsphase I angestoßene dialogische Fortbildungsprozess weitergeführt und ausgeweitet. Anknüpfend an die in Beobachtungsphase I begonnene Qualifizierung *einzelner* Ausbilder, wurde nun ein Prozess eingeleitet, der sich nicht mehr auf einzelne Personen, sondern auf die *Gruppe der Ausbilder* konzentriert. Damit gewann der Fortbildungsprozess eine neue Qualität und eine erweiterte Dimension.

Im Rahmen einer geschlossenen Seminarveranstaltung haben sich Ausbilder und GhK-Mitarbeiter damit auseinander gesetzt und darüber verständigt,

- den Qualifizierungsbedarf der Ausbilder zu bestimmen sowie
- dessen Realisierung einzuleiten.

Dazu wurden ausgehend von der Bestandsaufnahme Veränderungspotentiale und -ideen systematisch erfasst und in konkrete Aktionen überführt. Folgender Aktionsplan für die Weiterarbeit im Projekt ist letztlich entstanden:

In Fuldataal sollen sich Ausbilder-Arbeitsgruppen mit dem Ziel etablieren, direkt im Arbeitsalltag und mit Unterstützung der GhK zu bestimmten Themen zu „experimentieren“. Die Arbeit der Gruppen bezieht sich zunächst auf folgende Themen:

Institutionenbezogene Arbeitsgruppen (Rahmen / Umfeld) Veränderung der Schulorganisation	Personenbezogene Arbeitsgruppen (Ausbilder / Lehrer) Veränderung des Unterrichts
1. Pädagogische Konferenz planen 2. Stoffverteilungsplan überarbeiten 3. Leistungsbewertung und Prüfungsgestaltung hinterfragen	4. Teamteaching ausprobieren 5. Gruppenarbeit / -unterricht durchführen 6. Microteaching-Trainingseinheiten vorbereiten

Tabelle 3: Veränderungsaktivitäten

Damit ist es im Ergebnis gelungen, für die weitere Qualifizierungsarbeit ein Konzept zu entwickeln, das

- die Ausbilder in ihrem direkten beruflichen Kontext „Schule“ fordert,
- diesen Kontext explizit als veränder- und gestaltbar anerkennt und
- inhaltlich auf die Interessen und Qualifizierungswünsche der Teilnehmer eingeht.

Bezüglich der Entwicklung eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder stellte sich während der Tagung insbesondere heraus, wie unbefriedigend derzeit die **Ausbilderrolle im BGS** als eine pädagogisch geprägte Rolle definiert ist. Im GhK-Team setzte sich die Erkenntnis durch, dass ein Fortbildungskonzept darauf angelegt sein muss, die Ausbilderrolle im

BGS in ihrer pädagogischen Ausprägung anzureichern und auszuweiten. Das Bezugssystem BGS und die persönlichen Voraussetzungen, die die Ausbilder für die Besetzung einer „pädagogischen Rolle“ mitbringen, dürfen dabei nicht vernachlässigt werden.

Teil IV: Fortbildung als betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess

21 Überblick

Im Anschluss an die Klausurtagung I veränderten sich Organisation, Art und Form der Projektarbeit in Fuldata dahingehend, dass die Ausbilder ihre „Fortbildung“ zunehmend selbst organisierten und in ihre alltäglichen Arbeitsprozesse integrierten. Als die am Ende der Tagung gebildeten Arbeitsgruppen vor Ort ihre Arbeit aufnahmen, setzte in der Schule ein Prozess ein, der als kooperative Selbstqualifizierung im und für den Prozess der Arbeit bezeichnet werden kann. Hatten bisher die GhK-Betreuer die Qualifizierungsanlässe geschaffen, Impulse gesetzt, Inputs gegeben und Organisationsarbeit geleistet, traten sie nun eher in den Hintergrund. Sie übernahmen weniger erkenntnisleitende als vielmehr eine impulsgebende Moderatorenfunktion. Außerdem leisteten sie methodische Unterstützung bei der Gestaltung und Planung der Kleingruppenarbeit und boten ihre Hilfe zur Beantwortung von schulorganisatorischen und zu unterrichtsmethodischen Fragen an.

Das Ziel der GhK-Gruppe für diese Projektphase bestand einerseits darin, den auf der Tagung eingeleiteten Prozess zur Konstitution einer pädagogisch bestimmten Ausbilderrolle auch im Schulalltag am Laufen zu halten. Der auf der Tagung begonnene Auseinandersetzungsprozess des Ausbilderkollegiums sollte weiter beobachtet, durch externe Hilfe fachlich und methodisch unterstützt und organisational stabilisiert werden (Kleingruppenbeobachtung, -beratung, -coaching). Andererseits ging es der GhK-Gruppe in dieser Phase darum, „echte Reaktionen“ bzw. das „Verhalten“ der Schulorganisation zu beobachten und zu analysieren, um daraus konkretere Aussagen zu organisational-strukturell bedingten Stärken und Schwächen für Veränderungsprozesse treffen zu können, die auch für eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals relevant sind.

Der kollektiv-kooperativ angelegte Arbeits- / Fortbildungsprozess, der in der Schule bzw. an der Schulorganisation und im Unterrichtsgeschehen einsetzte, ist Thema von Teil IV. Thematisiert wird zunächst, unter welchen Bedingungen es gelungen ist, Fortbildung in Form von betreuter Gruppenarbeit im unmittelbaren Arbeitsprozess der Ausbilder zu organisieren und zu etablieren (*Kapitel 22*). Anschließend wird die Arbeit der einzelnen Gruppen beschrieben (*Kapitel 23*). In diesen Beschreibungen geht es nicht um eine Darstellung von inhaltlichen Details, sondern vielmehr darum, ein Bild davon zu vermitteln, wie in der Schule ausgehend vom Ausbilderkollegium und unter experimentellen Bedingungen ein Veränderungsprozess initiiert wurde. Die Beschreibung der Kleingruppenarbeit wird jeweils geleitet von der Beantwortung folgender Fragen:

- Welchen Anlass gab es, eine jeweilige Kleingruppe einzurichten?
- Welches Ziel verfolgte die jeweilige AG?
- Was hat sie getan?
- Welche (Lern- und Arbeits-) Ergebnisse wurden erzielt?

An diese Beschreibung anschließend wird die Gruppenarbeit hinsichtlich ihrer Effekte zur Ausbilderqualifizierung und zur Schulentwicklung reflektiert und bewertet (*Kapitel 24*). Bevor abschließend (*Kapitel 26*) wieder der wissenschaftliche Erkenntnisprozess zwischenresümiert wird, indem die Gruppenarbeitsphase vor dem Hintergrund der Frage betrachtet wird, welchen Beitrag sie geleistet hat, um in der Schule einen selbstorganisierten Veränderungsprozess voranzutreiben, werden die Konsequenzen und Schlussfolgerungen, die die GhK aus dieser Projektphase für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzepts gezogen hat, in *Kapitel 25* zusammengefasst.

22 Organisation und Einführung der Gruppenarbeit vor Ort

Das GhK-Team übernahm die Aufgabe, die Schulleitung und die Fachgruppenleitern (= die Vorgesetzten) über die Tagungsergebnisse und die vereinbarte Form der Weiterarbeit im Projekt zu informieren und zu verhandeln, wie die Arbeit der Kleingruppen vor Ort organisiert werden kann. Vereinbart wurde, dass die Gruppen während der Dienstzeit tagen und im Rahmen ihrer Aufgaben den Kontext der Schule für Experimente, Versuche und Praxisforschung nutzen können. Die Schulleitung (= obere Führungsebene) sprach sich dabei uneingeschränkt für diese Integration von Arbeit und Qualifizierung aus und bot volle Unterstützung. Die Fachgruppenleiter (= mittlere Führungsebene) dagegen signalisierten Befürchtungen, dass die Gruppen einerseits die angestammte Schulorganisation beeinträchtigen könnten, andererseits, dass insbesondere die Arbeit der drei Gruppen, die an der Schulorganisation arbeiten sollten, zum Aufbau von Doppelstrukturen in der Schule führen könnte. Den experimentellen Gehalt der Arbeit konnte das mittlere Schulmanagement nicht ohne Skepsis anerkennen. Dass es bei allen Arbeitsgruppen vorerst darum gehen sollte, experimentell zu untersuchen und zu erproben, ob und wie innerhalb des bestehenden Organisationsrahmens Ansätze für sinnvolle Veränderungen im Lehr- / Lerngeschehen moderat zu realisieren sind, war in der Verhandlung schwer zu vermitteln. Dass z.B. die Aufgabe „Stoffverteilungsplan überarbeiten“³⁹ in dieser Phase nicht heißen sollte, einen neuen Plan einzuführen, sondern vielmehr, den alten *aus Sicht der Ausbilder* auf potentielle Freiräume zu untersuchen, blieb für die Fachgruppenleiter uneinsichtig. Auch in dieser Phase wurde am „Prinzip der freiwilligen Projektbeteiligung“ festgehalten. Niemandem wurde angeordnet, sich an der Arbeit zu beteiligen.

³⁹ Die Aufgabe „Erstellung der Stoffverteilungspläne“ für die einzelnen Unterrichtsfächer war bisher die alleinige Aufgabe der für das Fach zuständigen Fachgruppenleiter.

Für alle Lehrkräfte und Vorgesetzten, die nicht an der Klausurtagung teilgenommen hatten, bestand aber die Möglichkeit, sich in die Gruppen einzugliedern. Sie wurden mit einem ausführlichen Tagungsprotokoll über den Stand der Arbeit informiert. Dieses Angebot wurde vereinzelt und auch von vorgesetzten Fachgruppenleitern wahrgenommen.

Dem Problem, dass die Arbeitsgruppen ihre Arbeit zunächst *zusätzlich* zu ihrer übrigen Arbeit (Unterricht, Konferenzen, Einsätze, usw.) bewerkstelligen mussten, wurde in dieser Phase nicht begegnet. Der zusätzliche Zeitaufwand sowie Probleme der Terminplanung wurden auf den „guten Willen“ der Beteiligten verlagert.

Zu Arbeitsbeginn gab es mit jeder Arbeitsgruppe eine Auftaktsitzung, in der zusammen mit den GhK-Mitarbeitern Ziele, Inhalte, Vorgehensweise, aber auch der Zeitrahmen für die Arbeit (Oktober 1996 – Januar 1997) konkretisiert und eingegrenzt wurden.

Die Arbeit der einzelnen Gruppen wird in den folgenden Abschnitten beschrieben:

Institutionenbezogene Arbeitsgruppen (Rahmen / Umfeld) Veränderung der Schulorganisation (23.1)	Personenbezogene Arbeitsgruppen (Ausbilder / Lehrer) Veränderung des Unterrichts (23.2)
<ul style="list-style-type: none"> • AG Stoffverteilungsplan überarbeiten (23.1.2) • AG Pädagogische Konferenz planen (23.1.3.) • AG Leistungsbewertung / Prüfungsgestaltung hinterfragen (23.1.4.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Unterrichtsgruppen (23.2.2.) <ul style="list-style-type: none"> • AG Teamteaching üben / ausprobieren (23.2.2.2) • AG Gruppenarbeit / -unterricht durchführen (23.2.2.3.) • AG Microteaching (23.2.3.)

Tabelle 4: Umsetzung der Aktivitäten

23 Beschreibung der Gruppenarbeit

23.1 Arbeitsgruppen zur Veränderung der Schulorganisation

23.1.1 Warum Gruppen zur Veränderung der Schulorganisation?

Den Anlass zur Etablierung von Arbeitsgruppen, die sich thematisch damit auseinandersetzen, den schul- und unterrichtsorganisatorischen Rahmen exemplarisch zu untersuchen und Verbesserungsvorschläge zu entwickeln⁴⁰, boten zwei Erkenntnisse der bisherigen Arbeit:

Einerseits hatte sich gezeigt, dass die Ausbilder zum Teil große Probleme damit haben, ihr berufliches Umfeld (den Kontext der Schule) als ein von ihren eigenen Einflüssen und von ihrem eigenen Verhalten mitgeprägtes aufzufassen. Ziel des Einsatzes dieser Arbeitsgruppen war es daher, den Ausbildern zu vermitteln, dass sie ihr Handlungsfeld auch als gestaltbar wahrnehmen und begreifen können. Aussagen wie „Der Sachzwang ist Fakt!“ signalisierten bisher einen eher restriktiven, passiven und „leidenden“ Umgang mit den geltenden Bedingungen.

Andererseits hatte sich im Laufe der bisherigen Projektarbeit herauskristallisiert, dass die Rahmenbedingungen, unter denen in Fulda Ausbildung stattfindet, kaum geeignet sind, um Polizeivollzugsbeamten unter dem Primat der „Handlungsorientierung“ zu qualifizieren. Arbeits-, Schul- und Unterrichtsorganisation sind so streng und rigide durchgeplant und gestaltet, dass es für eine flexible, offene und Fehler akzeptierende Unterrichtsgestaltung bisher nur wenig Raum gibt. Selbst wenn sich die Ausbilder als Personen auf individuelle oder auch kollektive Lernprozesse einließen, wäre parallel eine Überarbeitung der Schul- und Unterrichtsorganisation notwendig, damit neu erwor-

⁴⁰ AG Stoffverteilungsplan, AG Prüfungsgestaltung, AG Pädagogische Konferenz

bene Ausbilderkompetenzen in der Schule auch tatsächlich abgefragt, gefördert und stabilisiert werden können.

Die im Folgenden dargestellte Arbeit der Gruppen, die sich mit unterrichtsübergreifenden Themen beschäftigten, sollen daher als Versuche der Ausbilder interpretiert werden, sich ihrer übergeordneten Arbeitsbedingungen bewusst zu werden, die Gestaltung der eigene Arbeit selbst in die Hand zu nehmen und letztlich sinnvolle Veränderungsaktivitäten aus eigenen Impulsen heraus einzuleiten.

Arbeitsorganisatorisch arbeiteten diese Gruppen im Anschluss an eine gemeinsame Auftaktsitzung z.T. ohne Beteiligung und Einflussnahme der GhK-Projektbegleiter. Zur Sicherung der Arbeitsergebnisse wurde von jedem AG-Treffen Protokolle angefertigt. Zudem gab es eine gemeinsame Abschluss-sitzung, in der jede AG die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse für die Klausurtagung II vorbereitete.

23.1.2 AG „Stoffverteilungsplan überarbeiten“

Während der Klausurtagung I kam immer wieder deutlich zum Ausdruck, wie sehr die Ausbilder mit der Stofffülle im Ausbildungsplan zu kämpfen haben, die sich in den Stoffverteilungsplänen, die die Fachgruppenleiter für die Schule erstellen, noch verschärfter darstellt. Daraus resultierte die Forderung der Ausbilder nach einer offeneren Übersetzung und Auslegung des bundesweit gültigen Ausbildungsplans in einen für die Schule gültigen, für die Ausbilder handhabbaren und für die Schüler zu bewältigenden Stoffverteilungsplan.

Ein weiterer Anlass zur Etablierung dieser AG resultierte daraus, dass die Fachgruppenleiter unabhängig vom Kooperationsprojekt zwischen GhK und BGS gerade mit einer Überarbeitung der bestehenden Stoffverteilungspläne

beschäftigt waren.⁴¹ Diese Überarbeitung ergab sich aus der Notwendigkeit zur Anpassung bestehender Pläne an den neuen Ausbildungsplan für den LmPVD, der am 01.10.1995 in Kraft getreten war.

Die AG setzte sich das Ziel, die Stoffverteilungspläne auf mögliche Freiräume hin zu untersuchen und Vorschläge zu erarbeiten, wie diese sinnvoll genutzt werden könnten. Im Ergebnis sollte für jedes Fach eine Anzahl von Unterrichtsstunden ermittelt werden, in denen der Stoffverteilungsplan bisher eine Unterrichtung vorschreibt, die sich aber nicht zwangsläufig aus dem Ausbildungsplan ableitet. Zweites Ziel sollte sein, Überlegungen anzustellen, wie das „frei gewordene“ Stundenbudget sinnvoll gestaltet werden könnte (z.B. Projektarbeit, Fächerübergreifender Unterricht, Gruppenarbeit).

An der Arbeitsgruppe beteiligten sich Lehrkräfte aller Fächer sowie zwei Fachgruppenleiter. Die AG teilte sich zur Sichtung des Stoffverteilungsplanes nach Fächern (Einsatzrecht, Einsatzlehre, Verkehrslehre, Politische Bildung) auf. Mit Ausnahme des Faches Politische Bildung, das nur durch ein Teammitglied abgedeckt wurde, bildeten sich Teams von mindestens zwei Teilnehmern. Die Arbeit der Gruppe teilte sich in zwei Schritte:

1. Sichtung und Abgleich der bundesweiten Ausbildungspläne mit den schulinternen Stoffverteilungsplänen nach verfügbaren Stunden, die – zunächst rein quantitativ – zum Einsatz neuer Ausbildungsmethoden zur Verfügung stehen könnten

Bei der Überprüfung, wie der Ausbildungsplan bisher in Stoffverteilungspläne übersetzt wird und werden könnte, stieß die Gruppe auf zwei Uneinigkeiten. Es bestand unter den Mitgliedern Unklarheit darüber,

- welchen Ansprüchen und Zielen der Laufbahnlehrgang Rechnung tragen soll: Geht es um Wissensvermittlung zur Prüfungsvorbereitung oder um Kompetenzförderung für den Einsatz im Polizeidienst in dem Sinne, dass Wissen in Verbindung mit praktischen Fähigkeiten vermittelt werden

⁴¹ Zwei der offiziell mit der Überarbeitung der Stoffverteilungspläne beauftragten Fachgruppenleiter wurden Mitglieder in der Ausbilderarbeitsgruppe.

soll? Für beide Positionen finden sich im Ausbildungsplan Argumente. Der Zielkonflikt, der sich zwischen den Präambeln des Ausbildungsplans (Berufsfähigkeit) und der „akribisch“ detaillierten Darstellung von zu vermittelnden Lehr- / Lerninhalten (Wissensvermittlung) aufzeigt⁴², wurde in diesem Zusammenhang zwar als unbefriedigend, aber auch als nicht auflösbar herausgestellt.

- ob der Laufbahnlehrgang zu einer Grundbefähigung für den Einsatz im mittleren Polizeivollzugsdienst führen oder das breite Spektrum an Detailwissen in den Sparten Bahnpolizei, Grenzpolizei, Luftsicherheit und Verbandarbeit vermitteln soll. Auch hinsichtlich der Beantwortung dieser Frage schien der Ausbildungsplan konfliktthaltig.

Da hinsichtlich dieser Fragen kein einheitliches Verständnis erzielt werden konnte, entschied die Gruppe, den Abgleich zunächst (nur) unter Bezug auf die Ausbildungspläne für das erste und zweite Dienstjahr durchzuführen: Bisher wurden Lerninhalte, die bereits in den ersten beiden Dienstjahren vermittelt wurden, zur Wiederholung in die schulinternen Stoffverteilungspläne des Laufbahnlehrgangs aufgenommen. Dadurch wird der Stoffverteilungsplan des 3. Dienstjahres noch überladener als es der Ausbildungsplan bereits vorsieht. Der Einwand, dass die Wiederholung von Lerninhalten früherer Dienstjahre notwendig sei, um darauf aufbauen zu können, wurde von der AG mit dem Argument zurückgewiesen, dass aufgrund der Stofffülle keine Wiederholungsarbeit mehr geleistet werden könne. Dies könne insbesondere dann nicht mehr gewährleistet werden, wenn zusätzlich noch neue Methoden und Sozialformen im Unterricht ihren Platz haben sollen. Als Ergebnis ergab sich das folgende Bild an verfügbaren Stunden⁴³:

⁴² Siehe auch Teil II, Kapitel 10.2.4

⁴³ Lt. Protokoll der AG-Sitzung vom 29.10.96

Fach	Verfügbare Stunden
Einsatzrecht	ca. 42 verfügbare Stunden von insgesamt 340 Stunden
Einsatzlehre	ca. 20 verfügbare Stunden von insgesamt 211 Stunden
Verkehrslehre	Keine verfügbaren Stunden von insgesamt 96 Stunden
Politische Bildung	Umschichtungen innerhalb des Fachs möglich, auch zur Intensivierung neuer Unterrichtsmethoden. Aber: Kein Stundengewinn für andere Zwecke wie z.B. fächerübergreifender Unterricht oder Teamteaching (Insgesamt: 110 Stunden)

Diese Stunden könnten – so die Vorstellung der AG – für die Anwendung zeitintensiverer Unterrichtsmethoden genutzt werden. Auf eine qualitative Analyse und Nachforschung (Was ist Kern des Laufbahnlehrgangs? Warum können welche Stunden „gestrichen“ werden, warum gerade die, die gestrichen wurden) musste die AG aus zeitlichen Gründen verzichten.

2. *Überlegungen zum Einsatz neuer Lehr- / Lernmethoden für das „freie“ Stundenbudget*

Um das „freigeschaufelte“ Stundenbudget sinnvoll auszufüllen, müssten – so die Vorstellung der AG – Unterrichtsformen mit dafür in Frage kommenden Inhalten⁴⁴ zunächst einmal schrittweise ausprobiert werden, bevor sie im Stoffverteilungsplan fest verankert (vorgeschrieben) werden. Außerdem sei vor der Aufnahme in den Stoffverteilungsplan eine kontinuierliche interne Abstimmung und Überprüfung erforderlich. Die anwesenden Fachgruppenleiter brachten zudem den Einwand vor, die Stoffverteilungspläne könnten nicht permanent geändert werden, schon gar nicht zuguns-

⁴⁴ Lehrinhalte und alternative Unterrichtsmethoden können nicht beliebig miteinander verknüpft werden, weil „Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden .. in Wechselwirkung zueinander“ stehen (MEYER 1992, 92). Diese Diskussion wurde in der AG jedoch nicht geführt. Hier kommt deutlich zum Ausdruck, dass die Ausbilder den Einsatz neuer Unterrichtsmethoden irgendwie additiv bewerkstelligen wollen: erst STOFF, dann – zur Wiederholung – moderne METHODEN.

ten von Lehr- / Lernmethoden⁴⁵. Daher wäre das Ergebnis der Gruppe – wenn überhaupt – nur mittelfristig nutzbar. Die Überlegungen, wie die „freien“ Stunden konstruktiv für einen veränderten Unterricht genutzt werden könnten, wurden aufgrund dieser Einwände auf später verschoben.

Das inhaltliche **Arbeitsergebnis** der Gruppe wurde oben bereits dargestellt. Es bestand im Wesentlichen in einer sehr knappen, quantitativen inhaltlichen Überprüfung der Stoffverteilungspläne des Laufplanlehrgangs. Zur Disposition gestellt wurde in dieser Auflistung hauptsächlich die Unterrichtszeit, die die Ausbilder nutzen, um Lerninhalte der ersten beiden Dienstjahre zu wiederholen, um sie den Anwärtern in Erinnerung zu rufen und um daran anknüpfend bestimmte Unterrichtsthemen vertiefend zu bearbeiten.

Das **Lernergebnis** der Gruppe bestand im Wesentlichen darin, dass ein Problembewusstsein für die dispositiven Fragen der Unterrichtsorganisation entwickelt wurde. Die kritischen Auseinandersetzungen, die über die (Be-) Deutung des Ausbildungsplans, über den Sinn des Laufbahnlehrgangs und deren Konsequenzen für die Gestaltung schulinterner Stoffverteilungspläne geführt wurden, verdeutlichten die unterschiedlichen Ansprüche, Positionen und Maßstäbe, die die Fachgruppenleiter und die Ausbilder an diese Ebene stellen:

Die *Fachgruppenleiter* orientierten sich nahezu ausschließlich am Maßstab „Vorgaben im Ausbildungsplan“. Ihr Ziel lautet: Was der übergeordnete Plan enthält, muss sich im untergeordneten auch detailliert widerspiegeln. Ihr Gestaltungsanspruch beschränkt sich weitgehend darauf, nach formalen Prinzipien zu arbeiten und zwar so, dass am Ende ein rechtlich unanfechtbarer Stoffverteilungsplan steht. Sie lesen und deuten den Ausbildungsplan „induk-

⁴⁵ An diesen Einwänden werden die Vorstellung und der Wunsch der Fachgruppenleiter nach einem „einheitlichen, überall gleich ablaufenden Unterricht“ deutlich. Es fällt ihnen schwer, auf Vorgaben zu verzichten und die Verantwortung für das operative Unterrichtsgeschehen (Methoden, Aufgabenstellungen, Bearbeitungsregeln, usw.) auf die Ausbilder zu verlagern.

tiv“ vom Speziellen zum Allgemeinen, indem sie bei den Inhalts- und Zielaufstellungen anfangen. Es scheint, als verlieren sie dabei die Leitziele und -präambeln aus den Augen. Die Fachgruppenleiter halten – diesem Rechtsverständnis entsprechend – Änderungen in den untergeordneten (Stoffverteilungs-) Plänen nur dann für notwendig, wenn sich die übergeordneten Ausbildungspläne verändern.

Orientierungsmaßstab der *Ausbilder* waren ebenfalls die „Vorgaben des Ausbildungsplans“. Sie relativierten diese aber um Aspekte der Qualifizierung sowie um Aspekte der Sinnhaftigkeit, der Machbarkeit und der Praktikabilität. Ihr Gestaltungsanspruch bestand eher darin, den Ausbildungsplan als einen Rahmenplan zu interpretieren und auf dieser Deutungsbasis Stoffverteilungspläne zu entwickeln, die eine an den Erfordernissen praktischer Polizeiarbeit ausgerichtete Ausbildung gewährleisten.

In diesen (in der Gruppenarbeit nicht zufrieden stellend gelösten) Auseinandersetzungen wurde der Gruppe insgesamt deutlich, wie widersprüchlich sich die Vorgabe der konstitutiven Ausbildungsebene, das vorgegebene Curriculum, interpretieren lässt und wie wenig Orientierung diese Ebene bei genauem Hinsehen liefert, um ein konsistentes Lehrgangskonzept für den Laufbahnlehrgang aufzubauen.

23.1.3 AG „Pädagogische Konferenz planen“

Ziel der AG „Pädagogische Konferenz planen“ war es, die Möglichkeiten zur Implementierung einer Pädagogischen Konferenz in Fuldata einzuschätzen bzw. einen potentiellen Arbeitsrahmen für solch eine Konferenz abzustecken. Ganz konkret nahm sich die AG vor, für die Schule ein Konzeptangebot zum Aufbau und zur Arbeitsweise einer Pädagogischen Konferenz zu entwickeln.

Während der bisherigen Projektarbeit wurde immer wieder deutlich, dass die Organisationsstrukturen der BGS-Schule nicht vom „System Schule“ bzw. von dem Gedanken „Qualifizierung (von Jugendlichen)“ getragen, sondern

vom „System BGS“ bzw. vom Gedanken „Gewährleisten von Sicherheit“ beherrscht werden. Die Schule besitzt keine Eigenständigkeit vom BGS bzw. von BGS-typischen Arbeits- und Verrichtungsstrukturen. Die Strukturen, die für die Einsatz- und Verwendungsabteilungen gelten und dort nützlich sind, werden einfach auf die Struktur „Schule“ übertragen. Ob diese Übertragung geeignet ist, um die spezielle Leistung „Qualifizierung von Jugendlichen zu Polizisten“ zu erbringen, scheint im BGS bisher nicht in Frage gestellt worden zu sein. „Qualifizierung“ wird damit nicht als eine *intervenierende, ausgleichende und vermittelnde Variable* zwischen vorhandenen personalen Kompetenzen (z.B. von Auszubildenden) und notwendigen organisationalen Kompetenzanforderungen (z.B. BGS) verstanden. Am Aufbau und an der Funktionsweise der Schule zeigt sich deutlich, dass im BGS bisher kein Bewusstsein darüber herrscht, dass eine Qualifizierungsorganisation „Schule“ über andere Strukturen und damit notwendigerweise über eine relative Eigenständigkeit von der Verwendungsorganisation verfügen muss.

Die Problematik zeigt sich z.B. daran, dass es innerhalb der „Schule“ bisher kein einziges Organisationselement gibt, das auf den pädagogischen Auftrag und die pädagogische Arbeit, die dort geleistet wird, verweist. Dies ist der Anlass, der zur Etablierung einer Arbeitsgruppe „Pädagogische Konferenz planen“ führte. Mit der Arbeit dieser AG sollte der Versuch unternommen werden, die bestehende Organisation um ein pädagogisch-arbeitendes Organisationselement zu bereichern. Die AG hatte damit eine innovative Aufgabe zu erfüllen, die als pädagogisch orientierte Organisationsentwicklung interpretiert werden kann. Die Institutionalisierung und Verankerung eines pädagogischen Elements, das der bewussten Gestaltung und gezielten Veränderung des Lehr- / Lerngeschehens dienen soll, muss dabei – so die Annahme – einerseits alte Strukturen „tolerieren“, sich aber andererseits neue Aufgaben und neue Entscheidungsprozesse und -strukturen zu Eigen machen, wenn es innovativ wirksam werden soll.

Der Zweck einer Pädagogischen Konferenz (als Organisationselement) liegt vor allem darin, den aktiven Lehrkräften innerhalb der Schule einen institutionalisierten Raum zu schaffen für einen intensiven Kontakt und Gedankenaustausch über auftretende pädagogische Themen, Probleme und Fragen. Die vorhandenen fachlichen und erzieherischen Kompetenzen jedes einzelnen Ausbilders sollen in solch einer Konferenz bewusst gemacht, aufgegriffen, gesteigert und verbessert werden. Außerdem soll eine Kooperation zwischen Schul- und Unterrichtsmanagement mit dem Lehrpersonal gefördert werden, in der Probleme der Schule unter einer *pädagogischen* Zielsetzung, Maßgabe und Abwägung gelöst werden. Damit wäre ein erster Ansatz zur Funktionsbestimmung der Schule als eine Vermittlungs- und Koppelungsinstitution zwischen individuellen Kompetenzen (Auszubildenden) und organisationalen Kompetenzanforderungen (BGS) geschaffen.

Notwendige Bedingung für das Funktionieren solch einer Konferenz ist es, dass alle direkt und indirekt am Unterricht Beteiligten sich als deren Mitglieder verstehen und verantwortlich fühlen. *Das Selbstverständnis einer Pädagogischen Konferenz sollte in der Klärung der Frage liegen, wie in der Schule kontinuierlich pädagogisch gearbeitet und wie die Schulorganisation dementsprechend gestaltet werden soll.* Die weitere Aufgabe einer Pädagogischen Konferenz besteht darin, eine kontinuierliche Lehrerfortbildung zu organisieren, die sich a) am Bedarf und an den Problemen des Lehrpersonals, b) aber auch am Schulprofil und dessen Entwicklung orientiert.

Die Mitglieder dieser AG arbeiteten sich zunächst mit Hilfe von mündlichen Ausführungen der GhK-Betreuer sowie durch Literaturstudium (MILLER, 1990) in das Thema „Pädagogische Konferenz“ ein. Auf Basis dieser (theoretischen) Informationen und ihrer (praktischen) Erfahrungen entwickelten sie dann folgenden Vorschlag zum Aufbau und zur Arbeitsweise einer Pädagogischen Konferenz in Fuldataal:

Aufgaben einer Pädagogischen Konferenz (= PK)
in der BGS-Schule in Fulda

Organisation und Durchführung interner Fortbildung für die Lehrkräfte
(Kontinuierliche Selbstqualifizierung)

Die PK soll für die Lehrer eine **interne Fortbildungsinstitution** darstellen, die die Chance nutzt, die unterschiedlichen individuellen Erfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Kollegium auszuschöpfen und auf einer kollektiven Ebene (= Gruppe der Ausbilder) zusammenzuführen. Dazu soll die PK genutzt werden, um in einem **internen Rahmen** Fortbildung zu betreiben. Damit wird die PK zu einer Institution, in der es darum geht, orientiert an Problemen und Fragen des Alltags eine kontinuierliche Selbstqualifizierung zu ermöglichen. Das kann z.B. geschehen, indem einzelne Lehrer ihren Kollegen entwickelte Unterrichtskonzepte oder -ideen vorstellen und über Erfahrungen bei der Umsetzung berichten. Das kann geschehen, indem eine Gruppe von Ausbildern ein methodisch-didaktisches Lehrbuch durcharbeitet und es für die Kollegen rezensiert, das kann aber auch geschehen, indem das Kollegium gemeinsam ein Grundkonzept für die Unterrichtung im Laufbahnlehrgang entwickelt und sich dabei **fortwährend** an pädagogischen Prämissen orientiert. Zudem können pädagogische Grundsatzfragen in Bezug auf die Ziele des Unterrichts und in Bezug auf die Ausbildung von BGS-Beamten geklärt werden. Im Einzelnen geht es darum,

- methodisch-didaktische Erfahrungen untereinander auszutauschen (z.B. einzelne Unterrichtsexperimente vorstellen),
- Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern zu thematisieren (z.B. hohe Krankmeldungen nach Prüfungen, Rauschmittelkonsum, Langeweile im Unterricht),
- Informationen über organisatorische Fragen und Neuerungen auszutauschen (z.B. Neuorganisation von Prüfungen, Einführen neuer Kollegen / Mentoring),
- sich mit fachlichen Neuerungen auseinander zu setzen (Weitergabe aktuellen Wissens z.B. über Rechtssprechung oder über EDV-Einsatz, das ein Kollege sich angeeignet hat und an seine Kollegen weitergeben will).

Organisation externer Fortbildung (Bedarfsorientierte Fremdqualifizierung)

Von der PK sollen Aktivitäten ausgehen, die zur Themenfindung, Organisation und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen führen, die von **externen Fachleuten** für die Ausbilder durchgeführt werden sollen. Solche Fortbildungsmaßnahmen

können z.B. im Rahmen langfristig planbarer Klausurtagungen, aber auch in Form von Fachvorträgen kurzfristig und außerhalb der Konferenzen angeboten werden. Eine regelmäßige Veranstaltung mit externen Fachleuten wie Pädagogen, Soziologen, Psychologen, Mitarbeitern anderer Polizeischulen oder auch allgemeinbildender Schulen (z.B. in Form von Pädagogischen Tagen) müsste allerdings in einem Gesamtkonzept zur Ausbilderqualifizierung vereinbart werden, damit z.B. Finanzierung und Zeitplanung gesichert wären.

Die Themen und Qualifizierungsansprüche, die die Mitglieder der PK an solch eine Fortbildung stellen, sollten in der Konferenz erörtert und festgelegt werden. Auch hier sollte vornehmlich der erzieherische und unterrichtliche Aspekt des Lernens und Lehrens im Vordergrund stehen. Es kann z.B. gehen um

- *methodisch-didaktische Grundsatzfragen der Berufsbildung (z.B. moderne Ausbildungs- / Unterrichtsmethoden, Lehrverhaltenstrainings, Motivation und Sozialisation von Jugendlichen beim Berufseinstieg),*
- *allgemeine Fragen mit Bezug zur Arbeitswelt von Polizeivollzugsbeamten und deren Thematisierung in der Ausbildung (z.B. aktuelle Konflikte zwischen Bürger und Staat: Politisches Asyl, Atomkraft / Castortransporte),*
- *psychologische Fragen des Jugendalters, der Konfliktbewältigung, der Verhaltenssteuerung, aber auch um*
- *polizeifachliche Fragen sowie deren Umsetzungsmöglichkeiten in Unterricht (z.B. Aktualisierung und Erweiterung polizeifachlichen Wissens durch z.B. Richter, Ärzte, BGS-Fachleute).*

Organisation des Unterrichts in Fuldataal

*Wenn die o.g. Fortbildungsaktivitäten sichtbare Effekte im Alltag der Schule hinterlassen sollen, müssen sie durch sinnvolle Veränderungen in der **Unterrichtsorganisation** flankiert, gestützt und befördert werden. Dazu muss in Fuldataal zunächst insbesondere eine effektive und kooperative Kommunikationsstruktur zwischen den Ausbildern, der Schulleitung und den Fachgruppenleitern geschaffen werden. Die Probleme, die derzeit aus vorhandenen Informationsblockaden, Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten resultieren, sind zu beseitigen, indem (in der PK) insbesondere eine flexible und offene, themenzentrierte Kommunikation zwischen den Hierarchieebenen eingeübt und trainiert wird. Es geht darum, technische Fragen z.B. über Anschaffungen, die den Unterricht betreffen, organisatorische Fragen, die die Unterrichtsplanung betreffen, zu erörtern. Die aktive Beteiligung der Lehrer an Entscheidungen, die die Unterrichtsorganisation im weitesten Sinne betreffen, sind anzustreben. Im Einzelnen geht es darum,*

- dass die Ausbilder auf direktem Wege Informationen vom Schulmanagement erhalten und diese ggf. argumentativ beeinflussen können,
- Kommunikations- und Koordinierungsprozesse gemeinsam zu gestalten (z.B. Umsetzung des bundesweiten Ausbildungs- in einen schulinternen Stoffverteilungsplan),
- Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen (Aufbau eines Medienpools / einer Bibliothek, Konzept für die Lehrmittelausstattung der Schule),
- Aspekte der Raumgestaltung zu überdenken (z.B. Einrichtung von Gruppenarbeitsräumen, PC-Räume, Aufbau einer Lehrwache).

Diese drei inhaltlichen Aspekte und zentralen Aufgaben, die sich die AG für die Arbeit einer PK überlegt hat, wurden in dem Konzept durch folgende arbeitsmethodische Aspekte dazu ergänzt, **wie** eine Pädagogische Konferenz in Fuldata arbeiten müsste:

Arbeitsweise einer Pädagogischen Konferenz in der BGS-Schule,

Fuldata

Grundvoraussetzung

Die Konferenz sollte ein Gremium der diskursiven Auseinandersetzung und Zusammenarbeit von operativ tätigen Ausbildern, administrativ tätigen Fachgruppenleitern und einer hauptsächlich konstitutiv tätigen Schulleitung werden. Leitende, verwaltende und im Unterricht aktive Personen sollen sich in ihrer Arbeit gegenseitig unterstützen und aufeinander abstimmen. Zu verhindern ist, dass die Konferenz ein Gremium der Kontrolle wird oder zu einer Konkurrenzinstanz anderer Elemente der formal etablierten Organisation avanciert. Das soll im Wesentlichen dadurch gewährleistet werden, dass die PK einen pädagogischen Fokus auf die Schule und ihre Aktivitäten richtet.

Entscheidungsfindung

In einer hierarchischen Organisation, wie die sie Schule bisher darstellt, hat die Frage nach der Arbeitsweise und den Entscheidungsbefugnissen einer neuen Institution eine zentrale Bedeutung. Zusätzlich ist die Frage nach der Art, wie Prozesse der Entscheidungsfindung und der Entscheidung gestaltet werden, aber auch deshalb eine elementare, weil in Bildungsorganisationen in hohem Maße Beziehungsarbeit geleistet wird, die auf Verständnis und Verständigung angewiesen ist. Es muss in der Schule deshalb darum gehen, kollegial vereinbarte und getragene Entscheidungen zu treffen, die sich auf diskursiv erarbeitete und begründete

*Argumente beziehen. Dabei muss die Stimme einzelner Personen und Gruppen im Schulganzen ein Gewicht bekommen und behalten können. Konferenzentscheidungen sollten über die **Suche nach Konsens** (d.h. „Es gibt keine Einwände mehr“) getroffen werden, auch wenn außer Frage steht, dass ein Kollegium (von ca. 20-30 BGS-Beamten) sich auf einen äußerst schwierigen Lernprozess einlassen muss, wenn es dieses Entschlussverfahren durchhalten will.*

Organisation der inhaltlichen Konferenzarbeit

*Vorgeschlagen wird die Einrichtung einer **rollierenden Konferenzleitung**. Diese soll die Konferenzen inhaltlich vorbereiten, dazu einladen, die Tagesordnung gestalten und Ansprechpartner für die Teilnehmer sein. Nach jeder Konferenz soll für die folgende eine neue Leitung bestimmt werden, die sich u.a. aus den individuellen Interessen an dem jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt ableitet.*

*Um effektiv arbeiten zu können, soll die Konferenz die Möglichkeit bekommen, **Arbeitsaufträge**, die aus den Konferenzen resultieren, an Gruppen oder Einzelpersonen aus dem Mitgliederkreis zu **delegieren**. Deren Arbeitsergebnisse werden wiederum in die Konferenz zurückgegeben und dort verarbeitet. Solche Aufträge können problem- oder sachbezogen sein. Ein problembezogener Auftrag wäre z.B. die Erarbeitung von Änderungsvorschlägen für den Ausbildungsplan, die über die Schulleitung an das BMI weitergereicht werden. Ein sachbezogener Arbeitsauftrag kann z.B. die Organisation einer Fortbildungsveranstaltung mit externen Fachleuten sein.*

Status der einzelnen Teilnehmer

Alle Konferenzmitglieder sollen eine gleichberechtigte Position inne haben. Schulleitung und Vorgesetzte haben also keine herausragende Position, sondern sind einfache Mitglieder.

Der AG PK war während der Erstellung des Konzeptvorschlags sehr daran gelegen, ihre Arbeit den Kollegen sukzessive immer wieder vorzustellen, so dass es bereits während der Konzepterarbeitung zu Informationsveranstaltungen für das Schulkollegium kam, bei denen sich das Gesamtkollegium zu den Ideen der AG kritisch äußern konnte.

Das **Arbeitsergebnis** dieser AG, das der Schulleitung Anknüpfungspunkte für eine praktische Organisationsentwicklungsarbeit liefern könnte, wurde mit

dem oben beschriebenen Konzeptvorschlag bereits vorgestellt. Nach Ablauf des Projekts fand die konstituierende Sitzung der PK in Fuldata statt.

Das **Lernergebnis** der Teilnehmer bestand im Wesentlichen darin, dass sie sich konstruktiv mit dem Konstitutionsrahmen der Schule und mit Überlegungen zu dessen Gestaltung auseinander gesetzt haben. Dabei wurde ein pädagogisch-fokussierter Blick auf die Schule geworfen, der den Beteiligten neue Sichtweisen auf die Organisationsgestaltung eröffnete.

23.1.4 AG „Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung hinterfragen“

Während der Klausurtagung I kamen die Ausbilder immer wieder, wenn auch eher allgemein darauf zu sprechen, wie sehr sie neben den Lehr- und Stoffverteilungsplänen auch von den durchzuführenden **Prüfungen** und abzugebenden **Leistungsbeurteilungen** in ihrem Unterrichtshandeln beeinflusst werden. Liest man die „Bestandsaufnahme“ und den „Veränderungsplan“, die auf der Tagung erarbeitet wurden (siehe Anlage 3 und 4) unter dem Aspekt „Leistungsbewertung und Prüfungen“, so werden an den Stichworten verschiedene Themen deutlich, die die Ausbilder zum Prüfungsgeschehen im BGS interessieren. Zusammengefasst zeigen sich folgende *Interessensbereiche*:

1. **die Bedeutung von Prüfungen** (*Annahme der Ausbilder*: Die Prüfungen ständen mehr im Bewusstsein der Schüler als der Beruf des PVB. *Forderung der Ausbilder*: Die Prüfungen sollten sich am Unterricht orientieren, nicht der Unterricht an den Prüfungen.),
2. **die Organisation von Prüfungen** (*Forderung der Ausbilder*: Ein Lehrer solle die Arbeiten „seiner“ Lehrgruppe korrigieren, damit eine bessere Abstimmung zwischen Unterricht und Prüfung möglich ist. *Frage der Ausbilder*: Muss die Einheitlichkeit der Arbeiten, d.h. identische Klausuren und Prüfungen in allen Lehrgruppen eines Lehrgangs wirklich sein?),

3. die Inhalte und Methoden in Prüfungen (*Forderung der Ausbilder: Anstelle von Definitionen und auswendig gelernten Formulierungen sollte mehr das Verständnis der Schüler abgeprüft werden*).

Die Einrichtung einer Arbeitsgruppe, die sich näher mit Themen rund um „Prüfungen und Leistungsbewertung“ beschäftigt, lag schon deshalb nahe, weil die Ausbilder selbst einschätzten, dass die im BGS üblichen Prüfungs- und Benotungsverfahren ihre Lehre und Unterrichtsgestaltung zentral beeinflussen. Sie messen diesem Einflussfaktor, der von Zentralinstanzen (APO vom BMI) vorgegeben wird, eine sehr hohe Bedeutung zu.

Aus den Aussagen der Ausbilder während der Klausurtagung lässt sich jedoch auch schließen, dass eine genauere Analyse, Betrachtung und Problematisierung nicht nur in ihrem *eigenen Interesse* liegt, sondern dass hier vielmehr ein *genereller Problembereich* der Schule angesprochen ist. Insgesamt herrscht auf dem Gebiet „Prüfen und Prüfungen“ großer Handlungsdruck und Veränderungsbedarf.

Zur Arbeitsgruppe „Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung hinterfragen“ fanden sich vier Ausbilder zusammen. Bis auf das Fach Politische Bildung war mindestens ein Ausbilder pro Unterrichtsfach vertreten (1 EL-, 2 ER-, 1 VL-Ausbilder). Inhaltlich arbeitete die AG über vier Monate hinweg weitgehend auf sich selbst gestellt, mit einem Minimum an externer Betreuung durch die GhK. Der Schwerpunkt der externen Betreuung lag darin, Strukturierungshilfe zu geben.

Nach einer breiten Diskussion zu Beginn der Gruppenarbeit, in der sowohl die Vielschichtigkeit des Themas als auch die Unterschiedlichkeit der Interessen der einzelnen AG-Mitglieder deutlich wurden (Womit will man sich beschäftigen?), hat sich die AG als **internes Gruppenziel** gesetzt, nicht nur die bestehende Prüfungspraxis festzustellen und zu kritisieren, sondern vielmehr als gemeinsame Frage formuliert: „Was könnte man z.Zt. in Fuldata unter den

gegebenen Bedingungen an der Prüfungspraxis verändern?“⁴⁶. Hinsichtlich der Frage, was die AG mit ihrer Arbeit im und für das Ausbilderkollegium und für die Schule erreichen will (Was soll Kollegen und Vorgesetzten in einer Präsentation der Arbeit *vermittelt* werden?), hat sich die AG als **externe Ziele** gesetzt:

1. *Ziel*: Bewusstmachen und Sensibilisieren für Probleme, die sich durch die momentane Prüfungssituation und -realität im BGS ergeben.
2. *Ziel*: An einem Problem exemplarisch aufzeigen, dass bzw. wie man es analysieren, bearbeiten und ggf. lösen könnte.

Die „Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung hinterfragen“ hieß in diesem Stadium also nicht, das bisherige Beurteilungssystem zu eliminieren, sondern zunächst einmal Konflikte in den Prüfungsmodalitäten aufzuzeigen und praktisch auftretende Probleme zu benennen. Zur Erreichung ihrer Ziele hat sich die AG **zwei aufeinander aufbauende Arbeitsaufträge** gesetzt:

1. *Systematische Bestandsaufnahme (Beschreibung, Problematisierung, Kritik) zum aktuellen Prüfungsgeschehen anfertigen*: Welche Arten von Prüfungen gibt es, wie werden wann Leistungen festgestellt und welche Probleme treten in den jeweiligen Situationen auf.
2. *Exemplarische Problembearbeitung und Suche nach Lösungen*: Im Anschluss an den Gesamtüberblick sollte am Beispiel einer (ausgewählten) Prüfungsart und dort am Beispiel der genannten Probleme eine Tiefenbetrachtung angestellt werden, um begründete Veränderungsvorschläge machen zu können.

Die Vehemenz, mit der die Ausbilder während der Klausurtagung und auch in anderen Gesprächen und an anderen Orten die **Organisation** von Prüfungssituationen im BGS kritisiert und in Frage gestellt haben, ist ein Grund, warum die AG hier den größten „Forschungsbedarf“ gesehen hat. Nach interner Gruppendiskussion hat sich die AG daher auf die Betrachtung der Organisation zur Bestimmung der **schriftlichen Lehrgangleistung (LL)** und dort ins-

⁴⁶ Lt. Sitzungsprotokoll der AG vom 15.10.96

besondere auf das Problem der Vorgehensweise bei der **Erstellung und Korrektur von Klausuren** konzentriert.

Der Arbeitsschwerpunkt der AG lag damit im Interessenbereich 2 „Organisation von Prüfungen“ und innerhalb dessen darauf, wie die schriftliche Lehrgangsbewertung bestimmt wird. Die Bedeutung der Abschlussprüfung (Laufbahnprüfung), der damit verbundenen Ziele sowie deren Inhalte und Methoden wurden von der AG daher nur am Rande gesichtet, hinterfragt und bearbeitet. Auch die Bestimmung der mündlichen Lehrgangsbewertung blieb unberücksichtigt.

Im **Arbeitsergebnis**, das auf der Klausurtagung II präsentiert wurde, wies die AG erstens eine systematische Analyse zu den verschiedenen Arten der Leistungsfeststellung und zu den jeweils auftretenden Problemen in der Schulpraxis der Schule Fulda vor. Zweitens lieferte sie sowohl Interpretationsangebote als auch Erklärungsansätze zu den Auswirkungen der vorherrschenden Klausurpraxis im BGS auf den Unterricht. Konstruktiv hat sich die AG damit auseinandergesetzt, welche Formen schriftlicher Leistungserfassung es neben Klausuren im BGS noch geben könnte. Hier wurde insbesondere die Form der „Hausarbeit“ näher erörtert.

Das **Lernergebnis** der Gruppe resultiert im Wesentlichen daraus, dass sie am Beispiel eines akuten, praktischen Problems, das im Schulalltag zwar immer wieder Thema ist und offensichtlich Unmut und Unzufriedenheit auslöst, bisher aber nie systematisch analysiert und bearbeitet wurde, problemlösend tätig wurde. Die systematische Arbeit der AG nahm ihren Ausgangspunkt in einer breit angelegten Situations- und Problembeschreibung im Feld „Praxis der Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung“. Von dieser allgemeinen Bestandsaufnahme ausgehend, konzentrierte sich die weitere Arbeit auf die „Organisationsprinzipien schriftlicher Lehrgangsbewertungen“. Die derzeitige Organisationsform wurde in die Tiefe gehend analysiert (statistische Auswertung von Klausurergebnissen und Kollegeninterviews), unter Abwägung mehrerer Einflussfaktoren (z.B. rechtliche Aspekte, Praktikabilität) ausgewertet und

konstruktiv bearbeitet. Das zentrale Lernergebnis dieser AG besteht dabei neben den inhaltlichen Aspekten zum Thema darin, dass sich die Mitglieder gemeinsam einen Weg erarbeitet haben, ein bestehendes Problem systematisch anzugehen („Wie schaffen wir es *gemeinsam*, ein unsere Arbeit betreffendes Problem aktiv zu lösen?“).

23.2 *Arbeitsgruppen zur Veränderung des Unterrichts*

23.2.1 Warum Gruppen zur Veränderung des Unterrichts?

Der *äußere Anlass*, der dazu führte, in Fuldata Arbeitsgruppen zu etablieren, die mit bzw. in ihrem Unterricht experimentieren, ergab sich aus dem Projekt-auftrag, die Ausbilder für den Einsatz moderner Unterrichtsmethoden und -formen zu qualifizieren. Im Prozessverlauf hatte sich aber zunehmend auch ein *innerer Anlass* zur Bildung solcher Gruppen herausgebildet. Dieser resultierte aus den (Zwischen-) Ergebnissen sowie aus den Äußerungen der Ausbilder auf der Klausurtagung I. Zusammenfassend wurde deutlich, dass der Frontalunterricht, wie er in Teil II dargestellt wurde, im Laufbahnlehrgang bisher u.a. deshalb so dominant praktiziert wird,

- weil damit dem traditionellen Rollenbild der Ausbilder Rechnung getragen wird: Ein Lehrender ist ein Mehr-Wissender, der sein Mehr-Wissen an die noch unwissenden Schüler übergibt,
- weil die Ausbilder bisher ganz einfach keine Alternativen zur Planung, Gestaltung und Bewertung von Unterricht kennen,
- weil sie bisher kaum Vorstellungen davon entwickelt haben, wie Unterricht als ein Zusammenspiel von Inhalten, Methoden und Zielen geplant und umgesetzt werden kann (Geplant wird bisher ausschließlich das inhaltliche Element: Was wird wann und wie lange unterrichtet?),
- weil sie mehrheitlich meinen, der (inhaltlichen) Stofffülle von Ausbildungs- und Stoffverteilungsplänen nur mit einer frontalen, auf Wissensvermittlung ausgelegten Unterrichtung gerecht werden zu können,
- weil sie vermuten, dass die Schüler sich nicht auf andere Formen von Unterricht einstellen wollen und können.

Die im Folgenden dargestellte Arbeit der Gruppen, die sich mit dem Unterricht in Fuldataal beschäftigten, sollen daher als Versuche (der Ausbilder) interpretiert werden, zu überprüfen, inwieweit innerhalb des gegebenen unterrichts- und schulorganisatorischen Rahmens eine andere Art von Unterrichtung möglich wäre. Bei diesen Gruppen steht nicht die angestammte Unterrichts- und Schulorganisation im Vordergrund der Diskussion und der Experimente, sondern viel mehr der Unterricht selbst. Ausgehend von den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der im Unterricht handelnden Akteure (Schüler und Lehrer) soll zunächst unter experimentellen Bedingungen daran gearbeitet werden, das Unterrichtsgeschehen zu verändern. Die Frage dazu lautet: Welche Formen von Unterricht sind einzelnen Ausbildern vor dem Hintergrund der herrschenden Bedingungen (Rahmenbedingungen der Schule, eigene Kompetenzen, Kompetenzen der Schülergruppe) möglich?

Der Projektgruppe GhK ging es bei der Etablierung dieser Gruppen hauptsächlich darum, den Ausbildern zu vermitteln, dass und wie (professionelles) Lehrerverhalten *gelernt und eingeübt* werden kann. Es ging darum, die Personen einerseits für individuelle Lernprozesse zu gewinnen, die sich thematisch mit einer bewussten Gestaltung von Unterricht beschäftigen. Andererseits ging es aber auch darum, die Kommunikation unter den Ausbildern so zu bereichern, dass kollektive und aufeinander abgestimmte Lernprozesse einsetzen.

Auch in diesen Gruppen wurde versucht, eine auf Selbstqualifizierung angelegte Fortbildung einzuleiten, indem die Ausbilder in Gruppen oder Teams gemeinsam Unterrichte planen, durchführen und reflektieren sollten. Der Anwendungsbezug wurde dadurch gewährleistet, dass die Arbeit der experimentellen Gruppen darauf abzielte, im echten Unterricht ausprobiert zu werden. Es ging nicht primär darum, theoretische Konzepte über Gruppenunterricht oder Teamteaching zu vermitteln, sondern um eine Durchführung, Erprobung und Auswertung von Versuchen im eigenen Unterricht.

Mit der Etablierung einer AG „Microteaching“⁴⁷ intendierte die GhK-Projektgruppe, das Ausbilderkollegium mit einem Verfahren zum individuellen Lehrverhaltenstraining bekannt zu machen. Diese Gruppe führte keine Feldversuche durch, sondern plante einige beispielhafte Unterrichtseinheiten, die sie auf der Klausurtagung II zur Demonstration unterschiedlicher Möglichkeiten von „Lehrverhalten“ in Form von Microteaching durchführen sollte.

23.2.2 Experimentell tätige Unterrichtsgruppen

23.2.2.1 **Vorgehensweise**

Die Arbeit der beiden experimentell tätigen Unterrichtsgruppen (Gruppenarbeit und Teamteaching) wurden von beiden GhK-Projektbegleitern zusammen betreut. Grundlage der Arbeit bildete dabei jeweils ein von der GhK zusammengestellter Reader mit Literatur über Unterrichtsplanung und mit spezifischer Literatur über Gruppen- bzw. Teamteaching-Unterricht. Die Arbeit der beiden Gruppen hatte die folgende Struktur:

1. *Auftaktsitzung:*

- Besprechung des Arbeits- und Ablaufplans
- Klärung von Organisationsfragen
- Verteilen der Materialien zum Gruppen- bzw. Teamteaching-Unterricht
- Erste Überlegungen zur Themen- und Lehrgruppenwahl für die Unterrichtsexperimente

2. *Planung der Unterrichte:*

- Generelle Überlegungen zum Thema „Unterrichtsplanung“ auf Basis der Reader und unmittelbare Bezugnahme auf den zu planenden Gruppen- bzw. Teamteaching-Unterricht
- Gemeinsame Unterrichtsplanungen, die die AG „Teamteaching“ als Team, die Mitglieder der AG „Gruppenunterricht“ individuell fortsetzte
- Besprechung und Diskussion der Planungsergebnisse im Gruppenplenum
- Überarbeitung der Planungsunterlagen

⁴⁷ Zum Thema Microteaching als Trainingskonzept siehe Kapitel 23.2.3.

3. *Durchführung der Unterrichte im Laufbahnlehrgang*

- Aus der AG „Gruppenunterricht“ führte jedes Gruppenmitglied den von ihm mit Unterstützung der Gruppe geplanten Unterricht in seiner Lehrgruppe durch.
- Die AG „Teamteaching“ führte ihren Unterricht gemeinsam in einer Lehrgruppe durch.
- Die GhK-Mitarbeiter und die Kollegen der Gruppe besuchen die Unterrichte als Beobachter und Protokollanten.

4. *Besprechung und Reflexion der Unterrichte im Gruppenplenum*

- Herausstellen von Differenzen und Übereinstimmung zwischen Planung und Durchführung
- Herausstellen von Differenzen und Übereinstimmungen zwischen den Wahrnehmungen des jeweils Durchführenden und der Beobachter
- Probleme und Stärken im Unterrichtsverlauf
- Bewertung des Lehrer- und Schülerverhaltens
- Individuelle Nachbereitung und Dokumentation der Unterrichte durch die Lehrer

5. *Abschlusssitzung*

- Erörterung der Frage, ob die erprobten Unterrichtsformen generell für die Ausbildung im Laufbahnlehrgang vorteilhaft sein könnten (Vorteile, Probleme, Realisierbarkeit usw.)
- Vorbereitung der Präsentationen für die Klausurtagung II

Im Folgenden wird die Arbeit der beiden Gruppen kurz dargestellt.

23.2.2.2 AG „Teamteaching im Unterricht durchführen“

Teamteaching (TT) ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Formen der direkten, arbeitsteiligen Zusammenarbeit mehrerer Lehrer beim Unterrichten *einer* Schülergruppe.⁴⁸ Die direkte Kooperation von Lehrern im unmittelbaren

⁴⁸ Teamteaching ist dementsprechend keine Unterrichtsmethode oder Sozialform für den Unterricht, wie manchmal behauptet wird, sondern vorrangig zunächst einmal Verfahren und Ausdruck einer besonderen Sozialform von Lehrkräften zur Planung, Durchführung und Bewertung ihrer eigenen Arbeit (= Unterrichten).

Umgang mit Schülern setzt eine gemeinsame Planung und Auswertung der Unterrichtsprozesse und evtl. auch eine gemeinsame Unterrichtsraum- und Arbeitsmaterialgestaltung voraus. TT-Unterricht wird meist gleichermaßen gemeinsam und arbeitsteilig geplant und durchgeführt sowie anschließend im Team kritisch diskutiert und in seinem „Ertrag“ reflektiert. Im Rahmen von TT besteht die Möglichkeit, im Frontalunterricht mit zwei oder mehreren Lehrern eine Klasse zu unterrichten, die abwechselnd ihren Part einbringen oder sich in flexibler Form ergänzen. Es ist aber auch möglich, Sozialformen wie z.B. Gruppen- oder Partnerarbeit in den Unterricht einzubeziehen und die Betreuungsdichte durch die Anwesenheit von mindestens zwei Lehrern zu erhöhen. Entscheidend für den Aufbau eines funktionierenden und effektiven Lehrerteams ist, dass es eine kooperative und non-direktive Struktur aufweist.

Unterricht in einem Lehrerteam zu organisieren, ist in der Realität kein einfaches Vorhaben. Häufig scheitern solche Versuche bereits an den organisatorischen Möglichkeiten einer Schule (zu wenig Lehrerkapazität, Organisation der Unterrichts-, Stunden- und Fächerplanung), oft aber auch an der Bereitschaft einzelner Lehrer, sich auf Teamarbeit einzulassen. Sie befürchten z.B. eine steigende Arbeitsbelastung aufgrund notwendiger Koordinations-, Kooperations- und Abstimmungsleistungen, haben z.T. aber auch einfach Angst vor einer „Öffnung der eigenen Klassentür“ (SCHULZE, o.J., 22) bzw. davor, ihre „pädagogische Arbeit .. öffentlich“ (ebd.) zu machen und sich vor Kollegen zu offenbaren.

Mit der Unterrichtsorganisation „Teamteaching“ kann aber sowohl die Arbeit der am Lehrerteam beteiligten Lehrer bereichert werden als auch Qualitätssteigerungen für den Unterricht und für die Lerneffekte der Schüler erzielt werden. Um in Ansätzen zu verdeutlichen, warum sich im Rahmen des Projekts die Bildung einer AG „Teamteaching“ anbot, werden die entsprechenden Vorteile und Effekte, die TT einzelnen Lehrern und dem Unterricht / den Schülern bietet, im Folgenden stichpunktartig erläutert (vgl. SCHULZE, o.J., 18-29):

Die Vorteile eines Lehrerteams für die Arbeit einzelner Lehrer:

- Durch die Arbeit in einem Lehrerteam gewinnt ein einzelner Lehrer unmittelbaren und direkten Einblick in das Lehrverhalten und in die Unterrichtsrouinen seiner Teampartner. Damit erschließen sich ihm sehr konkrete Möglichkeiten und Anhaltspunkte zum Überdenken und zur Veränderung seines individuellen Lehrverhaltens.
- Ein gemeinsam erlebter Unterricht kann zu anregenden Diskussionen führen. „Im Lehrerteam werden Zielsetzungen für die Arbeit innerhalb der Klasse formuliert. Das Erreichen oder Scheitern wird in der Lehrergruppe diskutiert“ (ebd., 19). So wird der Aufbau einer auf Verständigung angelegten Kommunikation unter Kollegen z.B. über Ziele, Verfahren, Verhalten im Unterricht, Lernkontrollen sehr konkret oder überhaupt erst möglich.
- „Innerhalb eines Lehrerteams ist die Einarbeitung in fachfremden Unterrichtsstoff besser zu leisten“ (ebd., 20). Insbesondere dann, wenn das Lehrerteam sich aus Fachlehrern unterschiedlicher Fächer zusammensetzt, fördert und fordert Teamteaching einen Fachlehrer heraus, Verbindungen zu anderen Fächern zu knüpfen, ohne dort auch Spezialist sein zu müssen.
- Ein Lehrerteam kann sowohl die individuelle Sicherheit als auch den Mut und die Motivation des Einzelnen erhöhen, neue Wege im Unterricht einzuschlagen. Im Team zu erleben und „zu sehen, dass es anderen Kollegen ähnlich gut oder schlecht ergeht, kann der erste Schritt sein, gemeinsam mit den anderen neue Wege des miteinander Arbeitens zu wagen“ (ebd., 18).
- Durch gemeinsame Aktivitäten wird einerseits die Kooperation unter Kollegen gefördert, andererseits lernen Lehrer aber auch ganz praktisch, Konflikte auszutragen, sie zu bearbeiten und Probleme gemeinsam zu lösen. Eine gegenseitige konstruktive Kritik befördert beim Einzelnen die Fähigkeit zur kritischen Selbstkontrolle sowie die Weiterverarbeitung (neuer) Erkenntnisse im eigenverantwortlichen Unterricht und im Schulalltag.
- Durch die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Schüler- und Unterrichtsarbeit werden die Lehrer „gezwungen“, sich mit ihren unterschiedlichen Erziehungsstilen und Ansichten von Erziehung auseinander zu setzen und diese zu überprüfen (vgl. ebd., 21).
- Durch Reduzierung des „Einzelkämpfertums“ kann eine teamorientierte Bewältigung des Unterrichtsalltags neue Qualitäten und eine neue Zufriedenheit für die eigene Arbeit mit sich bringen. „Schon durch die Auflösung der Isolation werden Elemente der Solidarität und des gemeinsamen Gestaltens ... miteinander verknüpft“ (ebd., 18). Ein Team oder eine Gruppe kann helfen, die Kooperation mit dem Schulmanagement zu verbessern, aber auch, sich gegenüber diesem zu behaupten und argumentativ durchzusetzen.

Vorteile eines Lehrerteams für den Unterricht und für die Schüler:

- TT kann einen wichtigen Beitrag zur Überwindung der Fächerisolierung leisten. Die unterschiedlichen fachlichen, sozialen, kommunikativen und analytischen Kompetenzen kooperierender Lehrer wirken sich i.d.R. positiv auf die Vermittlung komplexer Unterrichtsinhalte und -zusammenhänge aus.
- Die Zusammenführung unterschiedlicher (inhaltlicher) Lehrerspezialisierungen bei der Behandlung komplexer Unterrichtsthemen, aber auch die kooperative Ausrichtung und Anwendung individuell bevorzugter Lehrverfahren, -strategien sowie das Zusammentreffen unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten wirken sich i.d.R. positiv auf das Lernverhalten von Schülern aus. Unterschiedliche Ansprechpartner und Erklärungsmuster ermöglichen ihnen ein besseres Verstehen.
- Die Entwicklung (Planung) und Durchführung neuer Ideen, Unterrichtsverfahren und -methoden (wie Projekte, Gruppenunterricht, Einbeziehung externer Fachleute) lässt sich im Team besser umsetzen als im Alleingang. „Im Lehrerteam können Unterrichtsvorhaben, in denen Schüler möglichst selbständig Probleme / Aufgaben lösen, vorbereitet werden. Gemeinsam können die notwendigen Materialien gesammelt, gesichtet werden, um die Selbständigkeit und die Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern“ (ebd., 22).
- Ein Lehrerteam kann in einer anderen Form auf die Schüler ein- und zugehen als ein einzelner Lehrer. „Sich mehr um die Schüler, ihre Probleme zu kümmern und größere Energien auf die Entwicklung eines partnerschaftlichen Verhaltens innerhalb der Klasse zu verwenden“ (ebd., 20), ist eine zentrale Chance von TT. Weil ausgehend von der *gemeinsamen* Unterrichtserfahrung die Schüler bzw. ihr Ausbildungs- und Leistungsstand Gegenstand der Diskussion unter Lehrern werden, muss das Lehrerteam das Verhältnis von Wissensvermittlung und der Bearbeitung sozialer Komponenten zum Gegenstand der gemeinsamen Arbeit machen.
- „Die Arbeit innerhalb des Lehrerteams und der Klassen muss von demokratischen Spielregeln beherrscht werden. Schülern müssen demokratische Verhaltensweisen vorgelebt werden, damit sie selbst derartige wünschenswerten Formen des Umgangs erlernen und praktizieren.“ (ebd., 21)
- In einem Lehrerteam treffen verschiedene Vorstellungen von Erziehung und unterschiedliche Erziehungsstile zusammen. „Die Zusammenführung verschiedener Sichtweisen pädagogischer Prozesse [kann] sinnvoll und heilsam für das Schulklima“ als Ganzes und für das Unterrichtsklima sein (ebd., 21).

In der Beobachtungsphase I kam deutlich zum Ausdruck, dass im Ausbilderkollegium bisher noch nie in Betracht gezogen wurde, ausgewählte Unter-

richte nicht allein, sondern gemeinsam mit anderen Kollegen (in einer Klasse) zu unterrichten, z.B. um sich einem Thema fächerübergreifend und damit praxisnäher anzunähern. Die Idee, in Fuldata Unterricht im Lehrerteam auszuprobieren, fand daher auf der Klausurtagung I spontan großen Anklang. Die Etablierung einer AG „Teamteaching im Unterricht durchführen“ lag schon aufgrund des starken Interesses der Ausbilder nahe, Möglichkeiten zum Ausnutzen von Selbstorganisations- und Selbststeuerungspotentialen durch Teamarbeit kennen zu lernen. Sie wurde zudem gestützt von dem Projektziel, den Ausbildern Möglichkeiten für eine veränderte Unterrichtsarbeit aufzuzeigen.

Die AG – bestehend aus je einem Fachlehrer für Verkehrs-, Einsatzlehre und Einsatzrecht – hatte übergeordnet die Aufgabe, für den Laufbahnlehrgang einen Team-Unterricht zu planen und durchzuführen. An und mit diesem Experiment sollten die AG-Mitglieder TT zunächst einmal kennen lernen sowie die praktischen Vorzüge und Schwierigkeiten erfahren, die ihnen eine kritische Bewertung solch einer Unterrichtsorganisation ermöglichen.

Da Arbeitsplan und Vorgehensweise der AG in der Einleitung zu diesem Kapitel bereits dargestellt wurden, sollen an dieser Stelle nur noch einige ergänzende Details dazu geliefert werden, was die Gruppe konkret er- und bearbeitet hat:

1. Klärung der Frage: Was will die Gruppe mit Teamteaching ausprobieren und erreichen?

Ziele der Lehrer:

- als Lehrertrio in Kooperation einen Unterricht planen und durchführen,
- eine Kommunikation über die methodische Gestaltung von Unterricht, über das Schülerverhalten und das Lehrverhalten der beteiligten Lehrer einleiten,
- das Lernverhalten in der Lehrgruppe differenziert wahrnehmen und beachten,
- Lerninhalte der Fächer Einsatzrecht, Einsatzlehre und Verkehrslehre am Beispiel „Beurteilung einer polizeilichen Lage“ fächerübergreifend bearbeiten,
- bereits vermittelte Lerninhalte wiederholen (Wiederholungsunterricht, keine Vermittlung neuer Inhalte).

Ziele für die Schüler:

- Die Schüler sollen „erfahren“, dass eine polizeiliche Einsatzlage in der Praxis ein komplexes Zusammenspiel aus taktischen, rechtlichen und verkehrsrechtlichen Überlegungen und Maßnahmen erfordert.
- Sie sollen eine Lage ganzheitlich (taktisch, einsatz- und verkehrsrechtlich) beurteilen und auswerten können.

2. *Bestimmung eines Unterrichtsanlasses und der Inhalte, die Gegenstand des TT-Unterrichts sein sollen*

- Thema: Komplexe Beschreibung und fächerübergreifende Beurteilung einer polizeilichen Lage (illegale Einwanderung und Personenschmuggel an der tschechischen Grenze nach Deutschland; 6 Personen, davon eine vermutlich tot, sitzen versteckt in einem einreisenden LKW)⁴⁹

3. *Bestimmung der im TT zur Anwendung kommenden Unterrichtsmethoden*

- Frontalunterricht im Lehrerteam
- Die drei Lehrer treten dabei als Experten ihres Fachs auf. Auf den Einsatz einer weiteren, ihnen unbekanntem Unterrichtsform (z.B. Gruppenunterricht) wollten die Lehrer verzichten, da sie sich mit zwei unbekanntem Unterrichtsformen überfordert fühlten. Hinzu kommt ihre Einschätzung, dass Frontalunterricht mittelfristig die in Fuldata übliche Unterrichtsform bleiben wird.

⁴⁹ Auf eine Darstellung der inhaltlichen Details der Lage kann hier verzichtet werden. Wichtig ist aber folgender Hinweis: Üblicherweise werden polizeiliche Lagen in einzelnen Fächern aus der Sicht des jeweiligen Fachs bearbeitet (Verkehrslehre, Einsatzlehre, Einsatzrecht) und vom Lehrer auch hinsichtlich der Besonderheiten des jeweiligen Fachs konstruiert. Ein Lehrer des Fachs Einsatzrecht richtet z.B. eine Lagebeschreibung insbesondere auf Aspekte der Rechts aus. Ein Fachlehrer für Einsatzlehre legt Schwerpunkte im Bereich Kriminalistik oder Einsatztaktik. Rechtsfragen werden dabei eher am Rande bearbeitet. Dass eine polizeiliche Lage – wie in der Polizeipraxis üblich und notwendig – umfassend aus verkehrs- und einsatzrechtlichen, aus taktischen und kriminalistischen Dimensionen heraus beschrieben und beurteilt wird, kommt im Unterricht bisher nicht vor. Den Schülern wird dadurch die Komplexität von Situationen, unter denen Polizisten in der Praxis ihre Arbeit leisten müssen, im Unterricht nicht deutlich.

4. Entwurf einer Makrostruktur, in die das TT eingebettet werden soll

Die folgende Abbildung 6 skizziert die Ideen und Überlegungen der Gruppe für eine größere Unterrichtseinheit, in die der geplante TT- Unterricht sinnvoll eingebettet werden könnte:

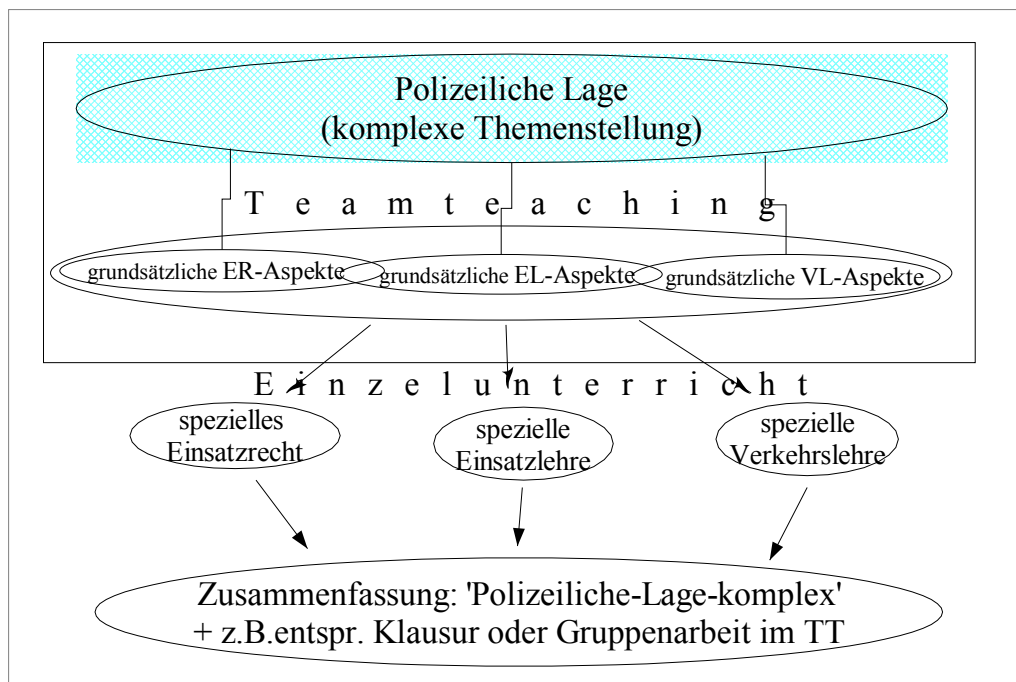


Abbildung 6: Makrostruktur einer Unterrichtseinheit mit Teamteaching

Im oberen (rechteckigen) Kasten ist die Struktur des geplanten Teamteachings skizziert. Inhaltlicher Ausgangspunkt ist eine polizeiliche Lage, zu deren Beurteilung die Schüler auf Lerninhalte der Fächer Einsatzrecht, Einsatzlehre und Verkehrslehre zurückgreifen müssen (großes, schattiertes Oval). Nach einer Schilderung der Lage beginnt ein Lehrer (z.B. Einsatzlehre) wie gewohnt im Frontalunterricht die Lage zu bearbeiten. In dem Moment, wo einsatzrechtliche bzw. verkehrstechnische Fragen und Probleme zum Gegenstand des Unterrichts werden, übernimmt entweder der entsprechende Fachkollege den Unterricht, oder er unterstützt seinen Kollegen. Die Kollegen wechseln sich so bei der Unterrichtung ab oder greifen inhaltlich ineinander, indem sie den Sachverhalt gemeinsam mit Schülern auswerten. Wie die Fächer und wel-

che Inhalte ineinander greifen, ergibt sich dabei aus der Lage selbst und wird nicht von einer Fächerstruktur bestimmt. Darin liegt die neue Qualität des TT-Unterrichts (symbolisiert durch das Ineinandergreifen der Ovale). Die im Lehrerteam durchgeführte Unterrichtseinheit kann im Anschluss an das TT fortgesetzt werden, indem in weiteren, wieder fächerorientiert ablaufenden Einzelunterrichten spezielle Fragen der jeweiligen Fächer am Beispiel und mit Bezug auf die dargestellte polizeiliche Lage bearbeitet werden (z.B. als fachsystematische Vertiefung). Eine abschließende Zusammenführung zur „Gesamtbeurteilung der Lage“ kann dann z.B. wiederum in einem TT-Unterricht oder in einer Klausur erfolgen, in der eine neue komplexe Lage im Mittelpunkt steht.

5. *Entwurf einer Mikrostruktur für den TT-Unterricht*

Für das Experiment „Teamteaching im Unterricht durchführen“ plante das Lehrertrio dann gemeinsam die Mikrostruktur für einen 90-minütigen TT-Unterricht, der als Ausgangspunkt für die o.g. Unterrichtsreihe oder -einheit dienen könnte und führte ihn mit einer Lehrgruppe des Laufbahnlehrgangs durch. Diese Planungs- und Durchführungsarbeit soll hier nicht weiter nachvollzogen werden.

Das produktive inhaltliche und dokumentierte **Arbeitsergebnis** dieser Gruppe, welches sich andere Ausbilder zunutze machen können, bestand darin, dass sie

- eine Unterrichtseinheit geplant und dokumentiert hat, in der fächerübergreifender Unterricht in das bisher übliche fachsystematisch ausgerichtete Unterrichtskonzept der Schule eingebettet ist,
- einen 90-minütigen TT-Unterricht im Detail geplant, durchgeführt, reflektiert und dokumentiert hat,
- praktische Erfahrungen gesammelt hat, die Aussagen dazu zulassen, ob und wie fächerübergreifender Unterricht, der als TT organisiert wird, für die Schule / das Ausbilderkollegium eine alternative Form der Unterrichtung sein könnten.

Das **Lernergebnis** bzw. die Lernerfahrungen der Gruppenmitglieder bestanden zusammengefasst darin, dass sie

- als Lehrerteam einen Unterrichtsprozess von der Idee, über die Planung und Konzeption bis hin zur Durchführung gemeinsam durchgearbeitet haben,
- sich dazu pädagogische Instrumente und Konzepte zur Planung von Unterricht theoretisch angeeignet und praktisch angewendet haben,
- sich als Lehrerteam bei der Unterrichtsvorbereitung, Durchführung und Reflexion gegenseitig unterstützt und sich kommunikativ zur individuellen Qualifizierung genutzt haben, indem sie Erfahrungswissen und pädagogische Teilkomponenten ausgetauscht haben,
- inhaltliche, aber auch persönliche Uneinigkeiten insoweit ausgetragen haben, dass im Ergebnis ein Team-Unterricht durchgeführt werden konnte,
- praktische Erfahrungen dazu gesammelt haben, wie aufwendig es insgesamt ist, Unterricht kooperativ und kommunikativ zu planen (Diskussionen über Inhalte, Planungsmethoden, Abstimmungsprobleme, Zeit), aber auch wie ergiebig es für Schüler und Lehrer ist, Einzelunterricht an geeigneten Stellen durch TT aufzubrechen.

23.2.2.3 AG „Gruppenarbeit im Unterricht durchführen“

Von den drei Mitgliedern der AG „Gruppenarbeit im Unterricht durchführen“ (zwei Einsatzlehre-, ein Einsatzrecht-Ausbilder) wollte jedes einen Unterricht planen und durchführen, bei dem sich die Schüler einer Klasse – organisiert in Kleingruppen – bestimmte Lerninhalte selbständig erarbeiten. Anlass für dieses Vorhaben bot die einvernehmlich von GhK- und BGS-Mitarbeitern geteilte Wahrnehmung, dass die einseitigen Kommunikationsprozesse sowie die dauerhafte frontale Struktur im Unterricht die Lernprozesse der Anwärter nicht „anspornen“, sondern eher behindern würden (Langeweile, Desinteresse). Mit der Durchführung von Gruppenarbeit im Unterricht, so eine Folgerung, könnte eine Dynamisierung und Flexibilisierung im Unterricht gelingen, die brachliegende Schülerpotentiale aufdeckt und aktiviert. Ein weiterer Anlass, der dazu führte, diese AG zu etablieren, lag in der Erkenntnis, dass der routinierte Unterricht nicht dazu geeignet ist, bei Schüler ein soziales und kommunikatives Handeln zu fördern.

Nach MEYER (1993, 242) ist **Gruppenunterricht** eine Sozialform von Unterricht, „bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in

mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der von der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können.“ Die in dieser Sozialform von Schülern und Lehrern geleistete Arbeit, soziale Interaktion und verbale Verständigung wird dann **Gruppenarbeit** genannt.

Die Mitglieder der AG „Gruppenunterricht“ nutzten den zur Verfügung gestellten Reader als Anstoß, um sich in das Thema ‚Gruppenarbeit in Schule und Ausbildung‘ einzuarbeiten. Neben praktischen Gestaltungstipps und Erfahrungsberichten fanden sie dort auch einige theoretische Abhandlungen über Gruppen, Gruppendynamik und Gruppenprozesse. Beispielhafte Auszüge:

- „Handlungsorientierte Arbeitsformen im Gruppenunterricht – Ein Arsenal von Möglichkeiten und ein Plädoyer für didaktische Phantasie“ (BÖNSCH 1992)
- „Lerngruppen brauchen geeignete Lerninstruktionen“ (MEYER, E. 1992)
- „Gruppendynamische Hilfen bei der Kleingruppenarbeit“ (PALLASCH 1992)
- „Lektion 11: Gruppenunterricht – Inhalt + Ziel“ (MEYER, H. 1993)
- „Welchen Beitrag kann die Schule leisten, Menschen an Teamfähigkeit heranzuführen und welche Perspektiven ergeben sich daraus?“ (BISCHOFF u.a. 1994)

Auf Basis des Readers planten die Gruppenmitglieder dann für ihre jeweiligen Lehrgruppen einen Gruppenunterricht, stellten ihre Planungen im AG-Plenum zur Diskussion, überarbeiteten sie und führten den Unterricht (mit beobachtender Begleitung der AG-Mitglieder) praktisch durch. Die zwei Einsatzlehrer arbeiteten an einer gemeinsamen Planung, der Lehrer für Einsatzrecht plante allein. Da die Entwürfe zwischendurch mehrmals im AG-Plenum diskutiert wurden, standen am Ende der Planungsphase zwei sehr ausführlich überlegte Unterrichtsentwürfe (Unterrichtsorganisation, Zeit- und Verlaufsplanung, Medien- und Materialeinsatz, antizipiertes Lehrer- und Schülerverhalten), in denen Gruppenarbeit einen zentralen, elementaren und begründeten Bestandteil bildeten.

Das produktive (inhaltliche und dokumentierte) **Arbeitsergebnis** dieser Gruppe bestand darin, dass sie

- zwei 90-minütige Gruppenunterrichte geplant, durchgeführt, reflektiert und für das Lehrkollegium dokumentiert hat sowie
- praktische Erfahrungen gesammelt und dokumentiert hat, die zeigen, ob und wie Gruppenarbeit für die Schule / das Ausbilderkollegium eine alternative Form der Unterrichtung sein könnte.

Das **Lernergebnis** bzw. die Lernerfahrungen der Gruppenmitglieder bestanden zusammengefasst darin, dass sie

- sich pädagogisch-didaktische Instrumente und Konzepte zur Planung von Unterricht theoretisch angeeignet und praktisch angewendet haben,
- sich als Lehrerteam bei der Unterrichtsvorbereitung, Durchführung und Reflexion gegenseitig unterstützt und sich kommunikativ zur individuellen Qualifizierung genutzt haben, indem sie Erfahrungswissen und pädagogische Teilkomponenten ausgetauscht haben,
- praktische Erfahrungen mit Gruppenarbeit im Unterricht gesammelt haben.

23.2.3 AG „Microteaching-Einheiten vorbereiten“

23.2.3.1 Microteaching als unterrichtsorientiertes Trainingskonzept

Microteaching (MT) ist ein „unterrichtsorientiertes Trainingskonzept“ (SACHER 1993, 10) für Lehr- und Ausbildungspersonal, mit dem professionelle Lehrkompetenzen gezielt erprobt, erweitert und verbessert werden können. Übergeordnetes Trainingsziel ist, „dass die Trainierenden mit ihrem professionellen Verhalten experimentieren lernen und durch ‚Ausprobieren‘ von ihnen bislang unvertrauten Verhaltensweisen zu einer Erweiterung und Festigung ihres individuellen Verhaltensrepertoire gelangen“ (SACHER 1993, 11 f.). Dazu ist MT konzipiert als ein Lehrverhaltenstraining, das an einer unmittelbar praktischen Durchführung von Unterricht ansetzt. MT-Trainings finden i.d.R. als geschlossene Aus- oder Fortbildungsveranstaltungen statt, in denen

eine Gruppe von Lehrenden zusammentrifft, um aktiv an und mit Unterrichtsverhalten zu experimentieren. Die Teilnehmer eines MT-Seminars nehmen dabei abwechselnd unterschiedliche Rollen ein; in einem Seminar sind sie gleichermaßen Unterrichtende, (zu unterrichtende) Schüler und Unterrichtsbeobachter. Um die Arbeit der AG „Microteaching-Einheiten vorbereiten“ verständlicher zu machen, soll das Trainingsverfahren hier zunächst etwas ausführlicher erläutert und dargestellt werden:

MT ist ein **Lehrverhaltens- und Lehrfertigkeitstraining**, das eingesetzt wird, um Personen, die Lehrfunktionen besetzen und Unterrichtsaufgaben wahrnehmen, für ihre Tätigkeit (Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht) individuell zu qualifizieren. „Der Trainingsansatz geht von der Annahme aus, dass das *Lehren, wie jede anderer berufliche Tätigkeit, weitgehend erlernbar ist*, einige Handlungen allerdings an persönliche Voraussetzungen und Einstellungen gebunden sind“ (BECKER 1983, 37). Lehrer sollen mit Hilfe und im Rahmen von MT *individuelles Lehrverhalten und ihre Lehrfertigkeiten* erlernen, überprüfen und weiterentwickeln. Sie können dazu in MT-Seminaren einerseits mit ihrem eigenen Verhalten (Sprache, Gehör, Mimik, Gestik, Kommunikationsstil, Selbstdarstellung im Unterricht) experimentieren, um ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern. Andererseits können sie neue Lehrfertigkeiten erproben (z.B. einen Sachverhalt durch Lehrervortrag darstellen, durch Schülerexperimente erarbeiten lassen, durch Diskussionen erschließen). Beim MT steht die **Art und Weise der Vermittlung** von Lerninhalten und nicht der zu vermittelnde Inhalt selbst im Vordergrund des Geschehens. MT ist damit kein Test, ob Lehrer die Inhalte eines Lehrplans „richtig“ verstanden und fachlich einwandfrei an ihre Schüler weitergeben können. In einem MT-Unterricht, in dem ein Lehrer die Fähigkeit „einen Sachverhalt erklären“ üben und verbessern will, ist daher der Inhalt des Sachverhalts von

untergeordneter Bedeutung⁵⁰. In der *MT-Übung* geht es darum, *wie* (mit welchen Mitteln, Methoden, Worten, Aktivitäten, usw.) die trainierende Person den Sachverhalt erklärt oder bearbeitet.

Im Rahmen von MT sollen Lehrer ihre Unterrichtskompetenzen nicht theoretisch, sondern praktisch dadurch erweitern, dass sie die einzelnen Tätigkeiten, die z.B. zur Fähigkeit „einen Sachverhalt verständlich erklären“ erforderlich sind, ausführen, indem sie tatsächlich einen Sachverhalt erklären. MT ist damit ein Qualifizierungsverfahren, innerhalb dessen Lehrer **durch eigene Aktivität und nicht durch Vermittlung von Wissen lernen**. Dazu setzt MT an der unmittelbaren und praktischen Durchführung von Unterricht an. Der Grundgedanke von MT basiert auf der Annahme, „Unterrichten könne man besser als mit herkömmlichen Verfahren von Hospitation und Lehrprobe durch ein unterrichtliches Verhaltenstraining unter (gegenüber der Klassensituation des Schulalltags) erleichterten Bedingungen erlernen“ (ZIFREUND 1983, 26).

Im Rahmen von MT werden Lehrfähigkeiten und -verhalten beispielhaft an und in einer überschaubaren Unterrichtssituation trainiert. **MT-Unterricht** ist echter Unterricht, der aber im Verhältnis zu ‚normalem Unterricht‘ in mehrerer Hinsicht **vereinfacht** ist. Die „erleichterten Bedingungen“, unter denen MT-Unterricht geplant und durchgeführt wird, lassen sich folgendermaßen umschreiben: Die Unterrichtszeit ist verkürzt (15 bis 30 Minuten), die Schülerzahl gering (ca. 4), die Anzahl der Lehr- / Lernziele ist niedrig (1-2), der Lehr- / Lerninhalt ist reduziert, verkürzt oder einfach, das Lehrverhalten des Unterrichtenden konzentriert sich auf einige wenige, gezielt ausgewählte Verhaltensweisen, die der Trainierende selbst festlegt.

⁵⁰ ... aber nicht für seinen realen Unterricht. Dort ist es natürlich zentral, **was** der Lehrer erklärt und **ob** er einen Sachverhalt fachlich richtig erklärt.

Obwohl MT-Unterricht damit Modellcharakter hat, bleibt das Unterrichts-geschehen in der Trainingssituation so komplex wie in der Realität. Fast alle Einflüsse, die auf realen Unterricht einwirken, zeigen sich auch im MT-Training-Unterricht. Es erfolgt lediglich eine Begrenzung auf ausgewählte Lehr-verhaltensweisen, auf die sich das Augenmerk konzentriert. Damit geht es bei einem MT-Training insgesamt „um die Reduktion situativer Komplexität mit dem Ziel der Erhöhung der Lernwirksamkeit des Ausbildungsarrangements bei gleichzeitiger Erhaltung bzw. Verstärkung der Realitätsnähe der Lernsi-tuation“ (ZIFREUND 1983, 26).

Entscheidend ist, dass MT **nicht als Prüfungs- und Beurteilungsverfahren** zur Bestimmung der „Lehrqualität“ einzelner Lehrer eingesetzt wird. Dies würde den Intentionen von MT zuwiderlaufen. Die Trainings- und Übungsfunktionen, die auf eigenem Ausprobieren, Experimentieren und auf Rück-meldung durch beobachtende und beratende Kollegen und Dozenten beruhen, würden durch Bewertungsvorgänge aufgehoben.

Deutlich wird die Bewertungsproblematik auch an einer weiteren Komponen-te des Konzeptes. Da der Lehrer seine Interessen, seine Stärken und Schwä-chen i.d.R. selbst am Besten kennt, bestimmt er im MT, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten er üben will. Er entscheidet, „*Ich* will trainieren, einen Sach-verhalt zu erklären“, „*Ich* will üben, einen Unterricht mit neuen oder anderen als den üblichen Medien zu gestalten“ oder „*Ich* bin mir nicht sicher, ob mein Diskussionsverhalten im Unterricht gegenüber meinen Schülern so optimal ist. Ich möchte das üben.“ Was er trainieren will, bestimmt der Übende beim MT also selbst. Das Risiko, eigene Schwächen zum Gegenstand einer Beob-achtung zu machen, wird er aber nicht eingehen, wenn damit eine Bewertung verbunden wird. Doch gerade in der Bearbeitung selbst erkannter „Schwach-stellen“ liegen die Chancen des MT.

Damit diesen Ansprüchen Rechnung getragen werden kann, ist für MT ein bestimmtes **Ablaufverfahren** vorgesehen, das kurz erläutert werden soll: In einem ersten Schritt bestimmt der Lehrer auf welche Aspekte er seinen MT-

Unterricht konzentrieren will (z.B. „einen Sachverhalt erklären“). Anschließend plant er anhand eines einfachen Themas (Sachverhalts) seine Vorgehensweise und benennt einige Handlungsindikatoren, die er bei Erklärung des Sachverhalts anwenden will (z.B. Wichtige Merkmale des Sachverhalts wiederholen und an die Tafel schreiben). Vor der Durchführung des MT-Unterrichts stellt er seinen Seminarkollegen, die dem Unterricht dann in der Rolle von „Beobachtern“ oder „Schülern“ beiwohnen, sein Konzept und die von ihm geplanten Handlungsindikatoren vor. Die anschließende Durchführung des Unterrichts wird per Videomitschnitt aufgezeichnet. Im Anschluss an die Durchführung wird der Unterricht ausgewertet. Die Auswertung beginnt mit einer Selbsteinschätzung (Selbstwahrnehmung) des Lehrers sowie einer ersten knappen Rückmeldung der „Schüler“ und der „Beobachter“ (Fremdwahrnehmung). Die Wahrnehmungen werden dazu mit Hilfe des Videomitschnitts systematisch nachvollzogen und ausgewertet. Dies geschieht nach festgelegten Feedback-Regeln. Die Besprechung eines Unterrichts wird abgeschlossen durch eine Zusammenfassung sowie eine Verdeutlichung von Veränderungsperspektiven, die der Lehrer bezogen auf künftiges Verhalten in ähnlichen Unterrichtssituationen im Echtfall anstreben sollte.

Lerneffekte treten in diesem Trainingskonzept einerseits durch die praktische Übung, andererseits durch den dialogischen Aufbau auf. Hinzu kommt, dass die Teilnehmer eines MT-Seminars unterschiedliche Rollen einnehmen. Jeder ist Lehrer, Beobachter und Schüler. Lernen findet insbesondere durch einen Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung statt.

23.2.3.2 Microteaching: Ein geeignetes Trainingskonzept für BGS-Ausbilder?

Der Anlass, der dazu führte, in Fuldata eine AG „Microteaching“ zu etablieren, begründet sich aus dem während der Klausurtagung I vielfach geäußerten Wunsches der Ausbilder nach einem „Methodentraining“. Während der Tagung kam deutlich zum Ausdruck, dass den Ausbildern bisher oft konkrete

Vorstellungen und Ideen fehlen, wie sie Unterricht anders als in monologisierender Frontalform gestalten könnten. Die von BGS und GhK übereinstimmende Wahrnehmung, dass der methodischen Gestaltung von Unterricht sowie der bewussten Planung des Lehrerverhaltens im BGS-Unterricht bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird, führte seitens der GhK zu der Überlegung, das Kollegium mit dem MT-Konzept und damit mit einem konkreten Verfahren von Lehrverhaltenstraining bekannt zu machen.

Das Ziel der AG „Microteaching“ war es, zwischen den Klausurtagungen I und II einen Einblick in das Trainingskonzept „Microteaching“ zu gewinnen und selbst Trainingseinheiten zu planen. Diese sollten die Planenden dann auf der Klausurtagung II in Form von MT vorführen, damit das gesamte Kollegium MT kennen lernt und beurteilen kann, ob sich dieses Trainingskonzept als Fortbildungselement für BGS-Ausbilder eignet.

Innerhalb dieser Arbeitsgruppe bildeten sich drei Teams, die unter unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen MT-Unterrichte planten: Team 1 (= vier Ausbilder) plante einen Unterricht mit *Konzentration auf den Medieneinsatz*, Team 2 (= zwei Ausbilder) konzentrierte sich auf *Teamteaching*, Team 3 (= zwei Ausbilder) auf *Diskussionen / Diskutieren im Unterricht*.

Die Unterrichtsplanungen und -entwürfe der drei Teams sollen hier nicht im Einzelnen vorgestellt werden. Vielmehr soll beschrieben werden, wie das Trainingskonzept „Microteaching“ von den Gruppenmitgliedern aufgefasst wurde und welche Schwierigkeiten dabei auftraten:

Bei den Ausbildern herrschte eine stabil-anhaltende Unklarheit darüber, was MT ist und über den dahinter stehenden Sinn. Nach einer ausführlichen Vorstellung von MT seitens der GhK-Betreuer haben einige Mitglieder der AG das Trainingskonzept mit den ihnen bekannten „Kurzzeitlehrproben“ gleichgesetzt. Auch während der Arbeit in den einzelnen Teams konnte dieses Missverständnis nicht vollständig aufgeklärt werden. Darauf wiesen die entstandenen Planungen hin. Es zeigten sich folgende Probleme:

1. Das Kennen von **Kurzzeitlehrproben**, wie sie BGS intern in der Ausbilderschulung in Lübeck und in Gruppenführerlehrgängen durchgeführt werden, hat aufgrund des gleichen Ablaufverfahrens (Unterrichtsplanung, Durchführung, Film, Besprechung, Beurteilung) dazu geführt, dass Kurzzeitlehrproben und keine MT-Einheiten geplant wurden: Die Teams haben Lerninhalte verplant und in „Unterrichtsdispositionen“ festgehalten; mit den Handlungsindikatoren konnten sie wenig anfangen. Z.B. wies die Unterrichtsplanung, anhand derer der „Medieneinsatz“ trainiert werden soll, nicht darauf hin, **wie** der Lehrer Medien in sein Unterrichtskonzept integrieren will. Deutlich aufgefallen ist, dass die Ausbilder gewohnt sind, Unterricht ausschließlich von den **Lehrinhalten** her **zu denken**. Daraus ergaben sich drei Unklarheiten:
 - Die Ausbilder konnten sich nicht vorstellen, **dass** z.B. der Einsatz von Medien (= Lehrfertigkeit) oder Diskussionen (= Lehrverhalten) überhaupt gezielt geplant und geübt werden kann und muss. Auch wenn einsichtig war, dass die Aufgaben von Lehrern über die reine Vermittlung des Lernstoffs hinausgehen, war den Ausbildern nicht einsichtig, dass auch Lehrverhalten einer Übung und Schulung bedarf („Wieso? Ich kann doch diskutieren und meine Schüler auch. Das brauche ich nicht üben.“).
 - Sie können sich dementsprechend nicht vorstellen, **wie** z.B. eine Diskussion im Unterricht gezielt geplant und geübt werden könnte. Dass mit der Auswahl von Handlungsindikatoren – wie im MT üblich – das Handlungsziel „im Unterricht eine Diskussion führen“ analytisch aufgelöst und in „beobachtbare Einzelhandlungen“ (z.B. „Einstieg in die Diskussion durch eine provokante These“, „Zusammenfassung der Diskussionsbeiträge an der Tafel“) zerlegt werden kann, blieb unklar.
 - Allgemein schien es den Ausbildern schwer zu fallen, ihr eigenes Verhalten zu planen und Schülerverhalten zu antizipieren, es zu beobachten und daraus Schlüsse zu ziehen. So wurde bei der Unterrichtsplanung unter den Rubriken „geplantes Lehrerverhalten“ und „erwartetes Schülerverhalten“ vielfach beschrieben, was der Ausbilder oder die Schüler inhaltlich sagen, aber nicht, wie sie sich verhalten könnten.

An der Arbeit dieser AG wurde das grundlegende **Verständnis von Lehre und Lernen im BGS** sehr deutlich: Die Ausbilder haben offensichtlich fest internalisiert, dass Lehren mit Vermitteln von Lerninhalten gleichzusetzen ist. Es fällt ihnen ausgesprochen schwer, sich von Stoffplänen und darin angelegten inhaltlichen Routen zu lösen. Alles, was neben eigenem Fachwissen zum Lehren notwendig ist, müsse ein Ausbilder aufgrund seiner Persönlichkeit mitbringen. Dass Lehrverhalten und -fertigkeiten in seinen sozialen und kommunikativen Dimensionen bis zu einem gewissen Grad auch gelernt, geübt und immer wieder verbessert werden kann, muss den Ausbildern z.B. über das Praktizieren von MT verdeutlicht werden.

2. Während der Planung der MT-Einheiten fiel auf, dass die Lehrer mit Unterrichtsbeobachtungen **Kontrollen** verbinden und Beurteilungen im Sinne von GUT / SCHLECHT erwarten. Aus dieser „Kontrollerwartung“ resultiert zwangsläufig eine sehr eingeschränkte Bereitschaft, zu experimentieren, um neue Erfahrungen zu sammeln. Unter diesen Umständen können die Ausbilder MT nicht als ein Verfahren auffassen, in dem es um ein kollegiales miteinander lernen geht, und darum, sich mit verändernden Unterrichtsanforderungen auseinander zu setzen und neue Verhaltensweisen zu erproben und zu stabilisieren. In der bestehenden Situation ist mit Unterrichtsbeobachtung überwiegend das Gefühl verbunden, sich vor Kollegen vorführen zu müssen.

Im Ergebnis bleibt festzuhalten, dass in der Phase der Gruppenarbeit die Missverständnisse über die Idee und das Verfahren von MT nicht ausgeräumt werden konnten. Die Teams planten Kurzeitlehrproben, keine MT-Einheiten. Eine Einschätzung der Ausbilder, ob und in welchem Umfang sie MT als ein geeignetes Förderinstrument einstufen, hängt davon ab, ob es gelingt, „MT als Förderinstrument“ von der „Kurzeitlehrprobe als Kontrollinstrument“ zu unterscheiden. Nur dann kann MT von den Ausbildern als Hilfe zur Weiterentwicklung ihres Unterrichtsverhaltens verstanden und genutzt werden.

Nichtsdestotrotz bleibt als **Arbeitsergebnis** dieser Gruppe festzuhalten, dass sie sich intensiv und praktisch mit einem Verfahren zur Ausbilderqualifizierung auseinander gesetzt hat. Die gesammelten Erfahrungen werden zur Beurteilung, ob MT ein festes Fortbildungselement für BGS-Ausbilder sein könnte, beitragen.

Das **Lernergebnis** bzw. die Lernerfahrungen der Gruppenmitglieder bestanden zusammengefasst darin, dass sie sich – veranlasst durch die Planung ihrer MT-Einheiten – einerseits sehr ausführlich mit Methoden der Unterrichtsplanung beschäftigt haben. Andererseits haben die Diskussionen über das Ziel und die Inhalte dieses Trainingsverfahrens dazu beigetragen, den Ausbildern neue Sichtweisen von ihrer Arbeit zu eröffnen. Die Tatsache, dass die Auseinandersetzungen darüber, ob ein professionelles Lehrverhalten „angeboren“ oder erlernbar ist, kontrovers geführt wurden, gibt Anlass zu der Annahme, dass das Bewusstsein der Ausbilder hinsichtlich der pädagogischen Dimension ihrer Arbeit geschärft werden konnte.

24 Bewertung der Gruppenarbeit

24.1 Unterscheidung: Beiträge zur Ausbilderqualifizierung und Beiträge zur Schulentwicklung

Bevor im folgenden Kapitel beschrieben wird, welche weiteren Schlussfolgerungen das GhK-Team aus dieser Projektphase für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder gezogen hat, soll in diesem überleitenden Kapitel die „Betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess“ in den qualitativen Aspekten ihres Qualifizierungsgehaltes bewertet werden.

Einerseits steht die Gruppenarbeit als Beispiel für eine kooperative und themenzentrierte Selbstqualifizierung der Ausbilder und kann unter dem Aspekt des *Lernerfolgs für die Ausbilder als Personen* beurteilt werden. Alle Arbeits-

gruppen sind aber andererseits auch Beispiele für inhaltlich *arbeitende* Gremien, die Ergebnisse hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts erzeugt haben. Da sich Arbeit und Lernen in dieser Phase stark miteinander vermischt haben, soll auch die Bewertung der Gruppenarbeit anhand von zwei Fragen geschehen:

- Welche Beiträge leistete die Gruppenarbeit zur Qualifizierung der Ausbilder als Personen und als Gruppe bzw. zur Konstituierung der Ausbilderrolle (Personalentwicklung)?
- Welche Beiträge leistete die Gruppenarbeit zur Weiterentwicklung der Schule (Organisationsentwicklung)?

24.2 Beiträge zur Ausbilderqualifizierung (Personalentwicklung)

Das Projektkonzept sah vor, die Fortbildung der Ausbilder eng an ihre berufliche Situation zu koppeln. Die Erfüllung dieses Anspruchs wurde eingeleitet mit ausführlichen Unterrichtsbeobachtungen und -gesprächen zu Beginn des Projektes. Sie wurde in dieser Phase weiter verfolgt, indem die Ausbilder in Gruppenarbeit selbst formulierte Themen und Probleme bearbeiteten. Die entsprechenden Aktivitäten wurden im vorigen Kapitel beschrieben. Was aber leistete diese Phase hinsichtlich einer Qualifizierung des Bildungspersonals in der Schule des GSP Mitte in Fuldata (Personalentwicklung)? Was konnten die Ausbilder als Gruppe und als Einzelpersonen in dieser Arbeitsphase zusammengefasst lernen?

Die Arbeit aller Gruppen zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich inhaltlich auf eine *pädagogische Auseinandersetzung* der Ausbilder mit ihrer Arbeit konzentrierte, ohne dass die persönlichen, fachlichen und organisatorischen Voraussetzungen der Ausbildertätigkeit im BGS vernachlässigt wurden. Weiterhin zeichnete sich die Arbeit unter Qualifizierungsaspekten durch ein hand-

lungsorientiertes Konzept⁵¹ aus. Sie wurde von der GhK so organisiert, dass die Beteiligten aller Gruppen die Möglichkeit hatten, *eine pädagogische Handlungsstruktur vollkommen zu durchlaufen*: Unter experimentellen Bedingungen bearbeiteten sie Themen, Fragen, Probleme oder Ideen, die sie während der Klausurtagung I selbst als dringlich für eine Veränderung der Ausbildung formuliert hatten. Jede Gruppe musste sich dann in ihrem Thema bewusst orientieren, sich selbständig Ziele setzen, einen Plan formulieren, ihn umsetzen und die Arbeit reflektieren. Dementsprechend sollen die Qualifizierungseffekte für die Ausbilder hier in ihrem *Zuwachs an pädagogischer Handlungskompetenz* zusammenfassend beschrieben werden:

Die Gruppen haben in den Experimenten auf unterschiedlichen Ebenen pädagogische Fragen bearbeitet. So standen hinter der Arbeit der AG „Pädagogische Konferenz“ grundsätzlich **konstitutive** und organisationsrelevante Überlegungen: „Wie muss eine – im BGS verankerte – Organisationsstruktur aussehen, die moderne Qualifizierungsarbeit leisten kann? Wodurch gleichen und unterscheiden sich berufsbildende Schulen von einer Bildungseinrichtung im BGS?“ Die AGs „Leistungsbewertung und Prüfungen“ und „Stoffverteilungsplan“ haben sich dagegen mit eher **dispositiven** und unterrichtsorganisatorischen Fragen des Lernens und Lehrens beschäftigt: „Wie müssen Leistungsbewertungen und Prüfungen gestaltet sein, wenn die Handlungskompetenz der Anwärter als Beurteilungsmaßstab dienen soll? Wie müssten die übergeordneten Ausbildungspläne interpretiert, ausgelegt und in Stoffverteilungspläne übersetzt werden, damit sie eine Ausbildung vorbereiten und ermöglichen, deren Ziel Handlungskompetenz ist?“ Die AGs „Gruppenunterricht“, „Teamenteaching“ und „Microteaching“ haben sich letztlich in ihren Versuchen auf die **operative** Ausbildungsebene konzentriert, indem sie Unterrichtseinheiten ent-

⁵¹ Die Grundstruktur einer Handlung setzt sich lt. Handlungstheorie aus folgenden Elementen zusammen: „(Orientierung) – Zielbildung – Planerzeugung – Durcharbeiten des Plans – Rückmeldung – (Orientierung)“ (VOLPERT 1992, 15).

worfen und ausprobiert haben, die Elemente eines handlungsorientierten Unterrichts enthalten.

Waren die Ebenen, auf denen pädagogisches Denken und Handeln in dieser Phase geübt wurden, von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich, so war aber die Perspektive, die alle Gruppen während der Arbeit einnahmen, identisch: Es ging um das Gewinnen von Einschätzungen, inwieweit die Ideen, die Aktivitäten und die Ergebnisse der Experimente brauchbar sind, um die Ausbilder-tätigkeit, die Unterrichts- und Schulorganisation zielgerichtet zu modernisieren und dahingehend weiter zu entwickeln, dass Handlungsorientierung als Lehr-, Unterrichts- und Schulprinzip eine Einheit bilden.

Durch die Art und Organisation der Qualifizierung in dieser Phase ist für die **Ausbilder als Kollegium** kumuliert ein hoher Zuwachs an pädagogischer Handlungskompetenz erzielt worden. Die Erfahrungen, die das Kollegium gesammelt hat, reichen von solchen, organisationsbezogen oder konstitutiv zu denken und zu handeln (Implementierung einer Pädagogischen Konferenz als Organisationselement der Schule), über Erfahrungen, dispositives Handeln zu üben (z.B. Analyse, Bestandsaufnahme und Überlegungen zur Umgestaltung der Klausurenpraxis) bis hin zu konkret operativen Erfahrungen zur Gestaltung von handlungsorientierten Unterrichten (Teamteaching, Gruppenunterricht). Das Geschehen in dieser Projektphase kann als ein erster Ansatz zur Entwicklung von Expertenrollen und somit als eine Vorstufe zur Professionalisierung der Ausbilderrolle verstanden werden.

Der für das Kollegium erzielte Breiteneffekt an Qualifizierung wurde gestützt von Tiefeneffekten, die in den **Personen der Ausbilder bzw. den Ausbildergruppen** zu verorten sind. Der Zuwachs an Handlungskompetenz bei den Ausbildern als Einzelperson ist insgesamt nicht breit, sondern eher tief. Die meisten Ausbilder haben sich in *einer* der Gruppen engagiert und sich dort mit einer speziellen Aufgabe detailliert beschäftigt. Das Wissen und die Erfahrungen, die sie als Einzelpersonen gesammelt haben, kann unter Qualifi-

zierungsaspekten als ein Ansatz zum Aufbau eines Spezialistentums (für Gruppenunterricht, Prüfungen, usw.) beschrieben werden.

Bis auf die AG „Microteaching“ haben alle Gruppen aktiv und konstruktiv in und mit ihrem Arbeitsfeld agiert und dort experimentiert. Im Rahmen dieser Experimente wurden – sowohl den Ausbildern als auch den wissenschaftlichen Begleitern – die *faktischen* Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungsarbeit in der Schule deutlich. Die auf Umsetzung und Anwendung ausgerichtete Arbeit während der Qualifizierung zeigte gleichermaßen Erfolge (Vieles geht!) wie Misserfolge (Vieles geht nicht!). Damit wurde den Beteiligten vor Augen geführt, dass weder sehr restriktive Haltungen („Der Sachzwang ist Fakt!“) noch sehr euphorische Haltungen („Wir zeigen dem BGS, wie es besser sein kann!“) für die Veränderungsarbeit brauchbar sind.

Im Urteil der beteiligten Ausbilder war die Art der Organisation von Qualifizierung in dieser Phase effektiv und hilfreich, weil sie neben den konkreten Inhalten, mit denen sich die Gruppen speziell auseinander gesetzt haben, eine Reihe von „Nebeneffekten“ mit Qualifizierungsgehalt gezeigt hat. Dazu ein Beispiel:

Arbeitsgruppe	Hauptsächlicher Qualifizierungseffekt	Nebeneffekte mit Qualifizierungsgehalt
Teamteaching	Unterrichten im Lehrerteam	<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigung mit Unterrichtsplanung (konzeptionell, planendes Arbeiten, Mikro- und Makrostruktur von Unterricht) • Beobachten des Lehrverhaltens anderer Kollegen • Entwickeln von Ideen im Team • Aspekte des sozialen Lernens • Reflexionsarbeit mit Kollegen und Schülern
Gruppenunterricht	Unterrichten in und von Kleingruppen	

Direkte Qualifizierungseffekte konnten in dieser Phase durch die auf Kommunikation angelegte Zusammenarbeit der Ausbilder (Praktiker + Polizisten) mit den Projektbegleitern der GhK (Wissenschaftler + Berufspädagogen) und durch die Bearbeitung praktischer Probleme erzielt werden. Aufgrund der un-

gewohnten Arbeitsweise (Verknüpfung von Arbeiten und Lernen) sowie durch die Kooperation unterschiedlicher Fachkollegen (= Erfahrungsaustausch durch fächerübergreifende Arbeit) können indirekt weitere Qualifizierungseffekte erzielt worden sein, die sich auf das Ausbildungsgeschehen nachhaltig auswirken.

Insgesamt war der für das Projekt gewählte Ansatz, am Alltagshandeln und an den Interessen der Betroffenen anzusetzen, und die Versuche, über Veränderungen der Schule und des Unterrichts eine Veränderungsbereitschaft bei den betroffenen Personen anzuregen, für das Projektziel hilfreich und angemessen. Der Erfolg wird dabei daran gemessen, dass die Ausbilder in dieser Phase anfangen, an der Veränderung ihres Selbstverständnisses und an ihrer Rollendefinition als pädagogisches Personal zu arbeiten. Dies war gekoppelt an den Willen, aus ihrer Position heraus das eigene Arbeitsfeld aktiv mitzugestalten.

24.3 Beiträge zur Schulentwicklung (Organisationsentwicklung)

Ein zentrales Ergebnis der Beobachtungsphase I und der Klausurtagung I war, dass die Qualität der Ausbildung in Fuldata1 nicht allein dadurch verbessert werden könne, dass die Ausbilder als Personen oder als Gruppe in der Anwendung moderner Ausbildungsmethoden qualifiziert werden. Der Organisationsrahmen der Schule, innerhalb dessen die Ausbilder agieren und ihre Kompetenzen zeigen (oder eben auch nicht), hatte sich im Projektabschnitt I als sehr rigide durchgeplant und mit nur geringen Freiräumen für die Ausbildertätigkeit versehen herausgestellt. Folgende Erkenntnis kann als gesichert gelten: Eine pädagogisch-didaktische Ausbilderqualifizierung, die aufbaut auf modernen berufspädagogisch ausgerichteten Ausbildungs- und Unterrichtskonzepten und -methoden, wird im Arbeitsalltag der Schule, wie er sich bisher darstellt, keine Früchte tragen, weil nicht zu erwarten ist, dass die Schule diese neuen Kompetenzen fördert und stabilisiert. Praktische Bemühungen der

Ausbilder als Einzelpersonen oder Gruppe, etwas in Fortbildungsmaßnahmen Gelerntes praktisch umzusetzen, werden in der bestehenden Unterrichts- und Schulorganisation auf Widerstände stoßen. Aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen im organisatorischen Überbau (z.B. hierarchische Aufbauorganisation, Stellenbesetzungen nach Dienstgraden, homogene Klausurenpraxis, strikte Fächerorientierung), aber auch aufgrund von personellen Defiziten, insbesondere auf der Ebene des mittleren Schulmanagements, erhielten die Ausbilder keine Unterstützung, ihre Unterrichtstätigkeit zu verändern. Insofern ist es notwendig, dass sich die Organisation der Schule zugunsten einer Unterstützung und Abstimmung neuer individueller Kompetenzen mit entwickelt.

Die Berücksichtigung dieser Notwendigkeit wurde in der Phase „Betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess“ durch zwei Maßnahmen eingeleitet: Um einen realistischen Eindruck vom tatsächlichen „Flexibilitätsgrad“ und von der praktischen „Strapazierfähigkeit“ der Schulorganisation zu gewinnen, wurde die Qualifizierung der Ausbilder erstens an den Ort des Geschehens gelegt und als Kleingruppenarbeit innerhalb der Dienstzeit organisiert. (Wie verhält sich die „Schule“, wenn sechs Kleingruppen parallel einen Teil ihrer Arbeitszeit für Veränderungsarbeit nutzen?). Um einen Eindruck vom tatsächlichen „Veränderungswillen“ und von der faktischen „Veränderungsbereitschaft“ der Schule sowie ihrer Mitglieder und Gruppen zu gewinnen, wurden zweitens sehr bewusst Arbeitsgruppen gebildet, in denen sich Ausbilder mit Fragen auseinandersetzen, die – in einem engen Verständnis – mit ihrer Tätigkeit „Unterrichten“ wenig zu tun haben. Weil sie eher zu den konstitutiven und dispositiven Aufgaben von Schulorganisation und -entwicklung gehören, ist bisher das Management allein für diese Arbeiten zuständig. Die Antwort auf die Frage, ob und wie das (obere und mittlere) Schulmanagement das Engagement und die Ergebnisse der Gruppen „Pädagogische Konferenz“, „Leistungsbewertung und Prüfungen“ und „Stoffverteilungsplan“ nutzen

wird, gibt Hinweise auf die Veränderungsbereitschaft der Schule (Wie ernst ist es der „Schule“, Veränderungsideen aufzugreifen und umzusetzen?).

In dieser Projektphase wurde an und in der Schulorganisation experimentell gearbeitet. Diese Experimente lassen sich als ein Ausbrechen aus den organisationalen Routinen interpretieren: So widerspricht es bisher den Organisationsroutinen, dass Ausbilder in Kleingruppen arbeiten, dass fächerübergreifende Teams von Ausbildern kooperieren, dass Ausbilder mit Fachgruppenleitern zusammen ein Problem oder Thema bearbeiten, dass Ausbilder aus ihrer Perspektive über konstitutive und dispositive Fragen der Schule nachdenken. Hinsichtlich einer Beurteilung der Phase „Betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozesse“ stellt sich dementsprechend die Frage nach dem „Lernverhalten“ der Schule. Anders gefragt: Wie ging die Schule als Organisation mit einem Abweichen von Routinen um? Was kann und konnte die Schule als Organisation aus und in dieser Experimentierphase „lernen“?

Lerneffekt 1: Die Schule verfügt auf der Ebene der Ausbilder über personale Ressourcen, die bisher nur wenig genutzt werden, die aber unter bestimmten schulorganisatorischen Voraussetzungen für eine kontinuierliche Schulentwicklung motiviert werden können.

Im Rahmen der Gruppenarbeit wurden bei den Ausbildern Interessen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (= Kompetenzen) aufgedeckt, die im routinierten Arbeitsalltag der Organisation bisher nicht genutzt werden, also brach liegen. Die Organisation unterfordert derzeit einen Teil ihres Personals und vergeudet damit wertvolle Personalressourcen. Für eine pädagogische Organisationsentwicklung könnten diese Kompetenzen mobilisiert und einkalkuliert werden. Zu beobachten war während der Gruppenarbeit z.B.:

1. ein insgesamt hohes Maß an innerer Verbundenheit und Identifizierung mit dem BGS, aus der ein hohes Interesse und eine starke Motivation resultiert, „gute Polizisten“ auszubilden“ bzw. Polizisten „gut auszubilden“.
2. eine standhaft vertretene Einstellung und Haltung, entwickelte Ideen auf Praktikabilität und praktische Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Damit

verbunden ist das Vorhandensein einer „enormen Kritikfähigkeit“ gegenüber idealtypischen Konzepten und Theorien, womit die Gefahr minimiert wird, bei konzeptioneller Arbeit das Machbare aus den Augen zu verlieren.

3. eine Fähigkeit, *praktische Forschungsarbeit* zu leisten. Z.B. hat die AG „Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung“ Praxisforschung auf dem Gebiet „Klausurenpraxis“ geleistet, indem sie eine *Befragung* im Kollegium durchgeführt und die Aussagen qualitativ ausgewertet hat, indem sie die Ergebnisse einer Lehrgangsarbeit *statistisch ausgewertet* und grafisch dargestellt hat. Die Ergebnisse dieser Analysen wurden verknüpft, um Antworten auf die Frage zu gewinnen: „Wie verhalten sich Klausurergebnisse, wenn Unterrichtender, Klausurenverfasser und Korrektor eine einzige Person ist, wenn sie drei verschiedene Personen sind, wenn Unterrichtender und Klausurenverfasser eine, der Korrektor aber eine zweite Person ist?“ Bei der Suche nach Alternativen zu Klausuren, mit denen die schriftliche Lehrgangslleistung bestimmt werden könnte, ist ein dritter Ausbilder der Idee nachgegangen, unter welchen Bedingungen es möglich wäre, dass die Lehrgangsteilnehmer in Form einer Hausarbeit ein eingegrenztes Problem oder Thema selbständig bearbeiten.
4. ein hohes Maß an Verbindlichkeit, Arbeitsdisziplin und Ergebnisorientierung in den Gruppen. Die Ausbilder nehmen ihre Arbeit sehr ernst und sind in der Lage, selbstorganisiert und -verantwortlich im Sinne der Organisation zu agieren.

Lerneffekt 2: Die Schulorganisation kennzeichnet sich durch ein hohes Maß an tradierter Abgestimmtheit ihrer Strukturen und Prozesse. Dadurch erhält sie ein Maximum an innerer Stabilität. Bei notwendigen Veränderungen und Modernisierungen behindert diese Stabilität Entwicklungsarbeit aber insoweit, als dass Interventionen in einen Bereich unabänderlich Interventionen in anderen Bereichen nach sich ziehen.

Die Arbeit in dieser Projektphase hat sehr eindrucksvoll verdeutlicht, dass die Strukturen und Prozesse in der Schule sehr eng miteinander verzahnt und in einem extrem hohen Maße *formal* aufeinander abgestimmt sind. Der Grad an formalisierter Organisation (Vorschriften, Regeln, formale Zuständigkeit, usw.) sowie das Ausmaß an Sachorientierung sind hoch. Das führt dazu, dass die Schulorganisation in sich sehr stabil ist, folglich **Routinen** ausgezeichnet bewältigen kann. Unter dem Gesichtspunkt **Veränderung** wirken diese Abgestimmtheit und Stabilität dagegen erschwerend, wenn nicht gar kontraproduk-

tiv und demotivierend: Punktuelle Interventionen in einem Bereich wirken sich durch die rigide Abstimmung im gesamten Geflecht der Routinen aus und machen unverzüglich zahlreiche weitere Interventionen in anderen Bereichen erforderlich.

Unter dem Aspekt Veränderung und Entwicklung sind daher für eine Ausbilderqualifizierung die Experimente zur Überarbeitung des Unterrichts, der Unterrichtsorganisation und der Schulorganisation in gleicher Weise relevant, auch wenn sie äußerlich auf unterschiedlichen Handlungsebenen (operativ, dispositiv, konstitutiv) angesiedelt sind. Begründung: Fortbildungen für Teamteaching und Gruppenunterricht laufen ins Leere, solange der (schulintern verbindliche) Stoffverteilungsplan keine Unterrichtung zulässt, die über das Vermitteln kognitiver Ziele hinausgeht. Eine Interpretation des Ausbildungsplans als Rahmenplan bzw. eine offenere Übersetzung des Ausbildungsplans in einen Stoffverteilungsplan setzt wiederum voraus, dass die verbindlichen Vorgaben, wann, wie, von wem und anhand welcher Inhalte Schülerleistungen zu ermitteln und zu bewerten sind, überarbeitet werden.⁵² Der Erfolg einer Pädagogischen Konferenz ist daran gebunden, dass die Ausbilder pädagogisch relevante Probleme, Fragen oder Angebote haben *und* auch bereit sind, diese offen zu kommunizieren. Dies werden sie – auch in hierarchieübergrei-

⁵² Beispiel: In den Zeitansätzen von Ausbildungs- und Stoffverteilungsplan sind ausschließlich Zeiten zur „Stoffvermittlung“ kalkuliert und vorgegeben. Unterrichtseinheiten, in denen soziale, kommunikative und methodische Ziele vermittelt werden (siehe Gruppenunterricht + Teamteaching) oder die Reflexionsarbeit beinhalten, stehen zeitlich hinter Unterrichtseinheiten zurück, in denen (gleiche Inhalte) klassisch bearbeitet werden. Diese Situation wird aufgrund der geltenden Klausurenpraxis zum Problem: Alle Lehrgruppen eines Lehrgangs schreiben zum gleichen Zeitpunkt dieselbe Klausur. Diese konstruiert einer der im Lehrgang unterrichtenden Lehrer, also nicht zwangsläufig der unterrichtende Lehrer einer Lehrgruppe. Eine solche Klausurenpraxis erfordert es, dass alle Lehrgruppen eines Lehrgangs zum Klausurtermin den gleichen „Stoff“ in der gleichen Struktur vermittelt bekommen haben müssen.

fenden Konferenzen – nicht tun, solange sie Kontrollen, Bewertungen oder gar Sanktionen von Vorgesetzten befürchten.

Gemeinsame Termine für die Gruppenarbeit oder zur Durchführung der Unterrichtsexperimente ließen sich in dieser Phase nur mit Mühe finden. Die Arbeit und ihre Ergebnisse wurden insgesamt nur durch zusätzlichen persönlichen Einsatz der Ausbilder (oft außerhalb der Dienstzeit) möglich. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schule ihrem Personal bisher kaum Zeit zum gemeinsamen Lernen reserviert bzw. gewährt.

Diese Erfahrungen verdeutlichen folgendes: Die Etablierung moderner Unterrichtskonzepte und -methoden, die zunächst einen erheblichen Planungs- und Zeitaufwand bedeuten, wird so lange nicht gelingen, wie sie als „privates Anliegen“ der Ausbilder bzw. als „schmückendes Beiwerk“ in einem unveränderten Schulrahmen (miss-) verstanden werden. Die Probleme zeigen, dass auf Organisationsebene dringender Handlungsbedarf zur Eröffnung von Frei- und Gestaltungsräumen besteht. Die formale Enge, den die Schule ihrem Bildungspersonal anbietet, muss relativiert und aufgebrochen werden.

Lerneffekt 3: Da sich die Schulstruktur bisher ausschließlich aus BGS-Strukturen ableitet, hat die Schule es schwer, ihrem Qualifizierungsauftrag und -ziel gerecht zu werden. An pädagogischen Maßstäben orientierte Organisationselemente sind notwendig, damit sich in der Schule eine Lernkultur und ein pädagogisch-didaktisches Profil entwickeln können!

Mit der Entscheidung, direkt im BGS „Qualifizierungsstätten“ zu etablieren, hat der BGS **zentrale Orte zum Lernen** in seine polizeiliche Organisation eingebaut.

Die Aufgabe der Schule ist im Gegensatz zu den Einsatz- und Dienststellen aber nicht die, Bürgern polizeiliche Sicherheit zu gewährleisten, sondern die, Menschen dafür auszubilden, dass sie das entsprechend dem modernen Leitbild des BGS leisten (können). Dazu ist in der Ausbildung nicht nur die Vermittlung modernen Fachwissens gefordert, sondern es gilt außerdem, BGS-

spezifische Einstellungen, Wertmaßstäbe und Verhaltensweisen aufzubauen, die den jungen Beamten für ihre späteren „Arbeitssituationen“ vor Ort in den Dienststellen eine angemessene, stabile und sichere Handlungssteuerung ermöglichen. „Polizeiarbeit“ und „Polizistenausbildung“ dienen damit zwar letztlich dem gleichen Ziel (Herstellen polizeilicher Sicherheit), erfordern aber dennoch grundlegend unterschiedliche Handlungs- und Organisationsstrategien. Deshalb müssen BGS-Schulen und BGS-Dienststellen nach unterschiedlichen Organisationsmustern aufgebaut sein:

Verbunden mit ihrer Aufgabe und Funktion, Menschen auszubilden, muss einer BGS-Schule das Recht und die Möglichkeit zuerkannt werden, sich entsprechend ihres Qualifizierungsauftrages zu organisieren und zu entwickeln. Dazu bedarf es anderer als der im BGS üblichen Organisationsformen (Netz statt Linie / Hierarchie), Kommunikationsregeln (direkte, symmetrische Kommunikation statt indirekte, asymmetrische Kommunikation) und Arbeitsweisen (Diskurse statt Befehl-Gehorsam):

Zur HERSTELLUNG staatlicher SICHERHEIT ist in einem demokratischen Staat ein verbindlicher Rahmen sinnvoll und notwendig. Dieser Rahmen kann – wie in den BGS Einsatzstellen üblich – durch eine hierarchische Linienorganisation mit asymmetrischer Kommunikation durch Befehl und Ausführung gekennzeichnet sein. Zugleich muss dieser Rahmen aber auch so überzeugend und gestaltungsfähig sein, dass er von den Mitarbeitern auch akzeptiert wird. Dafür sind in den Qualifizierungseinrichtungen Lernbedingungen zu schaffen, die auf Einsicht und Verständnis beruhen und nicht auf Auswendig-Wissen und Gehorchen. Das bedeutet, mehr Diskussion, mehr Experimente, mehr individuelle Planung, Handlung und Selbstkontrolle in der Lernsituation, als es in konkreten Einsatzsituationen je der Fall sein wird. Für die Lernsituation sind Risiko und Fehler konstitutive Merkmale, für die Arbeitssituation zwangsläufig nicht.

Deshalb bedarf die „Schule“ vom BGS zwar einerseits klare Aussagen darüber, in welche Richtung sie qualifizieren soll, andererseits benötigt sie aber

auch Freiräume von der üblichen BGS-Organisation, um eine selbstorganisierte Gestaltung von Qualifizierungsangeboten gewährleisten zu können. Die Schule muss in weiten Teilen nach anderen Kriterien als der BGS funktionieren, sonst findet dort kein LERNEN im Sinne einer VORBEREITUNG auf Polizeiarbeit statt, sondern eine fehlgeleitete (äußerst fragwürdige) HERSTELLUNG von Sicherheit.

Um ihre Veränderungen in Richtung moderner Qualifizierungs- und Ausbildungsarbeit zu ermöglichen, muss die Schule *derzeit* unterstützt werden, sich von der BGS-Organisation zu lösen und eine an pädagogischen Maßstäben orientierte Organisation aufzubauen.

Lerneffekt 4: Ein Problem der Schule ist ihre Veränderungsresistenz im mittleren Management! Aufgrund von Beförderungsmodalitäten, formal abgesicherter Zuständigkeiten, bürokratisch-legitimierter Macht sowie aufgrund ihrer mittleren Position in der Hierarchie erweist sich diese Führungsschicht entweder als zentraler Motor oder als extreme Bremse für Veränderungsarbeit. Blockaden auf dieser Ebene wirken gesamtorganisatorisch lähmend; Offenheit müsste dagegen innovationsfördernd wirken.

Aufgrund der geführten Verhandlungs- und Abstimmungsgespräche in der Phase „Betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess“ wurde den GhK-Mitarbeitern deutlich, dass die Motivation und Bereitschaft für Veränderungsarbeit sowohl auf der operativen als auch der konstitutiven Ebene der Schule (Ausbilder und Schulleiter) als angemessen zu beurteilen sind. Das zwischen diesen Ebenen agierende mittlere Management, das im Schulalltag und in der Schulhierarchie hauptsächlich dispositive Gestaltungs- und Führungsaufgaben bewältigt (Unterrichtsorganisation), weist demgegenüber ein hohes Maß an Veränderungsresistenz auf und wirkt damit gesamtorganisatorisch extrem stabili-

lisierend und konservierend.⁵³ Dem Ziel, eine kontinuierliche pädagogische Entwicklungsarbeit einzuleiten, wirkt diese Ebene entgegen.

Diese Situation wirkt sich im BGS als äußerst problematisch aus, weil es aufgrund der streng hierarchischen Aufbau- und Kommunikationsorganisation zwischen der operativen und konstitutiven Ebene keine direkten Wege gibt. Die mittlere Ebene ist immer zwischengeschaltet. Die Veränderungsresistenz auf dieser Ebene blockiert Potentiale und lähmt Veränderungsprozesse mit nicht zu unterschätzender Kraft. Derzeit hat das mittlere Management eine ihm formal oder bürokratisch zuerkannte Macht, von unten angestoßene Veränderungen zu verhindern, sowie eine faktische Macht, die „von oben“ gewünschten Veränderungen selektiv selbst zu interpretieren und zu organisieren. Die mittlere Führungsschicht der Schule wirkt dadurch wie eine Mauer („Lähmschicht“) zwischen konstitutiver und der operativer Ebene. Das ist für eine hierarchische Organisation, in der Entscheidungen gradlinig von oben nach unten verlaufen, zwar typisch, aber auch fatal.

Die Stellen dieser Ebene sind besetzt mit erfahrenen und langjährig in der Schule tätigen Ausbildern, die sowohl die Schule als auch ihre Funktionsweise sehr gut kennen und sich in den bekannten Strukturen „hoch gearbeitet“ haben. Als Fachgruppenleiter managen sie den Schulalltag durch dispositive und administrative Tätigkeiten. Im Unterricht sind sie kaum noch tätig.

⁵³ Dieses Phänomen ist nicht BGS-typisch! MÜNCH (1999, 46 f.) hat z.B. mit einer unter Personalentwicklern durchgeführten Befragung zur Rolle und zu den Einstellungen von Führungskräften in Veränderungsprozessen nachgewiesen, dass insbesondere „Führungskräfte in großen Unternehmen Veränderungen eher abblocken, denn offen für solche sind“ (55 % der Antworten) sowie dass Führungskräfte „eher darauf bedacht sind, ihre Position zu sichern, denn den Unternehmenserfolg zu fördern“ (67 %). Das Management großer Unternehmen wurde von 90 % (!) der befragten Personalentwickler als ein „Misstrauensmanagement eingeschätzt“. Befragt wurden rund 280 Unternehmen, verschiedener Branchen und Größen.

Da die Schule bisher weder über organisatorische Elemente verfügt, die eine offene themen- oder problemzentrierte Arbeit gewährleisten und in Form von abwägenden und diskursiven Auseinandersetzungen ermöglichen, noch über Elemente verfügt, in denen unterschiedliche Hierarchieebenen kommunikativ und integrativ zusammenwirken, hat das mittlere Management für Veränderungsarbeit eine exponierte Stellung.

In der Phase der Gruppenarbeit wiesen die skeptischen Einwände der Fachgruppenleiter insgesamt immer wieder darauf hin, dass sie eine Veränderungsarbeit, die als Bottom-Up-Prozess organisiert wird, nicht akzeptieren. Im Wesentlichen mag dies darauf zurückzuführen sein, dass sie persönliche Machtverluste und eine Einschränkung ihres Einflusses befürchten. Die Möglichkeit, ihr implizites und explizites Organisationswissen strategisch immer wieder so einzusetzen, dass von unten angestoßene Veränderungen verhindert bzw. lediglich auf Basis ihrer Deutungen und Wertungen zugelassen werden, wird das mittlere Management mit hoher Wahrscheinlichkeit so lange nutzen, wie keine neue Positionsbestimmung für ihre Arbeit vorgenommen wird.

25 Dritte Schlussfolgerung für die Gestaltung eines Fortbildungskonzepts

25.1 Anforderungen an ein Ausbilderqualifizierungskonzept abgeleitet aus den Lernvoraussetzungen der Ausbilder als Personen und als Gruppe

Das Vorgehen in dieser Projektphase führte dazu, dass den GhK-Betreuern die Potentiale und Grenzen in den Lerngewohnheiten, -fähigkeiten und -bereitschaften der Ausbilder als Personen und als Gruppe deutlicher wurden als im bisherigen Projektverlauf. Da der Prozess auf eine gleichberechtigte Kommunikation unter den Beteiligten und auf eine systematische Bearbeitung von Problemen setzte, traten insbesondere solche Aspekte hervor, die sich auf

die Art des Arbeitens und Lernens bezogen. Die Auffälligkeiten mit Konsequenzen für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzepts lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die Ausbilder zeigten an und in dieser Projektphase ein sehr **reges Interesse** und eine **starke Motivation** an praktischer Gestaltungsarbeit. Die Bereitschaft, sich persönlich zu engagieren, war deutlich höher als zu Beginn des Projekts. Konzentration, Verbindlichkeit, Disziplin und Ideenreichtum waren prägend für die Arbeit in den Gruppen. Innerhalb der Teams entstand eine ausgeprägte Bereitschaft, die gemeinsam entwickelten Ideen und Konzepte praktisch umzusetzen und die Ergebnisse im Kollegenkreis zu präsentieren und zu kommunizieren (Klausurtagung II). Insgesamt wurden in dieser Phase im Ausbilderkollegium Fähigkeiten und eine Bereitschaft aufgedeckt, **Eigeninitiative** zu ergreifen, die – auch durch organisatorische Regelungen – weiter gefördert und abgesichert werden könnten. Hinzu kommt, dass sich gezeigt hat, dass im Kollegium insgesamt ein **Improvisationsgeist** herrscht, der zu erhalten ist.
2. Der Bedarf an kollegialer Kommunikation, an einem kollegial gestütztem Gedankenaustausch über die (Qualität der) eigene(n) Arbeit und an einer praktischen Unterstützung ist im Ausbilderkollegium hoch. Das Angebot, in dieser Phase gemeinsam mit Kollegen zu experimentieren bzw. etwas zu planen und umzusetzen, wurde von den Ausbildern nicht nur angenommen, sondern hoch geschätzt. Das mag daran liegen, dass dem Lehrpersonal bisher institutionalisiert keine Möglichkeit gegeben wird, sich über das Fachliche hinausgehend über Probleme und Möglichkeiten der Ausbildungsarbeit auszutauschen. In dieser Phase wurde ein (qualitativer und quantitativer) **Kommunikationsbedarf** insbesondere über pädagogische, didaktische, aber auch psychologische Fragen und Probleme festgestellt, der – unter Berücksichtigung einer entsprechenden inhaltlichen Ausrichtung – befriedigt werden sollte. Entscheidend ist dabei, dass den Ausbildern keine Belehrungsgespräche oder Vorträge, sondern eine offene Kommunikation angeboten wird, in der sie *ihre* Fragen formulieren können und Antworten finden. Der Grundstein dafür wurde in dieser Phase durch die Bildung von i.d.R. kleinen Gruppen gelegt, in denen die einzelnen Mitglieder voneinander lernen und sich nicht gegenseitig kontrollieren.

3. Die Ausbilder im BGS sind **Praktiker**, die ein ergebnisorientiertes und innerhalb dessen ein aufgaben- und problemlösendes Arbeiten und Lernen gewohnt sind und bevorzugen. Das im ersten Punkt hervorgehobene Interesse blieb dementsprechend in den Gruppen so lange erhalten, wie den Personen die konkreten Bezüge und Effekte für die eigene Arbeit vor Augen blieben. Wie selbstverständlich gingen die Gruppen ihre Arbeit *aus Sicht ihrer eigenen Erfahrungen* an und bezogen sich auf die *ganz konkrete Situation* in ihrer Schule. Die Angebote der GhK, für die Arbeit z.B. pädagogische Konzepte (zur Unterrichtsvorbereitung) oder gar theoretische Aussagen (Fachliteratur zu Leistungsbewertung und Prüfungen, wissenschaftliche Texte) zu Rate zu ziehen, stießen auf spürbare Skepsis und auf Verständnisprobleme. Auffällig wenig wurden auch praktische Vergleichssituationen in den Bearbeitungshorizont einbezogen (z.B. Was machen andere Schulen des BGS oder andere berufsbildende Schulen?). Aufgrund dieser Eingrenzung der Themen auf konkrete Problematiken, die nach subjektiver Meinung der Ausbilder in der Schule auftreten, verlief das Abarbeiten eines Arbeitsprogramms auffällig klar strukturiert, gradlinig und auf ein Ergebnis hinarbeitend. Die klare Struktur sowie ein permanentes „Im-Auge-Haben“ von Aufgabe und Ziel führten dazu, dass im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit (= vier Monate) effektiv gearbeitet wurde. Diese Stärke der Ausbilder, pragmatisch arbeiten, muss durch Fortbildung dahingehend unterfüttert werden, dass sie (Problem-) Situationen auch umfassender und differenzierter erfassen und Lösungsansätze in übergeordnete Veränderungskonzepte einbinden können. Sonst droht die Gefahr, dass „blinder Veränderungsaktionismus“ eintritt, der weder konzeptionell noch praktisch zu rechtfertigen wäre.
4. In dieser Phase wurden die Gruppenarbeiten vom GhK-Team, also von externen Personen, dokumentiert (außer Sitzungs- und Ergebnisprotokolle), um sie für die Kollegen und für die Schule zugänglich zu machen. Die Ausbilder trauten sich Dokumentationsarbeit entweder nicht zu, oder sie fanden dafür keine Zeit. Zudem zeigte sich zu Beginn der Arbeit, dass die Fähigkeit, im Gruppenprozess ein Thema gemeinschaftlich zu strukturieren, es einzugrenzen, Bearbeitungsschwerpunkte zu setzen und Arbeitsziele zu formulieren, bei den Ausbildern nicht ausgeprägt sind. Die Angebote der Projektbegleiter wurden angenommen und in praktische Arbeitsprogramme überführt. Auf die Bedeutung organisatorischer Maßnahmen (z.B. Protokollführung) für einen Gruppenarbeitsprozess mussten die Gruppen

hingewiesen werden. Die Offenheit gegenüber diesen (externen) Angeboten unter Anerkennung eigener Defizite weist auf eine weitere Bedingung für eine erfolgreiche Lehrerfortbildung: Die von Ausbildern initiierten Aktivitäten sollten zunächst durch externe Moderation, Systematisierung und Beratung gestützt werden, bis sich eigenständige Organisations- und Arbeitsformen entwickelt und stabilisiert haben, mit denen offene Arbeitsaufgaben und -prozesse gefunden und in handhabbare Programme überführt werden. Elemente einer **Modertorenausbildung** könnten – nicht nur diesbezüglich, sondern auch hinsichtlich der Ausbilderrolle im Unterricht – ein inhaltlicher Bestandteil der Fortbildung sein.

5. Die Ausbilder sind und bleiben Polizisten und keine Pädagogen. Hinsichtlich der pädagogischen Dimension ihres Handelns haben sie – wie bereits in Teil II festgestellt – ein **überkommenes und unprofessionelles Rollenbild** internalisiert. Die Vorstellung, dass Ausbilden bedeutet „Polizeiliches Wissen weitergeben können“, führt dazu, dass die Ausbilder sich nur zögerlich und skeptisch auf pädagogische Fragen, Überlegungen und Diskussionen einlassen. Dies zeigte sich z.B. daran, wie schwer es ihnen fiel, Unterricht als ein Zusammenspiel von Zielen, Inhalten, Methoden und Sozialformen zu verstehen. Die Konzepte zum Gruppenunterricht waren zwar unter fachlichen Gesichtspunkten detailliert geplant, die Auswirkungen der Sozialform „Gruppenunterricht“ auf das Handeln und Lernen der Schüler im Unterricht konnte hingegen nicht antizipiert werden, obwohl gerade dies das Thema dieser AG war.⁵⁴ Die Schwierigkeit, den Mitgliedern der AG „Microteaching“ klar zu machen, dass Lehrverhalten trainiert werden

⁵⁴ Was lernen Schüler durch Gruppenarbeit im Unterricht? Didaktische Kriterien sehen neben der Förderung von mehr **Selbständigkeit** im Denken und Handeln auch eine Förderung **sozialen Handelns** vor. Der Einbezug eines Rollenspiels in den Unterricht (wie ihn ein Ausbilder vorgenommen hat), in dem ein Wechsel des Handlungsmusters erfolgt, soll nicht nur Erkenntnis hervorrufen, sondern auch die **Kreativität und Empathie** fördern (vgl. MEYER 1993, 245). Die Kooperation der Schüler während der Unterrichte ließe sich durchaus aufschlüsseln, unabhängig von den Inhalten (Z.B. müssen sie die Arbeit untereinander aufteilen, sich gegenseitig beraten, sich untereinander verständigen, sich gegenseitig ergänzen usw., um ein **gemeinsames** Ziel zu erreichen.). Diese auf die Persönlichkeit und das Sozialverhalten bezogenen Aspekte wurden von den Ausbildern weder bei der Planung noch im aktuellen Unterrichtsgeschehen als bedeutend angesehen.

kann, ist ein weiteres Indiz dafür, dass den Ausbildern ein pädagogisches Denken und Handeln fremd ist.

Diese **Defizite an pädagogischer Professionalität** resultieren u.a. daraus, dass die Ausbilder für die Rollentransformation, die sie eigentlich leisten müssen, um aus einer Funktionsrolle im Verwendungsdienst in eine Ausbilderrolle zu „schlüpfen“, bisher keine Unterstützung erfahren. Sie werden als Polizisten „ins kalte Wasser gestoßen“; „schwimmen lernen sie“, indem sie ihre persönliche Meinung und private Vorstellung von einem „guten“ Ausbilder mit den Vorbildern, die sie (in der eigenen Schul- und Ausbildungszeit) erlebt haben, verknüpfen. Zur Sicherung ihrer individuellen Kontinuität und Stabilität bleibt ihnen nur die Möglichkeit, sich eigenständig ein Bild von ihrer Ausbilderrolle und deren Ausgestaltung zu entwerfen und es in ihre Polizeibiografie einzuordnen. Durch eine permanente Reproduktion von „Unprofessionalität im Ausbildungshandeln“ hält sich im BGS ein heute überkommenes Ausbilderbild sehr stabil. Dieses dürfte schwer aufzubrechen sein.

25.2 Anforderungen an ein Ausbilderqualifizierungskonzept abgeleitet aus den „Lernvoraussetzungen“ der Schule als Organisation

Durch die Vorgehensweise in dieser Projektphase, in der auch experimentell an und in der Schule gearbeitet wurde, zeigten sich neben den personellen auch die organisationalen Potentiale und Schwächen der Schule konkreter als in der bisherigen Projektarbeit. Die Auffälligkeiten, die für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Ausbilderqualifizierungskonzepts relevant sind, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Dass sowohl die formale Organisationsstruktur als auch die Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen der Schule ihren Ursprung in den BGS-Strukturen haben bzw. aus der Übernahme von BGS-Strukturen auf die Schule resultieren, muss in allen Aspekten einer Ausbilderqualifizierung bedacht werden. Da die Schule bisher nicht über Organisationselemente verfügt, die auf ihren pädagogischen Auftrag verweisen, müssen die Ausbilder so qualifiziert werden, dass sie angemessene Beiträge für eine

- pädagogische Organisationsentwicklung liefern können. Die Idee, in Ful-datal zusammen mit den Ausbildern die Implementierung einer Pädagogische Konferenz vorzubereiten, weist in diese Richtung.
2. Die problematische Beziehung zwischen der operativen Ebene (der Ausbilder), der dispositiven Ebene (der Fachgruppenleiter) und der konstitutiven Ebene (der Schulleitung) hinsichtlich des Themas „Veränderungsarbeit“ muss bei der Gestaltung eines Fortbildungskonzepts bedacht werden. Da die Anwendbarkeit von in Fortbildungsmaßnahmen vermittelten Fähigkeiten u.a. davon abhängt, ob es gelingt, die Skepsis der mittleren Führungsschicht abzubauen, müssen Ausbilder im Rahmen von Qualifizierung u.a. auch auf eine *sachlich-argumentative Überzeugungsarbeit* vorbereitet werden. Ein Qualifizierungskonzept muss deshalb darauf angelegt sein, Ausbilder beim Aufbau eines Selbst- und Rollenbewusstseins zu unterstützen, das die „*qualitative Schlagkraft*“ für eine kommunikative Entwicklung der Organisation „Schule“ erzeugt.⁵⁵
 3. Die Ausbilder selbst hielten die Implementierung eines auf kontinuierliche Selbstqualifizierung angelegten Fortbildungskonzepts, das seine Inhalte und Methoden aus der Arbeit vor Ort gewinnt, für sinnvoll und hilfreich, um ihre eigene, aber auch um die Entwicklung der Schule voranzutreiben. Ihrer Meinung nach könne es so gelingen, einen Veränderungsprozess einzuleiten, der sich an den Zielen und Bedingungen der Schule orientiert und der von allen Angehörigen der Schule akzeptiert wird. Aufgrund der Erfahrungen knüpfen sie den Erfolg solch einer dezentralen Fortbildung jedoch an zwei Bedingungen:
Die Selbstqualifizierung muss als Arbeit und Arbeitszeit akzeptiert, anerkannt und eingeplant werden!
Wenn die Ausbilder in Gruppen hochwertige Arbeit leisten sollen, ist es ungünstig, wenn sie diese additiv zu ihren bisherigen Aufgaben leisten. Sowohl die Gruppensitzungen als auch die „Hausaufgaben“ zur Vorbereitung bewirken, dass die Ausbilder ihre laufenden Tätigkeiten (Unterrichtsvorbereitungen, Gespräche mit Schülern etc.) vernachlässigen. Die

⁵⁵ Die zentrale Rolle und Funktion der mittleren Führungsschicht bzw. deren Weiterentwicklung muss in einem umfassenden Fortbildungskonzept gesondert und besonders bedacht werden. Das kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

praktischen Nachforschungen, das Verfassen von Protokollen, das Einarbeiten in die nächste Sitzung, das Recherchieren, Lesen oder Aufarbeiten von thematischer Fachlektüre kostet „Zeit“, die den Ausbildern derzeit nicht zur Verfügung steht. Auf Dauer kann das in dieser Projektphase gezeigte Engagement nur gehalten werden, wenn andernorts Arbeitserleichterungen (z.B. weniger Unterricht, weniger Einsätze) eingeräumt werden. *Die Arbeitsergebnisse müssen in der Schule wahrgenommen, kommuniziert und genutzt werden!*

In dieser Experimentierphase haben sich die Ausbilder ausschließlich aus einem persönlichen Interesse an den Themen zusammengefunden. Die organisationalen Auswirkungen ihrer Arbeitsergebnisse waren noch unklar. Zieht das Schulmanagement Konsequenzen aus den Ergebnissen oder verlaufen die Bemühungen (z.B. nach Projektablauf) im Sande? – Engagement und Arbeitseinsatz können auf Dauer nur erhalten bleiben, wenn Klarheit besteht, dass und wie solche Gruppen eine institutionalisierte Möglichkeit bekommen, ihre Aktivitäten anderen Ausbildern vorzustellen und über Handlungskonsequenzen zu diskutieren (siehe Kapitel 23.1.3. Pädagogische Konferenz). Gleichsam müssen die AGs von der Schulleitung offiziell legitimiert werden, Veränderungsarbeit zu leisten. Ein zeitlicher und organisatorischer Rahmen muss integraler Bestandteil eines Fortbildungskonzepts sein und mit dem Schulmanagement ausgehandelt werden.

25.3 Anforderungen an ein Ausbilderqualifizierungskonzept: Eine Zusammenfassung

Welche Anforderungen sich für eine pädagogische Qualifizierung von BGS-Ausbildern ergeben, muss von der Vorstellung bestimmt sein, dass die Qualifizierungsprozesse gleichsam auf die Voraussetzungen der Personen und auf den Zustand der Organisation „BGS-Schule“ bezogen werden. Es kann kontraproduktiv wirken bzw. sind die Effekte einer Qualifizierung gering, wenn nur am (Teil-) Phänomen „Ausbilderkompetenzen“ herumkuriert wird. Die Lernfähigkeit der Schule als Organisation sowie die der Ausbilder als Gruppe und als Einzelpersonen müssen bei der Gestaltung eines Ausbilderqualifizie-

rungskonzepts als grundlegender Zusammenhang verstanden und im Auge behalten werden.

Strategisch sollte ein Ausbilderqualifizierungskonzept darauf angelegt sein, die Schule über die Beiträge der Ausbilder in Richtung „**Lernende Schule**“ zu entwickeln. Weil in einer lernenden Organisation sowohl soziales und fachliches Lernen als auch Arbeiten und Lernen stark miteinander integriert und verknüpft werden, muss die Organisation dazu angemessen „pädagogisiert“ werden⁵⁶. Im Rahmen einer Ausbilderqualifizierung müssen dementsprechend die Arbeitsplätze, die Arbeitsprozesse und die Arbeitsstrukturen, in die die Ausbilder involviert sind, aus der Perspektive des LERNENS betrachtet werden.

Die in der Arbeit der Ausbilder integrierten und ineinander greifenden Komplexe von strukturiertem fachlichem und sozialem Wissen und Handeln enthalten Potentiale zur (Weiter-) Entwicklung ihrer fachlichen und sozialen Kompetenzen und Erfahrungen. Das ist in der Projektphase „Betreute Gruppenarbeit“ deutlich geworden. Diese Potentiale sind aber bisher nicht ausreichend erschlossen. **Dezentrale Lernsituationen** für die Ausbilder müssen zunächst konsequent erfasst und organisiert werden. Zu den Voraussetzungen, die zur Implementierung eines wirksamen dezentralen Lernens notwendig sind, gehört dabei folgendes:

- eine gezielte Auswahl lernförderlicher Arbeitsaufgaben und Projekte für das Bildungspersonal,
- eine bewusste Reservierung von Arbeitszeit zum Lernen und zum Erprobungshandeln,
- formale Akzeptanz und Legitimierung von Selbstqualifizierungsprozessen: Verringerung von durch Lernunwilligkeit und -resistenz erzeugten Blockaden, Förderung der Kooperation und Kommunikation in Arbeitsgruppen,

⁵⁶ D.h. die Schule muss zu einem Ort werden, an dem LERNEN ein von der Organisation vorgesehenes Prinzip ist.

- eine bewusst gestaltete Lernortkooperation: Das (anwendungsbezogene) Lernen am Arbeitsplatz im Arbeitsprozess muss abgestimmt werden mit (fachsystematischen) Lernangeboten in Form von Schulungen, Seminaren, Workshops.

Der momentane Organisationsrahmen bietet diese Voraussetzung nur begrenzt. Da noch sehr stark auf das Prinzip Anordnung und Ausführung, auf Konzentration von Verantwortung auf den oberen Hierarchieebenen, auf Geringschätzung der Kompetenz der unteren Ebenen und auf eine nur sehr enge Dezentralisierung von Entscheidungen gesetzt wird, ist es kaum möglich, ein wirksames dezentrales Lernen zu organisieren. Die Organisation nimmt dadurch vorhandene Kompetenzen, Motivationen und Interessen nicht wahr und verhindert dementsprechend deren gezielte Weiterentwicklung. Dem muss eine Qualifizierung der Ausbilder entgegen wirken.

Auf die Gruppe der Ausbilder bezogen muss ein Fortbildungskonzept so gestaltet sein, dass ihr stabiles Rollenbild aufgeweicht wird. Zu bedenken ist dabei, dass es nicht darum geht, aus Polizisten Pädagogen zu machen, sondern darum, ein Rollenbild an der Schnittstelle zwischen Polizist und Pädagoge anzubieten, mit dem sich die Ausbilder ihrer Verantwortung als „praktische Pädagogen“ bewusst werden. Die Fortbildung muss also – neben einer Erweiterung der Methodenkompetenz, die die operative Handlungskompetenz unterstützt – auf **die Ausbildung einer relativen pädagogischen Professionalität** gerichtet sein. Nur wenn das gelingt, können in der BGS-Schule Organisationskonzepte, die moderne Ausbildungsarbeit ermöglichen, implementiert werden; nur dann kann im Unterricht handlungsorientiert ausgebildet werden, nur dann können die Ausbilder flexibel mit den Rollenmustern eines Ausbilders als Wissensvermittler, als Moderator und als Berater agieren.

Das Bildungspersonal im BGS (vom Ausbilder über die Schulmanager bis zu den Curriculumplanern) ist für die anstehenden Aufgaben bisher nicht ausreichend qualifiziert. Das zeigt sich daran, dass insgesamt ein deutliches Missverhältnis zwischen (polizei-) fachlichen und pädagogischen Kompetenzen

besteht. Darunter leidet das Ausbildungsniveau insgesamt: Für die unterste Ebene, die Ebene der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung wie auch seiner Sozialformen, ist die Engpasswirkung einer mangelnden pädagogischen Professionalität in Teil II dieser Arbeit beschrieben worden. Dass sich diese Engpasswirkung sowohl auf der Ebene der Curriculumentwicklung als auch auf der strategisch-pädagogischen Ebene des Werte- und Normensystems noch weiter verschärft, kann nach den Erfahrungen dieser Projektphase stark vermutet werden.

Um dieser Situation im Rahmen einer Ausbilderqualifizierung begegnen zu können, ist es notwendig, dass alle Fortbildungsaktivitäten einer pädagogischen Handlungslogik folgen. D.h. sie müssen neben den Zwecken für die Schule immer eine Förderung der Personen einschließen, auch in deren eigenem Interesse. (Be-) Lehren muss konsequent gegen Lernen ausgetauscht werden. Anstelle von Lehrgangslernen, Schulung und Imitationslernen, die unter der Dominanz des (Be-) Lehrens von Ausbildern stehen, müssen mehr kooperative, dezentrale, aktivierende und selbstbestimmte Formen der Ausbilderqualifizierung (handlungsorientiertes Lernen) treten. Das bedeutet insbesondere eine Kooperation zwischen Ausbildern und Fortbildnern: eine symmetrische Interaktion, eine Demokratisierung von Wissen, ein Einbeziehen von Erfahrungen und von Praxis, Theorie als Probehandeln, experimentelles Handeln, Üben, mit Ungewissheiten umzugehen und sich unter Ungewissheit als entscheidungsfähig zu erweisen. Die Organisation solch einer Ausbilderqualifizierung benötigt kooperative, offene, zelt- und netzartige Organisationsformen. Diese müssen aber auch tatsächlich installiert und akzeptiert werden.

Daneben muss eine Ausbilderqualifizierung im und für den BGS auch weiterhin von der Handlungslogik der übergeordneten Gesamtorganisation (hier: Produktion von Sicherheit) beeinflusst bleiben. Die Schule und die Ausbilder müssen lernen, mit zweifach codierten Organisationselementen (BGS relevant / BGS irrelevant und qualifizierungsrelevant / qualifizierungsirrelevant) umzugehen. Bisher sind doppelt codierte Organisationselemente in der und für

die Schule Fremdelemente, die sie ihrer generellen Organisationslogik zu unterwerfen trachtet und damit falsch codiert. Unter diesen Umständen können *pädagogisch* ausgerichtete Maßnahmen zur Personal- und Organisationsentwicklung kaum leistungsfähig werden. Sie rufen eher Orientierungsprobleme hervor und produzieren Risiken und Unsicherheit, als dass sie eine innovative Entwicklung forcieren.

Insgesamt wird für eine Ausbilderqualifizierung also ein **mehrschichtiges Konzept** notwendig. Dieses muss so angelegt sein, dass sich die Ausbilder einerseits als Individuen hinsichtlich einer pädagogischen Rollenkompetenz weiterentwickeln können, andererseits aber auch so, dass sie als Gruppe qualifiziert werden, angemessene Beiträge zur Weiterentwicklung der Unterrichtstätigkeit und zur Schulentwicklung leisten zu können. Im Rahmen von Qualifizierung muss es gelingen, die Ausbilder gleichermaßen als Individuen (Förderung ihrer Persönlichkeit), als Ausbilder (Förderung ihrer Unterrichtstätigkeit) und als Schulmitglieder (Förderung der Bereitschaft, den Organisationsrahmen mit zu gestalten) zu fördern.

Folgende – in den Personen liegende – Anknüpfungspunkte bieten sich an, um einen auf Dauer angelegten, komplexen Fortbildungsprozess einzuleiten und zu stabilisieren:

- Das überdurchschnittlich hohe Maß an Motivation und Interesse der Ausbilder, praktische Veränderungen zu bewerkstelligen, muss ausgeschöpft werden. Dazu gehört ein hohes Maß an Akzeptanz, dass die Ausbilder Polizisten und Praktiker sind. Nur von dieser Position ausgehend wird die Hinführung zu einer pädagogischen Arbeit, die sich neben konkreter Aufgabenbewältigung auch einem konzeptionellen, visionärem und theoretischem Arbeiten stellt, gelingen.
- Der überdurchschnittlich hohe Kommunikationsbedarf zu pädagogisch-didaktischen Fragen und Problemen beim Bildungspersonal sollte nicht durch eine vorschnelle Vorgabe von Weiterbildungs- und Belehrungsangeboten eingeengt werden. Vielmehr müssen den Ausbildern Zeiten und Räume eröffnet werden für eine offene und kollegiale Verständigung über ausbildungsrelevante Fragen und Probleme.

26 Drittes Zwischenresümee zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess

Bevor in Teil V das Ausbilderqualifizierungskonzept, das die GhK-Mitarbeiter auf Basis der praktischen Erfahrungen und durch Anwendung bzw. Verknüpfung mit wissenschaftlicher Theorie gestaltet haben, vorgestellt wird, soll an dieser Stelle wieder ein kurzes Zwischenresümee zum Stand des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses gezogen werden. Dies geschieht, indem die Phase „Betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess“ vor dem Hintergrund der Frage betrachtet wird, welche Beiträge die Handlungsforschung geleistet hat, um in der Schule einen selbstorganisierten Veränderungsprozess in Richtung einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung zu forcieren:

- Die Handlungsforschungsstrategie erfüllte in dieser Phase im Wesentlichen zwei Funktionen: Einerseits ging es darum, die sich im bisherigen Projektverlauf als zentral herauskristallisierenden theoretischen Begriffe differenzierter zu verwenden (Person-Umfeld, Selbstorganisation, Kommunikation, Rolle) und andererseits darum, aus den analytischen Kategorien praktische Schlussfolgerungen zu ziehen und diese im konkreten Projektprozess zu implementieren (→ Einleitung eines sozialen Prozesses zur Konstituierung einer pädagogisch geprägten Ausbilderrolle).
- Aus forschungsstrategischer Perspektive verfolgte die Phase „Betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess“ das Ziel, die im Projektabschnitt I initiierten individuellen Lernprozesse und individuellen Lernerfahrungen der Ausbilder so miteinander zu verknüpfen, dass in der Schule ein sozialer Prozess zur Konstituierung der Ausbilderrolle in Gang kommt. Durch die Konstruktion, kollektives und organisationales Lernen mit individuellem zu verknüpfen, sollte das Fortbildungsgeschehen auf ein höheres Emergenzniveau gehoben werden. Dazu trug der Handlungsforschungsansatz folgendermaßen bei:
 - Die gemeinsame Planung und Reflexion der „Experimente“ bedingte, dass die GhK-Mitarbeiter in Bezug auf das interne Geschehen *in den Kleingruppen* ihre Rolle als Externe zum Teil ablegten und die von (gleichberechtigt) kooperierenden Gruppenmitgliedern annahmen. Das förderte gruppeninterne Auseinandersetzungen.
 - Die (unterstützenden) Beiträge der GhK-Mitarbeiter konzentrierten sich in dieser Arbeitsphase darauf, den Gruppen bei Bedarf (fehlendes) pädagogisch-fachliches Know-how zu liefern, die Anfangssituationen der Klein-

gruppenarbeit zu strukturieren und zu moderieren sowie die Gruppenprozesse und -ergebnisse zu dokumentieren. Zudem nutzten sie ihre „*formal externe Position*“ zur Schaffung von Frei- und Spielräumen für die Arbeit der Kleingruppen (Gespräche mit Schulleitung und Fachgruppenleitern). Insoweit erhielten die Gruppen hauptsächlich an den Stellen externe Hilfe, wo es notwendig erschien: bei der Planung, Ideenfindung und Reflexion der Experimente.

- Die Inputs der GhK wurden in / von den Gruppen dann aber weitgehend selbständig und unter dem Maßstab eigener Kriterien verarbeitet, indem die Ausbilder sie an ihre Vorstellungen und Fähigkeiten sowie an die Rahmenbedingungen der Schule anpassten.

27 Zusammenfassung

Maßgabe und Ziel des Projekts legen es nahe, die Ausbilder mittels einer handlungsorientierten Fortbildung zu qualifizieren. Dementsprechend wurde die Projektarbeit im Anschluss an Klausurtagung I als eine von den GhK-Mitarbeitern betreute „kooperative Selbstqualifizierung“ konzipiert und als „(Klein-) Gruppenarbeit im Arbeitsprozess“ organisiert. Die Ausbilder bearbeiteten in dieser Phase unter experimentellen Bedingungen Themen, Fragen, Probleme oder Ideen, die sie während der Klausurtagung I selbst als dringlich für eine Veränderung der Ausbildung formuliert hatten.

Die Aktivitäten dazu wurden in diesem Teil der Arbeit im Einzelnen beschrieben, hinsichtlich ihrer in Bezug auf Personal- und Organisationsentwicklung erzielten Effekte bewertet und in den sich ergebenden Schlussfolgerungen für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Ausbilderqualifizierungskonzepts reflektiert.

In den **beschreibenden Teilen** ist die Arbeit der *einzelnen* Gruppen aus den Perspektiven Orientierung, Zielbildung, Planung, Durchführung und Ergebnis dargestellt worden. Dabei wurde betont, dass, wodurch und warum die Arbeit als *Ganzes* in dieser Phase auf drei – im pädagogischen Handlungskonzept einer Schule miteinander verzahnten und aufeinander abgestimmten – Ebenen verteilt wurde. Die drei Ebenen wurden dabei folgendermaßen besetzt:

- *Ebene 1 Konstitutive pädagogische Handlungsebene:* AG „Pädagogische Konferenz planen“
- *Ebene 2 Dispositive pädagogische Handlungsebene:* AG „Stoffverteilungsplan überarbeiten“, AG „Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung hinterfragen“
- *Ebene 3 Operative pädagogische Handlungsebene:* AG „Teamteaching durchführen“, AG „Gruppenunterricht durchführen“, AG „Microteaching-Einheiten planen“.

Die Art der Konzeption und Organisation der Arbeit in dieser Projektphase führte einerseits zu Lernprozessen und -ergebnissen bei den Ausbildern als Personen und als Gruppe, andererseits aber auch zu Arbeitsprozessen und -ergebnissen für die Schule. Deshalb wurde die Arbeit im **bewertenden Teil** unter zwei Aspekten reflektiert: in ihrem Effekt für eine Personalentwicklung (Zuwachs an pädagogischer Handlungskompetenz beim Personal) und in ihrem Effekt für eine Organisationsentwicklung (Bestimmung von Potentialen und Engpässen für eine pädagogisch ausgerichtete Veränderungsarbeit). Im Rahmen dieser Bewertung zeichnete sich zusammengefasst folgendes ab:

Für das *Ausbilderkollegium* ist kumuliert ein breiter Zuwachs an pädagogischer Handlungskompetenz erzielt worden, der durch Tiefeneffekte bei den beteiligten *Einzelpersonen* gestützt und flankiert wurde. Insgesamt gelang es, die Ausbildergruppe für die pädagogischen Aspekte ihrer Arbeit zu sensibilisieren und einen sozialen Prozess zur Konstitution der Ausbilderrolle in Gang zu setzen.

Die Schule als Organisation muss diesen sozialen Prozess unterstützen und mittragen. In Bezug auf die Frage, ob die *Schulorganisation* eine pädagogische Veränderungsarbeit ermöglicht und fördert, war folgendes festzustellen:

- Effekt 1: Die Schule verfügt auf der Ebene der Ausbilder über personale Ressourcen, die bisher nur wenig genutzt werden, die aber unter bestimmten schulorganisatorischen Voraussetzungen für eine kontinuierliche Schulentwicklung motiviert werden können.

- Effekt 2: Die Schulorganisation kennzeichnet sich durch ein hohes Maß an tradierter Abgestimmtheit ihrer Strukturen und Prozesse. Dadurch erhält sie ein Maximum an innerer Stabilität. Bei notwendigen Veränderungen und Modernisierungen behindert diese Stabilität Entwicklungsarbeit aber insoweit, als dass Interventionen in einen Bereich unabänderlich Interventionen in anderen Bereichen nach sich ziehen.
- Effekt 3: Da sich die Schulstruktur bisher ausschließlich aus BGS-Strukturen ableitet, hat die Schule es schwer, ihrem Qualifizierungsauftrag und -ziel gerecht zu werden. An pädagogischen Maßstäben orientierte Organisationselemente sind notwendig, damit sich in der Schule eine Lernkultur und ein pädagogisch-didaktisches Profil entwickeln können!
- Effekt 4: Ein Problem der Schule ist ihre Veränderungsresistenz im mittleren Management. Aufgrund von Beförderungsmodalitäten, formal abgesicherter Zuständigkeiten, bürokratisch-legitimierter Macht sowie aufgrund ihrer mittleren Position in der Hierarchie erweist sich diese Führungsschicht entweder als zentraler Motor oder als extreme Bremse für Veränderungsarbeit. Blockaden auf dieser Ebene wirken gesamtorganisatorisch lähmend; Offenheit müsste dagegen innovationsfördernd wirken.

Die berufspädagogische **Reflexion** der Erfahrungen und Ergebnisse dieser und der vorangegangenen Arbeitsphasen führte zu folgender Schlussfolgerung für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Ausbilderqualifizierungskonzepts:

Die Lernfähigkeit der Schule als Organisation sowie die der Ausbilder als Gruppe und Personen müssen bei der Gestaltung eines Qualifizierungskonzepts als grundlegender Zusammenhang verstanden und fortwährend im Auge behalten werden. Nur in die Qualifizierung von Personen zu intervenieren, bleibt fragwürdig, wenn sich nicht auch die Schule in Abstimmung zu den aufgebauten Kompetenzen verändert. Zur Schulentwicklung wiederum müssen und können aber die Ausbilder Beiträge liefern. Insoweit ist ein **mehrschichtiges Qualifizierungskonzept** erforderlich, mit dem es gelingt, die Ausbilder als *Individuen* (Persönlichkeitsförderung), *Unterrichtende* (Förderung ihrer Unterrichtstätigkeit) und *Schulmitglieder* (Partizipation an der Organisationsgestaltung) zu unterstützen, ihre **Rolle** weiter zu entwickeln.

Wie solch ein Konzept aussehen könnte, wird im folgenden Teil der Arbeit dargestellt und in einem zusammenhängenden Konzept *theoretisch* begründet.

Teil V: Strukturen zur Veränderung der Ausbildung im BGS und Prozesse zu ihrer Ausgestaltung am Beispiel „Qualifizierung des Ausbildungspersonals“

28 Überblick

Ein Handlungsforschungsprozess konstituiert und konkretisiert sich im und am Prozess einer Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis. Er wird maßgeblich von praktischen Problemen beeinflusst und geleitet. Seine Entwicklung und seine theoretischen Bezüge kristallisieren sich im Einzelnen erst während der Kooperation heraus, weil im Laufe dessen zwecks Verständigung zwischen Theorie und Praxis immer wieder Orientierung geschaffen und Vermittlungsarbeit geleistet wird. Dieser Zusammenhang erzeugt für die Forschung und den Forscher einerseits zwangsläufig ein hohes Maß an Komplexität. Andererseits differenzieren sich aber auch *die* theoretischen Begrifflichkeiten, Konzepte und Schwerpunkte aus, deren Anwendung zur Problembewältigung hilfreich ist, die also für die aktuelle Situation der sozialen Praxis und für deren Weiterentwicklung Relevanz besitzen.

Damit die aus dem Projekt abgeleiteten Theoriebezüge und die gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Praxis zur Anwendung kommen (können), müssen sie jedoch zwischenzeitlich immer wieder systematisiert, in einen Zusammenhang gestellt und miteinander verbunden werden. An bestimmten Stellen und zu bestimmten Zeitpunkten wird damit eine bewusste Entkopplung von Theorie- und Praxisarbeit notwendig. Für den in dieser Arbeit vorgestellten Handlungsforschungsprozess ist das Setzen solch eines Entkopplungspunktes m.E. an dieser Stelle, am Ende der Phase „Fortbildung als betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess“ angebracht, angemessen und hilfreich.

Um den Erkenntnisstand des Forschungsprozesses als ein *Zwischenergebnis* in einem zwischen Wissenschaft und Praxis weiterlaufenden Prozess herauszustellen, werden in diesem Teil der Arbeit daher die Chronologie des Projektverlaufs sowie die Ebene der operativen Projektarbeit zugunsten einer systematischen Herleitung und einer theoretisch begründeten Darstellung der entwickelten Fortbildungskonzeption verlassen.⁵⁷ In diesem **Teil V** geht es ausschließlich darum, die im Projektverlauf sukzessive entwickelte und schrittweise erprobte **Konzeption für ein auf Dauer angelegtes Fortbildungskonzept für Ausbilder im BGS** mit ihren theoretischen Hintergründen und ihrem theoretischen Überbau vorzustellen und sie mit ihren Rückbezügen auf die erlebten praktischen Situationen und Erfahrungen zu verknüpfen.

Als Ausgangspunkt werden dazu in *Kapitel 29* zunächst die theoretischen Voraussetzungen zusammengefasst, denen eine Ausbilderqualifizierung Rechnung tragen muss, damit praxiswirksame Qualifizierungsergebnisse erzielt werden können. Auf diese Voraussetzungen wird dann die praktische Ausgangslage, wie sie von der GhK im Projekt wahrgenommen und analysiert wurde, bezogen. Dieses zusammenfassende Erkenntnisprofil leitet sich aus den Darstellungen der Teile I bis IV ab.

Im Ergebnis führt dieses Profil zu der – sich bereits im Prozessverlauf abzeichnenden – Vermutung oder These, dass es zur Gestaltung einer handlungsorientierten Ausbildung im BGS nicht ausreicht, das Bildungspersonal punktuell methodisch-didaktisch zu qualifizieren. Damit im BGS eine handlungsorientierte Ausbildung implementiert werden kann, sind vielmehr grund-

⁵⁷ Nach Abschluss der Phase „Fortbildung als betreute Gruppenarbeit im Arbeitsprozess“ stellten sich die Ausbilder auf einer zweitägigen Klausurtagung II gegenseitig die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeiten vor und überlegten gemeinsam, welche Konsequenzen aus den „Experimenten“ für ihre Arbeit an und in der BGS-Schule gezogen werden müssen. Die GhK präsentierte das von ihnen entworfene Fortbildungskonzept. Verlauf und Ergebnis dieser Tagung sowie die Weiterarbeit vor Ort in Fuldata werden in dieser Arbeit nicht mehr behandelt.

legende, substantielle *Veränderungen* auf allen Ebenen des Ausbildungssystems erforderlich, die in einer *Neustrukturierung* des gesamten Ausbildungswesens zum Ausdruck kommen müssen. Für solch eine Neustrukturierung fehlt es im BGS bisher jedoch an einer richtungsweisenden und umfassenden Programmatik oder anders ausgedrückt an einem konsistenten Reformpaket für das Ausbildungssystem als Ganzes.

Wie solch ein Reformpaket bzw. eine neue Struktur für das Ausbildungssystem aussehen könnte, wird in *Kapitel 30* gezeigt: Bevor es in der Struktur eines *Lernmodells* konzipiert wird (*Kapitel 30.3*), wird begründet, warum es notwendig ist, das Ausbildungssystem als ein *Veränderungssystem* zu modellieren und zu strukturieren (*Kapitel 30.1 und 30.2*).

Die Überlegungen fußen darauf, dass die in Lernmodellen grundsätzlich verankerte Veränderungstheorie geeignet ist, um eine Überarbeitung des BGS-Ausbildungssystems einzuleiten. In den Überlegungen zum Thema „Veränderungen durch Lernen“ wird ein Ansatz dafür gesehen, in der Schule aufeinander bezogene und abgestimmte *Lernprozesse* zwischen Individuen, Gruppen und der Organisation zu ermöglichen. Das entworfene Modell zeichnet sich dadurch aus, dass sich **lernende Individuen** in Bezug auf für sie relevante **lernende Gruppen** in einer **lernenden Organisation** darstellen. Individuelle, gruppen- und organisationsbezogene Lernprozesse können mit Hilfe dieses Modells aus der Perspektive ihres „*Beitragsvolumens*“ für substantielle Veränderungen im Ausbildungssystem wahrgenommen und eingeschätzt werden. Für das Ausbildungssystem ergibt sich daraus der anzustrebende Zustand, dass individuelles Lernen auf allen Ebenen Regelverhalten ist und dadurch stabilisiert wird, dass es mit entsprechenden gruppen- und organisationsbezogenen Lernprozessen verknüpft und abgestimmt ist. Mit dieser umfassenden Lernstruktur gelingt es außerdem, die Steuerungseinflüsse und -ebenen, die die Ausbildungsaktivitäten des BGS, seiner Bildungseinrichtungen sowie der dort agierenden Gruppen und Akteure im Einzelnen zu bestimmen und abzubilden.

In *Kapitel 31* geht es dann um die Frage, wie die abstrakt entworfene Lernstruktur in Bezug auf eine BGS-Schule, auf die in ihre agierende Ausbildergruppe und die Ausbilder als Einzelpersonen mit Leben gefüllt werden kann. Wie kommt die momentane Ausbildungsstruktur, die sich für das Erreichen notwendiger Ausbildungsziele zwar als ungünstig, aber auch als sehr stabil erwiesen hat, in Bewegung? – Das Modell wird dazu am Beispiel „Qualifizierung des Ausbildungspersonals“ ausdifferenziert und in Prozesse überführt. Den Ankerpunkt liefert hier die **Ausbilderrolle in einer lernenden BGS-Schule**. Ziel ist es, diese Rolle genauer zu bestimmen, um daran anknüpfend die Ausrichtung von Fortbildungsprozessen zu verdeutlichen.

Dazu wird zunächst in einem Exkurs erläutert, was es bedeutet, die Rolle, das Rollenhandeln und die Rollenkompetenz von Personen in organisationalen Kontexten zu betrachten und zu beurteilen (*Kapitel 31.2*). Die Ausführungen über die soziale Rolle in Organisationen (*31.2.1*) und zum kommunikativen Rollenhandeln (*31.2.2*) liefern eine konzeptionelle Vorlage, um die Ausbilderrolle in einer lernenden Schule *inhaltlich* zu bestimmen. Durch Anwendung dieser „Schablone“ wird diese Bestimmung im *Kapitel 31.3* anhand folgender drei Fragen vorgenommen:

1. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum operativen Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernende Ausbilder)
2. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum dispositiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernender Unterricht)
3. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum konstitutiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernende Schule)

Die so definierte Ausbilderrolle führt dann in *Kapitel 31.4* wieder zurück zu der praktischen Frage, wie es – ausgehend von heute – gelingen kann, durch Qualifizierungsmaßnahmen entsprechende Rollenkompetenzen bei den Ausbildern zu fördern: Aus einer Zusammenführung der praktischen Situation mit

den theoretischen Überlegungen resultiert der Vorschlag, **eine offene und prozessorientierte Fortbildung** zu konzipieren, die darauf angelegt ist, sich im Zeitverlauf flexibel auf die tatsächliche Entwicklung der Schule und die realisierte Kompetenzentwicklung der Ausbilder einzustellen. Insgesamt entsteht ein **mehrschichtiges Fortbildungsgeschehen**, in dessen Zentrum das Leitziel „Kommunikatives Ausbilderhandeln“ steht. Ziel der Qualifizierung ist es, die Ausbilder als Personen, als Unterrichtende und als Schulmitglieder zu unterstützen, ihre Ausbilderrolle weiter zu entwickeln, um Beiträge zur Weiterentwicklung des Ausbildungssystems leisten zu können.

29 Ausgangsbedingungen

29.1 Theoretische Voraussetzungen für ein praxiswirksames Ausbilderqualifizierungskonzept

Anknüpfungspunkt der Ausbilderqualifizierung soll die Ausbildungs- und Lehrtätigkeit von Ausbildern sein, die in den Bildungseinrichtungen des BGS Polizeivollzugsbeamten auf den Polizeiberuf vorbereiten oder umfassender ausgedrückt: die **Berufsrolle** dieser Personen. Die Fortbildung muss an den Berufserfahrungen dieser Ausbilder anknüpfen sowie an deren Aktivität und Gestaltungsbereitschaft appellieren. Insgesamt soll sie einen Beitrag dazu leisten, dass die Berufsausbildung im BGS nach Kriterien handlungsorientierten Lernens durchgeführt wird.

Um eine Fortbildung zu gestalten, mit der praxiswirksame Fortschritte erzielt werden, müssen neben dem, was die Ausbilder unmittelbar tun, auch die Bedingungen gesehen und in die Fortbildung einbezogen werden, unter denen sie ihre Arbeit leisten und die ihre Handlungen in die eine oder andere Richtung steuern. Das einleitende Schema von Kapitel 31.4.1 (Abbildung 9, Seite 331) repräsentiert die Person eines Ausbilders in Form seiner Berufsrolle, die er im Unterricht darstellt. Wie er diese Rolle konkret ausfüllt, hängt von

verschiedenen **Steuerungseinflüssen** ab, die sich analytisch folgendermaßen gliedern lassen:

1. Steuerungsebene: Der Ausbilder. Oder konkreter: *die Persönlichkeit des Ausbilders.*

Zu dieser Ebene gehören Elemente wie Lebenserfahrung, polizeiliches Fachwissen, pädagogisches Wissen, Interesse an der Arbeit mit Jugendlichen. Es liegt auf der Hand, dass die Qualität dieser Komponenten auf die Qualität des Unterrichts wirkt. Wer z.B. fachlich unsicher ist, wird auch nicht fachlich sicher unterrichten können; wer nur eine Unterrichtsmethode kennt, wird auch nur eine anwenden. Wer keine grundsätzlich positive Einstellung zu Jugendlichen hat, wird es schwer haben, sie auszubilden.

2. Steuerungsebene: Der Unterricht. Oder konkreter: *die Wahrnehmung des Ausbilders von dem, was Unterricht sein und leisten soll.*

Zu dieser Ebene gehören z.B. Einschätzungen zu den Schülern, zur Bedeutung von Lerninhalten, zur Organisation von Unterricht (Methodenvielfalt, Medieneinsatz, Zeitplanung, Beziehungen zwischen Fächern). Das in dem einzelnen Ausbilder bestehende Bild von Unterricht wird beeinflusst von Kollegen und Vorgesetzten, von Vorschriften, Richtlinien, von Ausstattungsmerkmalen der Schule, Zeitplanungen usw. Es wirkt auf die erste Steuerungsebene, das Unterrichtsverhalten der Ausbilderpersönlichkeit direkt und indirekt ein. Z.B. beflügelt ein Konsens im Kollegium „keine Experimente im Unterricht“ niemanden, dennoch zu experimentieren.

3. Steuerungsebene: Die Schule. Oder konkreter: *das Verständnis des Ausbilders darüber, wie sie organisiert ist und funktioniert.*

Die Schule hat eine bestimmte Führungsstruktur. Es gibt Regeln, wie Arbeitsprozesse organisiert werden und ablaufen sollen, wie Informationen von „außen“ in der Schule weitergegeben oder umgesetzt werden, wie Kooperation gestaltet wird usw. All das wird von den Ausbildern aufgenommen oder interpretiert und wirkt sich entweder direkt oder vermittelt über eine Linie von Vorgesetzten auf ihre Unterrichtstätigkeit aus (z.B.

Beachtung von Dienstwegen, Kleiderordnungen, Bestimmungen, wie der Rahmenlehrplan bearbeitet und umgesetzt wird, wie Prüfungen abgenommen werden).

Geht man davon aus, dass diese drei aufeinanderbezogenen und in irgendeiner Form internalisierten Steuerungsebenen das Handeln der Ausbilder und ihr Rollenverständnis bestimmen, dann muss sich eine Fortbildung auch mit diesen drei Steuerungsebenen befassen. Sie gliedert sich damit zu folgenden

Themengebieten:

- Der Ausbilder als Person
- Der Unterricht als zentrales Tätigkeitsfeld der Ausbilder
- Die Schule als organisationaler Handlungsrahmen der Ausbildertätigkeit.

Würde sich eine Fortbildung jedoch nur auf einzelne Personen und ihre Berufsrolle konzentrieren und dabei stehen bleiben, könnten sich einzelne Personen (Ausbilder) ändern, sie würden aber bald an ihre Grenzen stoßen, wenn andere Personen nicht „mitziehen“. Um dieses „Mitziehen“ zu gewährleisten, muss die Fortbildung auf **themenbezogene Gruppenprozesse** abheben, in denen die am Ausbildungsgeschehen Beteiligten **gemeinsame** Vorstellungen über ihre Qualifikationen, über die Grundstrukturen von Unterricht und über die Organisationsmöglichkeiten der Schule entwickeln und bearbeiten. Dieser zusätzliche Vorgang „Einleitung themenbezogener Gruppenprozesse“ ergibt neben persönlichen Qualifizierungen erst die Voraussetzung, dass sich in der Schule und im Unterricht substantiell etwas verändert. Der Zusammenhang zwischen

- persönlicher Veränderung (**Qualifizierung**) und
- gruppenbezogener und institutioneller Veränderung (**Gruppen- und Organisationslernen**)

drückt sich in den drei Lerneinheiten des in Kapitel 30.3.1 dargestellten Strukturmodells zur Veränderung der BGS-Ausbildung aus (siehe Abbildung 7, Seite 252):

- Lernende Personen (= individuelles Lernen)
- Lernende Gruppen (= kollektives Lernen)
- Lernende Organisation (= organisationales Lernen).

Ziel der folgenden Ausführungen soll es sein, auf Basis dieser Annahmen ein Fortbildungskonzept für BGS-Ausbilder zu entwickeln, das anschlussfähig ist an die praktische Ausgangssituation der Schule, des Unterrichts und der Ausbilderkompetenzen. Im Folgenden wird daher zunächst der Jetzt-Zustand der Ausbildung, wie er während des Projekts beobachtet und analysiert wurde, zusammengefasst.

29.2 Praktische Ausgangsbedingungen für eine handlungsorientierte Ausbildung

Das übergeordnete Ziel der Berufsausbildung im BGS ist es, die polizeiliche Handlungskompetenz von Polizeianwärtern zu fördern. Die Anwärter sollen lernen, typische Aufgaben, mit denen sie im Polizeivollzugsdienst konfrontiert werden, zu bewältigen. Sie sollen insbesondere befähigt werden, „komplexe polizeiliche Lagen und Sachverhalte ganzheitlich beurteilen, rechtsicher entscheiden und situationsgerecht handeln“⁵⁸ zu können. Die dazu erforderlichen Kompetenzen sollen im Laufbahnlehrgang aufgebaut werden. Diesem Ziel entsprechend soll die Ausbildung in den Ausbildungseinrichtungen und Praktikumseinrichtungen des BGS nach Kriterien und Prinzipien eines handlungsorientierten Lernens und Lehrens organisiert und durchgeführt werden. Dieser Aufgabe liegt ein anspruchsvoller pädagogischer Auftrag zugrunde.

⁵⁸ BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN: Ausbildungsplan für den 3. Ausbildungsabschnitt im Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivollzugsdienst des BGS-Laufbahnlehrgang (LmPVD) vom 01.10.95., Stand: 06.09.95.

In den Beschreibungen, Analysen und Bewertungen der Teile I bis IV dieser Arbeit wurde das Ausbildungsgeschehen in der Grenzschutzschule des GSP Mitte in Fuldata ausführlich aus einer pädagogisch-lernorganisatorischen und methodisch-didaktischen Sicht dargestellt. Dabei wurde an vielen Stellen deutlich, dass die Gestaltung eines Laufbahnlehrgangs, die den Prinzipien eines handlungsorientierten Lernens stand hält, unter geltenden Bedingungen kaum möglich ist. Weder die Schulorganisation noch der Unterricht, noch die Kompetenzen des Ausbildungspersonals sind darauf angelegt und vorbereitet. Der Jetzt-Zustand stellt sich zusammengefasst folgendermaßen dar:

Die Ausbildungstätigkeit wird bisher weder von den Personen (Ausbildern, Fachgruppenleitern, Schulleitung) als eine pädagogisch geprägte Tätigkeit wahrgenommen und interpretiert, noch wird sie von der Schule und dem BGS als pädagogische Aufgabe gestaltet. Demzufolge sind die Möglichkeiten für die Ausbilder, ein dem Wesen ihrer Tätigkeit entsprechendes pädagogisches Rollenverständnis aufzubauen, bisher nicht vorhanden. Ihr Ausbildungshandeln folgt keinem professionellen pädagogischen Handlungsschema, sondern leitet sich aus ihrem Berufshandeln als Polizist ab. Dieses wird mit biografischen Erfahrungen über Schule, Lernen, Ausbildung und Unterricht angereichert. Die Möglichkeiten der Ausbilder beschränken sich darauf, persönliche Vorstellungen von einem „guten Lehrer“ und von „gutem Unterricht“ zu aktivieren und zu versuchen, dementsprechend zu unterrichten. Diese Vorstellungen korrespondieren zwar in Ansätzen mit den Ansprüchen, die an eine handlungsorientierte Ausbildungskonzeption gestellt werden (z.B. Wunsch nach Praxisnähe und Anwendungsbezug), so dass Elemente einer handlungsorientierten Ausbildung von einzelnen Ausbildern punktuell umgesetzt werden. Die zum Einsatz kommenden Elemente bleiben aber unvollständig, zufällig und stehen unverbunden nebeneinander; sie wirken eher anekdotisch als konzeptionell legitimiert und abgesichert. Das betrifft insbesondere die inhaltliche und methodische Abstimmung mit den Ausbildungszielen in einzelnen Unterrichten, aber auch die Abstimmung ganzer Ausbildungsabschnitte (Praktische

Trainingsphasen – Phasen fachsystematischer Theorieaneignung – Praktika im Funktionsfeld). Das Verhältnis zwischen praktischen Unterweisungen, theoretischem Unterricht und den in den Einsatzpraktika gesammelten Erfahrungen scheint im Gesamtkonzept der Ausbildung zum PVBmD unzureichend bestimmt; eine Verknüpfung zwischen (systematischer) Theorie, Übungspraxis und lebensweltlicher Praxis findet in der Ausbildung als Ganzes kaum statt.

Insgesamt gibt es bisher in der Schule (wahrscheinlich im gesamten Ausbildungssystem) auch weder eine einheitliche Vorstellung noch systematische Bemühungen um eine Verständigung darüber, was Handlungsorientierung im Zusammenhang „Ausbildung von Polizeivollzugsbeamten“ bedeutet und was eine handlungsorientierte Ausbildung bewirken soll und kann. Damit fehlen die Grundvoraussetzungen zur Entwicklung eines abgestimmten, schulinternen Lehr-Lern-Konzepts als konstitutives Merkmal für den Laufbahnlehrgang und eine darauf ausgerichtete Unterrichtsorganisation (als dispositives Konzept) mit einem entsprechend abgestimmten Methodeneinsatz im Unterricht (als operatives Konzept).

Die Ausgangssituation zeigt außerdem, dass es in der Schule bisher keine konstitutiv vereinbarte und aktiv gestaltete Struktur für Entwicklungs- und Veränderungsarbeit gibt, die systematisch und auf allen Ebenen des Schulgeschehens ansetzt und innerhalb derer sich die Ausbildung **zum Beispiel** zu einer handlungsorientierten entwickeln könnte. Die Organisation der Schule wirkt insgesamt konservierend, stabil und damit hochgradig resistent gegenüber Veränderung.

Für Anpassungs- und Strukturveränderungen wird daher insgesamt ein strukturell bedingter Defizitzustand manifestiert, der nicht allein durch eine Qualifizierung des Bildungspersonals ausgeräumt werden kann. Bevor über Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung nachgedacht wird, müssen daher Überlegungen angestellt werden, wie eine Schul- oder Ausbildungsorganisation im BGS aussehen müsste, damit ausbildungsrelevante Veränderungen überhaupt

wahrgenommen, pädagogisch gedeutet und in entsprechende (Um-) Gestaltungsprozesse überführt werden können.

Erst solch eine Veränderungsstruktur liefert Ansatzknüpfungspunkte dafür, was die Ausbilder als Personen im Unterricht und in der Schule *tun* sollten (Tätigkeitsstruktur / -profil), was sie dementsprechend *können* sollten (Qualifikationsstruktur / -profil) und was sie demzufolge im Rahmen von Fortbildung *lernen* sollten (Qualifizierungsprozesse / -konzept), damit von ihrer Seite aus angemessene Beiträge zur Umgestaltung der Ausbildung erwartet werden können. Anders ausgedrückt: Da es im BGS an einer konzeptionell ausgearbeiteten Idee fehlt, wie sich das Ausbildungssystem unter pädagogischen Maßstäben entwickeln soll, fehlt auch eine Vorstellung davon, wie sich die Ausbildertätigkeit verändern soll. Damit bleibt unklar, in welche Richtung eine pädagogische Fortbildung wirken soll.

Um dem BGS eine mögliche Programmatik *zur Veränderung* der Ausbildung aufzuzeigen, wird im folgenden Kapitel ein neues Strukturmodell für das Ausbildungssystem entworfen. In diesem Modell wird das Ausbildungssystem nicht als starres System, sondern von Grund auf als ein Veränderungssystem modelliert und abgebildet. Daran wird dann später ein Fortbildungskonzept für das Ausbildungspersonal „angedockt“ (Kapitel 31).

30 Eine Veränderungsstruktur für die BGS-Ausbildung

30.1 Zur Modellierung von „Veränderung“ in sozialen Systemen

In diesem Kapitel soll ein Modell entworfen werden, mit dessen Hilfe sich das jetzige – als stabil wahrgenommene – Ausbildungssystem bezogen auf im Zeitverlauf auftretende Erfordernisse moderat, aber permanent selbst **verändern** kann.

Der Begriff „Veränderung“ wird dabei in seiner ganz alltäglichen Bedeutung verwendet: Wenn ein beobachtetes Objekt, System oder eines seiner Merkmale zu mindestens zwei verschiedenen Zeitpunkten in seiner Erscheinungsform eine Differenz aufweist, sprechen wir alltagssprachlich davon, dass sich das Objekt, das System oder eines seiner Merkmale verändert hat.

Trotz dieser trivialen Bestimmung des *Veränderungsbegriffs* ist Veränderung *in der Realität* alles andere als ein einfaches Phänomen und schon gar kein eindeutiger Prozess oder Vorgang. Menschen erklären sich Veränderungen, die sie beobachten, ihre Ursachen, ihren Verlauf und ihr Ergebnis daher auch sehr unterschiedlich; sie haben unterschiedliche Vorstellungen von Veränderung, verfügen über unterschiedliche Veränderungstheorien. Das gilt auch und insbesondere, wenn Wissenschaftler Veränderungen an Individuen, Gruppen oder Organisationen (= sozialen Systemen) wahrnehmen, betrachten, untersuchen und erklären. So werden Veränderungen von und in der Wissenschaft z.B. als durch lebenslaufbedingte (quasi genetisch-kausal bedingte) **Entwicklung**, als durch äußere Umstände bedingte (quasi aufgezwungene) **Anpassung** oder als durch (persönliches) **Lernen** induziert beschrieben und dementsprechend mit Hilfe einer Entwicklungs-, Anpassungs- oder Lerntheorie erklärt (vgl. TÜRK 1989, 51 ff.).

Um ein geeignetes Bild davon zu gewinnen, wie das BGS-Ausbildungssystem modelliert, konstruiert und strukturiert werden könnte, damit es sich als eine dynamische, sich verändernde Ganzheit abbilden lässt, möchte ich hier zunächst die für mich zentralen **Prämissen** nennen, die ich an das Veränderungsmodell selbst und an die ihm zugrundeliegende Veränderungstheorie (= gedankliche Vorstellung von Veränderung) stelle:

- Das Ausbildungssystem ist kein technisches, psychisches oder biologisches, sondern ein soziales System. Eine Modellierung muss daher darauf ausgelegt sein, die Notwendigkeit sozialer Verständigung, Interaktion und Kommunikation adäquat abzubilden.

- In einem sozialen System – so auch im BGS-Ausbildungssystem – werden Veränderungen letztlich von den an ihm beteiligten Individuen, Gruppen und Organisationen überlegt, geplant, gestaltet und vorgenommen. Daher ist es wichtig, dass das Phänomen „Veränderung“ nicht als etwas Unbeeinflussbares und Irreversibles wahrgenommen, beschrieben oder definiert wird. Der Begriff „Veränderung“ sollte nicht fatalistisch (negativ), sondern aktivistisch (positiv) besetzt sein. Veränderung muss als eine beeinflussbare Gestaltungsaufgabe modelliert werden.
- Soziale Systeme werden durch menschliche Kommunikation konstituiert, am Leben gehalten und verändert. Menschen sind aufgrund ihrer Fähigkeiten, innere Überzeugungen, Einsicht und Erkenntnis zu gewinnen und diese wieder abzuwandeln, in der Lage, sich ihres „Selbst bewusst“ zu sein. Dementsprechend können sie auch ihr Kommunikationsverhalten „selbstbewusst“ verändern. Deshalb muss das Veränderungsmodell so angelegt sein, dass es nicht nur reaktive (von außen induzierte) Anpassungsveränderungen, sondern auch aktive, intrinsisch veranlasste Selbständerungen im Kommunikationsverhalten abzubilden vermag.
- Aufgrund seiner engen Anbindung an den BGS kennzeichnet sich das Ausbildungssystem durch ihm eigene Besonderheiten. Dieser individuelle Charakter und die Identität, die sich aus den spezifischen Innen- und Außeninflüssen, mit denen das Ausbildungssystem umgehen muss, ableiten, müssen in dem Modell Beachtung finden.

Unter Beachtung dieser Prämissen scheiden für diese Arbeit Veränderungsmodelle aus, denen eine biologisch-naturwissenschaftlich geprägte Vorstellung von Veränderung zugrunde liegt (= **Entwicklungsmodelle**). In solchen Modellen wird Veränderung ausschließlich aufgrund einer „genetisch-historischen Kausalität“ (TÜRK 1989, 58), i.d.R. mit Wachstum, Reifung und Alterung erklärt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Prinzipien, Muster, Regeln und Ergebnisse einer Veränderung weder durch ein System selbst noch durch Interventionen von Außen durchbrochen werden können.

Entwicklungsmodelle gehen explizit von „immanenten Triebkräften der Veränderung in einem System aus“ (ebd., 55) bzw. „von in einem System liegenden, endogenen Triebkräften ..., die das System zu einer mehr oder weniger vorherbestimmten Entfaltung treiben“ (ebd., 57). Sie betonen damit Determinismus und Unveränderlichkeit und tragen eine fatalistische Vorstellung von Veränderung in sich. In Entwicklungsmodellen führt „Reifung“ zum Ergebnis, das reifende Subjekt selbst ist in dem Prozess aber nur Objekt, ohne selbst darauf Einfluss nehmen zu können.

Genauso schaltet die Anwendung eines Modells aus, in dem Veränderung als ein ausschließlich von außen angestoßenes Ereignis modelliert wird, dessen Theorie also von der Behauptung ausgeht, Veränderungen würden nur aufgrund „einer exogenen Dynamik“ (ebd., 56) erzeugt und letztlich immer durch Umwelt- oder Außendruck „erzwungen“ (= **Selektionsmodelle**). Solche System-Umwelt-Modelle setzen eine ökonomische Veränderungsformation voraus, eine Veränderungssituation, die geprägt ist von Ressourcenknappheit und -abhängigkeit, von Konkurrenz und Verdrängung. Jede intrinsisch motivierte Veränderung z.B. aufgrund von innerem Orientierungswandel durch Überzeugung, Neugier, Einsicht oder aufgrund von sozialer Verständigung sowie jedes aus dem Inneren eines Systems selbst motivierte Experiment stellt sich nach dieser Veränderungstheorie als riskantes Ereignis dar, in dem die Gefahr lauert, einer Selektion zum Opfer zu fallen. Die Selektionsmechanismen sind nicht Eigenleistung des Systems im Sinne von Gestaltung der Umweltbedingungen, sondern Anpassungsleistungen, die nur in einer gewissen Bandbreite gestaltbar sind, die dann wiederum zufällig mit Umweltveränderungen verträglich oder unverträglich sind.

Veränderungsmodelle, die als **Lernmodelle** konstruiert sind, gehen dagegen davon aus, dass zwischen Umwelt (Objekt) und System (Subjekt) *wechselseitige* Austauschprozesse stattfinden: Durch intentionale Aktionen verändert ein Subjekt (Individuum, Gruppe, Organisation) ein Objekt, und indem es das tut,

verändert es sich zugleich auch selbst. Im Anschluss an diese subjektive Veränderung wird wiederum auch das veränderte Objekt anders behandelt.

Meines Erachtens bietet nur ein Lernmodell ein geeignetes Modellierungsmuster an, um ein soziales System gedanklich als Veränderungssystem abzubilden. Das will ich im Folgenden genauer begründen, indem ich die Konturen der ihnen zugrunde liegenden Veränderungstheorie ausführlicher darstelle und erläutere, warum ich ein Lernmodell zugrunde legen will, um eine Veränderungsstruktur für das Ausbildungssystem im BGS zu erarbeiten.

30.2 Zur Modellierung von „Veränderung“ als Lernen

30.2.1 Die Veränderungstheorie in Lernmodellen

Wenn sich ein System seines „Selbst“ bewusst ist und sich davon ausgehend sowie auf Basis seiner in der Vergangenheit erlebten (Umwelt-) Erfahrungen in seinen Merkmalen und Ausprägungen verändert, sprechen wir in einer sehr generellen Form davon, dass dieses System gelernt hat.

Das Phänomen „Lernen“ soll hier vor dem Hintergrund der Frage erläutert werden, welche Vorstellung von Veränderung ihm prinzipiell zugrunde liegt. Da es mir hier darauf ankommt, einen *umfassenden* Lernbegriff zu entfalten, der nicht nur auf Individuen, sondern übergreifender auch auf Gruppen und Organisationen angewendet werden kann, ziehe ich an dieser Stelle explizit und bewusst keine in der Pädagogik verfassten Lerntheorien und -modelle zu Rate, die sich auf individuelles Lernen konzentrieren. Ich beziehe mich vielmehr auf die generellen Ausführungen, die der Organisationstheoretiker TÜRK (1989) im Zusammenhang Organisationslernen zum Thema „Lernen“ macht.

In einer Definition von Lernen als Prozess einer erfahrungsbezogenen, bewussten Veränderung relevanter Systemmerkmale durch das System selbst oder als „Entwicklung von Einsichten, Wissen und Zusammenhängen zwi-

schen vergangenen Handlungen, deren Effektivität und zukünftigen Handlungen“ (TÜRK 1989, 97) kommen die Eigenschaften der Veränderungstheorie eines Lernmodells zum Ausdruck:

Lernmodelle unterstellen weder eine genetisch-historische Kausalität von Veränderung (Entwicklungsmodelle) noch sind sie auf Anpassungsveränderung spezialisiert (Selektionsmodelle), „sondern sie sind Theorien einer epigenetischen Optimierung.“ (ebd., 57). Ihnen liegt die Vorstellung zugrunde, dass Veränderung nicht nur als systemimmanentes, unbeeinflussbares „Schicksal“ oder als extern vorgegebene Anpassung zu begreifen ist, sondern als ein aktiv vom System selbst veranlasstes und auch zu beurteilendes Ereignis. Bezeichnend für Lernmodelle ist, dass sie einer handelnden Einheit *selbst* die Fähigkeit zutrauen, gemachte Erfahrungen zu bewerten und eine Irrtums- und Fehlerreduzierung vorzunehmen. Damit verlagern sie die Bewertung getätigter Veränderungen in das System hinein und nicht in die Systemumwelt, wie Selektionsmodelle es tun. Was in Systemen an Veränderung geschieht, wird also „zunächst einmal diesen selbst und nicht der Umwelt“ (ebd., 95) zugerechnet. Weil sie einen bewussten Orientierungswandel im System zulassen und damit die Option grundlegender Systemneubildung durch Veränderung enthalten, modellieren Lerntheorien Veränderung entschieden optimistischer, als es Entwicklungs- und Selektionstheorien tun. Für die aktive Veränderung von sozialen Systemen, die als Gestaltungsarbeit verstanden wird, ist dieses Grundverständnis hilfreich.

Als Lernsysteme konzipierte Veränderungssysteme werden „nicht nur – wie in Selektionsmodellen – als zu Variationen fähige Systeme konzipiert, sondern darüber hinaus als zu bewussten und erfolgreichen Veränderungen ihrer eigenen operativen Programme kompetente Einheiten“ (ebd., 94). Ihnen wird unterstellt, dass sie über ein „Selbst-Bewusstsein“ verfügen, mit dem sie sich und ihr Handeln beurteilen, bewerten, reflektieren und es intentional selbst verändern können. Veränderungsprozesse werden damit in Lernmodellen

mehr als von internen Effizienzkriterien und nicht als von externen Selektionskriterien gesteuert konzipiert.

Sie setzen damit nicht an der extroversen oder exogenen Bewährung einer Veränderung, sondern vielmehr an ihrer internen Bewährung oder Effizienz (z.B. interner Nutzen, Brauchbarkeit, Zufriedenheit, Verständnis, Wert) an. Stabilisierungsvorgänge bzw. die Bewertungsprozesse für getätigte Veränderungen werden in die Veränderungseinheit hinein „implantiert“ und als innerhalb der Einheit ablaufend modelliert. „Der Tendenz nach handelt es sich um reflexive Fehlerkorrekturmodelle.“ (ebd., 57). In einfachen Lernmodellen wie z.B. dem Stimulus-Response-Modell läuft die Reflexion und Bewertung über einfache Verstärkung ab (z.B. Lob, Sättigung oder allgemein Bedürfnisbefriedigung). „In komplexeren Modellen unterstellt man .. kognitive Lernprozesse, d.h. Lernprozesse, die auf Erkenntnis, auf Einsicht begründet sind.“ (ebd.)

Der Lernbegriff knüpft an eine Veränderungsvorstellung an, die unterstellt, „dass Systeme selbstreproduktive Einheiten sind, die sich in einer Umwelt befinden“ (ebd., 100) und die sich in dieser bewähren und erhalten **wollen**, die sich deshalb verändern **wollen**. Lernsysteme heben damit Fähigkeiten zur Selbstveränderung angesichts erfahrener Umweltereignisse hervor. Sie müssen dementsprechend aber „sowohl an der eigenen jeweiligen Verfasstheit („Struktur“) des Systems wie auch seiner Umwelt anknüpfen“ (ebd.).

Diese Systemumwelt wird in Lernmodellen nicht modelliert als eine eindeutige faktisch objektive Welt von Sachverhalten, die von außen direkt und ungefiltert auf ein System einwirkt, „sondern im Sinne eines internen Modells, dass das System von seiner Umwelt hat“ (ebd., 58). Sie erscheint somit weder im Sinne kausal vorprogrammierter Ereignisse noch im Sinne faktisch geltender Bedingungen, auf die reagiert werden *muss*, sondern als eine innere Konstruktion, die sich das System selbständig anfertigt. Lernen heißt, „Umwelt verändert wahrzunehmen, Umwelt zu wechseln“ (ebd., 101) bzw. die Sensibilität zur Umweltwahrnehmung so zu verändern, dass im Inneren eine neue Konstruktion von Umwelt angefertigt wird. Umwelt verändert sich dem-

entsprechend für ein System, wenn das System bereit und fähig ist, sie anders wahrzunehmen. (Um-) Welt wird nicht objektiv erfasst, sondern individuell und sozial konstruiert, so die Annahme.

Lernsysteme geben sich folglich selbst einen Sinn, indem sie Beziehungen zur (objektiven Um-) Welt aufnehmen und sich diese dann individuell oder sozial (re-) konstruieren. Diese „gedeuteten Beziehungen“ spiegeln sich dann wiederum in den systemeigenen Eigenschaften wider (Zieldefinitionen, Programme). Umwelt wird als gestaltungsbedürftig angesehen und wahrgenommen. Darauf reagieren Systeme mit bestimmten Gestaltungsangeboten. Ein Sicherheitssystem bietet Angebote, um Sicherheit zu gewähren; ein Ausbildungssystem macht Ausbildungsangebote.

„Lernmodelle unterstellen nicht durchweg eine bestimmte Richtung“ von Veränderung (ebd., 58); sie gehen von ergebnisoffenen Veränderungen aus. Darin ähneln sie den Selektions- oder Anpassungsmodellen. Aber in ihrer Qualität unterscheiden sich Lern- und Anpassungsveränderungen deutlich voneinander: Anpassungsveränderungen liegt die Annahme zugrunde, dass sich ein System seinen Umweltbedingungen passiv hingibt und genau das tut, was alle anderen Systeme unter gleichen Bedingungen auch tun. Qualitativ wird durch Anpassung also eine „Minimierung des Reibungswiderstandes mit den internen und externen Bedingungen“ (ebd., 103) erzielt. Vollzogen wird dementsprechend immer nur die wahrscheinlichste, die am ehesten zu erwartende Veränderung, eine Veränderung mit geringem Überraschungseffekt und -wert. Lernveränderungen dagegen haben in ihrer Veränderungsqualität viel mit Überraschung und Irritation zu tun. Sie zielen nicht auf Reduktion von Reibungswiderstand, sondern auf eine systemische Transzendenz ab. Weil über Lernprozesse vollkommen neue Orientierungsmuster oder Orientierungsmaßstäbe hervorgebracht werden können (Epigenese), bedeutet Lernen geradezu, vermeintlich festgelegte Systemgrenzen überschreiten zu können: „Das prospektive Ergebnis eines Lernprozesses ist gerade nicht von vorneherein erwartbar (sonst ‚wüsste‘ man es ja bereits), hat vielmehr Überraschungswert,

irritiert möglicherweise zunächst (auch und gerade andere), transzendiert Überkommenes“ (ebd.). D.h. wenn eine Veränderung unter geltenden Umweltbedingungen erwartbar ist und unter Beibehaltung geltender Orientierungen stattfindet, sollte man qualitativ von Anpassung sprechen; wenn sich grundlegende Orientierungen verändern, sollte man qualitativ von Lernen sprechen (vgl. ebd.).

Lernveränderungen sind in ihrer Qualität damit hochwertiger oder höherstufiger als Anpassungsveränderungen; sie stellen aber auch höhere Anforderungen an die qualitative Gestalt eines Veränderungssystems. Nicht alle, sondern nur bestimmte Systeme sind in der Lage zu lernen. Drei zentrale Voraussetzungen zum Lernen sollen hier kurz erläutert werden:

- Lernen wurde beschrieben als ein Übergangsprozess von einem Reproduktionsniveau auf ein erweitertes oder transzendiertes Reproduktionsniveau. Unter dieser Voraussetzung muss ein Lernsystem „über eine Doppelorganisation verfügen“ (TÜRK 1989, 101). Es muss über eine Verrichtungsorganisation (1) verfügen, die seine permanente Reproduktion und damit seinen Erhalt sicherstellt; und es muss über eine Lernorganisation (2) verfügen, mit der es sich in seiner Umwelt selbst beobachten, bewerten, restrukturieren und auf ein höheres Niveau heben kann. Gibt es diese Doppelorganisation nicht, geht das System entweder beim Lernen zugrunde, weil es seine Verrichtung während des Übergangsprozesses von einem auf das andere Niveau nicht mehr aufrecht erhalten kann. Oder das System kann nicht lernen, weil es permanent damit beschäftigt ist, sich auf dem bestehenden Reproduktionsniveau am Laufen zu erhalten.
- „Lernen kann ein System nur selbst, dies können nicht andere für das System“ (ebd., 101). Damit kann ein lernfähiges System niemals als Trivialmaschine, die in ihrer Operationsweise festgelegt und nicht zu eigenständigen Veränderungen in der Lage ist, konstruiert sein. Gleichmaßen kann ein Lernsystem auch nicht als total offen gegenüber seiner Umwelt,

somit nicht als ein umweltdeterminiertes modelliert werden. Umwelt-determiniertheit schließt Lernen aus, weil *jede* Veränderung in der Umwelt praktisch in eine reaktive Systemveränderung durchschlagen *muss*. „Eine Differenz Umwelt / System [wäre in diesem Fall] gar nicht vorhanden“ (ebd., Einf. J.M.). Das wiederum geht nicht, weil Lernen ja gerade heißt, „Umwelt verändert wahrzunehmen, Umwelt zu wechseln“ (ebd.), sie neu konstruieren zu können. Voraussetzung ist damit, dass ein Lernsystem eine *lose* strukturelle Verkoppelung mit seiner Umwelt aufrecht hält, die ihm Beziehungen und interne Deutungen der Beziehung ermöglicht, somit also Freiräume sichert.

- „Lernen ist erfahrungsbezogene Veränderung“ (ebd.). Lernveränderungen müssen a) an vergangenen Erfahrungen und b) am bestehenden Zustand des Systems anschließen. Sie müssen c) die Möglichkeit einer „retrospektive Reflexion“ (ebd.) und Fehlerkorrekturen sowie d) Möglichkeiten einer prospektiven Antizipation beinhalten. Lernprozesse sind e) erst abgeschlossen, wenn die Einheit über neue Fähigkeiten, Einsichten und Orientierungen verfügt, die auch tatsächlich operativ wirksam werden, die sich also im Handeln niederschlagen. Lernprozesse erfordern daher Zeit, Zeit zum Nach- und zum Vordenken, Zeit zum Experimentieren und zum Bewerten; „sie müssen sich in aller Regel erst durchsetzen“ (ebd., 57).

30.2.2 Warum ist ein Lernmodell geeignet zum Umgang mit Veränderungen in der BGS-Ausbildung?

Lernmodelle implizieren und enthalten im Gegensatz zu Entwicklungs- und Selektionsmodellen ein *positives, konstruktives und optimistisches Verständnis von Veränderung*:

Lernen ist alltagssprachlich ein *positiv* besetzter Begriff. Lernmodelle enthalten eine aktivistische und interaktionistische Veränderungstheorie im Sinne einer Gestaltungstheorie. Damit können intrinsisch veranlasste Veränderungen modelliert werden. Mit einem Lernmodell kann signalisiert werden, dass

Veränderung (auch) eine *konstruktive* Gestaltungsaufgabe ist. Die in Lernmodellen explizit bedachte Möglichkeit oder Option einer Systemneubildung durch Orientierungswandel trägt zudem einen wünschenswerten und notwendigen *Optimismus* in das Veränderungsmodell hinein. Diese insgesamt „positive emotionale Diktion“ von Veränderung in Lernmodellen ist eine nicht zu unterschätzende und nicht zu vernachlässigende Grundvoraussetzung, um ein Gestaltungsinstrument für Veränderungsarbeit zu entwickeln. Um das Ausbildungssystem im BGS, seine Strukturen, Merkmale, Eigenschaften und Ausbildungsergebnisse für die Chancen und Möglichkeiten von aktiver Veränderungsarbeit gewinnen sowie um die daran beteiligten Personen sensibilisieren zu können, halte ich diese Grundprämissen für hilfreich.

Dass Lernmodelle keine Konkurrenz- und Verdrängungssituation bedingen und auch gar nicht implizieren, folglich nicht ausschließlich extroversen Bewährungs- oder Selektionskriterien unterliegen, entspricht den aktuellen Verhältnissen, unter denen im BGS Ausbildung und Schule gestaltet, Unterricht durchgeführt und Bildungspersonal rekrutiert und eingesetzt wird. Die Bewertungsprozesse von Veränderungen internen Kriterien (Verständigung, Einsicht, Verständnis und Erkenntnis) zu unterwerfen, erscheint mir als die wirklichkeitsnaheste Möglichkeit, Ausbildungsveränderungen im BGS zu modellieren. D.h. um substantiell wirksame Veränderungen zu erzielen, müssen schulische Veränderungen zunächst einmal in der Schule selbst, unterrichtliche Veränderungen zunächst einmal im Unterricht selbst, persönliche Veränderungen zunächst einmal von der Person selbst bewertet werden (können). Weil das dazu erforderliche Selbstreflexionspotential und die erforderlichen Fehlerkorrekturprogramme zumindest auf den Ebenen der Schul- und Unterrichtsorganisation bisher nicht vorliegen, sollte es zunächst darum gehen, ein schuleigenes Qualitätsmanagement zur Bewertung der eigenen Leistung aufzubauen. Die personell durchaus vorliegenden Selbstreflexionspotentiale auf der operativen Ebene, die bisher institutionell größtenteils ungenutzt bleiben, müssen dafür aktiviert und genutzt werden.

Das BGS-Ausbildungssystem als ein eigenständiges, selbstreproduktives System zu konzipieren, das sich der „Umwelt des Sicherheitssystems BGS“ und nicht dem „Sicherheitssystem“ zurechnet, es also nicht einfach als Teil des Sicherheitssystems zu modellieren, hat unter den momentanen Bedingungen sicherlich vornehmlich intellektuellen Reiz. Doch faktisch hat eine bewusst modellierte Abgrenzung der Ausbildungs- von der Arbeitsorganisation, der Ausbildungs- von den Polizeistrukturen, der polizeilichen Ausbildungsprozesse von den polizeilichen Arbeitsprozessen auch eine herausragende praktische Relevanz und Bedeutung, weil sich ganz neue Perspektiven für die potentielle Leistungsfähigkeit des Ausbildungssystems herauskristallisieren:

Wenn man die Berufsausbildung von Polizisten explizit und bewusst als eine *pädagogische Herausforderung* und nicht „nur“ als eine Herausforderung des Sicherheitssystems modelliert (begreift und versteht) und sie pädagogischen Erfordernissen, Ansprüchen und Maßstäben entsprechend organisiert und durchführt, gewinnt das Ausbildungssystem eine notwendige Distanz vom Sicherheitssystem. Die unterschiedlichen Handlungs- und Strukturierungsprinzipien, die ein Sicherheitssystem und ein Ausbildungssystem benötigen, um ihren unterschiedlichen Aufgaben gerecht zu werden, werden konkret:

Wenn das Ausbildungssystem pädagogischen Relevanzkriterien unterliegt und folgt sowie seine Leistung nach pädagogischen Maßstäben bewertet, dann entwickelt es eine spezielle Umweltwahrnehmung. Es richtet sozusagen einen pädagogischen Fokus auf das Sicherheitssystem, mit dem es Zustandsveränderungen aus dem Blickwinkel „qualifizierungsrelevant / nicht-qualifizierungsrelevant“ registriert: Das Ausbildungs- nimmt das Sicherheitssystem dann zwar als Umwelt nur noch selektiv wahr, aber mit dem Zugewinn, dass es die ausbildungs- oder qualifizierungsrelevanten Anforderungen und Veränderungen „erblickt“ und nicht mehr alle möglichen, die zur Gestaltung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen eigentlich irrelevant sind.

Durch das „Überstülpen eines *pädagogischen Wahrnehmungstrichters*“ kann sich das Ausbildungssystem dann intern darauf konzentrieren oder beschrän-

ken, ausbildungsrelevante Veränderungen im Sicherheitssystem für die Aufgabe „Förderung polizeilicher Handlungskompetenz“ auszudeuten, sie intern in eine pädagogische Herausforderung zu übersetzen und als pädagogische Aufgabe zu definieren. Aus dieser „systemeigenen Erkenntnis“ heraus kann das Ausbildungssystem eigenständige Schlussfolgerungen ziehen, wie es seine operativen Programme konkret umgestalten muss, um seine Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (Veränderungen in der Lehrangebotsplanung, im Bildungscontrolling, in den Qualifikationsanforderungen des Bildungspersonals, im Ausstattungsbedarf der Schule).

Die hier beschriebene lose strukturelle Koppelung zwischen Polizeiausbildung und Polizeiarbeit hätte zudem den Vorteil, dass sich die im Projektverlauf beobachtete und von den Ausbildern auch immer wieder geäußerte rigide Determiniertheit des Ausbildungssystems zugunsten größerer Gestaltungsfreiräume und Handlungsspielräume reduzieren würde. Die beobachtete (eigentlich unbegreifliche und unverständliche) deterministische Abhängigkeit des Ausbildungs- vom Sicherheitssystem resultiert m.E. daher, dass im BGS permanent versucht wird, die Anforderungen, Normen und Regeln, die im Sicherheitssystem gelten (müssen), unreflektiert auf ein System, das Qualifizierungsleistungen und Kompetenzentwicklung hervorbringen soll, zu übertragen. Dass das keinen Sinn macht, spüren die Ausbilder, die in diesem Rahmen versuchen, bei Jugendlichen polizeiliche Handlungskompetenz zu fördern, deutlich. Hätte das Ausbildungssystem mehr Freiräume vom Sicherheitssystem, um seine eigene Identität auszubauen, könnten sich darin auch besondere Anforderungen, Normen und Regeln für ein polizeiliches Qualifizierungssystem entwickeln. Das wiederum würde ermöglichen, dass die an der Ausbildung beteiligten Personen, Gruppen und Organisationen ihre internen Modelle bzw. ihre inneren Konstruktionen, die sie sich vom jetzigen Ausbildungssystem angefertigt haben, überarbeiten, verändern und zur Gestaltung von Lernprozessen für eine moderne Polizeiarbeit einsetzen könnten.

Bereits an diesen generellen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass die Veränderungstheorie eines Lernmodells viele neue Perspektiven zur Betrachtung und Gestaltung des BGS-Ausbildungssystems eröffnet. Weil ich meine, die Leistungsfähigkeit des Ausbildungssystems damit dauerhaft stärken zu können, möchte ich im folgenden Abschnitt versuchen, es in Form einer Lernstruktur zu modellieren.

30.3 Ein Lernmodell für pädagogische Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem

30.3.1 Eine Veränderungsstruktur in Form einer konsistenten Lernstruktur

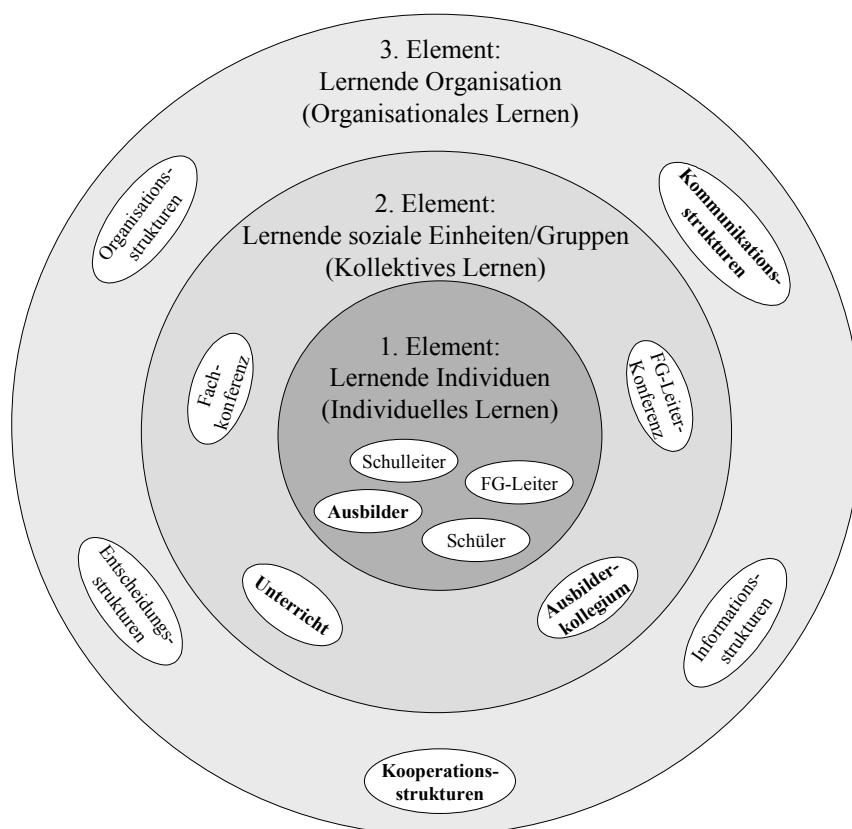


Abbildung 7: Eine konsistente Lernstruktur zur Veränderung des BGS-Ausbildungssystems

Diese Strukturskizze zur Veränderung der BGS-Ausbildung setzt an den am Ausbildungssystem beteiligten **Objekten** an und bildet sie als „lernende Objekte“ ab. Zu den Lerneinheiten des Ausbildungssystems zähle ich die an der Ausbildung beteiligten Personen als **Individuen**, die auf die Ausbildung wirkenden **Gruppen** (als soziale Einheiten) und die Schule als **Organisation**.⁵⁹ Der Radius, der um diese **drei Lerneinheiten** gelegt ist, leitet sich aus der Reichweite ab, die jeweilige Lernprozesse in Bezug auf den Veränderungseffekt und -erfolg für die Ausbildung erreichen können. Die drei Einheiten stehen insoweit miteinander in Verbindung, als dass die Lerneinheit mit dem weiteren Radius die im Radius engeren Lerneinheiten beinhaltet und sie als *Teilelemente* in Beziehung zueinander setzt.

Zur Verdeutlichung: Ein einzelner Ausbilder kann zwar einerseits als eine eigenständige Lerneinheit „Individuum“ begriffen werden und als solche lernen, andererseits ist er aber neben Schülern, Fachgruppenleitern, Lerninhalten, Prüfungen, Materialien und Medien nur ein Einflussfaktor, der auf den Unterricht wirkt. *Zusammen mit* anderen Personen gestaltet er das Unterrichtsgeschehen, wird aber auch von diesen anderen Personen im Einsatz seiner individuellen Kompetenzen beeinflusst (gefördert oder gebremst). Die Wirksamkeit seiner individuellen Lernfortschritte im realen Unterrichtsgeschehen hängt also nicht nur von ihm, sondern auch von den Lernfortschritten anderer ab. Ein weiteres Beispiel zur Verdeutlichung: Der Unterricht findet zwar innerhalb einer schulinternen Gruppierung (zwischen Ausbildern und Schülern) statt, die Art, wie er durchgeführt wird und wie die Lehr-Lernbezie-

⁵⁹ Als die Schule umfassender Kreis fehlt in diesem Modell die im Bundesministerium des Inneren im Referat I angesiedelte und für übergreifende Ausbildungsfragen im BGS zuständige Abteilung 3, die z.B. die Ausbildungscurricula für die gesamte Ausbildung abstimmt, die die Arbeit zur Curriculumentwicklung organisiert und koordiniert sowie die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen erlässt. Aus Gründen des Umfangs wird in dieser Arbeit darauf verzichtet, *die* Lernprozesse zu bearbeiten, die auf dieser Ebene einsetzen müssten, damit sich das Ausbildungssystem substantiell verändert.

hung zwischen Ausbildern und Schülern als eine Gruppenbeziehung gestaltet wird, wird jedoch von anderen sozialen Einheiten, z.B. von der Gruppe der Fachgruppenleiter, die die Unterrichts- und Prüfungsorganisation, die Zeit- und Raumplanung vornehmen und von der Schule als Ganzes (z.B. von ihrem formalen Aufbau, von Prozessen der Willensbildung und Entscheidungsfindung) wesentlich mitgeprägt. Veränderungen im Unterricht hängen nicht nur von der Bereitschaft und den Fähigkeiten der Personen ab, die direkt am Geschehen beteiligt sind (Ausbilder und Schüler), sondern auch von den Veränderungen, die andere Gruppierungen in der Schule und die Schulorganisation als Ganzes vollziehen.

Anders herum lautet die Aussage des Modells: Lernprozesse in einer umfassenderen Einheit setzen Lernprozesse in den untergeordneten voraus. Bedingung dafür, dass in einer größeren Einheit Lernen stattfindet, ist, dass die Einheiten der kleineren Ebene lernen und zwar abgestimmt aufeinander.

Das Modell soll insgesamt der Erkenntnis Rechnung tragen, dass individuelle Lernprozesse sozial und organisational wirkungslos bleiben, solange mit ihnen keine Veränderungen in einer übergeordneten Einheit erzielt werden können. Individuelle Lernvorgänge müssen mit Lernprozessen anderer Personen bzw. des Umfelds, mit dem das Individuum in einem Handlungszusammenhang steht, eine „**konfigurale Gestalt**“ bilden (vgl. TÜRK 1989, 99 f.).

Das Modell besagt aber auch, dass jede der drei Lerneinheiten eine eigene Bedeutung im Gesamtzusammenhang der Schule und zur Erfüllung der Aufgabe „Gestaltung und Durchführung des Laufbahnlehrgangs“ hat. In jede Einheit sind unterschiedliche Personen spezifisch eingebunden und benötigen entsprechend ihrer Funktion im Gesamtzusammenhang spezifisch ausgeprägte Kompetenzen.

Wenn auch die Trennung in einzelne Lerneinheiten letztlich analytischer Art ist und bleibt, weil sie von den Personen, die praktisch tätig sind, so nicht vollzogen wird, hilft sie dennoch das Schulgeschehen als Gesamtheit bzw.

Veränderungen im Schulsystem zu strukturieren. Die später vorgenommene Einschränkung und Konzentration auf die Betrachtung der „Ausbilderrolle“ und auf die „Ausbildergruppe“ ist ein exemplarischer Zugriff und soll die Konstruktionsprinzipien zum Aufbau eines konsistenten Lernsystems erläutern. Zusätzlich liegt die Begrenzung auf die Ausbilderposition im Projektauftrag begründet. Die Rollen der Schulleitung, der Fachgruppenleiter und der Schüler sind und bleiben aber Bestandteil des Modells. Notwendige Lernveränderungen auf diesen Ebenen sind aus dem Modell nicht wegzudenken⁶⁰, weil gilt:

1. Für sich allein kann eine Lerneinheit kein substantiell wirksames Veränderungspotential *aufbauen und entwickeln*. Organisationales (hier: schulisches) ist ohne kollektives (z.B. im Ausbilderkollegium) und kollektives ist ohne individuelles Lernen (z.B. bei einzelnen Ausbildern) nicht möglich! Oder:
2. Für sich allein kann eine Lerneinheit ein neu erlerntes Gestaltungspotential nur sehr begrenzt aktivieren und konstruktiv *entfalten*. Individuelle können ohne kollektive, kollektive können ohne organisationale Lernprozesse keine Wirkungskraft in der oder für die größere Einheit entfalten.

Demzufolge gilt es zu beachten, dass es in diesem Modell weder eine hierarchische noch eine in Reihenfolge abzuarbeitende Ordnung gibt. Die Lerneinheiten samt ihrer spezifischen Teilelemente müssen und können sich nur parallel sowie in einem kooperativen und kommunikativen Bezug aufeinander entwickeln. Darin spiegelt sich der Vorteil dieses Modells für den BGS wider: Es muss praktisch keine komplett ausgearbeitete Veränderungs- und Entwicklungsstruktur für das Ausbildungssystem bereitgestellt werden, sondern „nur“ darauf geachtet werden, dass den Einheiten (Individuen, Gruppen, Organisation) Frei- und Spielräume zum Lernen bereit stehen.

Zu beachten ist, dass das Modell die generellen Aussagen, die im vorigen Abschnitt 30.2 zum Thema „Lernen“ gemacht wurden, *auf allen Ebenen* (Indivi-

⁶⁰ Eine Ausdifferenzierung dieser Positionen *muss* später geleistet werden. Sie würde den Rahmen *dieser* Arbeit sprengen.

duum, Gruppe und Organisation) integriert bzw. umfasst und sich – dem Projektauftrag entsprechend – **inhaltlich** auf anzustrebende „pädagogische“ Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem bezieht. Damit soll gezeigt werden, dass den Ausführungen über individuelles, kollektives und organisationales Lernen in den folgenden Abschnitten 30.3.2 bis 30.3.4 ein einheitliches und konsistentes Grundverständnis von Lernen zugrunde liegt. Die Verwendung solch eines generellen Lernbegriffs in *diesem* Zusammenhang schließt allerdings nicht aus, dass der Begriff (später oder an anderer Stelle) für die einzelnen Ebenen durch genauere Definitionen ergänzt und präzisiert wird.

Warum erscheint es mir wichtig, hier einen so übergeordneten Lernbegriff einzusetzen und auf den Einsatz konkreter praxisnaher Konzepte zum Lernen von Individuen, Gruppen und Organisationen zu verzichten?

Wenn man sich als *Berufspädagogin* (und nicht als Organisationstheoretikerin, -praktikerin oder als Ökonomin) mit Theorien und Konzepten zur Lernenden Organisation auseinandersetzt und sich die Begriffe Organisationslernen oder -wissen aus pädagogischer Sicht erschließt, fällt auf, dass die dort zugrunde gelegten Lernbegriffe einem modernen, von der Pädagogik erarbeiteten Lernbegriff oft nicht standhalten.⁶¹ So wird der Lernbegriff in (betriebswirtschaftlichen) OE-Konzepten, in denen es i.d.R. um ein verbessertes Wis-

⁶¹ Eine Ausnahme bildet hier m.E. das systemische Organisationslernkonzept von SENGE. In „Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation“ (1996) entfaltet er – ausgehend von einem auf Individuen bezogenen handlungsorientierten Lernverständnis – konsequent einen umfassenden (pädagogischen) Organisationslernbegriff. Indem er Organisationslernen als das Schaffen von organisatorischen Bedingungen, die den Mitgliedern in der Organisation ein handlungsorientiertes Lernen ermöglichen, versteht, legt er seinen organisationstheoretischen Fokus ganz gezielt auf die (in Organisationen herrschenden) sozialen Beziehungen. Er legt seinen Schwerpunkt auf die Verknüpfungen, Abhängigkeiten, Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den Mitgliedern (als Individuen) und der Organisation (als soziales System) und konzentriert sich dabei auf die Rückkopplungseffekte, die zwischen dem Lernpotential der Mitglieder und dem der Organisationsstrukturen bestehen und wirken.

sensmanagement, um eine effektivere Informationsaufnahme und um eine rationalere Informationsverarbeitung oder um die Steigerung ökonomischer Problemlösekompetenz geht, m.E. eher metaphorisch, als in seiner pädagogischen Bedeutung verwendet (vgl. von RANDOW 2000, 33). Außerdem gehen insbesondere Konzepte, die sich für eine Integration von Personal- und Organisationsentwicklung aussprechen, nicht selten auf den Ebenen des individuellen und des organisationalen Lernens von unterschiedlichen Lernvorstellungen aus; von Lernbegriffen, die sich gegenseitig in die Quere kommen, die sich widersprechen und in einer gleichzeitigen Verwendung eigentlich ausschließen. Damit werden m.E. potentielle Koppelungsmöglichkeiten zwischen Individuen und Organisationen bzw. zwischen individuellem und organisationalem Lernen bereits von Grund auf (durch die konzeptionelle Anlage, was Lernen ist) erschwert, wenn nicht gar verhindert oder gar ins Absurde geführt.⁶²

Um eine dissonante Entwicklung zwischen individuellem, kollektiven und organisationalem Lernen im Zusammenhang „Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem“ zu verhindern, ist es m.E. nach hilfreich und notwendig, das Verständnis von Lernen bzw. die Lernbegriffe von individuellem, kollektivem

⁶² Als Beispiel für solche Widersprüchlichkeiten seien hier einige typische „double bind Situationen“ aus dem Alltag von Organisationen angeführt, in denen m.E. ein unvereinbares Lernverständnis von personalelem und organisationalem Lernen zum Ausdruck kommt: „Die Organisation soll effektiver werden, aber die Hierarchie darf nicht abgeschafft werden.“, „Informell darfst Du über alles reden, aber offiziell musst Du so tun, als sei alles in Ordnung.“ (SCHMIDT 1993, 32 f.). SPRENGER (1995, 222 ff.) spricht von einer „Krise der Glaubwürdigkeit“, wenn er die Widersprüche zwischen Unternehmenswirklichkeit und -anspruch thematisiert, mit denen Mitglieder in Organisationen immer wieder konfrontiert werden: „Sei teamfähig! – Aber setz’ Dich durch! Sei kooperativ! – Aber stich Deinen internen Konkurrenten aus! Identifiziere Dich mit dem Ganzen! – Aber belohnt wird nur Deine individuelle Leistung! Verhalte Dich gemeinschaftlich! – Aber optimiere Deine Selbstdarstellung, schließlich muss man *Dich* ja auch beurteilen!“ (226)

und organisationalem Lernen auf ein gemeinsames Fundament zu stellen, sie zu verbinden und aufeinander zu beziehen. Das soll in der folgenden Zusammenfassung zum Thema „Lernen“ zum Ausdruck gebracht werden. Ich hoffe, so deutlich machen zu können, dass ich für die unterschiedlichen Lernebenen *einheitlich ein handlungsorientiertes Grundverständnis von Lernen* zugrunde lege.

Da es mein Ziel ist, im Ausbildungssystem insbesondere solche Entwicklungen anzustoßen, die das System näher an ein ausbildendes und damit nach pädagogischen Maßstäben arbeitendes System heranzubringen, spreche ich im Folgenden von „Pädagogischem Lernen“ und meine damit „Pädagogisches Handeln lernen“.

Definition „Lernen“

Die an der Ausbildung beteiligten Individuen, Gruppen sowie die Schule als Organisation lernen pädagogisches Handeln, wenn sie die Sensibilität ihrer Umweltwahrnehmung bewusst so verändern, dass sie sich ihre jeweilige Umwelt intern als eine von pädagogischen Herausforderungen geprägte konstruieren und modellieren. Ein Lernprozess ist angelegt, wenn die Einheit über neue, pädagogische Fähigkeiten, Einsichten und Orientierungen verfügt und wenn sich diese in einem veränderten, pädagogischen Handeln niederschlagen.

Ziele des Lernens

Im BGS-Ausbildungssystem soll der grundlegende Orientierungswandel vollzogen werden, die Ausbildung von Polizisten als eine pädagogische Herausforderung zu interpretieren, sie nach pädagogischen Kriterien zu gestalten und nach pädagogischen Maßstäben zu bewerten.

Dazu sollen die an der Ausbildung beteiligten Individuen, Gruppen sowie die Schule als Ganzes

- ein angemessenes pädagogisches Selbstbewusstsein und ein pädagogisches Reflexionsvermögen aufbauen,

- sich intern Bewährungskriterien zur Bewertung pädagogisch ausgerichteter Veränderungsprozesse entwickeln,
- bewusste Veränderungen in ihren operativen Programmen realisieren, die pädagogisches Handeln ermöglichen,
- pädagogische Fehlerkorrekturprogramme internalisieren und implementieren,
- sich Raum und Zeit nehmen, ihr Handeln und ihre (Umwelt-) Erfahrungen retrospektiv zu reflektieren sowie ihr Handeln prospektiv zu planen und ihre „Erfahrungen“ zu antizipieren.

Vorraussetzungen zum Lernen

Die an der Ausbildung beteiligten Individuen, Gruppen sowie die Schule als Ganzes

- sind grundsätzlich in der Lage, einen bewussten Wandel in ihren grundlegenden Orientierungen zu vollziehen,
- sind prinzipiell in der Lage, eine lose Verkoppelung mit ihrer Umwelt zu ertragen sowie Irritationen und Überraschung auszuhalten,
- verfügen über ein intern konstruiertes Bild von ihrer Umwelt,
- können sich eine Doppelorganisation aufbauen und erhalten, die eine permanente Reproduktion und gleichermaßen Lernen sicherstellt,
- verfügen über innere Antriebskräfte oder eine innere Motivation, um Selbstveränderungen angesichts erfahrener Umweltereignisse zu realisieren.

Da sich das Lernen von an der Ausbildung beteiligten Individuen, Gruppen und der Schule als Ganzes in seinen Inhalten, Maßnahmen, Methoden und Instrumenten zwar nicht generell, aber in seinen Details und Anforderungen deutlich unterscheidet, sollen die o.g. Definition, die o.g. Ziele und Voraussetzungen in den folgenden Abschnitten bezogen auf die Objektebenen Individuum, Gruppe und Organisation weiter konkretisiert werden. Die generelle Definition, die generellen Ziele und Voraussetzungen zum Lernen werden dabei

aber nicht durchbrochen oder aufgehoben. Damit werden zwar noch keine konkreten Lerninhalte, aber die Reichweite, die Bedeutung und die Konsequenzen, die sich aus diesem Modell für eine pädagogisch ausgerichtete Veränderungsarbeit im BGS-Ausbildungssystem ergeben, deutlicher. Es wird gezeigt, wie Lernprozesse für die Bezugseinheiten Individuen, Gruppen, Organisation organisiert werden müssen und welche Ergebnisse unter diesen Bedingungen von jeder Ebene erwartet werden können.

30.3.2 Pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem durch individuelles Lernen

Definition

„Individuelles Lernen für pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem“

Die an der Ausbildung beteiligten Individuen lernen pädagogisches Handeln, wenn sie ihre Wahrnehmung bewusst so verändern, dass sie sich ihre Arbeits-(um) -welt als eine von pädagogischen Heraus- und Anforderungen geprägte vorstellen. Individuelle, pädagogische Lernprozesse sind erfolgreich angelegt, wenn die an der Ausbildung beteiligten Personen über pädagogische Einsichten und Orientierungen sowie über pädagogische Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) verfügen und wenn sie diese in der Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben auch zum Ausdruck bringen.

Individuelle Lernziele

Die an der Ausbildung beteiligten Individuen sollen den Orientierungswandel vollziehen, Ausbilden nicht als Polizeidienst, sondern als Be- und Erziehungsarbeit zu begreifen.

Dazu sollen sie

- ihr polizeiliches um ein pädagogisches Rollenverständnis bereichern (sich z.B. ihrer Verantwortung gegenüber Schülern bewusst werden und ihr persönliches Arbeitshandeln dahingehend reflektieren),

- sich eigene Bewährungskriterien entwickeln, mit denen sie ihre pädagogisch ausgerichteten Lernprozesse bewerten können (z.B. muss sich *ein* einzelner Ausbilder fragen: Kann *ich* als Person eine vorgeschlagene Lehrmethode in *meinem* Unterricht mit *meinen* Schülern anwenden?),
- ein pädagogisches Grundverständnis (als kognitives Metasystem) entwickeln, mit dem sie ihre bisherigen operativen Programme in pädagogisch wirksame überführen (z.B. soll ein Ausbilder seine Unterrichtsplanung, die Aufgaben- und Fragestellungen sowie die im Unterricht geltenden Bearbeitungsregeln an den Schülervoraussetzungen ausrichten),
- pädagogisch wirksame Fehlerkorrekturprogramme entwickeln (z.B. sollte ein Ausbilder in seinen Unterricht Feedbackphasen über seine Lehrerfolge und die Lernerfolge der Schüler integrieren),
- sich persönlich Raum und Zeit nehmen, um ihre eigene Arbeit und ihre persönlichen Erfahrungen im Ausbildungsgeschehen zu reflektieren sowie Schlüsse daraus zu ziehen für ihr persönliches Handeln in der Zukunft.

Voraussetzungen für individuelles Lernen

- Die an der Ausbildung beteiligten Individuen können und wollen einen Orientierungswandel vollziehen.
- Sie sind in der Lage, Veränderungen in ihrer Arbeits(um)welt eigenständig und für sich persönlich zu interpretieren sowie aktiv mit Irritationen und mit Überraschungen umzugehen.
- Sie verfügen bereits über ein internes Bild von ihrer Arbeit „Ausbilden“.
- Sie verfügen über eine Doppelorganisation, die Reproduktion und Lernen gleichermaßen ermöglicht.
- Sie können und wollen sich selbst motivieren, Selbstveränderungen angesichts erlebter Arbeitserfahrungen zu realisieren.

An welche lernorganisatorischen Prinzipien ist es nun aber geknüpft, ob die am Ausbildungsgeschehen beteiligten Personen Lernprozesse im o.g. Sinne vollziehen? Wie müssen Lernprozesse auf oder für diese Ebene initiiert und organisiert werden, damit individuell wirksame Lernerfolge erzielt werden

und welche Reichweite haben solche Lernprozesse für Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem?

Die Thematisierung von individuellem Lernen in organisationalen Arbeitskontexten, in die die Individuen bereits seit längerer Zeit eingebunden sind, heißt, Lernprozesse insbesondere unter dem Aspekt zu betrachten, wie Lernfortschritte (in Wissen, Verhalten, Einstellungen) in alltägliches, i.d.R. von Routinen geprägtes Arbeitshandeln überführt werden können. Auf dieser Ebene stellt sich im Zusammenhang dieser Arbeit die Frage, wie es gelingen kann, Polizisten, die als Ausbilder eingesetzt werden, den Rollentransfer von einer polizeilichen Verwendungsrolle in eine Ausbilderrolle zu erleichtern bzw. zu ermöglichen. Wie kann es gelingen, das gewohnheitsmäßige Lernen für den Polizeieinsatz (= Verwendungslernen) in ein Lernen für die Polizeiausbildung (= Lehr-Lernen) zu überführen? Es geht damit insbesondere um die Frage, wie Lernprozesse organisiert sein müssen, damit individuelle Handlungsroutinen einerseits genutzt und andererseits in pädagogische Handlungsmuster überführt / transferiert werden können.

Als Anknüpfungspunkt eignet sich hier nur das **routinierte Handeln bzw. die routinierte Tätigkeit** der Individuen. Im Rahmen eines handlungsorientierten Lernens liegen die Transferkriterien in den folgenden Lernprinzipien, die insbesondere auf das gewohnte Polizistenhandeln der Personen reflektiert werden müssen:

- *Teilnehmerorientierung*: Beachtung der Persönlichkeit, der Berufssituation und der Bedürfnislage der lernenden Individuen, Berücksichtigung individueller Lernerfahrungen und von Lernblockaden
- *Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Entscheidungsfreiheit*: Beachtung der Motive, der Interessen und der aktuellen, beruflichen Probleme der Lernenden bei der Auswahl von Lerninhalten und -anordnungen sowie bei der Gestaltung des Fortbildungsprozesses
- *Gegenständlichkeit*: Anbindung von Lernsituationen an reale Arbeitssituationen, um Lernen veranschaulichen zu können
- *Praxisnähe und Anwendungsbezug*: Orientierung der Lernprozesse an typischen Handlungssituationen; Vermeidung einer (inhaltlichen und normativen Über-

frachtung) von Lernprozessen zugunsten einer den Handlungssituationen angemessenen qualitativen Bearbeitung von Themen, Problemstellungen und Übungen

- *Ganzheitlichkeit*: Aufbau neuer kognitiver Strukturen (Wissen), neuer psychomotorischer Strukturen (Können) und neuer affektiver Strukturen (Werte und Normen) basierend auf Anwendungsbezug und Praxisnähe; Vermeidung einer rein kognitiven Wissensvermittlung
- *Ergebnis- und Prozessorientierung*: Beachtung der Balance zwischen Gestaltung des Fortbildungsprozesses (Wie?) und Erreichung vereinbarter Fortbildungsziele (Was?)
- *Transparenz, Klarheit und Verständigung* über Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren der Fortbildung zwischen Teilnehmern und „Dozenten“

Welche **Reichweite** haben Lernprozesse, die diesen Prinzipien Rechnung tragen, und welche **Ergebnisse** sind von ihnen zu erwarten? – Zu unterscheiden sind im Zusammenhang dieser Arbeit drei Reichweiten und Ergebnisbezüge von zu erwartenden Veränderungen: erstens die für die Personen, zweitens die für das Handlungsfeld, in dem die Personen agieren, und drittens die für die Organisation, in der sie tätig sind:

Da sich die Prozesse bewusst auf die *Individuen* und ihre Persönlichkeiten konzentrieren sowie an ihren persönlichen Routinen anknüpfen, führt Lernen oder Fortbildung auf dieser Ebene zu einer individuellen Verbesserung pädagogischen Handelns. Da aber die Bedingungen, unter denen Individuen handeln (z.B. kollegiale Beziehungen, Beziehungen zu Vorgesetzten, organisatorische Bedingungen im Handlungsfeld und -rahmen), auf dieser Ebene vernachlässigt, auf jeden Fall nicht problematisiert oder gar grundlegend hinterfragt werden, optimieren die Personen ihre Handlungsfähigkeit im und für den bestehenden Kontext. Ihr *Handlungsfeld* verändert sich dadurch nicht. Individuelles Lernen bewirkt letztlich nur den Fortbestand vorhandener Strukturen und Prozesse in einer verbesserten Form und in einer erhöhten Effektivität. In Bezug auf Veränderungseffekte für den *Handlungsrahmen*, z.B. eine BGS-Schule, ist die Reichweite dieses Lernens als sehr eng begrenzt einzustufen, weil aufgrund eines isolierten Lernens einzelner Personen kaum Wirkkraft für

Innovationen oder für grundlegende Neuorientierungen entstehen kann. Jedes Individuum lernt für sich.

Bei einem Weiterbildungsangebot, das o.g. Prinzipien folgt, können jedoch relativ **kurzfristig** und eindeutig beobachtbare **Lernerfolge** und -effekte erzielt werden. Diese können ohne großes Risiko in dem Kontext, in den das Individuum eingebunden ist, zum Tragen kommen. Das individuelle Lernen, das auf dieser Ebene stattfindet, ist im Verhältnis zum Gruppen- und Organisationslernen noch als einfach und als **risikoarm** für übergeordnete Systeme (z.B. das Schul- oder Ausbildungssystem) anzusehen.

30.3.3 Pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem durch kollektives Lernen

Definition

„Kollektives Lernen für pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem“

Eine an der Ausbildung beteiligte Gruppe lernt, pädagogisch zu arbeiten, wenn sie als soziale Einheit ihre Wahrnehmungssensibilität (ihre Arbeitsthemen, ihre Arbeitsweise und ihre Arbeitsmethoden) bewusst und kollektiv so verändert, dass sie ihre Umwelt (die Schule) gruppenintern als eine von pädagogischen Herausforderungen bestimmte versteht. Ein an pädagogischen Themen ausgerichteter Gruppenlernprozess ist dauerhaft implementiert, wenn die Gruppe ihre interne Kooperation, Kommunikation und Interaktion durch eine pädagogisch geleitete Bearbeitung von Fragen, Themen und Problemen der Ausbildung ausdrückt. Dies zeigt sich u.a. daran, ob es der Gruppe gelingt, das pädagogische Potential ihrer Mitglieder (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen) für kollektive Entscheidungen und Aktionen zu aktivieren und zu nutzen.

Kollektive Lernziele

Die an der Ausbildung beteiligten Gruppen sollen den Orientierungswandel vollziehen, die schulinterne Ausbildungs- und Unterrichtsorganisation als eine pädagogische Gestaltungsaufgabe zu begreifen.

Dazu sollen die Gruppen

- ihre polizeilichen Arbeitsroutinen und -weisen (wortgetreue Gesetzestreue, Befehl-Gehorsam, Streben nach Eindeutigkeit) um angemessene pädagogische Arbeitsroutinen und -weisen (kommunikative Interpretation von Ausbildungsordnungen, diskursive Auseinandersetzungen, Anerkennen von Mehrdeutigkeit) bereichern,
- sich gruppenintern Bewährungskriterien entwickeln, mit denen sie pädagogisch ausgerichtete Gruppenlernprozesse bewerten wollen (z.B. könnte sich die Ausbildergruppe fragen: Wie interpretieren *wir* als Unterrichtende den Stoffverteilungsplan sowie die ausbildungsorganisatorischen Maßnahmen und Regeln und wodurch gewährleisten wir eine dementsprechende Unterrichtsqualität?),
- die in ihnen ablaufenden operativen Programme in pädagogisch wirksame überführen (z.B. muss sich die Zusammenarbeit von Ausbildern auf Probleme konzentrieren, die Unterrichtsthemen, -methoden und -ziele betreffen, die den Umgang mit Schülern oder mit Regeln im Unterricht betreffen und die die Unterrichts- und Lernorganisation als Ganzes betreffen),
- pädagogisch wirksame Fehlerkorrekturprogramme entwickeln (z.B. könnte sich die Ausbildergruppe gegenüber der Gruppe der Fachgruppenleiter eine Feedbackroutine aufbauen, in der die Auswirkungen der Ausbildungs- und Prüfungsorganisation auf den Unterricht, auf die Planungs-, Gestaltungs- und Durchführungsmöglichkeiten zum Ausdruck kommen),
- sich im Rahmen ihrer Gruppenarbeit Zeit nehmen, um die Gruppenleistung und -erfahrung im Schulgeschehen zu reflektieren, um daraus Schlüsse zu ziehen für die zukünftige Arbeit (z.B. sollte die Ausbildergruppe ihre Unterrichtsleistungen kollektiv überdenken, um daraus z.B. einen Weiterbildungsbedarf für das Ausbildungspersonal zu bestimmen).

Voraussetzungen für kollektives Lernen

- Die an der Ausbildung beteiligten Gruppen verfügen über die Bereitschaft, einen gruppenspezifischen Orientierungswandel zu vollziehen.
- Die Gruppen haben die Möglichkeit, Veränderungen in der schulischen Umwelt für die Arbeit ihrer Gruppe zu deuten (Möglichkeit zur offenen Kommunikation, Kooperation und Konfliktbearbeitung) sowie aktiv mit Irritationen und mit Überraschungen umzugehen (Möglichkeit zum Experimentieren, Arbeiten in Alternativen, Phantasie zu entwickeln und Kreativität zu nutzen).
- Die Gruppen verfügen über ein gruppenintern vereinbartes Bild von der Schule und sind sich dessen auch bewusst.
- Die Gruppen verfügen über eine zweigleisige Gruppenorganisation, die Reproduktion und Lernen gleichermaßen sicherstellt (z.B. *Reproduktion*: Einhalten verbindlicher Absprachen, z.B. *Lernen*: Akzeptanz mehrdeutiger Problemlösungen).
- Die Gruppen können sich selbständig motivieren, Gruppenveränderungen angesichts erlebter Schulerfahrungen zu realisieren.

An welche lernorganisatorischen Prinzipien ist es nun aber geknüpft, ob am Ausbildungsgeschehen beteiligten Gruppen im o.g. Sinne lernen? Wie müssen Lernprozesse auf dieser oder für dieser Objektebene initiiert und organisiert sein, damit kollektive Lernerfolge erzielt werden, und welche Reichweite haben Gruppenlernprozesse für wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem?

Die Thematisierung von Gruppenlernen in organisationalen Arbeitskontexten heißt vom Prinzip her, zu fragen, wie es gelingt, „individuelle Lernfortschritte kollektiv partizipativ nutzbar“ (TÜRK 1989, 100) zu machen. Die in Organisationen agierenden Arbeitsgruppen werden also insbesondere unter dem Aspekt betrachtet, *wie* die Mitglieder ihre individuellen Lernfortschritte gruppenintern aufeinander *beziehen und abstimmen*. In diesem Sinne lernt eine Gruppe, wenn sie die Gestaltung ihres fachlichen, sozialen und kommunikativen Zusammenhalts (= ihr Sich-aufeinander-Beziehen) im Gruppenprozess

bewusst hinterfragt, Defizite aufdeckt und infolgedessen ihre Abstimmungs-routinen, -mechanismen, und -prozesse erweitert und so verändert, dass das Kollektiv seine Umwelt anders wahrnimmt und dies im Gruppenhandeln zum Ausdruck bringt. Gruppenlernen heißt daher, fachlich, methodisch und sozial in der sowie zusammen mit der Gruppe experimentieren sowie in und mit der Gruppe über Erfolge und Misserfolge der Versuche zu kommunizieren und zu reflektieren. Im Verhältnis zum individuellen ist kollektives Lernen damit ein hochkomplexer Vorgang. Er setzt a) individuelle Lernprozesse, b) eine bewusste Kenntnis der Abstimmungs-routinen in der Gruppe sowie c) Gruppenstrukturen voraus, mit denen herrschende Abstimmungs-routinen durchbrochen werden können.

In Gruppenlernprozessen müssen die Gruppenstruktur und das Gruppengeschehen in ihren vorherrschenden Ausprägungen, in ihrem Sinn und ihrer Effektivität hinterfragt werden. Alternative Gruppenkonzepte und deren praktische Umsetzung müssen praktisch erprobt werden, damit Einigungsprozesse ablaufen können. Die Prinzipien handlungsorientierten Lernens stellen sich bezogen auf Gruppenlernen (i.S.v. die Gruppe lernt) in folgender, komplizierterer Ausprägung dar als beim individuellen Lernen:

- *Gruppenorientierung*: Beachtung der gruppeninternen vorherrschenden Deutungsmuster (= des internen Umweltmodell), Anknüpfen an vorherrschende Gruppenroutinen, -strukturen und -arbeitsweisen; Berücksichtigung der vorherrschenden gruppeninternen Programme zur Beurteilung der Gruppenleistung, Berücksichtigung des Gruppenklimas und der Gruppenkultur (Einverständnis, Konkurrenz, Konflikte); *Anknüpfungspunkt für Gruppenlernprozesse: gruppeninterne Kommunikation und Verständigung darüber, wie die Gruppenmitglieder die Orientierung der Gruppe wahrnehmen*
- *Praxisnähe, Realitäts- und Anwendungsbezug*: Beachtung der Funktion, Aufgaben, Ziele und Position einer Gruppe im Gesamtkontext der Organisation (Einbettung); Anbindung der Gruppenlernsituation an reale oder potentiell mögliche Gruppenarbeitssituationen; Orientierung der Lernprozesse an Arbeitsaufgaben, mit denen die Gruppe im Organisationskontext üblicher- und typischerweise konfrontiert wird oder werden könnte; *Anknüpfungspunkt für Gruppenlernprozesse: gruppeninterne Kommunikation und Verständigung darüber, wie die Gruppenmitglieder ihre Praxis und Realität wahrnehmen*

- *Selbststeuerung und Entscheidungsspielraum*: Anerkennung und Bearbeitung gruppenintern vereinbarter und als wichtig erachteter Aufgaben, Themen und Fragen; Berücksichtigung gruppenintern definierter Probleme und geäußerter Interessen bei der Formulierung von Gruppenlernaufgaben; *zu Beginn und während eines Gruppenlernprozesses: gruppeninterne Kommunikation und Verständigung darüber, welchen Handlungs- und Veränderungsdruck die Gruppenmitglieder wahrnehmen*
- *Transparenz, Klarheit und Verständigung* über Ziele, Aufgaben, Inhalte, Methoden und Verfahren des Gruppenlernens; *zu Beginn und während eines Gruppenlernprozesses: gruppeninterne Kommunikation und Verständigung darüber, was die Gruppenmitglieder erreichen wollen*
- *Ganzheitlichkeit*: Aufbau neuen kollektiven Wissens, neuen kollektiven Könnens und neuer kollektiver Einstellungen innerhalb der Gruppe; *während und am Ende eines Gruppenlernprozesses: gruppeninterne Kommunikation, Verständigung und Reflexion über kollektive Lernfortschritte*
- *Lernprozess- und Lernergebnisorientierung*: Beachtung des Verlaufs und Reflexion des Gruppenprozesses (Veränderungen in der gruppeninternen Kommunikation, Kooperation und Interaktion), Bewertung der Gruppenergebnisse; *während und am Ende eines Gruppenlernprozesses: gruppeninterne Kommunikation, Verständigung und Reflexion über kollektive Lernprozesse und -ergebnisse*

Welche **Reichweite** können mit Gruppenlernprozessen erzielt werden und welche **Ergebnisse** sind zu erwarten, wenn eine Gruppe nach o.g. Prinzipien lernt? – Zu unterscheiden sind auch hier drei Reichweiten und Ergebnisbezüge: erstens die für die am Gruppenlernen beteiligten Gruppenmitglieder als Personen, zweitens die für die Gruppe selbst und drittens die für die Organisation, in der die Gruppe angesiedelt ist:

Zu erwarten ist, dass die *Gruppenmitglieder* als Personen für sich persönlich kommunikative Arbeitsroutinen und infolgedessen ein erweitertes Funktionsverständnis entwickeln, das sich in einer flexiblen Rollengestaltung ausdrückt. Dieses erweiterte Verständnis spiegelt sich *im Gruppenhandel* wider: Zu erwarten ist eine konzentrierte Bestimmung und Bearbeitung von gruppenrelevanten Aufgaben und Problemen. Gruppenintern werden sowohl themen- und aufgabenzentrierte (= sachliche) Auseinandersetzungen, als auch (soziale) Auseinandersetzungen zum gruppeninternen Kommunikations-, Koopera-

tions- und Interaktionsverhalten geführt. Da nicht nur einzelne Personen isoliert bei der Bewältigung typischer Arbeitsaufgaben unterstützt werden, sondern zusätzlich Gruppen bei der Bewältigung kollektiver Aufgaben und bei der Gestaltung ihrer sozialen Beziehung, haben Gruppenlernerfolge in Bezug auf Veränderungen in der *Organisation* (Schule) eine mittlere Reichweite: Die Förderung kollektiven Lernens führt zwar zu einem veränderten Gruppenhandeln, das tangiert aber nicht die Kooperation, Verständigung und Auseinandersetzung unterschiedlicher in der Organisation agierender Gruppen. Dazu bedarf es der Überarbeitung von Organisationsstrukturen bzw. eines Organisationslernen.

Weil Gruppenlernen Lernprozesse bei Personen in gleichen und komplementären Rollen voraussetzt und bedingt sowie zusätzlich kommunikative Verständigungen, soziale Einigungs- und Abstimmungsprozesse erfordert, sind **Gruppenlernerfolge** nur **mittelfristig** zu erzielen. Die im Vergleich zur Lerneinheit „Individuum“ weitere Reichweite eines Veränderungseffekts wird auch nur mit dem Eingehen eines **höheren Risikos** des Misslingens „erkauft“ werden können. Aufgrund der höheren Komplexität sozialer Lernprozesse sind Unbestimmtheit, Missverständnisse, Konflikte und Ambiguitäten in ihnen explizit angelegt und vorprogrammiert. Die Fehlerwahrscheinlichkeit und die Misserfolgsrate sowie die geforderte Frustrationstoleranz sind auf dieser Ebene deutlich höher als auf der Ebene des „individuellen Lernens“. Andererseits ist aber auch das Fehlerkorrekturpotential einer Gruppe deutlich höher als das von Einzelpersonen. Darin liegt die Chance und die Leistungsfähigkeit von Gruppenlernen für eine Organisation.

30.3.4 Pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem durch organisationales Lernen

Definition

„Organisationales Lernen für pädagogisch wirksame Veränderungen im BGS-Ausbildungssystem“

Die an der Ausbildung beteiligte Schule lernt den Aufbau einer auf pädagogische Aufgaben konzentrierten Organisation, wenn sie ihre Wahrnehmungssensibilität (Organisationsstrukturen, -prozesse und -methoden) bewusst so verändert, dass sie den BGS als ihre relevante Schulumwelt schulintern als eine konstruiert, die pädagogische Anforderungen stellt. Pädagogische Organisationslernprozesse sind dauerhaft implementiert, wenn sich an der Organisationsstruktur der Schule zeigt, dass die BGS-spezifischen, polizeilichen Herausforderungen, Fragen, Themen und Probleme schulintern pädagogisch gewendet bearbeitet werden. Dies zeigt sich u.a. daran, ob es der Schule gelingt, das pädagogische Potential der in der Schule agierenden Gruppen für organisationale Entscheidungen und Aktionen zu aktivieren.

Organisationale Lernziele

Die an der Ausbildung beteiligte Schule soll den Orientierungswandel vollziehen, die Schulorganisation nach pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten.

Dazu soll die Schule

- ihre polizeiliche Organisationsstruktur (hierarchischer Aufbau, asymmetrische Kommunikations-, autoritäre Entscheidungsstruktur) um eine pädagogische erweitern (netzförmiger Aufbau, symmetrische Kommunikations-, diskursive Entscheidungsstruktur),
- sich Bewährungskriterien erarbeiten, mit denen Organisationslernprozesse schulintern bewertet werden (z.B. müssen Veränderungen in der Schulorganisation und in den in der Schule geltenden Regeln und Normen, in der Informations-, Planungs-, Kommunikations-, Kooperations-, Entscheidungs- und Reflexionspolitik hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die „Erzeugung polizeilicher Kompetenzen“ geprüft und mit den Anforderungen, die der BGS an polizeiliche Kompetenzen stellt, abgeglichen werden),

- die in ihr wirkenden operativen Programme in pädagogisch wirksame überführen (z.B. Überarbeitung der Programme zur Planung und zum Ablauf von Konferenzen oder zur Beschaffung von Lehr-, Lernmaterialien und der Schulausstattung),
- pädagogisch wirksame Fehlerkorrekturprogramme entwickeln (Programme zur Überprüfung der Lehrangebote und der Unterrichtsorganisation in Bezug auf die Anforderungen, die der BGS an seinen Nachwuchs stellt),
- ihren internen Gruppen Raum und Zeit gewähren, damit das schulische Handeln und die Erfahrungen der Schule mit der Umwelt „BGS“ reflektiert werden können und damit Schlüsse für zukünftiges Schulhandeln gezogen werden können (z.B. notwendige Restrukturierungsmaßnahmen, Qualifizierungsprogramme für Schulmitglieder, Dezentralisierung von Aufgaben *und* Verantwortung).

Voraussetzungen für organisationales Lernen

- Die Schule verfügt – durch eine strukturell lose gestaltete Verkoppelung mit dem Sicherheitssystem – über die Möglichkeit, einen Orientierungswandel zu vollziehen.
- Die Schule kann Veränderungen im BGS (= Umwelt) in ihrer Bedeutung für die Qualifizierung von Polizisten deuten und interpretieren sowie Irritationen und Überraschungen aktiv bearbeiten (flexible Strukturen, z.B. Zeltstrukturen aufbauen, in und mit denen experimentiert werden kann).
- Die Schule verfügt über ein schulintern vereinbartes Bild von ihrer Umwelt „BGS“ und ist sich dessen bewusst (Leitbild der Schule).
- Die Schule verfügt über eine zweigleisige Organisation, mit der sie ihre Organisationsleistung (Ausbildung) permanent sicherstellen kann (Erhalt bewährter Organisationsroutinen: z.B. Rekrutierung von Bildungspersonal aus den Reihen von Polizisten, Aufbau neuer Routinen: z.B. punktuelle Personalrekrutierung aus den Reihen von professionell ausgebildeten Pädagogen).
- Die Schule schafft eigenständige Motivationsanreize, um Organisationsveränderungen angesichts erlebter BGS-Erfahrungen zu realisieren.

An welche „lernorganisatorischen Prinzipien“ (hier vielleicht verständlicher: Organisationsprinzipien und -strukturen) ist es nun aber geknüpft, dass die Schule im o.g. Sinne lernt? Wie müssen Prozesse des Organisationslernens angelegt sein, damit sich eine Organisation erfolgreich verändern kann und welche Reichweite hat Organisationslernen für wirksame Veränderungen im Ausbildungssystem des BGS?

Auf der Ebene „Organisationslernen“ stellt sich die Frage, wie Gruppenlernprozesse, „wie kollektiv-kooperative Lernprozesse selbst organisiert werden können bzw. wie Organisationsstrukturen aussehen müssten, die kollektive Lernprozesse begünstigen und nicht behindern“ (TÜRK 1989, 100). Beim Organisationslernen geht es darum, die Organisationsstrukturen unter den Aspekten zu überprüfen, ob und wie sie kollektives Lernen fördern bzw. ob und wie sie gruppenbezogene Lernergebnisse für das organisationale Handeln nutzen. In diesem Sinne kann nur eine Organisation lernen, die über Strukturen verfügt, mit Hilfe derer sie die Kommunikations-, Handlungs-, Kooperations- und Interaktionsbeziehungen zwischen intern agierenden Gruppen unter sachlichen, sozialen und kommunikativen Kriterien hinterfragt, stets überprüft und ggf. abändert. Organisationslernen bedingt daher, dass die organisationsinternen Gruppen miteinander kooperieren, kommunizieren und experimentieren sowie dass sie die Erfolge und Misserfolge ihrer Zusammenarbeit reflektieren. In diesem Sinne heißt Organisationslernen, Abstimmungsroutinen zwischen Gruppen bewusst so zu verändern, dass die Organisation ihre Umwelt anders wahrnimmt und dies im Organisationshandeln zum Ausdruck bringt. Organisationslernen findet damit „nicht in den Köpfen von Menschen .., sondern in den Operationsformen eines sozialen Systems“ (WILLKE 1998, 244) statt. Es bezieht sich auf das verfügbare Organisationswissen, das „in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren, [steckt]. Vor allem sind dies Standardverfahren, Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozess-Beschreibungen, etabliertes

Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen und die Merkmale der spezifischen Kultur einer Organisation“ (ebd.).

Zusätzlich zu den in der Organisation lernenden Individuen und Gruppen konzentrieren sich Organisationslernprozesse also auf die Konstitution und das Wesen der Organisation, auf die formalen Organisationsstrukturen (Aufbauorganisation, Hierarchien, Informations-, Kommunikations-, Planungs-, Entscheidungs-, Bewertungs- und Kontrollstrukturen) sowie auf die informellen Strukturen (Gruppenbildung, Meinungsführerschaft, Absprachen, „Ungeschriebene Gesetze“, tradierte oder routinierte Handlungen usw.).

Aber wie können sich organisationale Lernstrukturen entwickeln? Wie entstehen flexible Normensysteme, die Raum für kollektive und subjektive Interpretationen und für kollektive und individuelle Gestaltung lassen und die kollektive und individuelle Um- oder Neuinterpretationen von Normen nicht mit Sanktionen oder Repressionen, sondern mit Unterstützung und Solidarität beantworten (vgl. DRÖGE 1984, 67)? – Wie anspruchsvoll der Aufbau und die Entwicklung solcher Strukturen in der Realität ist, zeigt sich, wenn man die Prinzipien handlungsorientierten Lernens auf Organisationslernen anwendet:

- *Organisationsorientierung*: Beachtung organisationsintern vorherrschender Deutungsmuster (Wie nimmt die Schule den BGS wahr?), Anknüpfen an vorherrschende Organisationsroutinen, -strukturen und Arbeitsweisen; Berücksichtigung der vorherrschenden organisationsinternen Programme zur Beurteilung der Organisationsleistung, Berücksichtigung des Organisationsklimas und der Organisationskultur (Einverständnis, Konkurrenz, Konflikte);
Anknüpfungspunkt für Organisationslernprozesse: organisationsinterne Kommunikation und Verständigung darüber, wie die Gruppen die Orientierung der Organisation wahrnehmen
- *Realitätsbezug*: Beachtung der Funktion, Aufgaben, Ziele und Position der Organisation in ihrer Umwelt (Einbettung der Schule in den BGS); *Anknüpfungspunkt für Organisationslernprozesse: organisationsinterne Kommunikation und Verständigung darüber, wie die organisationsinternen Gruppen die Realität wahrnehmen*

- *Selbststeuerung und -organisation*: Anerkennung und Bearbeitung organisationsintern vereinbarter und als wichtig erachteter Aufgaben, Themen und Fragen; Berücksichtigung organisationsintern definierter Probleme und geäußerter Interessen bei der Formulierung von Organisationslernaufgaben; *zu Beginn und im Organisationslernprozess: organisationsinterne Kommunikation und Verständigung darüber, welchen Handlungs- und Veränderungsdruck die unterschiedlichen Gruppen wahrnehmen*
- *Transparenz, Klarheit und Verständigung* über Ziele, Aufgaben, Inhalte, Methoden und Verfahren des Organisationslernens; *zu Beginn und im Organisationslernprozess: organisationsinterne Kommunikation und Verständigung darüber, was die unterschiedlichen Gruppen erreichen wollen*
- *Ganzheitlichkeit*: Aufbau neuen organisationalen Wissens, neuen organisationales Könnens und neuer organisationaler Einstellungen; *im Organisationslernprozess: organisationsinterne Gruppenkommunikation, -verständigung und -reflexion über organisationale Lernfortschritte*
- *Lernprozess- und Lernergebnisorientierung*: Beachtung des Verlaufs und Reflexion des Prozesses (Veränderungen in der organisationsinternen Kommunikation, Kooperation und Interaktion), Bewertung der Ergebnisse; *während und am Ende eines Lernprozesses: organisationsinterne Gruppenkommunikation, -verständigung und -reflexion über organisationale Lernprozesse und -ergebnisse*

Welche **Reichweite** kann mit Organisationslernprozessen erzielt werden und welche **Ergebnisse** sind zu erwarten, wenn eine Organisation nach o.g. Prinzipien lernt? – Zu unterscheiden sind auch hier drei Reichweiten und Ergebnisbezüge: erstens die für die am Organisationslernen beteiligten Organisationsmitglieder als Personen, zweitens die für die in der Organisation agierenden Gruppen und drittens die für die Organisation als Ganzes:

Zu erwarten sind folgende **Ergebnisse**: Die *Organisationsmitglieder* als Personen entwickeln langfristig ein bewusstes Selbstverständnis von „Ausbildungsarbeit“ und grenzen diese deutlich von „Polizeieinsatzarbeit“ ab. Die momentan auffällige Einstellung, die Umwelt (Vorgesetzte, Schule, BGS und BMI) determiniere das individuelle Handeln fast vollständig durch „Sach- und Verhältniszwänge“ und ließe keine individuellen Handlungsspielräume, wird zugunsten einer angemessenen Partizipation relativiert. Diese Neuorientierung spiegelt sich im *Gruppenverhalten* wider. Zu erwarten wäre ein organisations-

internes Gruppengeschehen, das auf einer themenzentrierten, kommunikativen Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppen fußt.

Die Reichweite von Organisationslernen ist für *die Schule* insgesamt als weitestreichend einzustufen. Organisationslernen konzentriert sich auf den Fortschritt der gesamten Schulorganisation und nicht mehr nur auf Anpassung. Wenn es gelingt, ein kreativ-konstruktives Potential freizulegen⁶³ und auf Dauer für Organisationsaufgaben nutzbar zu machen, dann kann schulintern bewirkt werden, dass die beteiligten Personen in bewusster Kenntnis und Akzeptanz ihrer Möglichkeiten und Grenzen (ihrer Spielräume und Vorgaben) aktiv Einfluss nehmen: Management und Managen, Unterricht und Unterrichten, Organisation und Organisieren, Verordnungen und Verordnen sind dann kein bloßes Reagieren auf Vorgaben mehr, sondern sind abgestimmte Aktion und abwägendes Agieren unter Einhaltung und Beachtung von Konventionen, Regeln und Absprachen, die für eine Ausbildungsarbeit *sinnvoll* sind und bei denen alle Personen und Gruppen bestimmte und nicht-ersetzbare Funktionen zu erfüllen haben.

Organisationslernen ist anspruchsvoll. Da es sich nicht nur auf einzelne Personen beschränkt und auch nicht nur auf Gruppen, sondern zusätzlich die Etablierung organisationaler Lernstrukturen erfordert, sind **Lernerfolge** auf dieser Ebene erst **langfristig** zu erwarten. Die Aussagen zu Risiken, Fehlerwahrscheinlichkeit und Missverständnissen, die zum Gruppenlernen gemacht wurden, gelten für diese Lernebene noch verschärfter: Durch die Beteiligung aller Organisationsgruppen und -mitglieder sowie durch den hohen Abstimmungsbedarf erreicht der Lernprozess eine extreme Komplexität. Dementsprechend gilt aber auch, dass die Wirkungskraft und -reichweite für Veränderungseffek-

⁶³ In Fuldata – das haben die Beobachtungen, Gespräche und Analysen im Projekt ergeben – ist solch ein Potential auf der Ausbilderebene vorhanden. Es wird z.Zt. nur nicht für einen organisationalen Fortschritt ausgeschöpft, weil die Organisation selbst eine Nutzung blockiert.

te hier ungleich weitgehender und von größerer Dauer ist als auf den anderen beiden Ebenen.

GOMEZ / ZIMMERMANN (1992, 32-142) haben ein Bild skizziert, wie Organisationsstrukturen aussehen, die kollektive Lernprozesse begünstigen bzw. durch welche Merkmale sich eine lernfähige Organisation kennzeichnet⁶⁴.

Diese Klassifizierung soll hier beispielhaft und zusammenfassend vorgestellt werden, um zu zeigen, welche Organisationsaufgaben in einer BGS-Schule langfristig anstehen, damit sie sich zu einer lernfähigen entwickelt. Eine lernfähige Organisation zeichnet sich demnach idealtypisch durch folgendes Organisationsprofil aus:

⁶⁴ GOMEZ / ZIMMERMANN (1992, 32-141) grenzen eine lernfähige von einer stabilisierenden Organisation ab, indem sie die folgende Strukturtypologie aufbauen. Eine **lernfähige Organisation** kennzeichnet sich durch ihre Soziostruktur (Personen- / Symbolorientierung), Zeltsstruktur (Orga auf Zeit / Effektivitätsorientierung), durch Netze (polyzentrisch / flache Konfiguration) und Selbstorganisation (Eigengestaltung / endogene Orientierung). Dem gegenüber gestellt kennzeichnet sich eine **stabilisierende Organisation** durch ihre Technostruktur (Sachorientierung / Formalisierung), Palaststruktur (Orga auf Dauer / Effizienzorientierung), durch Hierarchie (monolithisch / steile Konfiguration) und Fremdorganisation (Fremdgestaltung / exogene Orientierung).

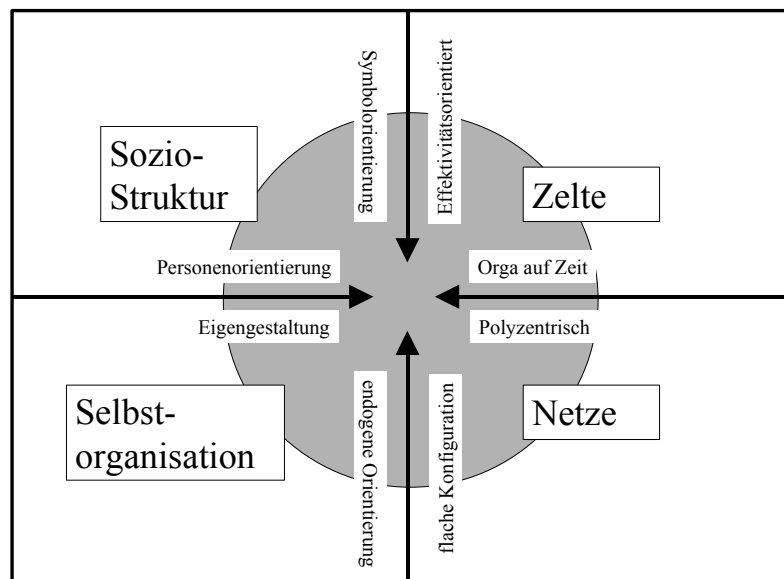


Abbildung 8: Organisationsprofil und Dimensionen einer lernfähigen Organisation (nach: GOMEZ / ZIMMERMANN 1992, 138)

Strukturtyp Soziostruktur

Strukturierungsdimensionen: Personen- + Symbolorientierung

Die Organisation stellt sich nicht wie eine perfekt funktionierende Maschine, sondern als sinnvermittelndes System dar.

Merkmale von Personenorientierung:

Die Strukturierung der Organisation findet nicht ausschließlich nach sach-rationalen „ad rem“, sondern auch nach sozio-emotionalen Aspekten „ad personam“ statt (vgl. ebd., 38).

- Die Organisation stellt Positionen bereit, bei denen eine individuelle Aufgabengestaltung möglich ist.
- Führungskräfte und Experten sind bereit und in der Lage, ihre Aufgabenbereiche ihren persönlichen Fähigkeiten anzupassen.
- Ein Personalwechsel führt zu einer Überprüfung des Aufgabenbereiches im Hinblick auf die Neubesetzung.
- Bestimmte Stellen in der Organisation sind wegen ihrer Inhaber geschaffen worden und von ihnen abhängig.
- Strategien im Unternehmen werden oft mit starken Persönlichkeiten als Promotoren an der Spitze einer Task Force strukturell besetzt.
- Bei der organisatorischen Gestaltung spielen Rollentheorie, Machtbewusstsein und Motivationskonzepte eine wichtige Rolle.

Merkmale von Symbolorientierung:

Unternehmensinterne Handlungen, Sprache und Artefakte werden nicht durch schriftliche Anweisungen, Regelungen und Richtlinien geschaffen, sondern möglichst mit Hilfe von strukturellen Implikationen gestaltet (vgl. ebd., 41).

- Arbeitsanweisungen sind durch Normen und Gewohnheiten auf ein Minimum reduziert.
- Strategien werden durch Kommunikation und flexible Gestaltung in die Struktur umgesetzt.
- Die Organisationsmitglieder orientieren sich an Leitbildern und vorgelebten Idealen.
- Die Organisationsmitglieder verstehen sich als Familie mit gemeinsamen Werten und Zielen.

Strukturtyp Zelt

Strukturierungsdimensionen: Organisation auf Zeit + Effektivitätsorientierung

Die Organisation stellt sich mehr auf Wandel als auf Bewahrung ein.

Merkmale einer Organisation auf Zeit:

Organisationsstrukturen werden nicht „präsitativ“ und unbefristet gestaltet, sondern vielmehr zur Erfüllung anliegender Aufgaben, deren zeitliches Ende absehbar ist (vgl. ebd., 65).

- Strukturen und Prozesse werden laufend überdacht und Wandlungserfordernissen angepasst.
- Organisatorische Regeln sind zeitlich befristet: Sie gelten nur bis zu einem festgelegten Zeitpunkt, z.B. bis zur Erreichung eines Ziels.
- Zuständigkeiten werden Mitarbeitern zur Erledigung eines zeitlich begrenzten Auftrages oder Projektes zugewiesen. Nach Erledigung erlischt die Beauftragung und die damit verbundene Autoritätszuweisung.
- Durch die zeitliche Befristung von Organisationsstrukturen ergibt sich ein fortlaufender Anpassungsprozess der Strukturen an sich wandelnde Bedingungen. Die Organisationsgestalt befindet sich in einem ständigen Fließgleichgewicht.

Merkmale für Effektivitätsorientierung:

Zeitweise werden bestimmte Unternehmenseinheiten zielgerichtet, einzelfall-spezifisch und flexibel strukturiert, auch wenn dies dem Rationalisierungs- und Kostensenkungsdruck entgegen zu stehen scheint (vgl. ebd., 61).

- Beim Beginn von Prozessen ist lediglich ein Bündel alternativer Ziele bekannt, Einzelaufgaben und ihre organisatorische Zuordnung ergeben sich aus dem Projektfortschritt.
- Der Prozess der Aufgabenerfüllung ist eher zufallsbestimmt und inkremental.
- Intensive bereichsübergreifende Kommunikation findet statt.

- Kooperationen und Task-Forces werden zur Zielerreichung eingesetzt.
- Es herrscht Klarheit über die strategische Stossrichtung der Organisation.
- Harmonieleistungen finden über interaktive Argumente statt. Hierbei ergeben sich auch Doppelspurigkeiten zugunsten von Freiheit und Flexibilität der Handlungsträger.

Strukturtyp Selbstorganisation

Strukturierungsdimensionen: Eigengestaltung + endogene Orientierung

Die Organisation setzt gegenüber ihren Mitgliedern und gegenüber sich selbst auf Selbstverantwortung und nicht auf Diktat.

Merkmale von Eigengestaltung:

Eine Bottom-up-Strukturgestaltung mit einer hohen Autonomie der kleinsten Einheiten hat das Top-down-Gestaltungsprinzip, das den Subsystemen wenig Eigenständigkeit zugesteht, abgelöst (vgl. ebd., 117).

- Organisationsentwicklung wird partizipativ von den beteiligten Mitarbeitern getragen: Es überwiegen die an der organisatorischen Gestaltung Beteiligten.
- Den einzelnen Subsystemen wird eine strukturelle Teilautonomie zugestanden.
- Die Organisationseinheiten sind in ihrer Aufgabenerledigung relativ unabhängig und könnten grundsätzlich allein lebensfähig sein.
- Regelungen finden sich hauptsächlich in Form allgemeiner Verhaltensanweisungen auf Basis eines „Common Sense“.
- Organisationsentwicklung erfolgt bottom-up.

Merkmale einer endogenen Orientierung:

Strukturen sind auf die Innenwelt gerichtet und weniger an der Außenwelt der Organisation orientiert. Organisationsziel ist es, die relevante Umwelt aktiv mit zu beeinflussen, um bloße Anpassungsleistungen zu minimieren (vgl. ebd., 115).

- Die Struktur der Organisation richtet sich in erster Linie nach den internen Notwendigkeiten.
- Interessenschwerpunkte sind die eigenen Aktivitäten, die Konkurrenz ist nicht Maßstab für das eigene Handeln.
- Die Organisationsgestaltung kann teilweise abwartend auf Technologie- und Innovationsschübe reagieren.
- Die Grundstruktur der Organisation ändert sich selten, sie übt eher die Funktion eines „ruhenden Pols in bewährter Form“ aus.
- Bestimmte Prinzipien und Normen gelten als unumstößlich und sind keiner Management-Mode unterworfen.
- Es gehört zur Strategie, nur sich selbst in den Fokus stellend zu strukturieren.

Strukturtyp Netze

Strukturierungsdimensionen: Polyzentrische Organisation + flache Konfiguration
Die Organisation arbeitet mit föderalen und weniger mit bürokratischen Prinzipien.

Merkmale einer polyzentrischen Organisation:

Verantwortung, Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnisse werden nicht auf der höchstmöglichen Instanz zentralisiert, sondern dezentral auf die Ebenen mit der höchsten Sachkompetenz verlagert (vgl. ebd., 84).

- Es herrscht die Ansicht, dass viele relativ selbstbewusste Intrapreneure die Organisation als Ganzes tragen.
- Es herrscht ein kooperativer Führungsstil, zwischen den verantwortlichen Stellen findet eine rege Kommunikation statt.
- Doppelspurigkeiten werden im Interesse einer innersystemischen Dynamik und Motivation in Kauf genommen.
- Die Organisationsstruktur wird von unten her entwickelt und belebt, die Führung gibt lediglich normative „Leitplanken“ vor.
- Es herrscht eine Tendenz zur Delegation von Verantwortung und somit auch von Macht. Daraus können innerbetriebliche Konkurrenzen und Machtkämpfe entstehen.

Merkmale einer flachen Konfiguration:

Die horizontale Strukturierung des Unternehmens wird von der Idee geleitet, Arbeitsaufgaben möglichst wenig zu zergliedern. Ziel ist es, möglichst wenige Unternehmensbereiche zu schaffen (vgl. ebd., 85).

- Bevorzugung mehrdimensionaler Organisationsformen.
- Auch bei einem großen Unternehmen wenig Hierarchiestufen.
- Es gibt Personalunionen und Mehrfachverantwortlichkeiten.
- Es wird direkt miteinander kommuniziert, der Vorgesetzte wird nur bei besonderen Problemlagen eingeschaltet.
- Der Allrounder ist gefragt. Job-Rotation und Job-Sharing werden gefördert.
- Die Harmonisierung von Aktivitäten erfolgt an der Basis, Stäbe werden so klein wie möglich gehalten.

31 Prozesse zur Ausformung der Lernstruktur am Beispiel „Qualifizierung des Ausbildungspersonals“

31.1 Wie gelingt es, die Lernstruktur in Kraft zu setzen, sie in Prozesse zu überführen?

Im Kapitel 30 wurde als anzustrebendes (idealtypisches) Strukturierungsmuster für das BGS-Ausbildungssystem das Strukturmodell oder -profil eines konsistent „Lernenden Systems“ vorgeschlagen. In diesem Kapitel geht es nun darum, diese Lernstruktur auf eine BGS-Schule zu beziehen. Die übergeordnete Frage lautet: Wie kann es gelingen, die – im Projekt – als stabil und träge wahrgenommene Ausbildungsstruktur der Schule in eine kontinuierliche und dauerhafte Bewegung zu überführen?

Da sich soziale Strukturen i.d.R. nicht von selbst, sondern durch aktives menschliches Handeln bzw. durch den Einsatz menschlicher Kompetenzen verändern, soll hier **am Beispiel** „Ausbildungshandeln des Bildungspersonals in einer lernenden BGS-Schule“ gezeigt werden, wie das Strukturkonzept in ein Prozesskonzept gelenkt werden kann. Anknüpfungspunkt soll die **Rolle von Ausbildern in einer lernenden BGS-Schule** sein.⁶⁵

Im Projektverlauf wurde insgesamt deutlich, wie unbefriedigend sich die Ausbildertätigkeit derzeit als eine pädagogisch bestimmte Tätigkeit in Bezug auf die verschiedenen Handlungs- und Entscheidungsebenen innerhalb des BGS darstellt. Damit zeichnete sich ab, dass sich eine Qualifizierung vom BGS-Polizisten zum BGS-Ausbilder sowohl auf die direkte **Ausbildertätigkeit** als

⁶⁵ Dass ich mich ab jetzt auf das Ausbilderhandeln konzentriere und mich auf eine Betrachtung der Ausbilderrolle beschränke, dient der exemplarischen Verdeutlichung und leitet sich aus dem Projektauftrag ab. Die Rollen des Schulmanagements in einer lernenden Schule (Fachgruppenleiter und Schulleiter) müssten einer ähnlichen Betrachtung unterzogen werden. Das kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

auch auf die **Unterrichtsorganisation**, -gestaltung und -durchführung sowie auf die Organisation der **Schule** richten muss. Diese drei unterschiedlichen Bezüge (Ausbilder als Person, Unterricht als zentrales Handlungsfeld der Ausbilder und Schule als Handlungsrahmen der Ausbilder) weisen unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an die Ausbilder aus und haben in ihren Veränderungswirkungen und -effekten für das Ausbildungsgeschehen in der Schule unterschiedliche Reichweiten. Aber nur in ihrem Zusammenhang können sie **eine Veränderung des Rollenverhaltens und -verständnisses der Ausbilder** bewirken. Die Rolle, das Rollenhandeln sowie das Rollenverhalten des Ausbildungspersonals mit diesen unterschiedlichen Rollenbezügen erscheint als ein geeigneter Bezugspunkt für ein Fortbildungskonzept, das in die Idee eingebettet ist, im BGS eine lernende Ausbildungsstruktur aufzubauen.

Ziel der Ausführungen in diesem Kapitel ist es, die Dimensionen der Ausbilderrolle in einer lernenden BGS-Schule genauer zu bestimmen. Von dieser Bestimmung ausgehend kann dann die Programmatik für ein Ausbilderqualifizierungskonzept entwickelt werden, das auf die Ausfüllung dieser Rolle abzielt.

Um die theoretische Position offen zu legen, die diesem Kapitel zugrunde liegt, wird zunächst in einem Exkurs geklärt, was es heißt, die Rolle, das Rollenhandeln und die Rollenkompetenzen von Personen in organisationalen Kontexten zu betrachten, zu beurteilen und zu fördern (Kapitel 31.2). Im Rahmen dieser Ausführungen entsteht eine Vorlage oder Schablone, mit deren Hilfe die Ausbilderrolle, wie sie sich im Strukturmodell einer lernenden BGS-Schule darstellen muss, inhaltlich zu definieren. Die Rollenbestimmung wird dann in Kapitel 31.3 durch Beantwortung folgender Fragen vorgenommen:

1. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum operativen Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernende Ausbilder)

2. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum dispositiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernender Unterricht)
3. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum konstitutiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernende Schule)

Die so vorgenommene SOLL-Bestimmung der Ausbilderrolle leitet anschließend über zu der praktischen Frage, wie es ausgehend vom IST-Zustand mittel- bis langfristig gelingen kann, durch Qualifizierung entsprechende Rollenkompetenzen bei den Ausbildern zu fördern. Durch Zusammenführung der praktischen Ausgangssituation (Teil I bis IV und Kapitel 29.2) mit den theoretischen Überlegungen der Kapitel 30 bis 31.3 wird in Abschnitt 31.4 ein **Fortbildungsszenario** entworfen, das zeigt, was im Rahmen einer Ausbilderqualifizierung *heute* getan werden muss, damit im BGS Grundstrukturen für ein „lernendes Ausbildungssystem“ gelegt werden. Aufgrund der vagen Ausgangsbedingungen für tatsächlich stattfindende Lernprozesse ist die Qualifizierung offen und prozessorientiert sowie darauf angelegt, sich im Zeitverlauf flexibel auf die tatsächliche Entwicklung der Schule und die realisierte Kompetenzentwicklung der Ausbilder einzustellen.

31.2 Exkurs: Fortbildung als Ausprägung eines pädagogischen Rollenverständnisses – Was bedeutet das?

31.2.1 Die soziale Rolle als balancierendes Element zwischen Person und Organisation

Zur Beantwortung der Frage, was es bedeutet, die Rolle, das Rollenhandeln und die Rollenkompetenz von Personen in organisationalen Kontexten zu betrachten und zu beurteilen, um ihre Förderung zum Leitanspruch einer Fortbildung zu machen, soll zunächst die Ausgangsposition rollentheoretisch etwas genauer bestimmt werden. Den Ausführungen liegt folgende Vorstellung von Rolle zugrunde:

Allgemein gesprochen ist eine **soziale Rolle** eine zwischen Individuum und Gesellschaft vermittelnde Kategorie. Bezogen auf Individuen, die in Organisationen tätig sind, verstehe *ich* wie AUER-HUNZINGER, SIEVERS (1991, 33 f.) unter einer Rolle

„jenen Bereich, der die Schnittstelle von Person und Organisation bzw. personaler und sozialer Systeme bildet. Die Rolle, die jemand in einer Organisation innehat, ist ein Bereich, der einerseits durch die Organisation und deren Vorgaben (andere Rollen, Systemgrenzen, Ressourcen, Aufgaben etc.) beeinflusst wird, und der andererseits durch den Rollenträger, d.h. die jeweilige Person, die diese Rolle übernimmt und innehat, ausgefüllt und gestaltet wird. Ein solches Rollenverständnis ist .. kein statisches; die Rolle ist vielmehr Teil der psycho-sozialen Dynamik, die sich aus dem Interface von Menschen und Organisationen ergibt. In gewisser Hinsicht ist die Rolle [damit] ein ‚Zwischenraum‘, der sowohl drinnen als auch draußen ist; ein Raum, der – ähnlich wie der Mund – einen Austausch und eine Beziehung zwischen innen und außen darstellt. Entsprechend ... ist die Rolle, die jemand in einer Organisation innehat – im Unterschied zur Stelle oder zum Job – jene Ebene auf und innerhalb der sich sowohl der oder die Einzelne als Person als auch die Organisation verwirklichen“.

Diese Arbeit konzentriert sich einerseits auf eine spezifische soziale Rolle, die Ausbilderrolle im BGS als Berufsrolle, und andererseits darauf, wie die Individuen (die Ausbilder) **lernen**, diese Rolle zu besetzen und aktiv zu managen. Darauf bezogen stellt sich die **Rolle** für mich noch konkreter dar als

- ein **verbindendes Element** zwischen
- einer **Person**, die über bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen (= **Kompetenzen**) sowie Erwartungen verfügt und
- einem **sozialen Kontext** (z.B. Organisation „BGS-Schule“), der zur Erfüllung seiner Aufgaben und zur Realisierung seiner Ziele bestimmte **Anforderungen** (z.B. als Berufsbild oder Stellenbeschreibung) und Erwartungen (u.a. nicht schriftlich fixierte, normative Orientierungen) definiert hat.

Die Verbindung oder Beziehung zwischen Organisation und Person erfolgt in der Realität erstens über die „Kompetenzen und Erwartungen“ (der Person), zweitens über die „Anforderungen und Erwartungen“ (der Organisation) so-

wie drittens über einen Abgleich zwischen persönlichen Kompetenzen und organisationalen Anforderungen bzw. über einen Abgleich der gegenseitigen Erwartungen. Dieser Abgleich und die Art, wie eine Koordinierung zwischen Person und Organisation stattfindet, ist ein schwieriger und komplexer Vorgang, der im Folgenden am Beispiel von zwei Modellen erläutert werden soll, einem Anpassungsmodell (1) und einem Ausgleichs- / Verhandlungsmodell (2).

Das Anpassungsmodell (Modell 1) beinhaltet und kennzeichnet sich durch seine präskriptive und normative Orientierung, wogegen dem Ausgleichs- und Verhandlungsmodell (Modell 2) eine eher konstruktivistische Orientierung mit normativen Bezügen zugrunde liegt.

Modell 1 Anpassungsmodell:

Die fachlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen einer Person stimmen in der Realität nie mit den fachlichen, sozialen und kommunikativen Anforderungen einer Organisation überein. Wenn beide zusammenwirken wollen (z.B. aufgrund eines Arbeitsverhältnisses), muss sich

- a. entweder die Person verändern und sich den geltenden Anforderungen der Organisation anpassen (= Organisationsorientierung) oder
- b. muss die Organisation ihre Anforderungen verändern und so anpassen, dass eine bestimmte Person in ihr handeln, z.B. arbeiten kann (= Personenorientierung).

Aus der soziologischen Forschung, aus der Organisationsforschung sowie aus empirischen Beobachtungen ist aber bekannt, dass weder die eine noch die andere Kombination für Personen und Organisationen auf Dauer tragfähig ist, weil sich beide dadurch auszeichnen, dass jeweils Flexibilität auf der einen und Starrheit auf der anderen Seite vorausgesetzt werden. Unter einer Anpassungskonstellation – Person flexibel und Organisation starr (= Organisationsorientierung) oder Person starr und Organisation flexibel (= Personenorientierung) – leiden Personen und Organisationen gleichermaßen. Dieses

„beidseitige Leiden“ drückt sich in einer rigiden Organisationsorientierung z.B. darin aus, dass Personen bewusste und unbewusste Fehler, mangelhafte Aufgabenbearbeitung und Motivationsprobleme zeigen, weil sie von der Organisation als Personen missachtet werden. Eine starre Organisation reagiert auf diese personellen Unzulänglichkeiten dann wiederum, indem sie immer weiter und mit immer neuen Ansätzen versucht, die Erwartungen, Anforderungen und Verhaltensregeln gegenüber den Personen noch genauer zu definieren und formal festzulegen. Diese Versuche, Organisationen immer weiter vor (vermeintlichen) personellen Unzulänglichkeiten abzusichern, schlagen sich auf der personellen Seite dann wiederum „nieder in einer unumstößlichen Festigkeit von Erwartungen, von Vorstellungen über selbstverständliche Rechte und Pflichten“ (CLAESSENS 1968, 47) bzw. in dem Bild einer Organisation „mit klarer Verfestigung von Erwartungssituationen“ (ebd.). Die Beziehung zwischen Person und Organisation zeichnet sich in solchen Fällen dann durch Präzision und Klarheit und insgesamt durch ein hohes Maß an „Enttäuschungsfestigkeit“ (ebd.) aus. Jedes Mitglied der Organisation weiß, was die Organisation sowie die anderen Mitglieder von ihm erwarten und erwarten können und hält sich daran. Die Folge dieser Entwicklung ist aber auch, dass die Organisationsmitglieder rigide Erwartungshaltungen und Verhaltensweisen zeigen sowie dass in der Organisation unflexible, auf Kontrolle ausgerichtete Organisationsstrukturen auftreten. In solchen Situationen bestimmen dann organisationsinterne Konflikte bzw. Versuche, sie zu unterdrücken oder zu kanalisieren, das Leben in und von einer Organisation oft stärker als die Bewältigung der eigentlichen Organisationsaufgaben.

Modell 2: Ausgleichs- und Verhandlungsmodell

Das bisher beschriebene Anpassungsmodell (1) ist darauf angelegt, dass immer eine Seite der Beziehung von der anderen determiniert und (passiv) angepasst wird. Dem soll als Modell (2) ein Ausgleichs- und Verhandlungsmodell gegenübergestellt werden, das dem auf Seite 284 genannten Verständnis von Rolle weit mehr entspricht. In diesem Modell werden Personen- und Organi-

sationsorientierung bzw. die Selbstbehauptung (Starrheit, Widerstand) und das Sich-Einlassen (Flexibilität, Anpassungsfähigkeit) von Person und Organisation in ein ausgewogenes und situationsadäquates Verhältnis gebracht. Neben anerkannten und konsensfähigen Regeln bestimmen in diesem Modell Kommunikation, Abstimmung und Verhandlung den Abgleich und die Zusammenarbeit von Personen in / und Organisationen. Voraussetzung dafür ist, dass innerhalb eines vereinbarten Regelgefüges und Organisationsrahmens **beiderseitige** Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume bestehen, die von beiden Seiten als sinnvoll anerkannt werden. Ein Beispiel: Eine polizeiliche Einsatzvorbereitung oder Lagebesprechung kann den beteiligten Polizisten erheblich mehr Raum für Erörterungen und Gestaltung bieten, als der Einsatz selbst, der ohne Freiräume nach abgesprochenen Regeln und trainiertem Verhalten ablaufen muss. Oder: In Aus- und Weiterbildungssituationen können Unverständnis, Probleme, Kontroversen, Kritik, Zweifel und Fehler lernenden Polizeianwärtern oder Polizisten einen Gestaltungsspielraum für Experimente und Versuche eröffnen, der in der Einsatz- oder Ernstsituation nicht besteht, weil diese weitgehend ohne Erörterungen ablaufen muss.

Das Modell 2 geht also davon aus, dass beide Seiten der Beziehung (Organisation und Person) „in Grenzen frei voneinander“ sind und auch sein müssen, um effektiv zusammenarbeiten zu können. Diese Voraussetzung schließt ein, dass weder Organisationen noch Personen total voneinander vereinnahmt oder vollkommen aneinander angepasst werden können. Bei der Gestaltung von Abgleichungs-, Steuerungs- und Koordinierungsprozessen zwischen Person und Organisation muss damit berücksichtigt werden, dass sich beide Seiten selbst erhalten, sich gegeneinander behaupten und gleichzeitig miteinander umgehen müssen. Dieser Anspruch, Personen und Organisationen Möglichkeiten für eine „**balancierende Identität**“ zu schaffen, stellt bestimmte Anforderungen an die Kompetenzen von Personen im Umgang mit Organisationen (mit ihren Strukturen, Prozessen, Regeln, Werten), und sie stellt bestimm-

nte Anforderungen an die Organisation zum Umgang mit Personen, mit ihren Persönlichkeiten, Kompetenzen und Fehlern (vgl. Abschnitt 30.3.4).

Der Anspruch „Schaffung einer balancierenden Identität von Person und Organisation“ kennzeichnet heute alle Strategien zur Organisations- und Personalentwicklung. Er findet sich sowohl in den Zielvorstellungen eines modernen BGS wieder als auch in der Arbeit der GhK zur Gestaltung eines Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder, wie sie in den folgenden Abschnitten erstens in Form eines abstrakten Modells zum „Kommunikativen Rollenhandeln“, zweitens durch Definition der Ausbilderrolle in einer lernenden BGS-Schule und drittens in den Maßnahmen zur Förderung von Rollenkompetenz im Rahmen von Fortbildung konkret dargestellt wird. Im Aufbau balancierender Identitäten liegen quasi die Voraussetzungen dafür, dass sich die Schule als ein pädagogisches Organisationselement im BGS verstehen kann und dass sich die Ausbilder als pädagogisch tätige Polizisten verstehen können.

31.2.2 Ein Modell kommunikativen Rollenhandelns

31.2.2.1 Einordnung des Modells

In diesem Abschnitt soll das Ausgleichs- und Verhandlungsmodell (Modell 2) aufgenommen und der Anspruch „Balancierende Identität“ konkretisiert werden. Es soll verdeutlicht werden, über welche Kompetenzen **Personen** verfügen müssen,

- a) damit sie eine Balance zwischen Anpassungsfähigkeit an und Widerstand gegen organisationale Anforderungen herstellen können,
- b) damit sie in der Lage sind, die Grenze zwischen der Organisation (= äußere Welt) und sich selbst als Person (= innere Welt) im Rahmen einer aktiven Rollengestaltung zu managen und
- c) damit sie in der Lage sind, „das Geschehen der äußeren Welt auf sich als Person, auf die eigene innere Welt einwirken zu lassen, es mit ei-

genen Erfahrungen, Kompetenzen und Gefühlen etc. zu verknüpfen und schließlich in Handeln bzw. Nicht-Handeln umzusetzen“ (AUERHUNZINGER, SIEVERS 1991, 35).

Damit geht es in diesem Abschnitt lediglich um die personenbezogene Seite einer Person-Organisations-Beziehung bzw. um die Bestimmung des Beitrags, den Einzelpersonen leisten müssen, damit eine ausgewogene Balancebeziehung zwischen Person und Organisation zustande kommen kann.⁶⁶ Dieser (Zwischen-) Schritt dient dazu, ein Klassifizierungsmuster zu gewinnen, mit Hilfe dessen das Rollenhandeln von Ausbildern in einer lernenden BGS-Schule bestimmt und infolge durch Fortbildung gefördert werden kann.

Ich lehne mich in diesem Zusammenhang sehr eng an ein von DRÖGE (1984) entworfenes Klassifizierungsmuster zur Bestimmung von Rollenkompetenzen im Kontext organisierter Arbeit an. DRÖGE ist es m.E. nach mit seinem **Modell kommunikativen Rollenhandelns** gelungen, für die Berufsbildung einen pädagogischen Ansatz zu entwickeln, personenbezogenes Handeln in arbeitsorganisationalen Kontexten zu analysieren, zu verstehen und zur Planung und Gestaltung von Lernprozessen nutzbar zu machen. Ich werde daher dieses Modell *anwenden* bzw. *nutzen*, um die Rollenkompetenzen von Ausbildern in einer lernenden BGS-Schule zu bestimmen.

Die vorrangige Leistung des Modells besteht für mich darin, dass allgemeine *Kompetenzen des Rollenhandelns* direkt mit tätigkeitsspezifischen Anforderungen von Organisationen bzw. mit erforderlichen Sach-, Sozial- und kommunikativen Kompetenzen von Personen (*mit Kompetenzen kommunikativen Handelns*) in Beziehung gesetzt werden. Rollenkompetenz wird als „Bedingung für kommunikative Kompetenz“ (DRÖGE 1984, 58) gesehen. Genauso gilt aber: Kommunikation ermöglichende Strukturen sind Voraussetzung und Bedingung dafür, dass Personen in Organisationen ihre Rolle im Sinne einer

⁶⁶ Die organisationsbezogene Seite wurde in Kapitel 30.3.4 bereits bearbeitet.

balancierenden Identität bestimmen, gestalten und zu anderen Rollen in Beziehung setzen können (= Dialektische Beziehung). Für den Zusammenhang dieser Arbeit bietet das (Gedanken-) Modell im Einzelnen folgende Vorteile:

Erstens handelt es sich um ein Modell, das im und für den Kontext Berufsbildung entwickelt wurde. Als solches ist es grundlegend auf die Förderung personaler Kompetenzen im Kontext von Arbeit ausgelegt.

Zweitens nimmt das Modell Bezug auf die interaktionistische Variante der Rollentheorie, die im Gegensatz zur klassischen Rollentheorie versucht „die Möglichkeiten des Einzelnen zur subjektiven Interpretation von Rollennormen aufzuzeigen und ihre Notwendigkeit zu begründen“ (ebd., 59). Dadurch gewährleistet das Modell die Bestimmung von genau solchen Rollenfähigkeiten, „die es ihm [dem Individuum] ermöglichen, Flexibilität hinsichtlich der Repressivität, der Rigidität und des Umfangs der Autonomie ihm angetragener Rollen zu entwickeln“ (ebd., 62, Einf. J.M.)⁶⁷. Damit wird dem Anspruch nach balancierender Identität in diesem Modell nicht nur im- sondern explizit Rechnung getragen.

Der übergeordnete Leitanspruch des Modells lautet „Kommunikatives Handeln“ bzw. „Kommunikative Kompetenz“. Diese wird definiert als „intervenierende Variable der Interdependenzbeziehung von Sach- und Sozialkompetenz“ (ebd., 79). Sach- und Sozialkompetenz sind gleichermaßen Bestandteil und Voraussetzung für kommunikatives Handeln. Kommunikative Kompetenz drückt sich nach diesem Modell aus, wenn eine handelnde Person die sachlichen, sozialen und subjektiven Anforderungen, die ihre berufliche Tätigkeit an sie stellt, als einen Gesamtzusammenhang aus objektiven Sachverhalten (Maßstab: Wahrheit), sozial gesetzten Normen (Maßstab: Gültigkeit, Richtigkeit) und subjektiven Deutungen (Maßstab: Wahrhaftigkeit) wahrneh-

⁶⁷ Zur Problematik der Rollentheorie und den Chancen ihrer interaktionistischen Variante siehe ausführlich DRÖGE (1984, 58 ff.).

men und bearbeiten kann. Mit dem Anspruch „Kommunikatives Handeln“ gewährleistet das Modell also **drittens** eine Inblicknahme der sachlichen, sozialen und kommunikativen Anforderungen und Ausprägungen von arbeits- teilig und kooperativ ausgerichteter Arbeit. Damit verharret es nicht auf einer allgemeinen (soziologischen) Aussagen- und Gültigkeitsebene, sondern kann für spezielle Berufe, Berufstätigkeiten und berufliche Kontexte aufbereitet und konkretisiert werden.

Durch die Verknüpfung allgemeiner Fähigkeiten des Rollenhandelns mit berufs- und arbeitsbedingt unterschiedlichen fachlichen, sozialen und kommunikativen Anforderungen gewährleistet das Modell **viertens** die Abbildung eines umfassenden – die Realität von Personen in Organisationen angemessen darstellenden – Zusammenhangs.

DRÖGE entwickelt sein Modell für den Kontext „Berufliche Erstausbildung“; er hat damit explizit den Aufbau einer „neuen“ Rolle bei Jugendlichen im Sinn (*Aufbau* der Berufsrolle). Seine Frage ist, wie Jugendliche von Beginn ihrer Berufstätigkeit an lernen, ihre Berufsrolle aktiv und flexibel zu gestalten. Im Kontext dieser Arbeit geht es dagegen um **Rollentransformation**, um den Transfer von einer in eine andere Berufsrolle (Polizist → Ausbilder). Die Frage ist, wie BGS-Ausbilder im Rahmen von Fortbildung lernen, ihre „Rolle als Polizeivollzugsbeamten“ in eine „Ausbilderrolle für den Polizeivollzugsdienst“ zu transferieren. Da in DRÖGE’s Modell von der Grundanlage her bereits Elemente von Selbstreflexion sowie die Bewertung vergangener Erlebnisse und Erfahrungen und daraus gezogener Schlussfolgerungen für die Zukunft enthalten sind, halte ich es nicht für notwendig, den Unterschied Erstausbildung – Fortbildung hier weiter zu thematisieren.

Ohne das Modell hier in seiner generellen Form im Detail herzuleiten⁶⁸, soll es im Folgenden nur in seinen Grundpfeilern (Rollenkompetenz für kommunikatives Handeln) erläutert werden, bevor es zur Bestimmung kommunikativer Rollenkompetenzen von BGS-Ausbildern eingesetzt wird:

In Anlehnung an KRAPPMANN (1975), auf den sich auch DRÖGE in diesem Kontext bezieht, werden dazu zunächst allgemeine Fähigkeiten definiert, die es einer Person überhaupt nur ermöglichen, eine flexible Rollengestaltung (→ Balancierende Identität) vorzunehmen (31.2.2.2). Dann wird gezeigt, dass und wie diese grundlegenden Rollenfähigkeiten verflochten werden mit Kompetenzen kommunikativen Handelns, die für eine allgemeine Arbeits-, Kommunikations- und Emanzipationsfähigkeit im Arbeitsleben erforderlich sind. Rollenhandeln wird dazu in seiner Ausprägung als kommunikatives Handeln beschrieben (31.2.2.3).

Diese allgemeinen Ausführungen bieten mir eine „Schablone“, die in Kapitel 31.3 auf die sachlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die die Ausbilderrolle in einer lernenden BGS-Schule erfordert, angelegt wird. Zur Bestimmung dieser Rolle konzentriere ich mich ausschließlich auf die Funktionsrolle von BGS-Ausbildern, „mit der die konkrete Aufgabenstellung in der beruflichen Tätigkeit und ihre Einordnung in ein betriebliches Gefüge erfasst wird“ (DRÖGE 1984, 58)⁶⁹.

⁶⁸ Das hat DRÖGE (1984, 1-90) in einer ausführlichen Erörterung und Anwendung der Theorie kommunikativen Handelns (HABERMAS 1981, Bd.1) sowie der allgemeinen und der interaktionistischen Variante der Rollentheorie getan. Das daraus entwickelte Konzept wird hier übernommen.

⁶⁹ DRÖGE (S. 81 ff.) bezieht zusätzlich die Rolle des Arbeitnehmers als Verkäufer von Arbeitskraft (Bezug zum Sozialsystem „Distribution“) und die Rolle als Konsument (Bezug zum Sozialsystem „Reproduktion“) in sein Modell ein. Diese Rollen sollen aus Gründen der Nachvollziehbarkeit in dieser Arbeit vernachlässigt werden.

31.2.2.2 Dimensionen des Rollenverhaltens als Voraussetzung für Rollenkompetenz

Zur Bestimmung erforderlicher Rollenkompetenzen im Rollenhandeln von BGS-Ausbildern muss aufgrund der momentanen Dynamik im BGS beachtet werden, dass die Ausprägungen dieser Rolle und ihre Entwicklung in der Zukunft weitgehend unbestimmt sind. Das wurde einerseits in der Darstellung des Projekts (Teil I-IV) deutlich und in der zusammenfassenden Darstellung der praktischen Ausgangssituation (Kapitel 29.2) konstatiert, zeigt sich aber andererseits auch daran, dass die BGS-Reformen das Bildungswesen einbeziehen.⁷⁰ Im Strukturmodell zur Veränderung der Ausbildung im BGS (Kapitel 30) wurde diese Unbestimmtheit aufgegriffen, indem das Modell als ein „lernendes“ und sich im Zeitablauf „veränderndes“ strukturiert wurde. Der Anspruch „balancierende Identität“ spiegelt sich in dem Strukturmodell also dadurch wider, dass es auf „lernende Rollen“ angelegt und angewiesen ist sowie auf ein lernendes Rollenverhalten verweist.

Aufgrund dieser grundsätzlichen Unbestimmtheit müssen die Rollenkompetenzen von Ausbildern also solche Fähigkeitskomplexe benennen, „die Möglichkeiten zum Umgang mit neuen Rollenanforderungen und den Erwerb der jeweils spezifischen Verhaltensmuster und Inhalte erleichtern bzw. überhaupt erst ermöglichen“ (ebd., 62). Sie müssen sich insbesondere dadurch auszeichnen, dass „situationsunspezifische Aspekte des Rollenhandelns“ (ebd., 63) im Zentrum stehen, die auf eine allgemeine Handlungsfähigkeit von Ausbildern verweisen, die in einer polizeilichen Organisation pädagogische Arbeit leisten sollen. DRÖGE (vgl. 1984, 67 ff.) folgend, nutze ich daher die von KRAPP-MANN (1975) entwickelten „Soziologischen Dimensionen der Identität“ oder

⁷⁰ Im BGS gibt es z.B. die Bestrebung, alle Aus- und Weiterbildungsaktivitäten eines GSPs in einem zentralen Aus- und Fortbildungszentrum zu bündeln. Diese Entwicklung macht es dringend erforderlich, die Rolle des Bildungspersonals im BGS in Abgrenzung von der Polizistenrolle zu professionalisieren.

Dimensionen des Rollenverhaltens als Kategorien zur Bestimmung von Grundfähigkeiten zum Rollenhandeln:

In der Konzeption von KRAPPMANN wird Rollenhandeln mit Hilfe von vier analytischen Kategorien operationalisiert: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung. Diese Kategorien sollen als grundlegende Rollenkompetenzen ohne spezifischen Situationsbezug⁷¹ verstanden werden, mit deren Hilfe grundsätzlich eine individuelle Flexibilität gegenüber repressiven, rigiden und Autonomie einschränkenden Rollen entwickelt wird. Sie werden hier zunächst kurz in ihrer allgemeinen Bedeutung definiert (vgl. DRÖGE 1984, 68-73 mit Bezug auf KRAPPMANN 1975):

Rollendistanz

Unter Rollendistanz wird die Fähigkeit verstanden, sich nicht von einer Rolle beherrschen oder einvernehmen zu lassen bzw. die Fähigkeit, sich über „die Anforderungen von Rollen erheben [zu können], um [als Individuum] auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können“ (DRÖGE 1984, 68, Einf. J.M), um sich also gegenüber den im Rollenkontext geltenden sozialen Normen reflektierend verhalten zu können.

Die Fähigkeit, sich von Rollenanforderungen lösen zu können, ist Voraussetzung für ein *aktives Rollenmanagement*. Weil ein Individuum „immer mehrere Rollen ausführen muss, aber in unterschiedlichen Situationen jeweils die Anforderungen einer Rolle dominieren und die Verhaltensaspekte anderer Rollen zurückgestellt werden, ohne sie ganz aufzugeben“ (ebd.), muss es in der Lage sein, sein persönliches Rollenkonglomerat oder Rollenbündel aktiv zu managen. Das gelingt nur, wenn es sich bei der Inanspruchnahme durch eine Rolle von anderen distanziert, ohne ihre Anforderungen ganz aus den Augen zu verlieren.

⁷¹ = Rollenkompetenzen zur Bewältigung sich dynamisch entwickelnder Arbeitssituationen

Die Fähigkeit zur Rollendistanz korreliert positiv mit den individuellen Bemühungen zur Erlangung von *Ich-Identität*⁷²: Wenn sich ein Einzelner um Ich-Identität bemüht, kann er gar nicht anders, als sich zu seinen einzelnen, z.T. sehr unterschiedlichen Rollen distanziert zu verhalten. Ohne Ich-Identität wiederum fehlt dem Individuum jedoch ein Bezugspunkt zur Distanzierung bzw. ein Bezugspunkt, „von dem aus es den Anforderungen einer Rolle Widerstand entgegensetzen oder sie modifizieren kann“ (KRAPPMANN 1975, 138).

Rollendistanz dient u.a. auch dem *individuellen Selbstschutz*. Indem ein Einzelner durch distanzierteres Verhalten gegenüber bestimmten Rollenanforderungen einer Rolle zum Ausdruck bringt, dass „er sich nicht vollständig mit ihnen identifiziert, kann auch seine Verantwortung zur Erfüllung von Rollennormen relativiert werden“ (ebd.). Leistungsdruck, rigide Rollennormen, aber auch persönliches Fehlverhalten und -interpretationen belasten den Einzelnen weniger stark.

Empathie (Role-taking / Role-making)

Empathie ist rollentheoretisch ausgedrückt die Fähigkeit „die Erwartungen anderer zu antizipieren“ (DRÖGE 1984, 70) bzw. die Fähigkeit sich in die Rollen anderer hinversetzen zu können. Empathisches Rollenhandeln erfordert insbesondere zwei Fähigkeiten: erstens die, die Rolle eines Interaktionspartners bewusst zu (er-) kennen (= Role-taking) und zweitens die, die eigene Rolle unter Berücksichtigung der Erwartungen eines Interaktionspartners interpretieren zu können (= Role-making).

⁷² Ich-Identität drückt sich rollentheoretisch aus als die „individuelle Auswahl gesellschaftlich angebotener Rollen“. Sie zeigt sich in der vom Individuum „jeweils angenommenen Rollenkombination und deren Variation.“ (DRÖGE 1984, 68)

Ambiguitätstoleranz

Auf individueller Ebene zeichnet sich Rollenhandeln dadurch aus, dass eine Person stets unterschiedlichen Rollen mit unterschiedlichen Rollenanforderungen genügen muss. Die Ansprüche an das Handeln in der einen Rolle (z.B. Ausbilderrolle) deckt sich nicht mit den Ansprüchen einer andere Rolle (z.B. Polizistenrolle, Vaterrolle). Infolgedessen treten bereits bei einer isolierten Betrachtung des Rollenhandelns einer Person im Inneren der Person Diskrepanzen und Ambivalenzen auf, die die Person tolerieren und managen muss (siehe Rollendistanz, Seite 294 f.).

Das Ambivalenzvolumen im Rollenhandeln verschärft sich noch, wenn soziale bzw. Interaktionsbeziehungen in die Betrachtung einbezogen werden: Da ein Individuum stets mit den unterschiedlichen Erwartungen anderer Rollenträger konfrontiert wird, treten in Interaktionen äußerliche Diskrepanzen, Ambivalenzen, Konflikte oder eben Ambiguitäten auf, die „sich für den Einzelnen in in der Regel unvollständigen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung ausdrücken“ (ebd., 71). Das ist der Normalfall in sozialen Beziehungen, so auch in Arbeitsbeziehungen.

Wenn die Beteiligten nicht in der Lage sind, diese Situation als Normalität zu ertragen, wird die Beziehung gefährdet (im Extremfall wird sie abgebrochen, in milder Form wird sie angespannt). Dieses Gefährdungspotential, das in allen sozialen Beziehungen angelegt ist, verlangt vom Einzelnen also die Bereitschaft, soziale Beziehungen nicht als gegebene Sach- sondern als interpretierbare „Deutungsverhalte“ wahrzunehmen (= Interpretationsfähigkeit). Diese Fähigkeit schließt die Fähigkeit zur Anerkennung, Akzeptanz und Duldung der Interpretationen und Erwartungen anderer ein. „Die Fähigkeit, zwischen eigenen Bedürfnissen und in Interaktionen formulierten Erwartungen eine Synthese zu finden“ (ebd., 72) wird als Ambiguitätstoleranz bezeichnet. Im Rollenhandeln ist sie erforderlich, damit das Vorhandensein von Handlungsalternativen, Inkompatibilitäten und Konflikten nicht verdrängt oder geleugnet wird, sondern konstruktiv genutzt werden kann.

Identitätsdarstellung (hier: am Beispiel Rollenannahme)

Unter Identitätsdarstellung / Rollenannahme „soll sowohl die Fähigkeit, die Anforderungen einer Rolle aufzunehmen und sie auch darzustellen als auch die Fähigkeit, sie interpretierend den eigenen Vorstellungen entsprechend zu modifizieren, verstanden werden“ (ebd.). Über die Identitätsdarstellung drückt sich rollentheoretisch also in Bezug auf eine angenommene Rolle aus, wie eine Person das Komplettdprogramm der von außen an sie gerichteten Anforderungen und Erwartungen dieser Rolle mit dem Komplettdprogramm ihrer individuellen Ansprüche und Vorstellungen, die ihre Identität ausmachen, vereint und ausgestaltet. Erst durch Identitätsdarstellung kann das Rollenverhalten einer Person zum Interpretationspotential für Interaktionspartner werden.

In den bereits beschriebenen Dimensionen des Rollenhandelns klingt schon durch, dass eine Person, die in (unterschiedlichen) Rollen handelt und handeln muss, nicht umhin kommt, in jeder angenommenen Rolle Teile ihrer individuellen Identität preiszugeben. Denn ohne Preisgabe von Identität würde dem Gegenüber in einer Interaktion der Bezugspunkt fehlen, von dem aus er z.B. ein distanzierendes / begeistertes Verhalten oder einen entstandenen Konflikt / ein einhelliges Verständnis verstehen kann. Die Fähigkeit zur Identitätsdarstellung „setzt die Fähigkeiten der Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz voraus bzw. ist ihre Bedingung“ (ebd., 73).

Bereits an diesen Definitionen der Dimensionen des Rollenhandelns sollte deutlich geworden sein, dass das Konzept geeignet ist, nicht nur die kognitiven sondern vielmehr auch die motivationalen und emotionalen Aspekte einer pädagogisch ausgerichteten Ausbildertätigkeit zu erfassen und zu berücksichtigen.

Im folgenden Abschnitt wird nun gezeigt, wie es mit dem Modell kommunikativen Rollenhandelns gelingt, die allgemeinen Rollenkompetenzen (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Rollenannahme) mit inhaltlichen (sachlichen, sozialen und kommunikativen) Kompetenzen so zu verknüpfen,

dass sie auf spezielle berufliche Kontexte, deren Anforderungen und Ausprägungen bezogen werden können.

Anschließend soll dann am Beispiel dieses Modells die Ausbilderrolle in einer lernenden BGS-Schule als eine kommunikativ ausgeprägte definiert werden.

31.2.2.3 Kommunikatives Handeln als Voraussetzung für pädagogische Handlungskompetenz

Die oben beschriebenen Rollenkompetenzen helfen einem Individuum, sich in dynamisch entwickelnden Gesellschaften und Organisationen zu orientieren, sich ändernden Anforderungen zu stellen und veränderte Aufgaben zu bewältigen. Ein Bezug auf das Berufs- und Arbeitsleben, auf Berufs- und Arbeitsanforderungen und auf Berufs- und Arbeitssituationen ist bisher noch nicht explizit vorgenommen worden.

Diese Explikation soll in diesem Abschnitt stattfinden, indem gezeigt wird, wie sich die Rollenkompetenzen im Kontext von Arbeit und Beruf ausdrücken. Dies geschieht, indem die sachlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die ein berufliches Handeln in arbeitsteilig organisierten Zusammenhängen erfordert, zu den allgemeinen Rollenkompetenzen in Bezug gesetzt werden.

DRÖGE betrachtet Arbeitshandeln dazu in seiner Ausprägung als kommunikatives Handelns⁷³. Kommunikatives Handeln drückt sich als ein Handeln aus, in dem fachliche Sachverhalte und Entscheidungen (Sachkompetenz) im Zusammenhang mit den im Arbeitskontext sozial vereinbarten und geltenden Normen (Sozialkompetenz) erörtert werden und zwar unter Preisgabe und Veröffentlichung persönlicher Begründungen und Deutungen (kommunikative Kompetenz) des Handelnden (vgl. genauer DRÖGE 1984, 33-56).

⁷³ im Sinne der HABERMAS'schen Theorie kommunikativen Handelns

Sachkompetenz

Sachkompetenz beinhaltet dabei „die Kenntnis der Handlungsgegenstände und ihnen adäquater Handlungsregeln sowie die Fähigkeit zum Umgang mit ihnen“ (ebd., 82).

Sozialkompetenz

Sozialkompetenz beinhaltet „die Fähigkeit, geltende soziale Normen, die Interessen und Situationsbedeutungen anderer im Umgang mit den Handlungsgegenständen und Handlungsregeln zu berücksichtigen“ (ebd.).

Kommunikative Kompetenz

Kommunikative Kompetenz beinhaltet „die Fähigkeit zur [persönlichen] Begründung von Handlungsregeln und zur Vermittlung zwischen unterschiedlichen Deutungen von Interaktionsteilnehmern. Kommunikative Kompetenz bezieht sich insbesondere auf Handlungsregeln, mit denen die Verknüpfung von Sach- und Sozialkompetenz hergestellt wird. Ermöglicht werden soll damit ein adäquater Einsatz von Sachkompetenz und die Ausbildung von Sozialkompetenz, um sachlich richtige Handlungsregeln und Wissensverknüpfungen sozial angemessen einsetzen zu können.“ (ebd.)

Um Rollenhandeln als kommunikatives Handeln zu begreifen und erfassen zu können, bezieht DRÖGE (ebd., 79 f.) es, wie in der folgenden Tabelle dargestellt, auf die sachlichen, sozialen und kommunikativen Dimensionen beruflichen Handelns und verknüpft so die Rollenkompetenzen mit den Kompetenzen kommunikativen Handelns:

Sozialkompetenz	Kommunikative Kompetenz	Sachkompetenz
<p><u>Rollenannahme</u></p> <p>Fähigkeit, eine Rolle anzunehmen und sie grundsätzlich – als mit der eigenen Identität vereinbar – zu akzeptieren</p>	<p>Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu artikulieren und die an die Rolle gebundenen Handlungsregeln und Normen zu erkennen und persönlich zu beurteilen</p> <p>Fähigkeit, Ansprüche an die Regel- und Normengestaltung zu formulieren, um damit unerwünschte Rollenanforderungen ggf. zurückweisen und gewünschte Rollenzuweisungen fordern zu können</p>	<p>Kenntnisse über Rollennormen und über die eigenen Erwartungen, über eigene Bedürfnisse und ihre Befriedigungsmöglichkeiten</p> <p>Kenntnis unterschiedlicher Rollen und Rollenanforderungsprofile</p>
<p><u>Empathie</u></p> <p>Fähigkeit, die Erwartungen von Interaktionspartnern zu übernehmen und sich in deren Rolle hineinzuversetzen</p> <p>Fähigkeit, die Handlungen anderer zu antizipieren</p>	<p>Fähigkeit, die Erwartungen anderer Interaktionsteilnehmer hinsichtlich der als gültig anzuerkennenden Regeln und Normen zu erfragen, sie kommunikativ zu konkretisieren und sie ggf. mit den eigenen Erwartungen zu verknüpfen</p>	<p>Kenntnisse über andere Rollen, die das eigene Handeln beeinflussen, ihrer Normen und ihrer Handlungsmöglichkeiten</p> <p>Fähigkeit, die Erwartungen anderer an die eigene Rolle zu testen und sich sprachlich auszudrücken</p>
<p><u>Ambiguitätstoleranz</u></p> <p>Fähigkeit, die in einer Interaktion nur partiell mögliche Bedürfnisbefriedigung zu ertragen</p> <p>Fähigkeit, unterschiedliche Motivstrukturen und widersprüchliche Rollenbeteiligungen bei sich und anderen interpretierend und nebeneinander zu dulden</p>	<p>Fähigkeit, unterschiedliche Situationsdefinitionen von Interaktionspartnern aufzunehmen, Gemeinsamkeiten herauszustellen und abweichende, das eigene Handlungsziel nur bedingt beeinflussende Normen und Regeln auch zu dulden</p>	<p>Kenntnis des Zusammenhangs von bestehenden Rollenbeziehungen.</p> <p>Fähigkeit, Situationen in (größeren) Zusammenhängen zu beurteilen und sich sachbezogen mit unterschiedlichen Situationsdefinitionen auseinander zu setzen.</p> <p>Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von angebotenen Problemlösungsmöglichkeiten</p>

Sozialkompetenz	Kommunikative Kompetenz	Sachkompetenz
<p><u>Rollendistanz</u></p> <p>Fähigkeit, sich gegenüber geltenden Normen und Regeln reflektierend und interpretierend verhalten zu können, um aus den Rollenerwartungen auswählen zu können (beinhaltet: negieren, interpretieren und modifizieren können)</p> <p>Fähigkeit, die jeweils angenommene Rolle durch andere – zur Verfügung stehende Rollen – interpretieren zu können, um die Rollenbeziehungen, die neben der augenblicklich vorherrschenden Rolle bestehen, nicht zu gefährden</p>	<p>Fähigkeit, eine angenommene Rolle durch angemessene Interpretationen und Modifikationen der Rollenanforderungen und der -normen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Interaktionspartnern individuell so zu gestalten, dass deren Bereitschaft zur Aufrechterhaltung der Interaktion erhalten bleibt</p>	<p>Kenntnis der eigenen Rolle, ihrer sachlichen Inhalte, ihrer Normen und Regeln, ihrer impliziten Erwartungen und Handlungsmöglichkeiten</p> <p>Fähigkeit zur kritischen Beurteilung und zur Reflexion der Rolle</p>

Tabelle 5: Rollenkompetenz und kommunikative Kompetenz – Eine Zusammenführung

Mit Hilfe dieser Vorlage kann der Anspruch „Balancierende Identität“ bzw. „Kommunikatives Rollenhandeln“ am Beispiel einer pädagogisch ausgeprägten Ausbilderrolle⁷⁴ in einer lernenden BGS-Schule präzisiert werden. Die bisher nur allgemein erarbeiteten Qualifikationen für kommunikatives Rollenhandeln (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Rollenannahme in Bezug auf erforderliche Sach-, Sozial und kommunikative Kompetenzen) werden mit den besonderen fachlichen, sozialen und kommunikativen Anforderungen, die die lernende Ausbilderrolle in einer lernenden BGS-Schule im Speziellen auszeichnet, verbunden. Damit wird die Funktionsrolle der Ausbilder definiert. Auf diesem Fundament kann dann eine Ausbilderqualifizierung

⁷⁴ Da sich meine Betrachtung auf die Funktionsrolle der Ausbilder und damit auf deren Aufgaben und ihre Einbettung in das schulische Gefüge beschränkt, werden die Begriffe „Ausbilderrolle“ und „Funktionsrolle der Ausbilder“ synonym verwendet.

aufbauen, die auf Entwicklung setzt, weil sie einen programmatischen Gehalt liefert, der bezogen auf die Ausgangslage eine Richtung vorgibt.

31.3 Die Funktionsrolle von Ausbildern in einer lernenden Schule und erforderliche Kompetenzen kommunikativen Rollenhandelns

31.3.1 Einordnung des Ausbilderhandelns in den Gesamtkontext des schulischen Ausbildungsgeschehens

Zur inhaltlichen Bestimmung, Einordnung und Identifizierung der Funktionsrolle der Ausbilder in einer lernenden BGS-Schule werden drei Handlungsebenen unterschieden, zu denen der Ausbilder und sein Handeln in einer Beziehung steht (konstitutives, dispositives und operatives Ausbildungshandeln). Diese drei Ebenen sind im Schulleben zwar miteinander verbunden, wirken aber praktisch in sehr unterschiedlicher Weise auf die Arbeit der Ausbilder und auf deren Kommunikations- und Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der BGS-Schule ein.

Die drei Lerneinheiten oder Schulungsebenen (Ausbilder, Unterricht und Schule), *für die* ein Ausbilder fortgebildet werden soll⁷⁵, damit er seine Rolle ausfüllen kann, werden diesen Handlungsebenen bzw. diesem Handlungszusammenhang, wie in der folgenden Tabelle dargestellt, zugeordnet. Die Tabelle liefert die **inhaltliche** Verknüpfung zwischen dem Strukturmodell für ein lernendes Ausbildungssystem (Abbildung 7, Seite 252) und dem Handlungszusammenhang der Ausbildertätigkeit:

⁷⁵ Siehe Kapitel 29.1, Seite 233 ff. und Abbildung 9, Seite 331

Handlungsebene	Organisatorischer Zusammenhang und -halt	Personale Verbindungen	Schulungsebene und Schulungsziel	(Sich ergebende) Anforderungen an die Ausbilderrolle
<i>Konstitutive Ebene</i>	Zusammenhang von BGS-Führung / Führungszielen und BGS-Schule / Schulungszielen und Schulorganisation	<u>Aktive und direkte Verbindung:</u> ⁷⁶ Führung des GSP Mitte und Schulleitung <u>Passive und indirekte Verbindung:</u> ⁷⁷ Fachgruppenleiter und Ausbilder	Organisationales Lernen Ziel: Die lernende Schule	Rahmenbedingungen des BGS kennen und interpretieren (passive Kompetenz) sowie konstitutive Gestaltungsspielräume nutzen können (aktive Kompetenz) Passive Kompetenz dominiert.
<i>Dispositiv-gestaltende Ebene</i>	Zusammenhang von BGS-Schule / Schulungszielen und Schulorganisation (Anwendung von Rahmenrichtlinien) und Unterrichtsorganisation und -gestaltung (Struktur)	<u>Aktive und direkte Verbindung:</u> Schulleitung und Fachgruppenleiter <u>Passive und indirekte Verbindung:</u> Ausbilder und Auszubildende	Gruppenbezogenes (kollektives) Lernen Ziel: Der lernende Unterricht	Rahmenbedingungen der Schule kennen und interpretieren (passive Kompetenz) sowie dispositive Gestaltungsspielräume beeinflussen und nutzen können (aktive Kompetenz) Passive und aktive Kompetenz sind ausgeglichen.

⁷⁶ Aktive und direkte Verbindung =

Aufgabenstellungen, Bearbeitungsregeln und Handlungsspielräume werden im Rahmen dieser personalen Verbindungen direkt und unmittelbar abgestimmt sowie entschieden. Dies geschieht nach den Möglichkeiten der Organisation (Substantielle Regelungen) und unter Berücksichtigung vorgeschlagener Veränderungen aus den anderen Ebenen (passive / indirekte Verbindungen)

⁷⁷ Passive und indirekte Verbindung =

Es erfolgt keine direkte Einflussnahme auf diese Ebene. Die Mitarbeiter entwickeln jedoch aufgrund ihrer Tätigkeitserfahrung Veränderungsvorschläge, die weitergeleitet werden und deren Annahme, Ablehnung oder Modifikation dann auch begründet wird.

Handlungsebene	Organisatorischer Zusammenhang und –halt	Personale Verbindungen	Schulungsebene und Schulungsziel	(Sich ergebende) Anforderungen an die Ausbilderrolle
<i>Operative Ebene</i>	Zusammenhang von Unterrichtsorganisation und -gestaltung (Struktur) und Unterrichtsprozessen (methodische Umsetzung von Zielen und Inhalten)	<u>Aktive und direkte Verbindung:</u> Ausbilder und Auszubildende <u>Passive und indirekte Verbindung:</u> Fachgruppenleiter und Schulleitung	Individuelles Lernen Ziel: Der lernende Ausbilder	Vor dem Hintergrund von Vorgaben und Spielräumen der konstitutiven und dispositiven Ebene (passive Kompetenz) Unterricht planen und durchführen (aktive Kompetenz), der in Beziehung steht zu den Schülervoraussetzungen, den Schul- und den BGS-Zielen Aktive Kompetenz dominiert.

Tabelle 6: Die Handlungsebenen der Ausbilder als Schulungsebenen einer Fortbildung

Die Verbindung zwischen den Überlegungen zum kommunikativen Rollenhandeln (Tabelle 5, Seite 300 f.) und den in der Tabelle 6 dargestellten inhaltlichen Anforderungen an die Ausbildertätigkeit stellt die folgende Tabelle 7 dar. Anhand dieser Verbindung kann die Funktionsrolle der Ausbilder nun in ihrer Ausprägung als „Lernende Rolle“ genauer bestimmt werden.

Dimensionen von Rollenkompetenz als Fähigkeit zur ...	Dimensionen kommunikativer Kompetenz in Bezug auf ihre Ausprägung in einer lernenden Funktionsrolle „Ausbilder“		
			für den lernenden Ausbilder A	für den lernenden Unterricht B	für die lernende Schule C
Rollenannahme	Sachkompetenz	1			
	Kommunikative Kompetenz	2			
	Sozialkompetenz	3			
Empathie	Sachkompetenz	4			
	Kommunikative Kompetenz	5			
	Sozialkompetenz	6			
Ambiguitätstoleranz	Sachkompetenz	7			
	Kommunikative Kompetenz	8			
	Sozialkompetenz	9			
Rollendistanz	Sachkompetenz	10			
	Kommunikative Kompetenz	11			
	Sozialkompetenz	12			

Tabelle 7: Grundschemata zur Operationalisierung der Funktionsrolle von Ausbildern als „lernende Rolle“

Durch Beantwortung der Fragen:

1. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum operativen Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernender Ausbilder, Felder A1 – A12)

2. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum dispositiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernender Unterricht, Felder B1 – B12)
3. Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum konstitutiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (Lernende Schule, Felder C1 – C12)

wird einerseits die Intention einer Ausbilderqualifizierung deutlich. Andererseits zeichnen sich durch das Relationsverhältnis gleichermaßen auch die Kompetenzen und Voraussetzungen ab, die das Personal der dispositiven und konstitutiven Führungsebene vorweisen muss, damit vorhandene oder neu erzeugte Ausbilderkompetenzen im Kontext der Schule substantiell wirksam werden können.

31.3.2 Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum operativen Ausbildungsgeschehen bestimmt? (→ Lernende Ausbilder)

Der aktive Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich der Ausbilder liegt auf der operativen Handlungsebene des Ausbildungsgeschehens. Im arbeitsteiligen Gesamtkontext der Schule ist es ihre zentrale Aufgabe und Tätigkeit, durch eine methodische Umsetzung von Zielen und Inhalten Ausbildungsprozesse unter Beachtung von Schülervoraussetzungen zu planen und durchzuführen. Dazu benötigen sie aktuelle Kenntnisse über die zu vermittelnden Lerninhalte (= **aktive polizeiliche Sachkompetenz**) sowie Kenntnisse über Vermittlungsstrategien im Unterricht, also über Unterrichtsplanung, -durchführung und -bewertung (= **aktive pädagogische Sachkompetenz**). Diese Sachkompetenzen müssen sie miteinander verbinden, aktiv einsetzen und unter Einbeziehung der Schülervoraussetzungen und -interessen im Unterrichtsgeschehen angemessen und flexibel handhaben können.

Im Unterricht besteht eine direkte Interaktions- und Kommunikationsbeziehung zwischen Ausbildern und Schülern, die unter bewusster und aktiver Einflussnahme der Ausbilder zu gestalten ist. Ihre Beziehung zu den Schülern stellt sich dabei als eine funktionale, auf die Vermittlung polizeilicher Lerninhalte, Verhaltensdispositionen und Wertmaßstäbe ausgerichtete dar. Diese Lehr- / Lernbeziehung müssen sie selbstbestimmt managen und dabei dem pädagogischen Anspruch ihrer Tätigkeit gerecht werden. Dementsprechend hängt es von ihren pädagogischen Möglichkeiten (Kompetenzen und Einstellungen) und Entscheidungen ab, wie sie den Verlauf, die Aufgaben und die Methoden, die *in ihrem* Unterricht eingesetzt werden sollen, kommunikativ mit den Schüler verhandeln. Die zu bearbeitenden Inhalte, die Aufgabenstellungen sowie die für *ihren* Unterricht geltenden Vorgaben und Spielräume (= Bearbeitungsregeln) müssen begründend eingebracht und zusammen mit den Schülern präzisiert werden. Für die Ergebnisse und die Wirksamkeit dieser Absprachen im Unterricht tragen Ausbilder und Schüler zusammen die Verantwortung (= **aktive kommunikative Kompetenz**).

Wie die Ausbilder dabei im Einzelnen vorgehen und welche genauen Absprachen sie mit den Schülern treffen, ist ihnen *in Grenzen freigestellt*. Die **Freiheit** ergibt sich einerseits aus den *inhaltlichen und fachlichen Spielräumen* im Ausbildungscurriculum sowie aus den *Bearbeitungsspielräumen*, die die Unterrichts- und Schulorganisation den Ausbildern lässt. Die *inhaltliche und fachliche Grenze* wird wiederum von den Mindestvorgaben und Mussbestimmungen des Curriculums, aber auch von den substantiellen Möglichkeiten der Schule bestimmt (z.B. Ausstattung, Räume, Finanzen). Die Grenze zur Gestaltung und Begründung der *Bearbeitungs- oder Arbeitsebene* wird durch die dispositiven und konstitutiven Vorgaben, Regeln, Entscheidungen, Ziele und Normen der Unterrichts- und Schulorganisation gesetzt. Diesen Rahmen aus verbindlichen Vorgaben und gestaltbaren Freiräumen müssen die Ausbilder gegenüber Schülern als einen sinnvollen Rahmen darstellen, vermitteln und auch selbst vertreten können (= **aktive kommunikative Kompetenz**).

Die Verbindung zwischen Ausbildern und Vorgesetzten (Fachgruppen- und Schulleiter) im Unterrichtsgeschehen stellt sich hier als eine indirekte und passive dar. D.h. solange das Unterrichtsgeschehen unter Maßgabe dispositiver und konstitutiver Vorgaben unter persönlicher und kreativer Ausformung der jeweiligen Gestaltungs- und Handlungsspielräume zugunsten der Schüler- und Ausbilderinteressen stattfindet, üben weder Fachgruppenleiter noch die Schulleitung direkten Einfluss auf die Unterrichtstätigkeit und das Unterrichtshandeln der Ausbilder aus. Mitarbeiter der übergeordneten Ebenen engen die Freiräume von Ausbildern weder durch Sanktionen, Befehle, Anordnungen noch durch persönliche Kontrollen ein. Sie können allenfalls aufgrund ihrer eigenen Tätigkeitserfahrung Veränderungsvorschläge für das Unterrichtsgeschehen anbieten, die sie kommunikativ auf die operative Ebene weiterleiten. Über eine Annahme, Ablehnung oder Modifikation solcher Vorschläge entscheiden aber die Ausbilder selbstständig. Ihre Entscheidungen leiten sie mit entsprechend sachlichen Begründungen an die dispositive Ebene weiter. So halten sie eine aktive Verbindung zu der übergeordneten Moderations-, Reflexions- und Steuerungsebene der Schule (= **aktive kommunikative Kompetenz**).

Bei der Gestaltung ihrer Sozialbeziehung zu den Schülern müssen die Ausbilder ihre Position unter Maßgabe dispositiver und konstitutiver Vorgaben und Spielräume sachlich begründen und auch persönlich ausdeuten. Im Rahmen dessen müssen sie aber auch bereit sein, auf möglicherweise anders lautende Deutungen und Begründungen von Schülerseite einzugehen bzw. Überzeugungs- und Vermittlungsarbeit zu leisten⁷⁸. Die mit den Schülern ausgehandelten Vereinbarungen über Aufgaben, Vorgaben und Spielräume (= Regeln) *in ihrem* Unterricht müssen die Ausbilder dann tatsächlich zum Maßstab ihres Unterrichtshandelns, zum Maßstab im Umgang mit den Schülern, aber auch

⁷⁸ Warum ist ein bestimmter Lerninhalt von Bedeutung für eine Arbeit im Polizeivollzugsdienst? Warum macht es Sinn, sich im Unterricht damit zu beschäftigen?

zum Maßstab im Verhalten gegenüber Vorgesetzten machen und vertreten können (= **aktive pädagogische Sozialkompetenz**).

Unter diesen Bedingungen findet in der Schule ein Unterricht statt, der einem angemessenen pädagogischen Anspruch, einer Verantwortung gegenüber den Lernenden gerecht wird, ohne die Unterrichts- und Schulziele aus den Augen zu verlieren. Einerseits werden Vorgaben beachtet, andererseits werden Spielräume zugunsten der persönlichen Lern- und Lehrvoraussetzungen sowie der persönlichen Schüler- und Ausbilderinteressen aktiv genutzt.

Welche Kompetenzen benötigt ein Polizist als Person, um sich in solch einem Unterrichtsgeschehen als Ausbilder orientieren, behaupten und lernbereit verhalten zu können? – Die notwendigen Rollenkompetenzen werden im Folgenden dargestellt. Den Bezugspunkt zur Beantwortung der Frage liefert hier die Person bzw. die Persönlichkeit des Ausbilders. Zusammengefasst geht es um seine persönliche Bereitschaft, anzuerkennen und zu verstehen, dass und warum Ausbildungshandeln notwendigerweise kommunikatives Handeln sein muss. Es geht darum, aus seiner Rolle als Polizist hervorzutreten und aktiv in die kommunikative Rolle eines verantwortlichen „Pädagogen“ einzutreten, der bereit ist, sich für seine Schüler einzusetzen. Im Einzelnen bzw. analytisch aufgebrochen benötigen die Ausbilder als Personen dazu folgende Kompetenzen:

Übergeordnetes Ziel: Der lernende Ausbilder	Sachkompetenz	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz
Rollenannahme / Identitätsdarstellung	A1	A2	A3
Empathie	A4	A5	A6
Ambiguitätstoleranz	A7	A8	A9
Rollendistanz	A10	A11	A12

Tabelle 8: Ausbilderkompetenzen zur Erfüllung der Funktionsrolle im operativen Ausbildungsgeschehen

Rollenannahme

Sachkompetenz (A1)

- Kenntnis über Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen eines Ausbilders in Unterscheidung zu den Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen eines Polizisten (berufspädagogische Grundkenntnisse, Kenntnis über Unterrichtsinhalte, -ziele und -methoden, Methoden zur Planung, Durchführung und Bewertung von Unterricht, Unterricht als kommunikatives Handeln verstehen)
- Sachgerechte Anwendung dieser Kenntnisse im Unterricht: Vermittlung polizeilicher Lerninhalte unter Abwägung und Anwendung geeigneter didaktischer Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsmethoden basierend auf einem pädagogischen Grundverständnis (Verknüpfung polizeilicher und pädagogischer Sachkompetenz)

Kommunikative Kompetenz (A2)

- Kenntnisse über das im Unterricht zu vermittelnde Wissen, über die verwendeten Gegenstände (polizeiliche Werkzeuge, aber auch Lernmedien wie Tafel, OH-Projektor) und Regelwerke (Gesetze, Verordnungen usw.); Beherrschung technischer und sozialer Handlungsregeln zum Umgang mit ihnen
- Fähigkeit, eigene Ansprüche an den Unterricht (Inhalte, Ziele, Aufgaben) und persönliche Bedürfnisse (Einhaltung von Regeln, Umgang mit Spielräume) Schülern gegenüber verbal auszudrücken
- Fähigkeit, persönliche Ansprüche an die Gestaltung von Regeln und Normen im Unterricht zu formulieren, um unerwünschte Rollenzuweisungen seitens der Schüler zurückweisen und gewünschte einfordern zu können
- Fähigkeit, die mit den Schülern getroffenen Vereinbarungen über Aufgaben, Regeln und Freiräume im Unterricht einzuhalten und abgesprochene Sanktionen gegenüber Schülern auch wirksam werden zu lassen
- Fähigkeit, die mit den Schülern getroffenen Vereinbarungen über Aufgaben, Regeln und Freiräume im Unterricht auch gegenüber Vorgesetzten vertreten und begründen zu können

Sozialkompetenz (A3)

- Kenntnis allgemeiner berufspädagogischer Rollennormen (Pädagogische Dimensionen von Berufsausbildung und des Ausbildungshandelns kennen, Verantwortung gegenüber Schülern kennen) und deren Anwendung in der Ausbildung von Polizisten
- Fähigkeit, über polizeifachliche Inhalte eine kommunikative Beziehung zu den Schülern aufzubauen und zu erhalten, die gleichermaßen von funktionalen und pädagogischen Ansprüchen getragen wird
- Fähigkeit zur Kommunikation, Kooperation und kritischen Auseinandersetzung mit Schülern über polizeifachliche Inhalte, Fragen und Probleme
- Fähigkeit, Interpretationen zum Fachwissen seitens der Schüler zuzulassen

Empathie

Sachkompetenz (A4)

- Fähigkeit, zur Beurteilung und Einschätzung der eigenen pädagogischen und polizeilichen Kompetenz im Hinblick auf zu vermittelnde Inhalte, aber auch im Hinblick auf die Beurteilung der Schülervoraussetzungen
- Fähigkeit, die Erwartungen der Schüler bezüglich der eigenen Kompetenz wahrzunehmen und einzuschätzen
- Fähigkeit, Schülererwartungen zu beurteilen und sie in Auseinandersetzungen mit ihnen möglicherweise zu relativieren

Kommunikative Kompetenz (A5)

- Kenntnis unterschiedlicher Lernstrategien, Lerngewohnheiten, -formen und Arbeitsmethoden (Lerntypen)
- Fähigkeit, sich die Lernstrategien, Lerngewohnheiten und Arbeitsmethoden der Schüler zu erschließen, diese in den Unterricht einzubeziehen, sie mit den eigenen Vermittlungsstrategien zu verknüpfen und sie an den Lerninhalten zu konkretisieren (Lehrgeschehen auf Lerngeschehen abstimmen)
- Fähigkeit, den Wunsch nach Minimierung des persönlichen Arbeitsaufwands (möglichst geringe Vorbereitungszeit, permanent wiederholter Unterricht in allen Klassen eines Lehrgangs und in aufeinander folgenden Lehrgängen, Selbstgewissheit und -sicherheit im Unterricht) zugunsten einer Nutzenoptimierung zu relativieren (Berücksichtigung von Schüलगewohnheiten, -nutzen, -interessen und -fähigkeiten)

Sozialkompetenz (A6)

- Kenntnis über das Rollengefüge, das Ausbildungssituationen bzw. ein Ausbildungsverhältnis auszeichnet (Kenntnis der Rolleninhalte und -erwartungen in einem Abhängigkeitsverhältnis)
- Fähigkeit zur Einschätzung und Beurteilung unterschiedlicher Rollen (z.B. Außenseiter, Clown) und Kompetenzen (fachliches Interesse, soziales Engagement, kommunikative Beflissenheit) innerhalb einer Lehrgruppe
- Fähigkeit zur Einschätzung der Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen unter den Schülern einer bestimmten Lehrgruppe
- Fähigkeit, die eigene Position und Stellung in einer Lehrgruppe realistisch einschätzen zu können (fachlicher Respekt, soziale Akzeptanz, formale Autorität)

Ambiguitätstoleranz

Sachkompetenz (A7)

- Fähigkeit, unterschiedliche, auch widersprüchliche Arbeits- und Problemlösestrategien bei der Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht als richtig anzuerkennen, auch wenn es nicht die eigenen sind
- Fähigkeit, in der Lehrsituation Ambivalenzen, Konflikte und Ambiguitäten zu produzieren, die bei den Schülern Lernprozesse in Gang setzen
- Fähigkeit, eine Spannung zwischen der Erhaltung persönlicher Gewohnheiten im Umgang mit Schülern und der Notwendigkeit zu persönlichen Verhaltensänderungen gegenüber Schülern als normal anzuerkennen (Generationenkonflikt)
- Fähigkeit, Unterschiede zwischen schülergruppenspezifischen Anforderungen an die eigene Person wahrnehmen, beurteilen und darauf eingehen zu können (z.B. hohes Stoffvermittlungsinteresse in einer, ausgeprägtes Problematisierungs- und Erörterungsinteresse in einer anderen Schülergruppe)

Kommunikative Kompetenz (A8)

- Einhaltung des mit den Schülern vereinbarten sozialen Normgefüges (Bearbeitungsregeln, Spielräume im Unterricht), auch wenn es die eigene Unterrichtstätigkeit punktuell oder zeitweise behindert und negativ beeinflusst
- Fähigkeit, den Schülern sachliche und rationale Begründungen für das übergeordnete (dispositive und konstitutive) Normengefüge und seine Auswirkungen auf den Unterricht liefern zu können
- Fähigkeit, den Schülern die eigenen Interpretationen übergeordneter Normen verständlich zu erläutern
- Fähigkeit, das in Absprache mit den Schülern im Unterricht geltende Normengefüge mit den übergeordneten Rollengebotes und -verboten (der Ausbilderrolle) zu verknüpfen
- Fähigkeit, Unterrichtssituationen auch unter einschränkenden Bedingungen seitens der Schüler individuell und kommunikativ gestalten zu können (Schüler fördern!)

Sozialkompetenz (A9)

- Fähigkeit, Diskrepanzen und Widerstand seitens der Schüler situationsangemessen und aktiv bearbeiten und auflösen zu können
- Fähigkeit, Differenzen zwischen persönlichen Zielen und Schülerzielen bei relativer Bedürfnisbefriedigung zu akzeptieren

Rollendistanz

Sachkompetenz (A10)

- Fähigkeit, vorhandene Unterrichtskompetenzen zu modifizieren, neue Sachverhalte, neue Arbeits- und neue Lehrmethoden zu erlernen und anzuwenden, wenn sich das Schülerverhalten oder die Lernvoraussetzungen verändern. (Zitat eines Ausbilders: „Die Schüler selbst können nicht lernen!“ – Vielleicht lernen sie nur anders, als *er* es sich vorstellt?)

Kommunikative Kompetenz (A11)

- Bereitschaft, das eigene Rollenverständnis (eigene Interpretationen zu den Rollenanforderungen, zu den Rollennormen und den Handlungsregeln) unter Berücksichtigung des Schülerverhaltens zu modifizieren

Sozialkompetenz (A12)

- Fähigkeit, sich von vertrauten, eingeschliffenen und eingeübten Verhaltensmustern gegenüber Schülern im Unterricht wieder „verabschieden“ zu können, um neue Verhaltensweisen erlernen zu können, mit denen neue Unterrichtssituationen gestaltet werden können

31.3.3 Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum dispositiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (→ Lernender Unterricht)

Auf der dispositiven Ebene des Ausbildungsgeschehens werden die *für die Schule* geltende Unterrichtsorganisation, die Unterrichtsstruktur und -strukturierung gestaltet. Es wird erörtert, abgestimmt und entschieden, wie der konstitutive Rahmen (z.B. Ausbildungsplan, BGS-Führungsgrundsätze) in einen schulintern geltenden Unterrichtsrahmen (z.B. Stoffverteilungsplan, Führungsgrundsätze der Schule, Prüfungsorganisation) überführt werden. Die dazu notwendigen Aufgaben werden an das mittlere Schulmanagement (= Fachgruppenleiter) delegiert. Die für den Unterricht geltenden Vorgaben sowie die Interpretations-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume werden als dispositive Bearbeitungsregeln vereinbart. Damit ein Zusammenhang zwischen Schulzielen (Schulorganisation) und Unterrichtszielen (Unterrichtsorga-

nisation) gewährleistet ist, müssen die getroffenen Absprachen mit den konstitutiven Bedingungen abgestimmt sein.

Die zentrale personale Verbindung zur Abstimmung und Gestaltung dispositiver Aufgaben und Regeln besteht zwischen der Schulleitung und den Fachgruppenleitern. Die Schulleitung vertritt und verantwortet dabei als obere Führungsebene ein Schulmanagement, das sich mit den Führungszielen und der Führungsorganisation des BGS (derzeit: kooperative Führung) sowie mit den Ausbildungszielen und der Ausbildungsorganisation (derzeit: Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz, handlungsorientierte Ausbildung) vereinbaren lässt. Die Fachgruppenleiter dagegen vertreten als mittlere Führungsebene ein Unterrichtsmanagement, das sich mit den Voraussetzungen auf der operativen Ebene (Ausbilder und Schüler) vereinbaren und abstimmen lässt. Aufgrund ihrer mittleren Position haben sie im Schulgeschehen insbesondere Steuerungs-, Moderations- und Reflexionsfunktionen zu erfüllen.

Im arbeitsteilig organisierten Gesamtkontext der Schule haben die Ausbilder zwar keine direkte dispositive Entscheidungs- und Gestaltungsbefugnis. Damit aber die Fachgruppenleiter ihre Steuerungs-, Moderations- und Reflexionsfunktion erfüllen können, müssen die Ausbilder ihnen „Feedback“ oder „Inputs“ dazu liefern, wie sich getroffene unterrichtsorganisatorische Entscheidungen auf den Unterricht und die Schüler auswirken. Unter der Voraussetzung, dass sich in der Schule ein „lernfähiges“ Unterrichtsgeschehen in Richtung „Handlungsorientierte Ausbildung mit dem Ziel Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz“ entwickeln soll, zeichnet sich das Ausbilderhandeln im Verhältnis zur dispositiven Ebene also gleichermaßen durch aktive und passive Handlungselemente und Kompetenzen aus:

Um ihr Unterrichtshandeln darauf einstellen zu können, dass es mit den dispositiven Vereinbarungen zur Unterrichtsorganisation einen Zusammenhang bildet (= **aktive pädagogische Sachkompetenz**), müssen ihnen die Entscheidungen, Ziele, Strukturen und Prozesse, die zur Festlegung des Rahmens geführt haben, bekannt und verständlich sein. Sie müssen den Unterrichtsrah-

men, in dem sie z.B. handlungsorientierten Unterricht gestalten und durchführen sollen, dementsprechend als einen Zusammenhang aus konstitutiven Vorgaben und Spielräumen sowie als Deutungen und Entscheidungen des Schulmanagements erkennen (= **passive pädagogische Sachkompetenz**).

Um die dispositiven Vorgaben und Spielräume auch als einen Rahmen für die Gestaltungsaufgabe „Unterrichten von Schülern“ anerkennen, akzeptieren und einer aktiven Bearbeitung zugänglich machen zu können (= **aktive kommunikative Kompetenz**), müssen die Ausbilder eine Vorstellung von der Bedeutung, vom Verlauf und von den Ergebnissen der Abstimmungs- und Steuerungsprozesse zwischen Schulleitung und Fachgruppenleitern haben (= **passive kommunikative Kompetenz**). Erst diese Vorraussetzung verschafft ihnen die Möglichkeit, die Schnittstelle zwischen operativer und dispositiver Ebene in Bezug auf die Bedeutung für ihre Zusammenarbeit mit Schülern im Unterricht wahrnehmen und interpretieren zu können.

Um eine wahrhaftige Lehr-Lernbeziehung zu den Schülern aufbauen zu können, müssen sie den Schülern gegenüber den dispositiven Rahmen sachlich begründen, persönlich ausdeuten und verbindlich vereinbaren können (= **aktive pädagogische Sozialkompetenz**). Dazu müssen sie insbesondere zu ihren direkten Vorgesetzten, zu den Fachgruppenleitern eine kommunikative Beziehung aufrecht halten, über die ein Austausch über die Auswirkungen unterrichtsorganisatorischer Vorgaben und Regeln im Unterricht möglich und sichergestellt wird. Es gehört damit zur Aufgabe der Ausbilder, ihre Unterrichtserfahrungen und -erlebnisse auf die übergeordnete Ebene weiter zu leiten sowie ggf. aus ihrer Sicht Vorschläge für eine veränderte Gestaltung des dispositiven Rahmens zu entwickeln. Ihre Position müssen die Ausbilder dabei unter Maßgabe ihrer operativen Erfahrungen und Erlebnisse im Unterricht sachlich begründen und deuten können. Weil sie die Einzigen sind, die einen permanenten und direkten Kontakt zur Schülergruppe haben, müssen sie dabei auch aus Sicht von Schülervoraussetzungen und -interessen argumentieren (= **aktive pädagogische Sozialkompetenz**). Über die Annahme, Ablehnung

oder Modifikation ihrer Vorschläge ist dann jedoch auf der dispositiven Ebene zwischen Schulleitung und Fachgruppenleitern begründend zu *entscheiden*. Da sie selbst keine direkte Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnis haben, müssen die Ausbilder in der Lage sein, entsprechende Vorgaben der Führungsebene zu deuten und sie als verbindlichen Rahmen für ihre Unterrichtstätigkeit anzuerkennen (= **passive pädagogische Sozialkompetenz**).

Nur unter diesen Bedingungen entsteht in der Schule ein „lernender Unterricht“ bzw. eine „lernende Unterrichtsorganisation“, die einerseits auf die übergeordneten Schulzielen (derzeit: handlungsorientierte Ausbildung, Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz) abgestimmt ist, sich andererseits aber auch an den Voraussetzungen und Fähigkeiten der Schüler und Ausbilder orientiert.

Welche Kompetenzen die Ausbilder im Einzelnen benötigen, um sich in einer lernenden Unterrichtsorganisation orientieren, behaupten und lernbereit verhalten zu können, wird im Folgenden am Beispiel der „Gestaltung einer auf Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz ausgerichteten Unterrichtsorganisation“ dargestellt. Den Bezugspunkt für die Ausprägung entsprechender Rollenkompetenz liefert hier das Unterrichtsgeschehen der Schule als Ganzes bzw. die Wahrnehmung und Beurteilung dispositiv vereinbarter Vorgaben und Spielräume durch die Ausbilder. Es geht insbesondere um die Frage, welche Kompetenzen Ausbilder benötigen, um die Unterrichtsorganisation

- a) als von Interpretationen, Deutungen und kommunikative Vereinbarungen geprägt anzuerkennen und in der Lage zu sein, den verantwortlichen Fachgruppenleitern ein kritisches Feedback zu geben, mit dem sie ihre persönlichen Unterrichtserfahrungen zum Ausdruck bringen und
- b) als einen Zusammenhang aus Vorgaben und Spielräumen zu verstehen und in der Lage zu sein, vorgesehene Spielräume im Unterricht aktiv selbst zu gestalten.

Die allgemeinen berufspädagogischen Rollenkompetenzen, die Gegenstand von Abschnitt 31.3.2 (Lernender Ausbilder) waren, sind dafür Voraussetzung; sie werden hier insbesondere erweitert um Kompetenzen zur Durchführung und Bewertung eines handlungsorientierten Unterrichts:

Übergeordnetes Ziel: Der lernende Unterricht	Sachkompetenz	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz
Rollenannahme	B1	B2	B3
Empathie	B4	B5	B6
Ambiguitätstoleranz	B7	B8	B9
Rollendistanz	B10	B11	B12

Tabelle 9: Ausbilderkompetenzen zur Erfüllung der Funktionsrolle in Relation zum dispositiven Ausbildungsgeschehen

Rollenannahme

Sachkompetenz (B1)

- Kenntnis des eigenen Tätigkeitsumfangs und -bereichs in einem lernenden Unterrichtsgeschehen: Einhaltung von Vorgaben, kreative Ausgestaltung von Freiräumen auf Unterrichtsebene, rückmeldendes Feedback zu Erfahrungen und Erlebnissen
- Allgemeine Kenntnis der Anforderungen und Erwartungen, die seitens einer handlungsorientierten Unterrichtsorganisation an die Ausbildertätigkeit gestellt werden; Verständnis von Handlungsorientierung als *ein didaktisches Prinzip*, Lehrer als Wissensvermittler, Berater, Moderator im Lehrgeschehen
- Kenntnisse zur kreativen Ausschöpfung dispositiver Freiräume: Kenntnisse zur Planung, Durchführung und Bewertung handlungsorientierten Unterrichts zur Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz (Kenntnisse über handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, über unterschiedliche Kommunikations- und Sozialformen im Unterricht, zur Formulierung handlungsorientierter Lern- und Prüfungsaufgaben)
- Fähigkeit zur Beurteilung der Einsetzbarkeit unterschiedlicher handlungsorientierter Unterrichts- und Arbeitsmethoden im Unterricht unter Beachtung von Schülervoraussetzungen
- Fähigkeit zur Interpretation und Improvisation handlungsorientierter Unterrichts- und Arbeitsmethoden zwecks Transfer auf die unterrichtsorganisatorische Anforderungssituation

Kommunikative Kompetenz (B2)

- Kenntnis der Stoffverteilungspläne, Kenntnisse über die technischen und sozialen Regeln ihres Zustandekommens und über die darin enthaltenen Gestaltungsansprüche und -anforderungen, Kenntnisse zur schulischen Führungs-, Kommunikations- und Entscheidungsstruktur
- Kenntnisse über den Ablauf dispositiver Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse; Kenntnis der darin enthaltenen Ausdeutungen und Interpretationen der Fachgruppenleiter
- Fähigkeit, die seitens der Unterrichtsorganisation an die Ausbilderrolle gebundenen Anforderungen beurteilen zu können; berechnete Anforderungen annehmen, unberechtigte zurückweisen können (Lehrer als Coach, Berater, Moderator)
- Fähigkeit, eigene Ansprüche an die Unterrichtsorganisation (Inhalte, Ziele, Aufgaben) und persönliche Bedürfnisse (Einhaltung von Regeln, Umgang mit Spielräume) vorgesetzten Fachgruppenleitern gegenüber verbal auszudrücken, um unerwünschte Rollenzuweisungen zurückweisen und gewünschte einfordern zu können

Sozialkompetenz (B3)

- Fähigkeit zur Kommunikation, Kooperation und kritischen Auseinandersetzung mit den Fachgruppenleitern als Verantwortliche der dispositiv-gestaltenden Ebene
- Fähigkeit, mit den Fachgruppenleitern eine Beziehung über unterrichtsorganisatorische Inhalte, Probleme und Fragen und ihre Auswirkungen auf den Unterricht aufbauen und aufrecht halten zu können
- Fähigkeit, deren Ansprüche, Interpretationen und Deutungen zu unterrichtsorganisatorischen Fragen und Maßnahmen zulassen zu können

Empathie

Sachkompetenz (B4)

- Fähigkeit zur Beurteilung und Einschätzung des eigenen pädagogischen, didaktischen und polizeilichen Wissens und der eigenen Erfahrungen im Hinblick auf die Herausforderungen und Anforderungen, die ein handlungsorientierter Unterricht stellt
- Fähigkeit, die Erwartungen anderer Personen (Ausbilder, Führungskräfte) an das eigene Verhalten und an die eigene Kompetenz wahrzunehmen und zu beurteilen; ggf. kritische Auseinandersetzungen über diese Erwartungen Dritter an die eigene Person (Selbsterwartung – Fremderwartung)

Kommunikative Kompetenz (B5)

- Fähigkeit, eine Beziehung zwischen der Arbeit (den Aufgaben, Arbeitsmitteln, Arbeitsmethoden und Vorgehensweisen) anderer Ausbilder und den Fachgruppenleitern und der eigenen Arbeit herzustellen; Fähigkeit, beides miteinander zu verknüpfen und es kommunikativ zu konkretisieren
- Kenntnis über alternative Gestaltungsmöglichkeiten einer schulischen Unterrichtsorganisation
- Kenntnis über alternative Planungs-, Gestaltungs- und Bewertungsmöglichkeiten von Unterricht; Kenntnisse über Alternativen zur Formulierung von Aufgabenstellungen, zur Erarbeitung von Bearbeitungsregeln, zum Einsatz von Sozialformen und Unterrichtsmethoden

Sozialkompetenz (B6)

- Fähigkeit, die Funktion und die Kompetenzen der dispositiven Ebene in Bezug auf die Gestaltung eines unterrichtsorganisatorischen Rahmens, der einer handlungsorientierten Ausbildung zuträglich ist, einschätzen und beurteilen zu können
- Einschätzen der Kooperationsbeziehung zwischen dispositiver und operativer Ebene
- Fähigkeit, die eigene Stellung im Ausbilderkollegium und im Schulkontext beurteilen zu können
- Kenntnis über das Rollengefüge (Rolleninhalte und -erwartungen) zwischen Ausbildern und Schülern in einer handlungsorientierten Ausbildung (Ausbilder: Wissensvermittler, Moderator, Berater ↔ Schüler: Lernende, Streitende, Rat-suchende)

Ambiguitätstoleranz

Sachkompetenz (B7)

- Fähigkeit, unterschiedliche Gestaltungsstrategien zur Unterrichtsorganisation als richtig anzuerkennen, auch wenn sie der eigenen Arbeit nicht immer zuträglich sind
- Fähigkeit, sich mit neuen Anforderungen an das Unterrichtsgeschehen rational auseinander setzen zu können (z.B. Problem- statt Wissensorientierung, komplexes Handeln statt isoliertes Denken)
- Fähigkeit, gegenüber den Fachgruppenleitern Ambivalenzen, Konflikte und Ambiguitäten zu formulieren und auszuhalten; Fähigkeit, Spannungen zwischen dispositiver und operativer Arbeit als normal zu empfinden
- Fähigkeit, Veränderungen in den Anforderungen an die eigene Person, die sich aus Veränderungen in der Unterrichtsorganisation ergeben, wahrzunehmen, zu beurteilen und darauf eingehen zu können (z.B. Dozieren ↔ Kommunizieren)

- Fähigkeit, persönliche Unterrichtsrouninen und -gewohnheiten zur Bewältigung neuer unterrichtsorganisatorischer Anforderungen überarbeiten und ggf. ablegen zu können

Kommunikative Kompetenz (B8)

- Sachliche und rationale Kenntnis über das geltende Normengefüge zwischen operativer und dispositiver Ebene, das auf die persönliche Unterrichtstätigkeit, auf den Einsatz und die Ausschöpfung persönlicher Kompetenzen Einfluss nimmt
- Fähigkeit, den Fachgruppenleitern aus Sicht der Unterrichtstätigkeit sachlich und rational Gründe für und gegen das geltende Normengefüge aufzuzeigen
- Fähigkeit, den Fachgruppenleitern sachliche und rationale Gründe für und gegen persönlich favorisierte Normen der Zusammenarbeit zu nennen
- Fähigkeit, das übergeordnete Normengefüge mit den spezifischen Rollengebotten und -verboten (der Ausbilderrolle) zu verknüpfen und ggf. auch einschränkende übergreifende Normen zu tolerieren
- Fähigkeit, Lehr- / Lernprozesse auch unter nicht-optimalen dispositiven Bedingungen handlungsorientiert gestalten zu können (Improvisationsfähigkeit)

Sozialkompetenz (B9)

- Diskrepanzen zwischen Kooperation und Konkurrenz seitens der Fachgruppenleiter situationsangemessen auflösen zu können
- Differenzen zwischen persönlichen Zielen und unterrichtsorganisatorischen Zielen bei relativer Bedürfnisbefriedigung zu akzeptieren

Rollendistanz

Sachkompetenz (B10)

- Fähigkeit, vorhandene Kompetenzen zu modifizieren, neue Sachverhalte, neue Kooperationsbeziehungen und Arbeitsmethoden zur Zusammenarbeit mit den Fachgruppenleitern zu erlernen und anzuwenden, wenn sich die dispositiven Anforderungen sowie die Kompetenzen der Fachgruppenleiter verändern
- Fähigkeit, vorhandene Unterrichtskompetenzen zu modifizieren, neue Sachverhalte, neue Arbeits- und neue Unterrichtsmethoden zu erlernen und anzuwenden, wenn sich übergeordnete Anforderungen verändern

Kommunikative Kompetenz (B11)

- Bereitschaft, das eigene Rollenverständnis (eigene Interpretationen zu den Rollenanforderungen, zu den Rollennormen und den Handlungsregeln) unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Fachgruppenleiter zu modifizieren

Sozialkompetenz (B12)

- Fähigkeit, sich von der vertrauten Beziehung zu den Fachgruppenleitern und von eingeschliffenen und eingeübten Verhaltensmustern ihnen gegenüber wieder „verabschieden“ bzw. distanzieren zu können, um eine neue Art der Vorgesetztenbeziehung aufbauen zu können (argumentativ vermittelnde Kommunikation statt Befehl-Gehorsam)

31.3.4 Wie ist die Funktionsrolle der Ausbilder im Verhältnis zum konstitutiven Ausbildungsgeschehen bestimmt? (→ Lernende Schule)

Auf der konstitutiven Ebene werden die *für das Grenzschutzpräsidium oder den BGS* erforderlichen Kompetenzen, die die Arbeit im Polizeivollzugsdienst von Nachwuchspolizisten erwartet, abgestimmt und in einen quantitativen sowie qualitativen Qualifizierungsbedarf überführt. Auf dieser Ebene wird erörtert, wie das aktuelle und zukünftige Wesen von Polizeiarbeit sowie die sich daraus ergebenden qualifikatorischen Anforderungen in einen ausbildungs- und qualifikationsrelevanten Rahmen überführt werden. Weil es hier darauf ankommt, die bestehenden und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen und Aufgaben des BGS „*in die Sprache von Ausbildungs- und Qualifizierungsarbeit zu übersetzen*“, ist Abstimmungs- und Gestaltungsarbeit auf dieser Ebene anspruchsvoll und schwierig. Die zu bewältigende Aufgabe, polizeiliche Entwicklungen einer qualifikatorischen Perspektive zugänglich zu machen und sie in qualifikatorische Herausforderungen zu übersetzen, erfordert ein hohes Maß an polizeifachlichem und lernrelevantem Sachverstand und an Antizipations- und Vorstellungsvermögen.

Die entsprechende Kommunikation und Verständigung darüber wird im Wesentlichen in einer personalen Verbindung zwischen Grenzschutzpräsidium (Polizeisicht) und Schulmanagement (Qualifizierungssicht) geführt. Das Präsidium vertritt und verantwortet dabei ein Management, das sich mit den Aufgaben sowie der Aufgabenorganisation und mit den Führungszielen sowie der Führungsorganisation des BGS (derzeit: kooperative Führung) vereinbart. Die

Schulleitung vertritt und verantwortet dabei als obere Führungsebene der Schule ein Schulmanagement, das sich mit den Ausbildungszielen sowie der Ausbildungsorganisation (mit dem Ausbildungscurriculum) und mit den Voraussetzungen und Vorschlägen der dispositiven und operativen Ebene des Ausbildungsgeschehens (Kompetenzen und Möglichkeiten) vereinbart. Die für die Schule geltenden Vorgaben sowie ihre Spielräume gegenüber der sonstigen Polizeiorganisation im GSP werden als konstitutive Bearbeitungsregeln vereinbart und zwar so, dass ein Zusammenhang zwischen BGS-Zielen (BGS-Aufgaben, BGS-Organisation, BGS-Management) und Schulzielen (Aufgaben der Schule, Schulorganisation, Schulmanagement) gewährleistet ist. Im Ergebnis der Abstimmung werden die Aufgaben als Gestaltungsaufgaben für das Schulmanagement formuliert.

Schulorganisatorische und -strukturelle Maßnahmen, innerhalb derer die Unterrichtsorganisation (dispositiv) und der Unterricht (operativ) dann stattfinden, werden in der Schule unter Verantwortung der Schulleitung umgesetzt. Z.B. wird das BGS-Leitbild in ein Leitbild der Schule, das GSP-Profil in ein Schulprofil und das Entwicklungsprogramm des GSP in ein entsprechendes Schulentwicklungsprogramm übersetzt.

Weder die Ausbilder noch die Fachgruppenleiter haben konstitutive Entscheidungs- und Gestaltungsbefugnisse; die Verbindung zu dieser Ebene stellt sich seitens der Ausbilder nur noch als eine indirekte und passive dar. Aber unter der Voraussetzung, dass sich die Schule zu einer „lernfähigen“ entwickeln soll, zeichnet sich das Ausbilderhandeln auch hier durch bestimmte aktive und passive Handlungselemente aus, die entsprechende Kompetenzen erfordern:

Damit sie die konstitutiven Vorgaben und Freiräume der Schule bei der Gestaltung ihrer Unterrichtsprozesse angemessen umsetzen und nutzen können, müssen die Ausbilder den Zusammenhang von BGS-Aufgaben, -Organisation, -Führung und Schul-Aufgaben, -Organisation, -Führung kennen und verstehen. Gleichsam müssen sie aber auch Feedback zu bestehenden Vorgaben liefern, Schülerreaktionen rückkoppeln, Veränderungen aufzeigen und

Weiterentwicklungen anregen; also ihre Erfahrungen Vorgesetzten gegenüber zum Ausdruck bringen (**aktive Sach-, Sozial- und Kommunikative Kompetenz**). Den Rahmen und die personalen Herausforderungen, unter denen im BGS Polizeiarbeit geleistet wird, müssen sie als Bedingungsrahmen für ihre spezielle Aufgabe „Unterrichten“ interpretieren und operationalisieren können (**passive Sach-, Sozial- und Kommunikative Kompetenz**).

Nur unter dieser Bedingung entwickelt sich die Schule zu einer „lernenden Organisation“, die einerseits auf die personalen Anforderungen des BGS ausgerichtet ist, diese in adäquate Ausbildungs- und Vermittlungsziele überführt, die sich andererseits aber auch an den Voraussetzungen der Unterrichtsorganisation, des Unterrichts und an den Schülervoraussetzungen orientiert.

Welche Kompetenzen die Ausbilder benötigen, um sich in einem sich entwickelnden Schulgeschehen orientieren, behaupten und lernbereit verhalten zu können, wird im Folgenden dargestellt. Den Bezugspunkt zur Ausprägung einer entsprechenden Rollenkompetenz liefert hier das Schulgeschehen als Ganzes bzw. die Wahrnehmung konstitutiver Vorgaben und Spielräume durch die Ausbilder. Es geht insbesondere um die Frage, welche Handlungskompetenzen die Ausbilder benötigen, um die Schulorganisation

- a) als eine vereinbarte „Interpretation von Polizeiarbeit“ bzw. als eine Übersetzung polizeifachlicher Herausforderungen in pädagogisch-qualifikatorische Herausforderungen anzuerkennen und sie dementsprechend
- b) als einen Zusammenhang aus Vorgaben und Spielräumen zu begreifen, der im Unterricht aktiv und sinnvoll ausgestaltet werden muss.

Die allgemeine berufspädagogische Rollenkompetenz, die Gegenstand von Abschnitt 31.3.2 (Lernender Ausbilder) war, und die Kompetenzen zur Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz (Abschnitt 31.3.3 Lernender Unterricht) sind dafür gleichermaßen Voraussetzung und Bedingung. Sie werden

hier erweitert um bestimmte organisationsbezogene Kompetenzen, die die Ausbilder als Schul- oder Organisationsmitglieder benötigen:

Übergeordnetes Ziel: Die lernende Schule	Sachkompetenz	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz
Rollenannahme	C1	C2	C3
Empathie	C4	C5	C6
Ambiguitätstoleranz	C7	C8	C9
Rollendistanz	C10	C11	C12

Tabelle 10: Ausbilderkompetenzen zur Erfüllung der Funktionsrolle in Relation zum konstitutiven Ausbildungsgeschehen

Rollenannahme

Sachkompetenz (C1)

- Kenntnisse über das Tätigkeits- und das sich daraus ableitende Qualifikationsprofil von Polizisten im mittleren Polizeivollzugsdienst sowie sich abzeichnende Entwicklungstendenzen, Kenntnisse über die Ziele der Berufsausbildung, Kenntnisse über Strategien zum Aufbau und zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen im Rahmen einer organisierten Ausbildung
- Allgemeine Kenntnisse der eigenen Tätigkeit und zu den Anforderungen in Bezug auf die Schulkonstitution: Einhalten von Vorgaben, angemessene kreative Mitarbeit bei der Unterrichtsorganisation (insbesondere Feedback und Vorschläge), Ausnutzen von Freiräumen auf der Unterrichtsebene, Feedback zu pädagogischen Erfahrungen und Erlebnissen
- Kenntnis der Anforderungen und Erwartungen, die seitens der Schule an die Ausbildertätigkeit gestellt werden (insbesondere Kooperation und kritisches Feedback an die dispositive Ebene)
- Kenntnisse über notwendige Gestaltungs- und Handlungsspielräume, die eine handlungsorientierte Unterrichtsorganisation Lehrenden gewährleisten muss
- Kenntnisse über die Ausschöpfungsmöglichkeiten konstitutiver Freiräume im Unterricht
- Kenntnisse über mögliche Kooperations- und Kommunikationsformen zwischen Ausbildern und Fachgruppenleitern; Fähigkeit zur Beurteilung der Einsetzbarkeit
- Fähigkeit zur Interpretation und Improvisation unterschiedlicher Kooperations- und Kommunikationsformen zwischen Ausführungs- und Leitungsebene zwecks Transfer auf die schulische Anforderungssituation

Kommunikative Kompetenz (C2)

- Kenntnis der BGS-Aufgaben und -ziele und über ihre Übersetzung in Qualifikationsaufgaben und -ziele
- Fähigkeit, die an die Ausbilderrolle gebundenen konstitutiven Anforderungen zu beurteilen, berechnete Anforderungen anzunehmen, unberechtigte zurückzuweisen bzw. auf Ausbilderqualifizierungsbedarf hinzuweisen (z.B. kommunikatives – autoritäres Unterrichtshandeln; Handlungskompetenz vermitteln – Wissen vermitteln)
- Fähigkeit, eigene Ansprüche an die Schulorganisation und persönliche Bedürfnisse Vorgesetzten gegenüber verbal auszudrücken, um unerwünschte Rollenzuweisungen zurückzuweisen und gewünschte einfordern zu können

Sozialkompetenz (C3)

- Kenntnis aktueller polizeilicher Rollennormen und deren Entwicklung im gesellschaftlichen Geschehen, auf deren Anerkennung die Schüler als zukünftige Polizisten vorbereitet werden sollen
- Fähigkeit zur Kommunikation, Kooperation und kritischen Auseinandersetzung mit den Fachgruppenleitern über unterschiedliche Interpretationen von konstitutiven Vorgaben und Spielräumen
- Fähigkeit, mit der Schulleitung eine Beziehung über schulorganisatorische Inhalte, Probleme und Fragen unter Berücksichtigung ihrer pädagogischen Auswirkungen im Unterricht aufbauen und aufrecht erhalten können
- Fähigkeit, unterschiedliche Interpretationen über die „richtige“ Schulorganisation zulassen zu können

Empathie

Sachkompetenz (C4)

- Fähigkeit zur Beurteilung und Einschätzung des eigenen Organisationswissens und der eigenen Erfahrungen im Hinblick auf die traditionelle Organisation und insbesondere im Hinblick auf die Herausforderungen und Anforderungen, die eine lernende (Schul-) Organisation stellt
- Fähigkeit, die Erwartungen Dritter (andere Ausbilder, Führungspersonal) zur Partizipation und Mitgestaltung an der Schulorganisation wahrzunehmen und zu beurteilen; kritische Auseinandersetzungen führen zu den Erwartungen und den eigenen Einschätzungen (z.B. Widersprüche zwischen konstitutiv erwartetem und dispositiv ermöglichtem Handeln als eine „Zwickmühle“ benennen)

Kommunikative Kompetenz (C5)

- Fähigkeit, eine Beziehung zwischen den eigenen Aufgaben (Arbeitsmitteln, Arbeitsmethoden und Vorgehensweisen) und den Aufgaben anderer an der Ausbildung Beteiligter herzustellen; Fähigkeit zur Verknüpfung und kommunikativen Konkretisierung der jeweils zu bewältigenden Arbeiten
- Allgemeine Kenntnis über alternative Planungs-, Gestaltungs- und Bewertungsmöglichkeiten einer Unterrichts- und Schulorganisation

Sozialkompetenz (C6)

- Fähigkeit, die Funktion und die Kompetenzen des Schulmanagements einschätzen und beurteilen zu können;
- Einschätzen der realen Ausprägungen der Kooperationsbeziehung zwischen konstitutiver, dispositiver und operativer Ebene
- Kenntnis über das Rollengefüge zwischen Schul-, Unterrichtsmanagern und Unterrichtenden in einer lernenden Schule

Ambiguitätstoleranz

Sachkompetenz (C7)

- Kenntnisse über Ambiguitäten in der Polizeiarbeit (im Polizeirecht, im Polizeieinsatz)
- Fähigkeit, unterschiedliche Gestaltungsstrategien einer Schule als richtig anzuerkennen, auch wenn sie der eigenen Arbeit nicht immer zuträglich sind
- Fähigkeit, sich mit neuen schulorganisatorischen Anforderungen an das Unterrichten rational auseinander zu setzen
- Fähigkeit, gegenüber der Schulleitung Ambivalenzen, Konflikte und Ambiguitäten zu formulieren, auszuhalten und als normal zu empfinden
- Fähigkeit, veränderte konstitutive Anforderungen an die eigene Person wahrnehmen, beurteilen und darauf eingehen zu können (z.B. Anforderungen an eine ausführende Arbeit ↔ Anforderungen zur Mitarbeit an Gestaltungsarbeit)
- Fähigkeit, persönliche Arbeitsroutinen und -gewohnheiten zur Bewältigung neuer schulorganisatorischer Anforderungen überarbeiten und ggf. ablegen zu können

Kommunikative Kompetenz (C8)

- Sachliche und rationale Kenntnis des geltenden, konstitutiven Normengefüges, das auf die Unterrichtstätigkeit, auf den Einsatz und die Ausschöpfung persönlicher Kompetenzen Einfluss nimmt
- Fähigkeit, der Schulleitung aus Sicht der Unterrichtstätigkeit sachlich und rational Gründe für und gegen geltende konstitutive Normen aufzuzeigen (z.B. Beurteilung des Ausbildungscurriculums)

- Fähigkeit, das konstitutive Normengefüge mit den spezifischen Rollengeboten und -verboten (der Ausbilderrolle) zu verknüpfen und ggf. auch einschränkende Normen zu tolerieren
- Fähigkeit, Unterrichtssituationen auch unter eingeschränkten schulorganisatorischen Bedingungen handlungsorientiert gestalten zu können

Sozialkompetenz (C9)

- Diskrepanzen zwischen Kooperation und Konkurrenz seitens der Schulleitung situationsangemessen akzeptieren und ggf. auflösen zu können
- Differenzen zwischen persönlichen Zielen und Schulzielen bei relativer Bedürfnisbefriedigung zu akzeptieren

Rollendistanz

Sachkompetenz (C10)

- Fähigkeit, vorhandene organisatorische Kompetenzen zu modifizieren, neue Sachverhalte, neue Kooperationsbeziehungen und Arbeitsmethoden zur Zusammenarbeit mit der Schulleitung zu erlernen und anzuwenden, wenn sich die konstitutiven Anforderungen sowie die Kompetenzen der Schulleitung verändern
- Fähigkeit, vorhandene organisationale Kompetenzen zu modifizieren, neue Sachverhalte, neue Arbeitsmethoden zu erlernen und anzuwenden, wenn sich konstitutiven Anforderungen ändern

Kommunikative Kompetenz (C11)

- Bereitschaft, das eigene Rollenverständnis (eigene Interpretationen zu den Rollenanforderungen, zu den Rollennormen und den Handlungsregeln) unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schule zu modifizieren

Sozialkompetenz (C12)

- Fähigkeit, sich von vertrauten, eingeschliffenen sozialen Beziehungen und von eingeübten Verhaltensmustern wieder „verabschieden“ bzw. distanzieren zu können, um eine neue Arbeits-, Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen aufbauen zu können

31.3.5 Zusammenfassung notwendiger Ausbilderkompetenzen

Damit die Schule ihren Qualifizierungsauftrag für den BGS erfüllen kann, ist das gesamte Schulgeschehen als ein Handlungsgefüge aus operativem, dispositivem und konstitutivem Handeln bestimmt. Die Funktionsrolle von Ausbil-

dem wurde daher beschrieben, indem ihr Handeln mit den auf den unterschiedlichen Ebenen zu bewältigenden Aufgaben in Beziehung gesetzt wurde.

Weil sich die Schule zu einer lernenden Einrichtung entwickeln soll, wurden die Verknüpfungen, die zwischen den drei Ebenen bestehen, so dargestellt, dass sich ein aufeinander bezogenes, aufeinander abgestimmtes und ganzheitliches Handlungsgefüge ergibt, in dem sich das Handeln auf jeder Ebene durch Vorgaben *und Spielräume* auszeichnet. Somit steht das Handeln auf jeder Ebene mit dem auf den anderen Ebenen in einer gleichermaßen festen *und offenen Beziehung*, die kommunikativ ausgedeutet werden muss. Aus dieser Darstellung ergeben sich für das gesamte Schulpersonal bestimmbare sachliche, kommunikative und soziale Anforderungen, die bezogen auf das Schulgeschehen inhaltlich konkretisiert werden können.

Diese Konkretisierung wurde bezogen auf die Anforderungen der Ausbilderrolle vorgenommen und in entsprechenden (sachlichen, kommunikativen und sozialen) Rollenkompetenzen formuliert.⁷⁹ Dazu wurde geklärt, in welcher Beziehung Ausbilder aufgrund ihrer wesentlichen Tätigkeit „Unterrichten“ (= operative Tätigkeit) zu den anderen Ebenen stehen und welche Beiträge sie leisten müssen, damit *von dieser Position aus* im und für den Schulkontext Entwicklungsarbeit stattfindet. Es zeichnete sich ab, dass das Ausbilderhandeln ein spezifisches Gemenge aus pädagogischen, unterrichts- und schulorganisatorischen Kompetenzen erfordert, die sich folgendermaßen ordnen lassen:

Die Polizisten als **lernende Personen** müssen – ausgehend von ihrem Verständnis von Polizeiarbeit – zunächst über ein allgemeines (berufs-) pädagogisches Grund- und Rollenverständnis verfügen, um sich in ihrer Funktion als

⁷⁹ Die Anforderungen und Kompetenzen, die nach diesen Ausführungen an die dispositive und konstitutive Ebene des Schulgeschehens (Fachgruppenleiter und Schulleitung) gestellt werden, scheinen dabei nur durch. Sie sind aber nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Ausbilder in einer Schule überhaupt etablieren zu können. Dazu benötigen sie einerseits bestimmte sachliche, kommunikative und soziale Fähigkeiten, mit denen sie ihren Erziehungs- und Ausbildungsauftrag gegenüber Schülern erfüllen können. Andererseits benötigen sie aber auch sachliche, kommunikative und soziale Fähigkeiten, um gegenüber den für die Unterrichts- und die Schulorganisation Verantwortlichen Schülerpositionen angemessen vertreten zu können. Diese Kompetenzen sind gleichermaßen Bedingung und Anlass dafür, dass sich der Unterricht entwickeln kann:

Damit sie Beiträge dazu leisten können, dass sich in der Schule ein **lernender Unterricht bzw. eine lernende Unterrichtsorganisation** durchsetzt, müssen die Ausbilder zusätzlich ein Verständnis davon haben, wodurch sich polizeiliche Handlungskompetenz auszeichnet und zukünftig auszeichnen wird, und davon, wie diese in organisierten Ausbildungsprozessen verantwortungsvoll vermittelt werden kann. Um handlungsorientierten Unterricht planen, gestalten, durchführen und bewerten zu können, müssen sie also – aufbauend auf dem pädagogischen Grundverständnis – ihre Rolle ausdifferenzieren: Sie müssen zu einem Rollenverständnis gelangen, das den Ausbilder als Wissensvermittler, Moderator, Berater und Coach von Lernprozessen versteht. Andererseits benötigen sie aber auch sachliche, kommunikative und soziale Fähigkeiten, um gegenüber den für die Schul- und Unterrichtsorganisation Verantwortlichen Aspekte einer zuträglichen und störenden Schul- und Unterrichtsorganisation benennen und einschätzen zu können. Diese Kompetenzen wiederum sind gleichermaßen Bedingung und Anlass dafür, dass sich die Schule weiter entwickeln kann:

Um angemessene Beiträge zur Schulentwicklung leisten zu können (**lernende Schule bzw. lernende Schulorganisation**), müssen die Ausbilder zusätzlich über organisationspezifische Kompetenzen verfügen. Ausgehend von einem ausdifferenzierten und professionellem Rollenverständnis, Wissensvermittler, Moderator, Berater und Coach von Lernprozessen zu sein, geht es darum, dass sie die aus der Konstitution des BGS abgeleitete Konstitution der Schule

gegenüber Vorgesetzten im Rahmen einer kommunikativen Verständigung als förderlich oder hinderlich zur Ausprägung und Entfaltung ihres Unterrichtshandelns beurteilen und einschätzen können.

Auf Basis der Ausführungen in diesem Abschnitt soll im Folgenden versucht werden, ein Fortbildungsszenario für BGS-Ausbilder zu „inszenieren“, das ausgehend von der Jetzt-Situation bzw. von der praktischen Ausgangssituation⁸⁰ eine Förderung entsprechender pädagogischer Handlungs- und Rollenkompetenz zum Ziel hat.

31.4 Die Förderung von Kompetenzen kommunikativen Rollenhandelns bei BGS-Ausbildern im Rahmen von Fortbildung

31.4.1 Das Fortbildungskonzept

Die Struktur, innerhalb derer eine Qualifizierung von BGS-Ausbildern gestaltet wird, zeigt die folgende Abbildung 9. Die Darstellung leitet sich aus der in Kapitel 30 entworfenen Veränderungsstruktur für die BGS-Ausbildung ab. Bezogen auf die in Kapitel 31.3 konkretisierten Ausbilderkompetenzen, die zur Belegung dieser Struktur erforderlich sind, soll nun ein Fortbildungsgeschehen für die Ausbilder skizziert werden, das von der aktuellen Situation (= Jetzt-Situation) ausgehend die Ausbilder richtungsweisend qualifiziert:

Die Prozesse beziehen sich auf die **drei Lerneinheiten**, zu deren *Entwicklung* Ausbilder qualifiziert werden sollen: Prozesse zur Entwicklung ihrer eigenen Person (→ Ziel: lernender Ausbilder), Prozesse zur Entwicklung ihres beruflichen Handlungsfelds (→ Ziel: lernender Unterricht) und Prozesse zur Entwicklung des Handlungsrahmens (→ Ziel: lernende Schule):

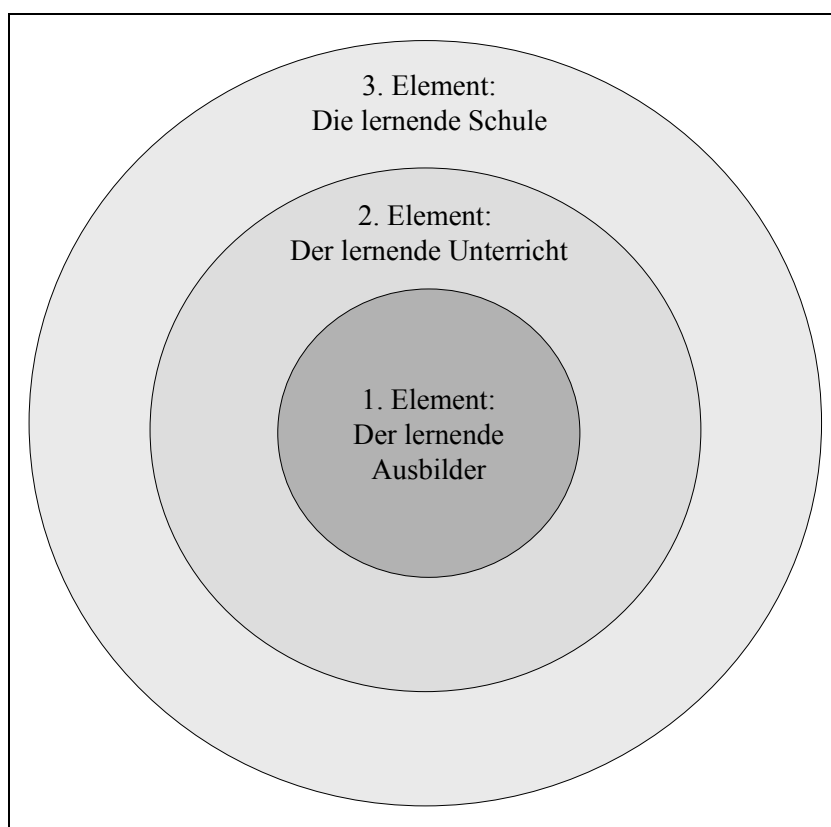


Abbildung 9: Die drei Lerneinheiten, für die BGS-Ausbilder fortgebildet werden müssen!

Ihren Aufgaben entsprechend sind die Ausbilder in jede dieser Lerneinheiten spezifisch eingebunden und benötigen entsprechend ihrer Unterrichtsfunktion spezifische Fähigkeiten, damit sich die Einheiten „lernend“ entwickeln und verändern können (siehe Kapitel 30 und 31.3). Auf eine Ausprägung dieser spezifischen Fähigkeiten zielen die im Folgenden beschriebenen Fortbildungsprozesse ab. Wenn auch die Trennung in die einzelnen Lerneinheiten analytisch ist und von Ausbildern so nicht wahrgenommen wird, wird sie zwecks Konkretisierung der Prozesse und zwecks Operationalisierung von

⁸⁰ Ausführlich dargestellt in den Teilen I bis IV, zusammengefasst in Abschnitt 29.2 dieser Arbeit

Zielen, Inhalten, Organisationsformen, Maßnahmen und Instrumenten für die **Ausbilderfortbildung** im Folgenden dennoch beibehalten.

In Bezug auf den Gestaltungseffekt und den Veränderungserfolg in einer BGS-Schule haben Qualifizierungsprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen eine unterschiedliche Komplexität und Reichweite. Für die Wirksamkeit der Fortbildung gilt es in diesem Zusammenhang insbesondere zu beachten und zu berücksichtigen,

1. dass ein individuelles Lernen bei Ausbildern nur bedingt einen veränderten Unterricht und in noch begrenzterem Maße eine Veränderung des Schulgeschehens bewirken kann und
2. dass die Ausbilder neu gelernte Kompetenzen in der Schule nur im Zusammenhang mit einer Kompetenzentwicklung anderer Personen und einem entsprechend sich veränderndem Umfeld entfalten und realisieren können.

Das berücksichtigend sollen in den folgenden Abschnitten Vorschläge gemacht werden, wie es gelingen kann, in Qualifizierungsprozessen Rollen- und Handlungskompetenzen bei den BGS-Ausbildern auszubilden. Aus einer Zusammenführung der im Projekt beobachteten und analysierten Ist-Situation und den zusätzlichen theoretischen Überlegungen für eine Entwicklungssituation entsteht **ein offenes und prozessorientiertes Fortbildungsgeschehen**. Dieses ist im Zeitablauf in seinen Inhalten, Maßnahmen und Organisationsformen erweiterungsfähig und zwar in Abhängigkeit von der tatsächlich erreichten Kompetenzentwicklung bei den Ausbildern, aber auch in Abhängigkeit von der Kompetenzentwicklung der Personen, mit denen die Ausbilder einen Handlungszusammenhang bilden.

31.4.2 Wie müssen Fortbildungsprozesse aussehen, damit die Ausbilder als Personen lernen?

Die erste Lerneinheit bildet der Polizist, der im BGS als **Ausbilder** im Unterricht, also operativ tätig ist. Die Person selbst mit ihren persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen steht als Bezugspunkt der Fortbildung im Vorder-

grund und wird als **lernende Einheit** angesprochen. Fortbildungsmaßnahmen auf dieser Ebene greifen weder den Unterricht in seiner Gesamtstruktur explizit auf, noch wird die bestehende Schulorganisation in Frage gestellt. Beides wird auf dieser Ebene von Fortbildung als Konstante angenommen. Zentrale Lerninstanz ist der ausbildende Polizist als Individuum, **der für sich persönlich lernt**, um den *pädagogischen* Anforderungen, die seine (ungewohnte) Berufssituation an ihn stellt, gerecht zu werden. Im Rahmen solch einer Fortbildung wird also ein individuelles Lernen für individuelle Zwecke inszeniert, damit der Ausbilder seine Tätigkeit entsprechend der Anforderungen der bestehenden Unterrichts- und Schulorganisation, aber unter Einsatz und Engagement für die Schüler verantwortlich und selbstbewusst ausführen kann.

Fortbildungsprozesse auf dieser Ebene verfolgen übergeordnet das **Ziel**, den Ausbildern die (berufs-) pädagogische Dimension ihrer Aufgaben und Tätigkeiten zu verdeutlichen, damit sie Schülern und Vorgesetzten gegenüber ihre „Pädagogenrolle“ aktiv gestalten können. Aus inhaltlicher Sicht kommt es zurzeit darauf an, die Unterweisungsfähigkeit der Ausbilder und ihre Rolle als Wissensvermittler im Unterricht zu optimieren. Es geht darum, das vorherrschende Lehr- / Lernarrangement „Frontalunterricht“ in seiner Ausprägung, Form und in seinem Verlauf unter Berücksichtigung lernpsychologischer und -organisatorischer Erkenntnisse zu verbessern, um die kognitiven Lernprozesse der Schüler zu unterstützen.

Inhaltlich müssen sich diese Fortbildungen auf die aktuellen Handlungssituationen der Ausbilder (= Unterweisen) beziehen, d.h. auf die Planung, Durchführung und Bewertung eines lehrerzentrierten und auf Vermittlung von Wissen basierenden Unterrichts. Um das Verantwortungsbewusstsein der Ausbilder gegenüber den Lernenden zu schärfen, kommen als flankierende **Inhalte** hinzu:

1. die Bedeutung von Kommunikation, Verständigung, Interaktion, Kooperation und Konflikten fürs Lernen; Gesprächsprozesse und -verhalten in wissensvermittelnden Lehr- / Lernprozessen,

2. Unterschiedliche Methoden zur Gestaltung informationsvermittelnder Lehr- / Lernprozesse und zum Aufbau kognitiver Netze bei den Schülern (Lerntypen; Informationsaufnahme, kognitive Verarbeitung und Speicherung),
3. Einsatz von Lernmaterial und -medien in informationsvermittelnden Unterrichten.

Fortbildungsprozesse, die die Ausbilder als lernende Individuen in den Vordergrund stellen und auf eine Veränderung ihres Lehrverhaltens Schülern gegenüber abzielen, müssen sich auch in ihren **Maßnahmen und Methoden** auf die Personen selbst konzentrieren. D.h. sie müssen am vorhandenen Wissen und an den praktischen Erfahrungen der Personen anknüpfen. Gleichzeitig müssen sie ein geeignetes Übungs- und Förderungsinstrumentarium bereithalten, das eine Verbesserung der individuellen Lehrtätigkeit gewährleistet.

Konkrete Maßnahmen, die diesem Anspruch Rechnung tragen, wären z.B.

1. Besuche von allgemeinen und breit angelegten Ausbilderseminaren, wie sie z.B. von Institutionen des Weiterbildungsmarktes angeboten werden,
2. Anschaffung von Selbstlernmaterialien (pädagogische, didaktische und psychologische Fachbücher, -zeitschriften oder Filme), mit Hilfe derer sich die Ausbilder ein für ihre Unterrichtstätigkeit relevantes Wissen aneignen können,
3. Unterrichtshospitationen nach dem Mentorenprinzip, im Rahmen derer sich Ausbilderteams gegenseitig im Unterricht beobachten, um ihn anschließend kriteriengeleitet auszuwerten,
4. Durchführung von praktischen Lehrverhaltenstrainings im und mit dem Ausbilderkollegium (z.B. Microteaching).

Insgesamt zeichnet Veranstaltungen auf dieser Ebene aus, dass sie praktische Unterstützung gewährleisten sollen. Sie sollten daher momentan noch in starkem Maße rezept- und trainingsorientiert sein und sich auf die Vermittlung und Reflexion eines in Unterweisungssituationen anwendbaren Wissens und Könnens konzentrieren.

Organisationsformen für solche Fortbildungen wären schulexterne Seminare, die als Training mit praktischen Übungen oder als Schulung, Vortrags-, Referats- und Informationsveranstaltungen organisiert werden. Schulintern

wäre eine „Selbstqualifizierung im Tandem“ denkbar, die als Ausbilder-Ausbilder- oder als Ausbilder-Coach-Kooperation gestaltet sein könnte.

Welche **Ergebnisse** sind von solchen Fortbildungen zu erwarten? – Zu unterscheiden sind hier drei Ergebnisbezüge: erstens die für den Ausbilder als Person, zweitens die für den Unterricht und drittens die für die Schule:

Da sich die Prozesse bewusst auf das Lehrverhalten der *Ausbilder als Personen* konzentrieren und an ihre persönlichen Routinen zur Unterrichtsstrukturierung (kognitive Strukturierung), zur Sozialform (Frontalunterricht) und an ihre routinierte Tätigkeit „Wissen vermitteln und Unterweisen“ anknüpfen, führt eine Fortbildung für diese Ebene zu einer Verbesserung des Ausbilderhandelns im Rahmen der **Unterweiserrolle**. Durch Förderung individueller Potentiale bei Nicht-Infragestellen von Handlungsfeld und -rahmen (Unterricht und Schule) optimieren die Ausbilder ihre Handlungsfähigkeit im bestehenden Konzept des Laufbahnlehrgangs. Gleichmaßen erweitern sie aber auch ihre vorherrschende Vorstellung, ein ausbildender Polizist sei lediglich Fachexperte und als Erfüllungsgehilfe des BGS dafür zuständig, detailliertes polizeiliches Fachwissen zu vermitteln, um eine pädagogische Dimension. Die Vorstellung wird um die Erkenntnis erweitert, dass mit der Wissensvermittlung auch eine erzieherische Wirkung erzielt wird. Der bisher implizite (unbewusste) Zugriff auf die erzieherische Funktion wird explizit. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen sowie die Bereitschaft und Einsicht, dass in Ausbildungszusammenhängen die Notwendigkeit besteht, auf Schülervoraussetzungen und -interessen Bezug zu nehmen, erweitert die Steuerungs- und Handlungsfähigkeit der Ausbilder. Dies führt zu einer Optimierung und Effektivitätssteigerung des eigenen Einsatzes.

Da die bestehende *Unterrichtsstruktur* und -organisation weder in ihrem Sinn noch in ihrer Effektivität hinterfragt und problematisiert werden, bewirkt Fortbildung auf dieser Ebene aber letztlich nur ein weitgehendes Fortbestehen der vorhandenen Lehr- und Lernstrukturen in einer verbesserten Form und in einer erhöhten „sozialen“ Effektivität. Schüler lernen effektiver, Ausbilder

lehren effektiver, aber am Grundprinzip des Unterrichts ändert sich nichts. Auch in Bezug auf Veränderungserfolge für die *Schule* oder die Ausbildung als Ganzes ist die Reichweite dieser Fortbildungen als sehr begrenzt einzustufen.

Bei einem entsprechenden Angebot an Maßnahmen können jedoch relativ schnell und **kurzfristig**⁸¹ und eindeutig beobachtbare Lerneffekte und –erfolge erzielt werden: Ausbilder verändern z.B. ihr Kommunikationsverhalten Schülern gegenüber, indem sie ihre Redeanteil im Unterricht zugunsten der Schüler reduzieren oder indem sie ihre Fragetechnik von geschlossenen hin zu offenen Fragestellungen modifizieren. Sie relativieren ihr rigides Verhalten Schülern gegenüber, indem sie die Ausbilder-Schülerbeziehung kommunikativer gestalten, indem sie Schülerinteressen und Lernvoraussetzungen genauer erforschen und bei ihrer Unterrichtsgestaltung darauf eingehen. Sie setzen Lernmaterialien und -medien gezielt und flexibel ein, indem sie im Unterricht unterschiedliche Wahrnehmungskanäle ansprechen (Augen, Ohren, Hand, Mund) und zu vermittelnde Informationen lernpsychologischen und didaktischen Erkenntnissen entsprechend aufbereiten.

So wird insbesondere der psychische Haushalt der Personen stabilisiert. Das wiederum ist eine Voraussetzung für den lernenden Unterricht:

31.4.3 Wie müssen Fortbildungsprozesse aussehen, damit der Unterricht als Handlungsfeld der Ausbilder lernt?

Die zweite Lerneinheit stellt den **Unterricht** als Bezugspunkt einer Ausbilderqualifizierung in den Mittelpunkt und begreift ihn als eine veränderbare, sprich **lernende Einheit**. Der Unterricht wird auf dieser Ebene explizit in sei-

⁸¹ „*Relativ schnell und kurzfristig*“ bezieht sich hier auf die Relation: Veränderungen im individuellen Handeln – Veränderungen im Unterricht – Veränderungen in der Schulorganisation. Mir ist natürlich klar, dass sich individuelle Routinen nicht von heute auf morgen aufbrechen lassen.

nen komplexen Bezügen zum Lernobjekt erklärt, dementsprechend in einer Ausbilderqualifizierung hinterfragt und zur Diskussion gestellt. Im Unterricht hat der Ausbilder zwar eine herausragende Position, diese wird aber von den Fachgruppenleitern, die die Unterrichtsorganisation durch Vorgaben und Spielräume aktiv gestalten, und von der Schülergruppe, die die Ausgestaltung von Spielräumen mit trägt, beeinflusst. Fortbildungsprozesse konzentrieren sich hier deshalb nicht nur auf den Ausbilder als Person und auf seine individuellen Fähigkeiten, sondern auf die Unterrichtsorganisation bzw. auf den Ausbilder als einen kommunikativen Akteur in ihr. D.h. die fachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen, die Lernvoraussetzungen, -motive und -interessen von Fachgruppenleitern und Schülern sind Bestandteil der Qualifizierung und zwar insbesondere bezogen darauf, wie die Ausbilder sie einschätzen, interpretieren, deuten und in ihr Handeln einbeziehen.

Dem bestehenden sachlichen, sozialen und kommunikativen Zusammenhang und -halt zwischen Fachgruppenleitern, Ausbildern und Schülern wird in Fortbildungsprozessen zentrale Aufmerksamkeit geschenkt. Wenn sich der Unterricht verändern und entwickeln soll, müssen sich die daran beteiligten Akteure (Ausbilder, Schüler und Fachgruppenleiter) darüber verständigen und aufeinander abgestimmt lernen⁸². Es handelt sich hier um einen kollektiven Lernprozess in Bezug auf eine kommunikative Verständigung über Unterrichtsorganisation, Unterrichtsziele, -inhalte, -methoden, -materialien und -medien im Rahmen der Schule. An solchen Lernprozessen sind also Personen in gleichen (= Ausbilder) und in komplementären Rollen (Fachgruppenleiter, Schüler) beteiligt, die in einem sachlichen, kommunikativen und sozia-

⁸² Zur Bestimmung der Lernvoraussetzungen, die die Schüler zum Einsatz moderner Unterrichtsformen in den Laufbahnlehrgang mitbringen, müsste eine genauere Analyse des Ausbildungs- und Sozialisationsgeschehens im 1. und 2. Dienstjahr durchgeführt werden. Genau so müsste eine genauere Analyse der Arbeitsanforderungen und Kompetenzen der Fachgruppenleiter stattfinden. Auf beides musste im Rahmen des Projekts aus Zeit- und Kapazitätsgründen verzichtet werden.

len Zusammenhang stehen. Die Ziele, Inhalte, Maßnahmen und Organisationsformen einer Ausbilderfortbildung müssen dem Rechnung tragen:

Lernprozesse auf dieser Ebene haben derzeit zum **Ziel**, in der Schule eine Unterrichtsorganisation aufzubauen, innerhalb derer sich Ausbildungsformen und -prozesse durchsetzen, die den Anforderungen an eine polizeiliche Berufsausbildung (Ziel: Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz) praktisch gerecht werden. Aus Sicht einer Ausbilderqualifizierung muss es darum gehen, die Kompetenzen der Ausbilder dahingehend zu erweitern, dass sie das an Anpassungsmodellen (siehe Seite 285 f.) orientierte Prinzip „Frontalunterricht“ durch handlungsorientierte Ausbildungsprinzipien, die an Ausgleichs- und Verhandlungsmodellen (siehe Seite 286 ff.) ausgerichtet sind, durchbrechen können. Dazu müssen sie nicht nur Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip verstehen und ein Repertoire an handlungsorientierten Lehr- / Lernformen kennen, sondern ihren Einsatz einschätzen, begründen und flexibel handhaben sowie den damit verbundenen neuen Anforderungen an die Ausbilderrolle gerecht werden können.

In Fortbildungsprozessen muss das zentrale Handlungsfeld der Ausbilder (= Unterrichten) also in seiner vorherrschenden Ausprägung (Wissen vermittelnder Frontalunterricht), in seinem Sinn, in seiner Effektivität und in seiner Angemessenheit zu den Zielen eines modernen BGS hinterfragt werden. Alternative Unterrichtskonzepte und deren praktische Umsetzung müssen praktisch erprobt werden, damit die Wirkungen anderer Personen (Fachgruppenleiter, Schüler) und die Einflüsse (Lehr- / Lerninhalte, Ausstattung, Räume usw.) auf das Ausbilderhandeln beobachtet, analysiert und verbessert werden können. Wichtig dabei ist, dass die internen Modelle, die die Ausbilder von der Unterrichtsorganisation und von den Schülern internalisiert haben, in der Weiterbildung aufgedeckt, thematisiert und ggf. relativiert werden.

Zentrale Aufgabe und **Inhalt** einer Ausbilderfortbildung wäre es momentan, mit den in handlungsorientierten Unterrichtskonzepten unterschiedlichen Aus-

prägungen der Lehrerrolle zu experimentieren. Konkret käme es darauf an, in Theorie und Praxis

1. ein Grundverständnis von „Handeln“ und „Handeln lernen“,
2. alternative Unterrichtsmethoden (wie z.B. Lehrgang, Leittext, Training, Exkursion, Projekt),
3. alternative Sozialformen im Unterricht (wie z.B. Frontalunterricht, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit),
4. alternative Unterrichtsorganisationen (wie z.B. Teamteaching, fächerübergreifender Unterricht, Blockunterricht),
5. (fach-) didaktische Grundfragen und Probleme (wie z.B. der Umgang mit und die Probleme bei der Vermittlung von RECHT)

kennen zu lernen. Bezogen auf die Anforderungen an die *Lehrerrollen* in handlungsorientierten Unterrichten (Wissensvermittler, Moderator, Lernberater) wäre eine Beschäftigung mit *Moderation* und *Beratung* wichtig (Funktion, Aufgaben, Techniken zur Moderation und Beratung von Lernprozessen; Koordinierung von Gruppen und Gruppenprozessen).

Fortbildungen, die auf die Veränderung von Unterricht abzielen, müssen diesen auch in ihre **Maßnahmen und Methoden** einbeziehen. Daher sollten Qualifizierungsprozesse am und im Unterricht selbst ansetzen, um möglichst eng an die Einflussnahme der Kommunikations- Interaktions- und Kooperationspartner angekoppelt zu sein. Ausbilderfortbildung heißt daher auf dieser Ebene, fachlich, methodisch und sozial im Unterricht **experimentieren** sowie zusammen mit den Beteiligten über die Erfolge und Misserfolge der Versuche zu **kommunizieren** und zu **reflektieren**. Dabei kann es nicht darum gehen, Rezeptwissen trainingsorientiert anzuwenden, sondern vielmehr muss es darum gehen, die Vorschläge und Ideen Dritter (z.B. aus der pädagogisch-didaktischen Fachliteratur) auf BGS-typische Situationen zu übertragen und sie immer wieder situativ anzupassen. Möglich wäre z.B.

1. die Bildung von Lehrerteams zwecks Teamteaching (gemeinsame Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht in einer Schülergruppe),

2. die Bildung von Ausbilderarbeitsgruppen, die sich theoretisch mit verschiedenen Unterrichtsformen beschäftigen und diese praktisch erproben (z.B. AG „Gruppenunterricht“, AG „Projektunterricht“),
3. die Etablierung von Schüler-Feedback-Runden zu den Unterrichtsexperimenten, ggf. eine Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Schülern während der Planung neuer Unterrichtsformen,
4. eine für andere Ausbilder offen zugängliche Dokumentation und Sammlung der Unterrichtsversuche in einem Materialienpool.

Fortbildung auf dieser Ebene kann nicht nur von Qualifizierungsexperten inszeniert, organisiert und strukturiert werden, sondern sollte sich eher als ein auf „Selbstqualifizierung“ angelegtes und in den normalen Alltag eingebettetes Experimentieren einzelner Ausbilder oder kleiner Ausbildergruppen darstellen. Als **Organisationsform** eignen sich schulintern z.B. experimentelle Unterrichtsstunden und -reihen, die von Mentoren oder Unterrichtsberatern kooperativ begleitet und unterstützt werden. Diese Experimente, dabei auftretende Probleme und erzielte Erfolge sollten dem gesamten Ausbilderkollegium präsentiert werden. Geschlossene Workshop-Seminare oder Klausurtagungen, in denen sich das Ausbilderkollegium gemeinsam über alternativen Unterricht informiert und diesen ausprobiert, könnten flankierend zu den „Feldversuchen“ organisiert werden.

Welche **Ergebnisse** sind von solchen Fortbildungsprozessen zu erwarten? – Zu unterscheiden sind auch hier drei Erfolgsdimensionen: die Lernerfolge für die Ausbilder als Personen, die Lernerfolge für den Unterricht und die für die Schule:

Zu erwarten ist, dass *die Ausbilder als Personen* ein anwendungsbezogenes und pragmatisches Verständnis von ihrer Aufgabe „Förderung polizeilicher Handlungskompetenz“ entwickeln sowie ihre Rolle als Unterrichtende flexibel ausgestalten und damit professionalisieren. Es wird ein Verständnis von Ausbildung aufgebaut, das am polizeiliches Handeln (Denken und Tun) anknüpft (Auseinandersetzung mit polizeilichen Aufgaben-, Problem- und Fragestellungen). Ausbilden bzw. Lehren hat dabei die Funktion, die Lernprozesse

se der Schüler zu lenken, sie zu unterstützen und zu koordinieren. Es erfüllt also auch eine dem Lernen dienende und zuarbeitende Funktion (Moderation, Beratung).

Dieses erweiterte Funktionsverständnis spiegelt sich im *Unterricht* wider und auf die *Unterrichtsorganisation* zurück. Zu erwarten ist ein aufgelockertes Lehr- / Lerngeschehen zwischen Ausbildern und Schülern, in dem ein flexibler, an Inhalten, Zielen und an Schülervoraussetzungen orientierter Einsatz von Unterrichtsformen und -methoden stattfindet. Die Sozial- und Kommunikationsstruktur im Unterrichtsgeschehen wird von einer lehrerzentrierten Form hin zu einer Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler- Kooperation verlagert. Die Kompetenzentwicklung der Ausbilder wiederum führt dazu, dass sie in Auseinandersetzungen mit den Fachgruppenleitern, eine begründete und gezielte Eröffnung von Spielräumen für ihren Unterricht fordern. Das derzeit sehr rigide und enge Konzept zur Unterrichtsorganisation im Laufbahnlehrgang wird so angemessen aufgebrochen und flexibilisiert.

Die Innovations- und Wirkungskraft solcher Fortbildungen in Bezug auf praktische Veränderungen für die BGS-Ausbildung bzw. für *die Schule* hat insgesamt eine mittlere Reichweite, da sie den Ausbilder nicht nur bei der Bewältigung typischer Handlungssituationen unterstützt, sondern ihn in seinem weiteren Handlungsfeld „Unterricht“ aufgreift. Durch Förderung eines kollektiven Miteinanders (Fachgruppenleiter-Ausbilder-Schüler) führt ein „Lernender Unterricht“ zur Veränderung eines zentralen sozialen Arrangements der Schule, tangiert aber kaum den Handlungsrahmen, in den das Handeln der Akteure eingebettet ist. Möglich wird so eine Flexibilisierung des Unterrichtsgeschehens und der Unterrichtsorganisation und vielleicht – aufgrund der erweiterten Bandbreite von Handlungsmöglichkeiten – eine reaktive Anpassung an neue konstitutive Vorgaben, wenn diese von der Schule gewünscht sind. Eine aktive Beteiligung an der Konstitution der Schule findet aber nicht statt.

Da sich das Lernen der Lerneinheit „Unterricht“ und die Lernerfolge nicht auf einzelne Individuen beschränken, sondern Lernprozesse bei Personen in glei-

chen und in komplementären Rollen (Ausbilder, Schüler, Fachgruppenleiter) voraussetzen und bedingen sowie zusätzlich Verständigung und Abstimmung erfordern, sind **Lernerfolge** in dieser Dimension nur **mittelfristig** zu erzielen. Die im Vergleich zur Lerneinheit „Ausbilder“ weitere Reichweite eines Veränderungseffekts wird auch nur mit dem Eingehen eines **höheren Risikos** des Misslingens „erkaufte“ werden können. Aufgrund der deutlich höheren Komplexität und Kompliziertheit sozialer Lernprozesse sind Missverständnisse, Konflikte, Ambiguitäten und auch „Fehlentwicklungen“ vorprogrammiert: Die ersten Versuche, im Team zu unterrichten, Gruppenarbeit mit Schülern durchzuführen, Schüler ein Projekt bearbeiten zu lassen, eine Klausurarbeit mit handlungsorientierten Aufgaben zu verfassen usw., verlaufen weder optimal, noch werden sie ohne Skepsis, Unsicherheit, Zweifel und Irritationen zu realisieren sein.

31.4.4 Wie müssen Fortbildungsprozesse aussehen, damit die Schule als Handlungsrahmen der Ausbilder lernt?

Die dritte Ebene, auf deren Entwicklung eine Ausbilderqualifizierung abzielt, geht davon aus, dass die gesamte **Schule** als eine **Lerneinheit** begriffen wird, die sich in Abhängigkeit zu den Entwicklungen und Veränderungen im BGS entwickeln muss. Der Entwicklungstrend im BGS kennzeichnet sich derzeit vor allem dadurch, dass der BGS sich von einer im Wesentlichen mit Verbandsaufgaben betrauten hin zu einer Polizeiorganisation wandelt, deren Aufgabenspektrum sich auf die Bewältigung einzeldienstlicher Polizeiaufgaben konzentriert.⁸³ In der momentanen Situation geht es damit konkret um die Frage, welche Ressourcen die Konstitution der Schule bereithält, um die Berufsvorbereitung von PVBmD so zu modifizieren, dass die Anwärter nicht mehr nur für eine Tätigkeit im polizeilichen Verband (erforderliches Verhalten: Einordnung und Ausführen) sondern auch für eine Tätigkeit im polizei-

⁸³ ausführlich dargestellt im Kapitel 3.1 dieser Arbeit

lichen Einzeldienst (erforderliches Verhalten: Flexibilität und Entscheiden) eingesetzt werden können.

Als Bezugspunkt einer Ausbilderqualifizierung steht auf dieser Ebene die Schule in ihrer Beschaffenheit und Eignung zum Mittragen der o.g. Entwicklung zur Disposition. Im Rahmen von Ausbilderqualifizierung stellt sich somit die Frage, welche Kompetenzen die Ausbilder benötigen, um eine entsprechende Schulentwicklung mitzutragen.

Lernprozesse auf Organisationsebene haben zum **Ziel**, die Umweltwahrnehmung einer Organisation zu optimieren. D.h. im Fall der Schule des GSP Mitte in Fuldata konkret, dass sie darauf angelegt sein müssen, schulinterne Strukturen aufzubauen, mit denen die von außen (vom BGS, BMI) an die Schule herangetragenen Signale intern in eine veränderte Gestaltung des Laufbahnlehrgangs überführt werden können.

Damit das gelingen kann, muss es aus Perspektive einer Ausbilderqualifizierung in dieser Dimension vorerst darum gehen, die Funktionsrolle von Ausbildern in einem lernenden Schulkontext neu zu bestimmen, sie institutionell abzusichern und zu stabilisieren. Für die Situation heute bedeutet das konkret, dass

1. ein Ausbilderkollegium im Sinne einer organisationsinternen Gruppe mit gleichen Rollen, Funktionen, ähnlichen Zielen und Interessen aufzubauen ist (gruppeninterne Kooperation, Austausch, Konfliktbewältigung, Solidarität usw.),
2. die Kommunikationsfähigkeit der „Ausbildergruppe“ zwecks Auseinandersetzung mit anderen „schulinternen Gruppen“ zu fördern (gruppenexterne Kooperation, Austausch, Konfliktbewältigung, Solidarität) ist sowie
3. Fähigkeiten im Ausbilderkollegium zu fördern sind, die den Aufbau von Gruppenstrukturen ermöglichen, die einen ausgewogenen Innen- und Außenbezug der Gruppe gewährleisten (Kooperation, Kommunikation und

Rückkopplungen mit Fachgruppenleitern, mit der Schulleitung, aber auch mit Schülern und Mitarbeitern in ausbildungsrelevanten Verwendungsabteilungen des BGS).

Eine Ausbilderfortbildung *für die* lernende Einheit „Schule“ versteht die Ausbilder nicht mehr nur als für sich persönlich lernende Individuen oder als Lernende für ihr Unterrichtshandeln, sondern greift sie in ihrem gesamten Handlungsrahmen auf und bezieht diesen als einen zu Gestaltenden in die Fortbildung ein. Sie betrachtet die Ausbilder als *spezielle Organisationsmitglieder* der Schule, die sie durch ihr Handeln selbst mitgestalten, durch die sie aber zugleich auch als Individuen und Unterrichtende geprägt werden. Die Inhalte, Maßnahmen und Organisationsformen einer Ausbilderfortbildung müssen dieser interdependenten Wechselbeziehung Rechnung tragen:

Inhaltlich muss eine Fortbildung an der Schule ansetzen: Die Einflüsse auf die Ausbilderrolle (z.B. Schulbürokratie, Verordnungen, Anordnungen, Budget usw.) müssen problematisiert werden und zwar in ihrem Einengungsvolumen *und* in ihrem Gestaltungsvolumen. Konkrete Aufgaben, mit denen sich die Ausbildergruppe im Rahmen von Fortbildung momentan beschäftigen sollte, wären beispielsweise:

1. Verständigung über die Ziele und daraus abgeleitet über die Unterrichtsinhalte und -methoden im Laufbahnlehrgang, Verständigung über die praktische Realisierbarkeit im Schul- und Unterrichtsalltag (Interpretation und Deutung des Ausbildungs- und Stoffverteilungsplans),
2. Verständigung über die Prüfungsordnung, -gestaltung, -realität, über Bewertungsformen und -modalitäten in Bezug auf die Deutungen der Lehrpläne und / oder des Unterrichts im Laufbahnlehrgang,
3. Verständigung über die Mitarbeit an einem pädagogisch ausgerichteten Schulprofil (Welchen pädagogischen Anspruch, welches pädagogische Ziel und Selbstverständnis verfolgt der Lehrgang, verfolgt die Ausbildergruppe? Welches Menschen- und Lernbild steckt in den Ausbildungsplänen, welches leitet die Tätigkeit der Ausbilder?),
4. Überprüfung der Kompetenzen im Ausbilderkollegium bezüglich des o.g. Schulprofils,

5. Aufstellung von Bedarfskatalogen z.B. hinsichtlich notwendiger Lehr- / Lernmaterialien, hinsichtlich eines festgestellten Fortbildungsbedarfs, hinsichtlich organisatorischer Veränderungen, hinsichtlich einer freieren Gestaltung des Unterrichts.

Fortbildungen, mit denen insgesamt Veränderungen einer organisational verfassten Einheit ins Auge gefasst werden, müssen diese Einheit auch in ihren **Maßnahmen und Methoden** aufgreifen. D.h. die Maßnahmen zur Ausbilderfortbildung müssen in diesem Fall an die Organisation selbst gekoppelt sein, von dieser ausgehen bzw. an sie anknüpfen. Demzufolge können sie nicht Veranstaltungen für Ausbilder i.e.S. sein, sondern müssen so angelegt sein, dass die an der Schule beteiligten Gruppen und ihre Mitglieder zusammenkommen, sich über ihre Interessen und Ansprüche verständigen und einigen. Ausbilderfortbildung heißt auf dieser Ebene, die bestehende Schule zusammen mit anderen **kritisch betrachten**, sie entsprechend ihrer Aufgaben und Ziele **beurteilen** sowie **konstruktiv Veränderungsvorschläge einbringen**. Maßnahmen und Methoden der Fortbildung müssen ein kritisches und kreatives Denken und Arbeiten forcieren und fördern, mit dem divergierende Ziele, Aufgabenschwerpunkte, Interessenkonflikte und Widersprüche in der Organisation bearbeitet werden können. Dazu wäre es hilfreich,

1. ein nicht-hierarchisch arbeitendes Gremium mit (begrenzter aber klar definierter) Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnis zu etablieren, in dem themenzentriert zu den o.g. Inhaltsbereichen gearbeitet, diskutiert und entschieden wird.
2. wenn die Schulmitglieder den „Blick über die BGS- Zäune hinaus“ wagen, indem sie z.B. nach Außen orientierte Kontakte aufnehmen (Ausbilderfortbildungen, Infoveranstaltungen, Praktika, berufspädagogische Fachpresse), einen Austausch z.B. mit betrieblichen oder schulischen Berufsbildung suchen oder indem sie gezielt Berufsbildungsexperten für „innerbetriebliche“ Fortbildungen rekrutieren.

Fortbildungen für diese Ebene können nicht von (externen) Dozenten durchgeplante und vollstrukturierte Seminare sein, sondern müssen als moderierte und offene Kommunikation im Schulalltag etabliert sein. Als **Organisationsform** eignet sich eine regelmäßig stattfindende „Pädagogische Konferenz“, in

der die am Schulgeschehen beteiligten Gruppen zusammentreffen, um einerseits ihre Positionen auszuloten und abzuwägen, um andererseits aber auch schulinterne Aktionen zu planen und durchzuführen (z.B. Projekttag, Anschaffung von Lehr- / Lernmaterialien, Benennung und Organisation eines externen Fortbildungsbedarfs usw.). Anzustreben wäre, dass die Mitglieder der Pädagogischen Konferenz sich durch einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch „fortbilden“. Dies wäre z.B. denkbar über die Institutionalisierung von Pädagogischen Tagen, von Intervallseminaren oder Ringvorträgen, die die Ausbilder oder die Fachgruppenleiter oder die Schulleitung organisieren und / oder durchführen. Auch eine Arbeit von Kleingruppen, die sich zunächst ausgelagert aus der gesamten Konferenz mit Spezialthemen der Ausbildung beschäftigen (z.B. AG „Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung“, AG „Stoffverteilungsplan“), wäre möglich im Zusammenhang von Organisationslernen. In diesen Rahmen eingebettet können dann vorhandene interne und externe Ressourcen weiter genutzt und gezielt neue erschlossen werden (z.B. Berater als neutrale Moderatoren, Fachreferenten für neue Aufgabenfelder, Dozenten als Informationspartner zur Übermittlung neuer Erkenntnisse der Motivation, der Jugendpsychologie, der Bewertungs- und Eignungsdiagnostik usw.).

Ergebnisse dieser Art von Fortbildung wären folgende: Die *Ausbildergruppe* entwickelt langfristig ein bewusstes Selbstverständnis von dem Beruf „BGS-Ausbilder“ und eine differenzierte Vorstellung davon, wie sie sich aktiv für eine Schulgestaltung einsetzen kann. Dabei muss der Gruppe deutlich werden, dass ihre Rolle nur eine begrenzte Reichweite hat, zu deren angemessener Erfüllung auch eine gewisse Frustrationstoleranz (→ Ambiguitätstoleranz, siehe Seite 296) erforderlich ist. Die momentan auffällige Einstellung im Ausbilderkollegium, der Rahmen (Schule, BGS und BMI) determiniere und begrenze das eigene Handeln ausschließlich durch „Sach- und Verhältniszwänge“, könnte zugunsten einer Partizipation an den Zielen, Interessen und Regeln der Schule relativiert werden. Diese Neuorientierung spiegelt sich im *Unterricht*

wider. Zu erwarten wäre ein Lehr- / Lern- und Ausbildungsgeschehen, das auf einer kommunikativen Zusammenarbeit fußt und das auch die Schüler in die Gestaltung ihrer Lernorganisation und ihrer Lernprozesse einbezieht.

Die Reichweite solch einer Art von „Fortbildung“ ist für *die Schule* insgesamt als weitestreichend einzustufen, da sich Fortbildung auf dieser Ebene auf den **Fortschritt** der gesamten Ausbildungsorganisation konzentriert und nicht mehr auf eine Anpassung an „Verhältnisse“. Wenn es durch Umgestaltung der Organisationsstruktur gelingt, in der Ausbildergruppe ein vorhandenes kreativ-konstruktives Potential freizulegen und dauerhaft für Organisationsaufgaben einzusetzen, dann wird schulintern erreicht, dass sich die Ausbildergruppe in bewusster Kenntnis ihrer Möglichkeiten und Grenzen aktiv an den Aufgaben der Schulorganisation beteiligt.

Fortbildung für diese Ebene ist allerdings extrem anspruchsvoll. Vom Anwenden irgendwelcher Patentrezepte zum Organisationslernen unter Einsatz eines Methoden- und Instrumentenkastens, den Außenstehende (z.B. Schul-, Organisations- oder Unternehmensberater oder wissenschaftliche Projektbegleiter) zusammenstellen und mitbringen, wird hier dringend abgeraten. Ein externes „Überstülpen“ von Modellen, Instrumenten und Maßnahmen wäre geradezu kontraproduktiv zur Schaffung einer Organisationseinheit, die ihre „organisationale“ Identität bestimmen und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen optimieren will. Sinnvoll wäre es vielmehr, sich die intern vorhandenen Kräfte und Potentiale neu bündeln zu lassen und diesen Bündeln einen formalen Experimentier- und Gestaltungsspielraum zuzuerkennen, aus dem heraus sich dann von selbst allmählich neue Organisationsstrukturen entwickeln. Nach einer gewissen Zeit können selbstorganisiert arbeitende Gruppen i.d.R. sehr gut beurteilen, ob, wann, wozu und welche Unterstützung, Informationen und Inputs sie von Außen benötigen.

31.4.5 Zusammenfassung des Fortbildungsgeschehens

In den folgenden beiden Tabellen wird das Fortbildungsgeschehen zur Förderung von Rollenkompetenz bei den Ausbildern in seinem Überbau (Tabelle 11) und in seiner konkreten Ausformung für die momentane Situation (Tabelle 12) zusammengefasst:

Tabelle 11: Konzeptioneller Überbau einer Ausbilderqualifizierung

<i>Lerneinheit</i>	<i>Charakter der Lerneinheit</i>	<i>Art des Lernprozesses</i>	<i>Veränderungskraft der Lernprozesse</i>	<i>Bezugspunkt für Ausbilderfortbildung ...</i>	<i>Ausbilderfortbildung heißt ...</i>
<i>Ausbilder</i>	Berufstätige Individuen , die für ihre Tätigkeit „Unterrichten“ eine pädagogische Handlungskompetenz benötigen	Individuelles Lernen: Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen erwerben	Lernerfolge sind kurzfristig zu realisieren; enge Reichweite u. Wirkkraft für grundlegende Neuorientierungen in der Schule	... ist der Ausbilder als Person in seiner momentan vorherrschenden Rolle als Fach- und Informationsvermittler in lehrerzentrierten Unterrichtssituationen.	Rezeptorientiertes Training Durch Training und Übungen den vorherrschenden Unterricht optimieren, um Verhaltenssicherheit herzustellen (Aufbau pädag. Routinen)
<i>Unterricht</i>	Zentrales soziales Arrangement einer Schule Menschen in unterschiedlichen Rollen, mit unterschiedlichen Interessen, Zielen und Ansprüchen, treffen institutionalisiert zusammen zum LEHREN / LERNEN	Soziales Lernen: Individuelles Lernen + Veränderung eines sozialen Zusammenhangs	Lernerfolge sind mittelfristig zu realisieren. Mittlere Reichweite und Wirkungskraft für grundlegende Neuorientierungen in der Schule	... ist der Ausbilder im Unterrichtszusammenhang, der in seiner Aufgabe als Lehrer unterschiedliche Rollen (Wissensvermittler, Moderator, Berater) erfüllen muss.	Experimentierendes Probieren im und zusammen mit dem Umfeld Experimentieren, Kommunizieren und Reflektieren, um das Lehr-/Lerngeschehen zu flexibilisieren

<i>Lerneinheit</i>	<i>Charakter der Lerneinheit</i>	<i>Art des Lernprozesses</i>	<i>Veränderungskraft der Lernprozesse</i>	<i>Bezugspunkt für Ausbilderfortbildung ...</i>	<i>Ausbilderfortbildung heißt ...</i>
<i>Schule</i>	Eine spezialisierte Organisation , die als Arbeits- und Lernorganisation bewusst formal gestaltet ist (Gruppen mit unterschiedlichen Funktionen)	Organisationales Lernen: Individuelles Lernen + Soziales Lernen + Veränderung der Organisationsstruktur	Lernerfolge sind erst langfristig zu realisieren. Weite Reichweite und hohe Wirkkraft für grundlegende Neuorientierungen in der Schule	... ist der Ausbilder als spezielles Organisationsmitglied der Schule, der seinen Handlungsrahmen gestaltend mit beeinflusst und von diesem beeinflusst wird.	Kreatives Gestalten als Gruppe der „Ausbilder“; gemeinsam mit anderen Gruppen die vorherrschende Organisation „Schule“ kritisch hinterfragen, beurteilen und umgestalten

Tabelle 12: Konkrete Ausformung des Fortbildungsgeschehens in der derzeitigen Situation

<i>Lerneinheit</i>	<i>Ziele</i>	<i>Inhalte</i>	<i>Maßnahmen und Methoden</i>	<i>Organisationsform</i>
<i>Der lernende Ausbilder</i>	Vorherrschenden Unterricht in Form und Verlauf optimieren Ausbilderfortbildung (AF): Unterweisungsfähigkeit der Ausbilder fördern	Materialeinsatz und -nutzung Medieneinsatz und -nutzung, Kommunikation und Interaktion in lehrerzentrierten Unterrichten	Bildung von Ausbilderteams, Hospitation und Mentoring Microteaching, Fortbildung in / durch Institutionen des Weiterbildungsmarkts Anschaffung von Lernmaterialien für die Ausbilder	<u>Vor Ort:</u> Fortbildung als Tandem (Ausbilder-Ausbilder oder Ausbilder-Supervisor), <u>schulextern:</u> Trainings, Schulungen, Infoveranstaltungen

<i>Lerneinheit</i>	<i>Ziele</i>	<i>Inhalte</i>	<i>Maßnahmen und Methoden</i>	<i>Organisationsform</i>
<i>Der lernende Unterricht</i>	Moderne Unterrichtsformen und -methoden implementieren AF: Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz der Ausbilder erweitern	Unterrichtsmethoden Unterrichtsorganisation Sozialformen im Unterricht Didaktische Grundfragen und -probleme Moderationstechnik und -funktion, Beratungstechnik und -funktion	Bildung von Lehrerteams für Teamteaching, Bildung von Gruppen, die sich mit Unterrichtstheorie beschäftigen und sie praktisch erproben, Systematische Dokumentation und Sammlung der Unterrichtsversuche (Materialienpool)	<u>Vor Ort:</u> begleitete, experimentelle Unterrichtsstunden oder -reihen Klausurtagungen zwecks Vorstellung der Experimente im Kollegenkreis <u>schulextern:</u> Workshop-Seminare
<i>Die lernende Schule</i>	Bedarfsorientierte Gestaltung und Veränderbarkeit der Ausbildung im Laufbahnlehrgang AF: Kooperation unter Ausbildern und zwischen operativer, dispositiver und konstitutiver Leitungsebene etablieren	Ausbildungs- und Stoffverteilungspläne, Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung, Pädagogisches Schulkonzept, Personal- und Organisationsentwicklung	Bildung einer nicht-hierarchisch arbeitenden Instanz, Orientierung nach „außen“ (zur betrieblichen und schulischen Berufsbildung) z.B. durch externe Ausbilderfortbildung, durch Anschaffung berufspädagogischer Fachliteratur, durch Zusammenarbeit mit Berufsbildungsexperten	<u>Vor Ort:</u> Pädagogische Konferenz Kleingruppenarbeit zu berufspädagogischen Spezialthemen

Die Inhalte, Maßnahmen und Organisationsformen einer Ausbilderqualifizierung, die hier zur konkreten Ausformung eines Fortbildungsgeschehens vorgeschlagen worden sind, sind auf jeder Ebene dadurch aufeinander abgestimmt und bezogen, dass sie die jeweils betreffende Lerneinheit in ihrer momentanen Ausprägung als Bezugspunkt der Ausbilderfortbildung setzen. Die konkret genannten Inhalte, Maßnahmen und Organisationsformen haben deshalb beispielhaften Charakter. Sie leiten sich aus dem momentanen Stand und

der derzeitigen Situation in der Schule des GSP Mitte in Fuldata ab, wie er beobachtet und analysiert wurde. Sowohl im Zeitablauf, als auch in Bezug auf die Situation in anderen Qualifizierungsstätten des BGS, sind die Inhalte, Maßnahmen und Organisationsformen variabel, erweiterungsfähig und ersetzbar. Nur so kann das Geschehen in seiner Gesamtheit den Anforderungen gerecht werden, eine am (Ausbilder-, Unterrichts-, Schul-) Bedarf orientierte und auf Selbstqualifizierung angelegte Fortbildung zu gewährleisten.

32 Zusammenfassung

In Teil V dieser Arbeit wurden die Beobachtungen, Beschreibungen, Analysen, Aktivitäten und Bewertungen des in den Teilen I bis IV dokumentierten Qualifizierungsprojekts aus wissenschaftlicher Sicht systematisiert und gebündelt. Aufbauend auf den Erlebnissen, Erfahrungen und Erkenntnissen der Projektarbeit wurde als Zwischenergebnis für das Handlungsforschungsprojekt ...

- a) **ein theoretischer Bezugsrahmen für die Gestaltung eines auf Dauer angelegten Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder dargestellt und begründet.** Da sich die theoretischen Bezüge erst im tatsächlichen Projektverlauf abgezeichnet und herauskristallisiert haben, von der wissenschaftlichen Begleitung faktisch also erst *während* der konkreten Projektarbeit zu Rate gezogen wurden, steht die Theorie am Ende der Arbeit. Wurde der theoretische Überbau hier auch in (s)einem Gesamtzusammenhang dargestellt, so hat er sich in der Realität vielmehr aus einer permanenten und kontinuierlichen Reflexion und Rückversicherung zwischen Tun (in Fuldata) und Denken (in der Universität) ergeben. Insoweit stellt sich das Theoriekonzept zwar abstrahiert dar, ist aber an die Praxis rückgekoppelt und dort erprobt worden. (Handlungsforschung).

- b) ein **Vorschlag für ein auf Dauer angelegtes Fortbildungskonzept für BGS-Ausbilder** vorgestellt. Dieser mündete nicht in ein fertiges Fortbildungscurriculum, sondern liefert „nur“ die Grundpfeiler bzw. Heuristik für ein solches. Die (kommentierte) Operationalisierung ist exemplarisch zu verstehen. Sie muss sich in der Fortbildungspraxis bewähren und modifizierbar bleiben. Der Vorschlag zeigt aber, wie eine Ausbilderqualifizierung im BGS aussehen müsste, damit von den Ausbildern angemessene Beiträge zur Veränderung der Ausbildung, z.B. zur Gestaltung einer handlungsorientierten Ausbildung erwartet werden können.

Der argumentative Weg der Konzeption folgte dabei folgendem, sich im Projektverlauf sukzessive abzeichnenden Erkenntnisstrang:

Die Voraussetzungen zur Etablierung einer konsequent nach handlungsorientierten Prinzipien gestalteten Berufsausbildung von Polizeivollzugsbeamten stellen sich im momentanen BGS-Ausbildungssystem als ungünstig dar.

- Das Ausbildungssystem stellt sich insgesamt viel zu wenig als ein Qualifizierungssystem und viel zu sehr als Bestandteil des Sicherheitssystems dar. Es wird von im Sicherheitssystem geltenden Regeln und Normen beherrscht, unangemessen und fehlgeleitet determiniert und besitzt nur wenig Eigenständigkeit zur Erfüllung seiner Aufgabe „Ausbildung“. Aus dieser zu engen strukturellen Ankopplung an das Sicherheitssystem resultiert, dass das Ausbildungssystem in der Entfaltung (s)einer systemischen Eigenleistung (Qualifizierung von Polizisten) beschränkt wird und seine Funktion, den BGS mit handlungskompetenten Polizisten „zu versorgen“, nur bedingt erfüllen kann.
- Damit sich im BGS langfristig eine handlungsorientierte Ausbildung etablieren kann, bedarf es grundlegender Veränderungen bzw. einer Neuorientierung im gesamten Ausbildungssystem. Das System muss von einem nach polizeilichen in ein nach pädagogischen Maßstäben arbeitendes transformiert werden.
- Bisher liegt jedoch kein programmatisch wirkendes Veränderungskonzept vor, im Rahmen dessen sich die Ausbildungs-, Schul-, Unterrichtsorganisation und die an

der Ausbildung beteiligten Personen überhaupt richtungsweisend verändern / entwickeln könnten.

- Demzufolge liegt auch kein Profil vor, wie sich die Ausbilderrolle – insbesondere im Verhältnis zu den anderen Rollen – verändern soll. Damit ist auch relativ unklar, worauf eine Qualifizierung des Bildungspersonals eigentlich abzielen soll.

Einen Anknüpfungspunkt für ein richtungsweisendes Veränderungskonzept liefert die Idee, das Ausbildungssystem konsequent als ein „lernendes Systems“ zu modellieren und zu strukturieren.

- Mit einem Lernmodell gelingt es, die unterschiedlichen Steuerungsebenen und -einflüsse, die die Ausbildungsaktivitäten des BGS, seiner Ausbildungseinrichtungen (= Organisation), der darin tätigen sozialen Einheiten (= Gruppen) und Akteure (= Individuen) konkret und im Einzelnen zu bestimmen, zu erfassen, abzubilden und zu strukturieren.
- So können die *Beiträge*, die von den unterschiedlichen Ebenen (von den an der Ausbildung beteiligten Individuen, Gruppen, Organisationen) für eine grundlegende Veränderung der Berufsausbildung überhaupt *erwartet* werden können, realistisch eingeschätzt werden.
- An diese Erkenntnisse anknüpfend kann eine Ausbilderqualifizierung gestaltet werden, die gleichermaßen realistisch ist und programmatisch-richtungsweisend wirkt.
- Eine punktuelle Qualifizierung des Ausbildungspersonals (z.B. in Form einer Unterrichts- oder Ausbildungsmethodenschulung) reicht nicht aus, damit substantielle Veränderungen im Ausbildungs- und Unterrichtstätigkeit erzielt werden können.
- Im Rahmen der momentanen Ausbildungs-, Schul- und Unterrichtsorganisation hätten selbst Ausbilder, die über die notwendige Ausbildungs- und Unterrichtskompetenzen verfügen, keine Chance, Unterricht zu gestalten, der handlungsorientierten Prinzipien folgt.

Eine Ausbilderqualifizierung, die an eine lernende Veränderungsstruktur des Ausbildungssystems angedockt wird, muss darauf abzielen, die Ausbilderrolle im BGS von einer polizeilich bestimmten in eine pädagogisch bestimmte zu transformieren.

- In einem lernenden und nach pädagogischen Maßstäben arbeitenden Ausbildungssystem muss die Ausbilderrolle als eine flexible bestimmt und ausgestaltet werden. Dazu muss sie vom BGS als eine erwartungs- und anforderungsoffene und nicht als eine rigide durchgeplante gestaltet werden (= Balancierende Identität).
- In einem lernenden und nach pädagogischen Maßstäben arbeitenden Ausbildungssystem muss die Ausbilderrolle als eine von kommunikativem Handeln bestimmte ausgestaltet werden. Dazu muss sie vom BGS als eine mit (pädagogischen) Handlungs- und Gestaltungsfreiräumen und nicht als eine autoritär-kontrollierende und einengende gestaltet werden (= Kommunikatives Handeln).

Ein Ausbilderqualifizierungskonzept muss gewährleisten, dass beim Ausbildungspersonal kommunikatives Rollenhandeln und pädagogische Handlungskompetenz gefördert werden.

- Im Rahmen von Fortbildung müssen Fähigkeiten gefördert werden, die den Ausbildern die Möglichkeit zum Umgang mit neuen Rollenanforderungen und zum Erwerb jeweils spezifischer Verhaltensmuster und Inhalte erleichtern (Rollenkompetenz = Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Identitätsdarstellung), und
- es müssen Fähigkeiten gefördert werden, die ein kommunikatives Ausbildungshandeln erleichtern: Die Ausbilder müssen lernen, pädagogische und polizeiliche Sachverhalte (Sachkompetenz) im Zusammenhang mit den in der Schule sozial vereinbarten und geltenden Normen (Sozialkompetenz) unter Preisgabe und Veröffentlichung ganz persönlicher Begründungen und Deutungen (kommunikative Kompetenz) zu erörtern.

Alle Einzelmaßnahmen zur Ausbilderqualifizierung müssen daher in ein sehr offenes und prozessorientiertes Fortbildungsszenario eingebettet sein, an dessen Bestimmung, Gestaltung und Verlauf die Ausbilder wesentlich mitwirken.

- Die Einzelmaßnahmen müssen an den individuellen Kompetenzen einzelner Ausbilder ansetzen und die Individuen fördern,
- gleichermaßen aber auch an den kollektiven Kompetenzen der Ausbildergruppe ansetzen und diese als Kollektiv fördern

- und sie müssen an den Organisationsstrukturen der Ausbildungseinrichtungen ansetzen, damit diese zugunsten eines Einsatzes kommunikativer Rollenkompetenz verändert werden können.

Um zu zeigen, wie die Ausführungen von Teil V im Gesamtzusammenhang mit der praktischen Arbeit stehen, dient die abschließende Abbildung 10. Dort wird gezeigt, wie die theoretischen Überlegungen in die Situation der BGS-Schule in Fuldataal eingebettet worden sind. Damit werden sowohl das empfohlene Fortbildungskonzept, als auch dessen Ableitung *aus* und dessen Einbettung *in* das Projekt zusammenfassend deutlich.

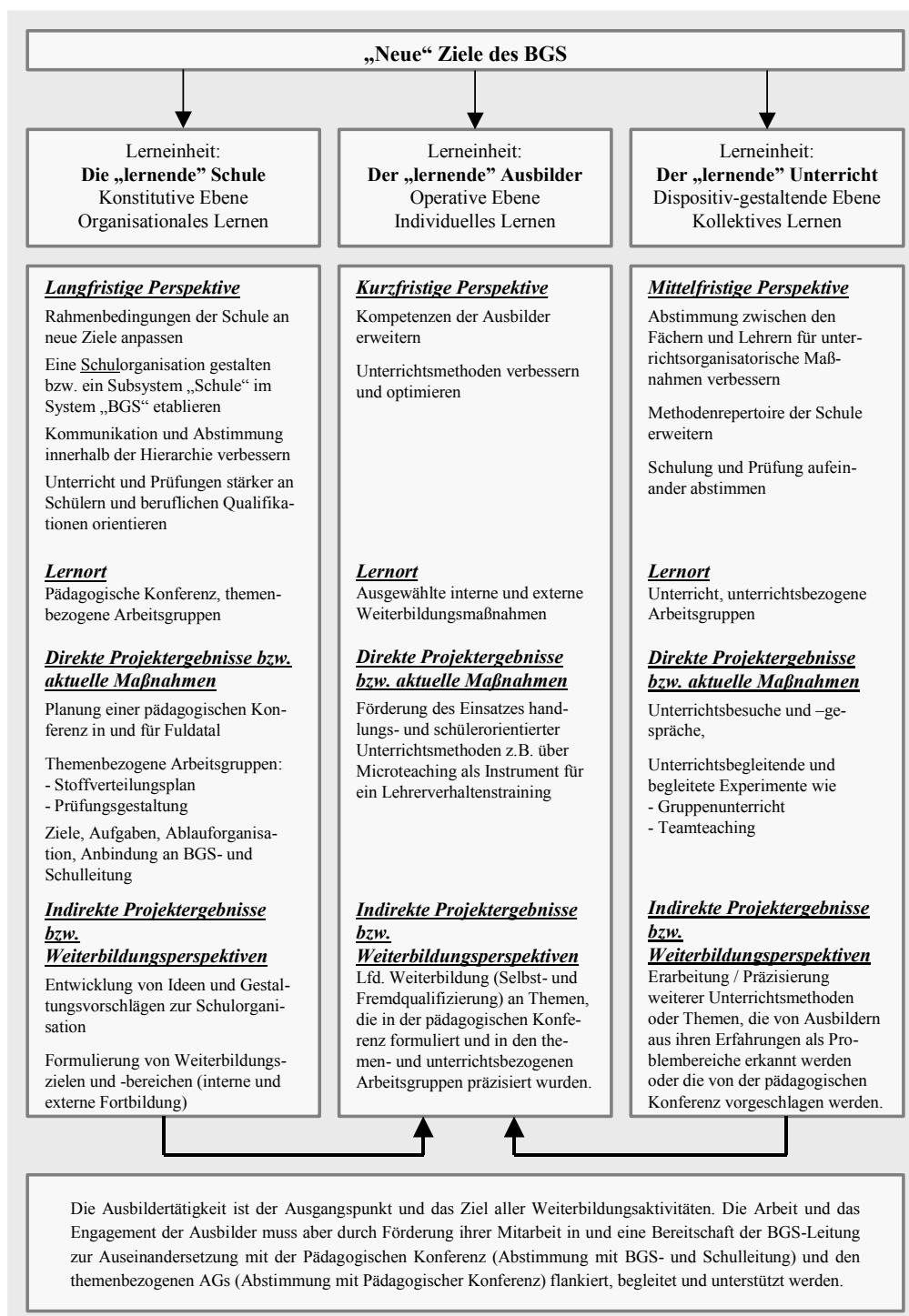


Abbildung 10: Ein Fortbildungskonzept für das Ausbildungspersonal in einer lernenden Organisation „BGS-Schule“

Teil VI: Schlussbetrachtung

33 Zusammenfassung der Arbeit – Das Zwischenergebnis eines laufenden Prozesses

Am Ende dieser Arbeit, darauf wurde einleitend bereits hingewiesen, kann kein endgültiges, abgeschlossenes und fertiges Ergebnis stehen. Dargestellt werden sollte vielmehr ein **Zwischenergebnis** als Ausschnitt aus einer (weiter) laufenden Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. Entsprechend der in der Einleitung entwickelten Dreiteilung der Ebenen, auf denen diese Arbeit sich bewegt hat (siehe Seite 3 ff.), möchte ich den Zwischenstand hier unter der Frage „Was wurde bisher erreicht?“ folgendermaßen resümieren:

Ebene 3: Berufspädagogische Handlungsforschungsstrategien für eine integrierte Personal- und Organisationsentwicklung

Frage: Welche Wirkung hat die Handlungsforschung zur Gestaltung eines Fortbildungskonzepts, mit dem Prozesse einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung eingeleitet werden sollen, bisher entfaltet?

Handlungsforschung als Forschungsstrategie hatte in diesem Projekt die Funktion, den methodologischen und systematisierenden Überbau zur „Gestaltung eines Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder“ zu liefern. In dieser Funktion hat sie ganz erheblich dazu beigetragen, dass die GhK-Mitarbeiter als externe Beobachter und Berater die im BGS vorhandenen Ausbilderkompetenzen nicht nur als von individuellen Voraussetzungen geprägt, sondern auch als von den Strukturen des Handlungskontextes, in dem sie zum Einsatz kommen (BGS-Schule), beeinflusst wahrnehmen konnten. Über die in der Handlungsforschung legitimierten offenen und kooperativen Arbeitsmethoden und Interventionsstrategien gelang es einerseits, die Lernvoraussetzungen und -potentiale der Ausbilder als Einzelpersonen (Individuen) mit denen des Aus-

bilderkollegiums (als Gruppe) und der Schule (als Organisation) in ihrem Zusammenhang zu erfassen. Andererseits konnten die Beobachtungen und Deutungen dieses Zusammenhangs in reflektierter Form immer wieder in den Kooperationsprozess zurück gespiegelt werden und eine moderate Entwicklung antreiben.

Aus den Beobachtungen, Analysen und Bewertungen dieses Gesamtzusammenhangs (Person – Gruppe – Schule) resultiert, dass die **Anforderungen, denen ein Ausbilderqualifizierungskonzept für den BGS Rechnung tragen muss, im Ergebnis präzise und umfassend bestimmt werden konnten.** Da diese Anforderungen erst im Projekt- und Forschungsverlauf selbst sukzessive ermittelt, immer wieder mit den Ausbildern abgestimmt, überprüft und permanent korrigiert worden sind, können die Erkenntnisse als intersubjektiv vereinbart angesehen werden und somit eine übergeordnete Geltung beanspruchen. Sie konkretisieren sich im Ergebnis folgendermaßen:

Ein substantiell wirksames Ausbilderqualifizierungskonzept für den BGS muss darauf ausgerichtet sein, den Ausbildern eine *Rollentransformation von einer Funktionsrolle im Polizeivollzugsdienst in eine Ausbilderrolle für den Polizeivollzugsdienst* zu ermöglichen. Dieser Rollentransfer muss in einem Qualifizierungskonzept zum Ausdruck kommen, welches den *Aufbau einer relativen pädagogischen Professionalität* fördert.

Damit dies gelingt, sollte das Konzept aus Sicht der Lernvoraussetzungen der **Ausbilder als Personen und als Gruppe**

- einerseits gewährleisten, dass die bestehenden Interessen an *praktischer Gestaltungsarbeit* weiter ausgebaut werden und die vorhandene Eigeninitiative, Improvisationsfähigkeit und der vorherrschende Pragmatismus erhalten bleiben. Andererseits muss parallel dazu aber sichergestellt sein, dass *grundlegende pädagogische Handlungsschemata, -muster, -prinzipien und -theorien sowie pädagogische Reflexions- und Bewertungsmaßstäbe* aufgebaut werden.
- Einerseits muss den Ausbildern eine kollegiale Kommunikation und Interaktion zu pädagogischen Fragen und Problemen der Ausbildertätigkeit und damit ein *Austausch praktischen Erfahrungswissens* ermöglicht werden. Dieser Erfahrungs-

austausch sollte andererseits unterstützt werden durch *ausgewählte, innovative fachsystematische Inputs zu Ausbildungsfragen*. Diese können nur von Außen in den BGS hineingetragen werden.

Aus Sicht der **Schule als Organisation** muss der Anspruch „Rollentransformation durch Aufbau einer relativen pädagogischen Professionalität“ in einem Qualifizierungskonzept insbesondere in der Erfüllung folgender Anforderungen zum Ausdruck kommen:

- Einerseits müssen in einem Qualifizierungskonzept das *Bezugssystem BGS* und seine spezielle Funktionsweise Beachtung finden. Das Konzept muss andererseits aber gewährleisten, dass Ausbilder darauf vorbereitet werden, sich konstruktiv an einer Organisationsentwicklung zu beteiligen, die die Schule sukzessive an die Funktionsweise eines *Ausbildungssystems* heran führt (→ Erziehung, Lernen, Qualifizierung).
 - Dazu müssen einerseits die *hierarchischen Abstimmungsmodalitäten*, die das Organisationsgeschehen derzeit bestimmen, konzeptionell bedacht werden. Andererseits muss parallel dazu aber auch gewährleistet sein, dass Kompetenzen gefördert werden, die in Zukunft Prozesse von Organisationsentwicklung im *Bottom-up-Verfahren* ermöglichen.
 - Dazu muss das Qualifizierungskonzept einerseits auf die *Handlungsroutinen* und den *Handlungsdruck* im Schulalltag eingehen. Andererseits muss parallel dazu gewährleistet sein, dass Ausbilder ein dauerhaftes Interesse an einer *pädagogischen Selbstqualifizierung* entwickeln, das sie im Dienst auch angemessen befriedigen können (Raum, Zeit und Legitimation zum Lehren Lernen).

Ebene 2: Ausbilderqualifizierung für eine lernende Organisation

Frage: Was wurde bisher hinsichtlich der Gestaltung eines Fortbildungskonzepts für BGS-Ausbilder erreicht?

In Teil V dieser Arbeit wurde versucht, ein Qualifizierungskonzept zu gestalten, das den o.g. Anforderungen gerecht wird. Entstanden ist dabei letztendlich (noch) kein fertiges Fortbildungscurriculum für das Bildungspersonal im BGS. Doch die Grundpfeiler, die Richtung und die Programmatik für ein solches sind (an-) gelegt sowie in einem zusammenhängenden Konzept begründet und ausgearbeitet worden.

Damit soll im BGS der Weg geebnet werden für eine innovative Ausbilderqualifizierung, die einerseits am IST-Zustand und an den praktischen Voraussetzungen (der Ausbilder, des Unterrichts, der Schule, der Ausbildung) anknüpft, die andererseits aber auch als Gestaltungsinstrument zur substantiellen Entwicklung des Ausbildungssystems *beitragen* kann. Seine Gestalt als Entwicklungsinstrument bzw. seine Entwicklungselemente gewinnt das Konzept dadurch, dass ausgewählte Theorieansätze bzw. -aspekte aktueller Organisationstheorie (Lernende Organisation), soziologischer Theorie (Interaktionistische Rollentheorie) und berufspädagogischer Theorie (Konzept der Handlungsorientierung, Modell kommunikativen Rollenhandelns) zusammengeführt und bezogen auf den Handlungskontext (Ausbildung im BGS) zu einem konsistenten Bezugsrahmen für eine Ausbilderqualifizierung verknüpft wurden:

Mit dieser Verknüpfung wurde versucht, ein Qualifizierungskonzept zu konstruieren, das aufeinander bezogene Lernprozesse auf allen Ebenen des Ausbildungssystems in Gang setzt und damit Organisations-, Personalentwicklung und Weiterbildung verknüpfende Vorgänge ermöglicht.

An einer Konkretisierung dieses Konzepts muss weiter gearbeitet werden. Dies könnte z.B. folgendermaßen geschehen: In Zusammenarbeit mit der zentralen Grenzschutzschule in Lübeck, in der PVBgD während ihrer eigenen Berufsausbildung ein Ausbilderseminar besuchen, könnte auf Basis der in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse ein **Curriculum zur Ausbilderqualifizierung im BGS** entwickelt werden. Dazu müsste beispielsweise überlegt und geklärt werden, ob es nicht sinnvoll wäre,

- die Qualifizierung von Ausbildern in eine *Basisqualifikation für alle PVBgD* und in eine darauf aufbauende *Ausbilderfortbildung* aufzuteilen, die nur für die Polizisten relevant ist, die tatsächlich im Ausbildungsdienst tätig sind oder werden.
- zur *Ausbilderfortbildung* inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmte Qualifizierungsmodule zu entwickeln, die je nach Bedarf und Diensteneinsatz von den Ausbildern bearbeitet werden.

- die Qualifizierung von zentralen (Lübeck) *und* dezentralen (vor Ort in den Bildungseinrichtungen) Maßnahmen zu organisieren.
- Elemente von Selbstqualifizierung und Fremdqualifizierung miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen.

Hinsichtlich der **curricularen Gestaltung einer Ausbilderqualifizierung im BGS** sind in dieser Arbeit viele Fragen offen geblieben. D.h. nicht, dass diese keine Relevanz haben, sondern vielmehr, dass die Entwicklung eines Curriculums zur Ausbilderqualifizierung im BGS eine komplexe Aufgabe ist. Hier ist das Fundament dafür gelegt worden.

Ebene 1: Ausbilderqualifizierung

Frage: Was wurde hinsichtlich einer Qualifizierung der Ausbilder der BGS-Schule in Fuldata im Rahmen des Projekts bisher erreicht?

Die theoretischen Gedanken und Konzepte, die letztlich zur Gestaltung des auf der zweiten Ebene entstandenen Qualifizierungskonzepts herangezogen und verknüpft worden sind, leiten sich aus den Erlebnissen und Erfahrungen bzw. aus der engen Zusammenarbeit mit den Ausbildern der BGS-Schule in Fuldata ab. Das Konzept entstand Schritt für Schritt im Projektverlauf und wurde damit in seinem Entstehungsprozess gleichsam in *dieser* Schule, in dem *dort* stattfindenden Unterricht mit den *dort* tätigen Ausbildern „getestet“.

Hinsichtlich der erreichten Qualifizierungseffekte kann – im Rückblick auf diese Arbeit – zusammenfassend nicht mehr, aber auch nicht weniger resümiert werden als: **„Es wurde ein Anfang gemacht!“**

- Im Rahmen der in der Kooperation angelegten dialogischen Weiterbildung haben die Ausbilder in Fuldata als Einzelpersonen und als Gruppe angefangen, ihre *pädagogische Handlungskompetenz* zu erweitern:
 - Dialoge mit den Projektbegleitern über ihren individuellen Unterricht (Unterrichtsbeobachtungen)
 - Dialoge mit dem GhK-Team über das generelle Unterrichtsgeschehen (Unterrichtsanalyse, -auswertung, Klausurtagung)
 - Beschäftigung mit Unterrichtsplanung

- Experimente im Unterricht (Gruppenunterricht, Teamteaching)
- Reflexion der Experimente mit Schülern, Kollegen und GhK-Mitarbeitern
- Als Ausbildergruppe haben sie angefangen, in dieser Schule einen *sozialen Prozess zur Konstitution einer pädagogisch geprägten Ausbilderrolle* einzuleiten:
 - Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, ihren Möglichkeiten und Grenzen im operativen Ausbildungsgeschehen (Klausurtagung I)
 - Erweiterung des Problembewusstseins für dispositive Fragen der Unterrichtsorganisation („Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung hinterfragen“, „Stoffverteilungsplan überarbeiten“)
 - Erweiterung des Problembewusstseins für konstitutive Fragen der Schulorganisation und der Ausbildungsorganisation („Pädagogische Konferenz planen“, „Ausbildungscurriculum deuten“)
- Insgesamt haben sie als Einzelpersonen und als Gruppe angefangen, sich *eine relative pädagogische Professionalität* aufzubauen. Sie haben angefangen, die Bezüge ihrer Rolle zu anderen Rollen im BGS zu erkennen sowie deren Begrenzungen einzuschätzen. Darüber hinaus haben sie angefangen, ihre Rolle durch spezifisch pädagogische Deutungen aufzufüllen.

Damit ist es in ersten Ansätzen gelungen, bei den Ausbildern, die sich in Fuldata am Projekt beteiligt haben, die notwendige Rollentransformation von einer Funktionsrolle im Polizeivollzugsdienst in eine Ausbilderrolle für den Polizeivollzugsdienst einzuleiten. Dafür, dass sich dieser Prozess in der BGS-Schule in Fuldata auch zukünftig aufrecht hält, sich stabilisiert und auf Skeptiker und Vorgesetzte vor Ort ausweitet sowie in andere Qualifizierungseinrichtungen des BGS hineingetragen wird, sind **auch** die Ausbilder verantwortlich, aber nicht sie alleine:

Wenn im BGS tatsächlich eine Modernisierung der Berufsausbildung gewollt ist, muss in Zukunft noch viel mehr getan werden:

34 Ausblick

„Immer wieder trifft man bei der Analyse der öffentlichen Meinung auf diesen Zwiespalt: Realismus in der Analyse der aktuellen Probleme und gleichzeitig emotionale Barrieren dagegen, aus dieser Analyse die Konsequenzen zu ziehen!“ (KRÖCHER 1996)

Dieser – von einer Mitarbeiterin des Instituts für Demoskopie in Allensbach für die öffentliche Meinung identifizierte – **Zwiespalt** kann m.E. auf die Analyse der Meinung, die in einer Organisation über die Organisation vorherrscht, übertragen werden. Zumindest kam dieses Phänomen in dem in dieser Arbeit beschriebenen Projekt immer wieder deutlich zum Ausdruck: Die befragten und im Projekt mitarbeitenden BGS-Ausbilder analysieren die aktuellen Probleme der BGS-Schule bzw. der BGS-Ausbildung sehr realistisch und nehmen sie differenziert wahr. Gleichzeitig sehen sich die Betroffenen aber Barrieren gegenüber gestellt, aus diesen Analysen konsequente Schlussfolgerungen zu ziehen und diese im Rahmen konsequenter Veränderungsprozesse auch umzusetzen. – Warum ist das so?

Betrachtet man die Stellungnahmen und Beiträge aus Theorie und Praxis zum Thema Modernisierungsreformen in Organisationen in der Breite, so wird dieses Phänomen m.E. nach etwas verständlicher. Denn es fällt auf, dass in den Auseinandersetzungen einerseits (praktische) Problemanalysen und Bestandsaufnahmen, andererseits (theoretische) Reformkonzepte und -modelle die beherrschende Position einnehmen. Den **Umsetzungsstrategien** und damit den aus den Problemanalysen und Bestandsaufnahmen resultierenden Konsequenzen wird in Theorie und Praxis dagegen eine meist untergeordnete Bedeutung beigemessen. Die Bedingungen für eine erfolgreiche Implementierung neuer Konzepte, ein notwendiger psychologischer Umgang mit Reformbereitschaft und -resistenz und damit die Hinweise, die direkt auf die „emotionalen Barrieren“ verweisen, werden kaum thematisiert, manchmal vielleicht gar nicht wahrgenommen. Dies scheint mir ein bedeutsames Voraussetzungsdefizit für

eine erfolgreiche Reform- und Modernisierungsarbeit in Organisationen zu sein.

Auch ich habe in dieser Arbeit zunächst „nur“ eine umfassende *Problemanalyse und Bestandsaufnahme* zum Zustand der BGS-Ausbildung vorgelegt sowie „nur“ einen *konzeptionellen Vorschlag* zur Umstrukturierung des Ausbildungssystems und für eine Ausbilderqualifizierung gemacht. Diese Konzepte tragen aber ihre Umsetzungsstrategien bereits in sich.

Ob und wie der BGS die in dieser Arbeit entwickelten Ideen und Vorlagen praktisch verwendet, um über das Projekt hinausgehend dauerhafte und substantielle Veränderungen im Ausbildungsgeschehen zu realisieren, hängt davon ab, wie meine Vorschläge im BGS interpretiert werden. Letztlich ist es die Frage nach der vom BGS favorisierten und zum Einsatz kommenden Umsetzungsstrategie. Dieser Frage will ich mich in diesem Ausblick kurz widmen:

Das in dieser Arbeit ins Auge gefasste „Reformpaket“ für das Ausbildungswesen ist groß geschnürt und nur für den kleinen Bereich „Kompetenzentwicklung beim Bildungspersonal“ ausgearbeitet worden. Um substantielle Veränderungen zu realisieren, muss im BGS **viel mehr und vor allem Abstimmungsarbeit** zwischen den unterschiedlichen Ebenen des Ausbildungssystems geleistet werden. Ich möchte zum Schluss einige Hinweise geben, wie ein systematischer, alle Ebenen des Ausbildungsgeschehens miteinander verzahnender Reformprozess, der auf den in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnissen aufbaut, aussehen könnte. Um konkretere Aussagen zur Umsetzung von Reformen machen zu können, entzerre ich das Gesamtpaket und unterscheide notwendige Reformprozesse in:

- Reformprozesse in den Ausbildungseinrichtungen unter Zuhilfenahme einer BGS-externen Beratung
- Reformprozesse in den Ausbildungseinrichtungen durch Eigeninitiative und Selbstgestaltung
- Reformprozesse in den Ausbildungseinrichtungen durch BGS-Vorgaben und Fremdgestaltung.

Zur Modernisierung des Ausbildungssystems sind diese drei Reformprozesse unabhängig voneinander notwendig; ihre Gesamtwirkung „**Realisierung substantieller Veränderungen im Ausbildungssystem**“ entfalten sie aber erst und nur dann, wenn sie sinnvoll aufeinander bezogen werden sowie (personell, konzeptionell, strategisch, inhaltlich und methodisch) ineinander greifen.

Warum die einzelnen Reformprozesse wichtig sind, worauf bei der Prozessgestaltung jeweils geachtet werden sollte und welchen Ansprüchen eine Umsetzung Rechnung tragen sollte, wird im Folgenden nur noch stichpunktartig aufgeführt (vgl. BÄUMER 1997).

Ich hoffe, mit diesen Stichpunkten insbesondere den auf höchster Ebene für die Ausbildung im BGS Verantwortlichen dabei den Blick für folgenden Zusammenhang öffnen zu können: Der BGS wird eine grundlegende Ausbildungsreform nicht alleine bewerkstelligen können (→ siehe: Reformen mit externen Beratern). Aber wenn den in der Ausbildung engagiert und interessiert tätigen Mitarbeitern mehr Spiel- und Freiräume gegeben werden, an der Gestaltung und Entwicklung ihres Arbeitsfeldes zu partizipieren (→ siehe: Reformen durch BGS-Vorgaben), dann werden viele Veränderungsprozesse von ganz alleine und auch in einem konstruktiven Sinne für den BGS verlaufen (→ siehe: Reformen aus Eigeninitiative). Zu beachten ist dabei im Einzelnen folgendes:

Reformprozesse in den Ausbildungseinrichtungen unter Zuhilfenahme einer BGS-externen Beratung

Bedeutung

- In den Ausbildungseinrichtungen fehlt es an (berufs-) pädagogischem Know-how, an Erfahrungen mit pädagogisch ausgerichteten Reformprozessen und an Kenntnissen, wie und in welchen Schritten solche Prozesse in die Wege geleitet, durchgeführt und bewertet werden können.
- Die im Rahmen des Projekts geführten Diskussionen über Schwachstellen und Stärken im Ausbildungssystem haben gezeigt, dass es bereits in der *einen* Schule sehr unterschiedliche Auffassungen zur Problembestimmung

und zu Problemursachen sowie unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, was konkret unternommen werden sollte, um Probleme zu beheben und Stärken zu fördern.

- Durch Inanspruchnahme externer Hilfe (z.B. Organisations-, Qualifizierungsberater, wissenschaftliche Gutachter) kann die Legimitation von durchzuführenden Veränderungsschritten zum Teil externalisiert, der Druck auf Reformunwillige zum Einbringen konstruktiver Gegenvorschläge erhöht und die Motivation der Reformwilligen gestärkt werden (Signalwirkung).

Gestaltungskriterien und Umsetzungsempfehlungen

- Externe Beratungsleistungen sind teuer. Daher sollte zunächst eine ausführliche interne Diskussion unter Einbindung der an den Reformprozessen beteiligten Mitarbeitergruppen und ihren Vertretungsorganen geführt werden hinsichtlich der Frage nach den Beraterkompetenzen, die „eingekauft“ werden sollen.
- Beachtet werden sollte die Tatsache, dass intern vorhandene Kenntnisse zu Missständen noch lange nicht dahingehend verwertbar sind, dass mit diesem Wissen Veränderungsprozesse eingeleitet werden können. Wichtig ist daher eine kritische Beurteilung der intern verfügbaren Kompetenzen *zur Behebung* von Defiziten. Eingekauft werden sollten dann Beraterkompetenzen, die kompatibel und ergänzend zur vorhandenen Kompetenz wirken (Erstellung intern akzeptierter Anforderungs- oder Leistungskataloge für die externe Hilfe oder Beratung).
- Jeder externe Berater sollte verpflichtet werden, aktiv mit den intern Betroffenen zu kooperieren und seine Umsetzungsstrategie – zumindest exemplarisch – selbst zu praktizieren.
- Der BGS produziert „Sicherheit“. Das Wesen dieser Aufgabe scheint sich (irgendwie) auf das Wesen der Mitarbeiter zu übertragen: Im Projekt war auffällig, dass viele Ausbilder hinsichtlich des *Unterrichtsverlaufs* ein hohes Maß an Verhaltenssicherheit und Kalkulierbarkeit benötigen. Es fällt ihnen schwer, mit relativ unbestimmten, ergebnis- und prozessoffenen Unterrichtssituationen umzugehen; sie wollen „Sicherheit“. Es ist wichtig, dass dieses Bedürfnis sowie bestehende Ängste, Skepsis und Unsicherheiten bei Reformen berücksichtigt werden. Daher ist dem Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen externen Beratern und intern Betroffenen

eine zentrale Bedeutung beizumessen (Zeit für eine umfassende gegenseitige Information, Schaffung von Transparenz).

Reformprozesse in den Ausbildungseinrichtungen durch Eigeninitiative und Selbstgestaltung

Bedeutung

- Fehlende Haushaltsmittel lassen es faktisch nicht zu, alle Reformprozesse in den Ausbildungseinrichtungen durch externe Berater zu begleiten. Und selbst bei optimaler Finanzausstattung wäre ein voll begleiteter Reformprozess nicht erstrebenswert, weil „Abhängigkeiten“ geschaffen werden.
- Reformprozesse, die aus der Eigeninitiative der in den Ausbildungseinrichtungen tätigen Mitarbeiter (-Gruppen) selbst initiiert, organisiert, durchgeführt und bewertet werden, enthalten ein hohes Reformpotential,
 - weil sie sich automatisch auf tatsächlich wahrgenommene und „empfundene“ Probleme beziehen und gleichzeitig auf der Ebene mit der höchsten Beurteilungskompetenz angesiedelt sind,
 - weil sie die Motivation, die Kooperationsbereitschaft, die Kommunikationsfähigkeit und den Gruppenzusammenhalt fördern,
 - weil sie echtes kollektives Lernen fördern.

Gestaltungskriterien und Umsetzungsempfehlungen

- Reformprozesse, die aufgrund von Eigeninitiative zustande kommen, können nur und ausschließlich im Bottom-up-Verfahren organisiert werden.
- Bottom-up-Prozesse sind im BGS, in dem die Mitarbeiter Hierarchie, klare Vorgaben und Anweisungen gewohnt sind, aber weder einfach zu organisieren, noch am Laufen zu halten. Vor einer zu frühen Beteiligung von Linienvorgesetzten sei hier deshalb gewarnt. Erst wenn eine Initiativgruppe ihre Probleme und ihre Lösungsideen eigenständig benannt hat, ihr „Standing“ und ihre Identität gefunden hat, sollten Vorgesetzte in die Arbeit einbezogen werden.
- In einem Reformprozess, der in den Ausbildungseinrichtungen aus Eigeninitiative zustande kommt, ist der Weg bereits ein Teil des Ziels, weil er eben nicht von oben angeordnet werden *kann*. Das muss im und vom Schulmanagement registriert, anerkannt und honoriert werden.

- Solche Initiativen dürfen nicht durch unnötige formale Vorgaben und Vorschriften (Konzeptentwürfe, Arbeitsanweisungen, Zeit-, Ergebnis- und Zielvorgaben) und Kontrollen erstickt werden. D.h. nicht nur die Initiative, sondern auch die Prozesse selbst müssen sich bottom-up entwickeln.
- Um (Blockade-) Diskussionen hinsichtlich der Legitimation und der Kompetenzen einer Initiativgruppe zu verhindern, um Kritiker aus ihrer „Motz-ecke“ heraus in den Prozess einzubeziehen und insbesondere um die Gruppe der skeptisch-abwartenden Mitarbeiter für eine Beteiligung an selbst-organisierten Reformprozessen zu gewinnen, müssen die Initiativgruppen permanent offen für Neuzugänge bleiben.

Reformprozesse in den Ausbildungseinrichtungen durch BGS-Vorgaben und Fremdgestaltung

Bedeutung

- Reformen, in denen eine Ausbildungseinrichtung nicht selbst als Entwicklungspromotor wirkt, sondern zum Objekt von Reformen wird, die auf anderer Ebene (BMI, GSP) angestoßen werden, gewährleisten grundsätzlich, dass sich das Ausbildungssystem eine Nähe zu den Entwicklungen im Sicherheitssystem, für das es Qualifizierungsleistungen erbringen soll, erhält.
- Das Ausbildungssystem wird und muss daher immer auch Gegenstand allgemeiner Reformen, die den BGS als Ganzes oder ein GSP betreffen und vom Bundesinnenministerium oder vom Grenzschutzpräsidium initiiert werden, sein und bleiben.
- Aber: Angesichts der in dieser Arbeit aufgedeckten Schwächen in der Ausbildung, die u.a. aus dem strukturellen Problem resultieren, dass das Ausbildungssystem derzeit zu eng an das Sicherheitssystem gekoppelt ist und dadurch die von ihm geforderte Eigenleistung (Vermittlung polizeilicher Handlungskompetenz) nur schwer erbringen kann, ist es notwendig, dass (fremdgestaltete) Reformprozesse in ihren Konsequenzen für die Ausbildungseinrichtungen mit klaren *Signalen*, aber ohne Detailanweisungen (von oben) eingeleitet werden. Strukturelle Verbesserungen, die die Eigenleistung des Ausbildungssystems und damit die Funktionsleistung für den BGS erhöhen, werden nur durch ein Zurückdrängen von absoluten Einflussnahmen des Sicherheitssystems erreicht werden können.

Gestaltungskriterien und Umsetzungsempfehlungen

- Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Reformprozessen nehmen die in den Ausbildungseinrichtungen tätigen Mitarbeiter hier eher die Rolle von passiv Beteiligten als die von aktiven Gestaltern ein. Damit sie Reformprozesse, die aufgrund externer Vorgaben eingeleitet werden, nachvollziehen und mittragen können, ist es notwendig, dass diese auf Basis verbindlicher, eindeutig formulierter und inhaltlich begründeter Vorgaben durchgeführt und von höchster Ebene auch tatsächlich propagiert werden.
- Es muss konsistente und für die bundes- oder präsidiumsweit am Ausbildungsgeschehen beteiligten Einrichtungen und Gruppen verbindlich geltende Richtungs- und Zielvorgaben geben, innerhalb derer sich die Einrichtungen und Mitarbeiter (-Gruppen) dann jedoch frei und selbstständig bewegen und verändern können.
- Die Einrichtung einer Art „Reformleitstelle“ auf Bundes- oder Präsidiumsebene erscheint mir hilfreich, um die Gefahr der Verwässerung von Vorgaben auf dem Weg von oben nach unten zu reduzieren. Diese muss mit reformerischer Fachkompetenz, mit pädagogischer Gestaltungskompetenz und mit (politischer) Durchführungsmacht und -kraft besetzt sein.
- Vor dem Einleiten konkreter Maßnahmen in den Ausbildungseinrichtungen sollten aus dem BMI oder dem GSP *inhaltlich* überzeugende Argumente und Begründungen geliefert werden. Eine offene und glaubhafte Informationspolitik, im Rahmen derer sich Innenpolitik (interne Informationen) und Außenpolitik (öffentliche Medien) nicht widersprechen, scheint mir hier ein zentraler Anspruch zu sein.

Grundlegende Reformen sind immer und überall, so auch im Ausbildungsgeschehen des BGS, ein langwieriges und schwieriges Unterfangen, die mit Schlagworten wie „Handlungsorientierung“, „Förderung von Selbstverantwortung“, „bürgernahe Polizeibeamten“, „der BGS als lernende Organisation“ nicht zu realisieren sind. Wenn Ausbildungsreformen ernsthaft gewollt sind, kommt es im BGS darauf an, die vorhandenen, pädagogisch engagierten Mitarbeiter, die sich daran beteiligen *wollen*, auf Dauer im Ausbildungssystem zu halten, sie als Gruppe zu stärken und ihnen Perspektiven aufzuzeigen. Gleichmaßen kommt es aber auch darauf an, bekennende Bedenkenträger („Der Sachzwang ist Fakt!“), die i.d.R. keine Alternativvorschläge liefern, und Pro-

blemleugner („Das machen wir alles schon!“) argumentativ zu überzeugen, um auch ihre Erfahrungen konstruktiv nutzen zu können.

Ich möchte diese Arbeit mit einem Zitat des Giessener Regierungspräsidenten Hartmut BÄUMER (1997) beenden, der sich selbst als „einen von Reformen betroffenen und Reformen gestaltenden“ Praktiker bezeichnet. In einem Bericht über die Implementierung neuer Steuerungsmodelle im Regierungspräsidium Gießen, der betitelt ist mit „Ein Drittel motzt, ein Drittel wartet ab und ein Drittel macht mit: Modernisierung der öffentlichen Verwaltung als **Auseinandersetzungsprozess**“, schreibt er:

„Aus meiner Sicht sollte am Anfang jeder Überlegung zur Umsetzung von Reformen und bei der Erarbeitung von Strategien hierzu die Erkenntnis stehen, dass es sich dabei auch um Machtfragen handelt, und dass gerade deshalb ein erhebliches Maß an Einfühlungsbereitschaft und -vermögen notwendig ist, um einen breit getragenen Prozess in Gang zu bringen. Anders ausgedrückt: Keiner soll glauben, Reformen ließen sich ohne handfeste Auseinandersetzungen erreichen, aber ebenso sollte man nicht dem Trugschluss erliegen, Modernisierungen ließen sich quasi gegen die Betroffenen von oben dekretieren.“
(BÄUMER, 1997)

Literaturverzeichnis

- AUER-HUNZINGER, V. / SIEVERS, B.: Organisatorische Rollenanalyse und -beratung: Ein Beitrag zur Aktionsforschung, in: GRUPPENDYNAMIK, Nr. 22 / 1991, S. 33-46
- BAETHGE, M. / SCHIERSMANN, C.: Prozessorientierte Weiterbildung – Zu einem neuen Paradigma betrieblicher Kompetenzentwicklung, in: QUEM-BULLETIN, Nr. 6 / 1998, S. 4-9
- BÄUMER, H.: Ein Drittel motzt, ein Drittel wartet ab und ein Drittel macht mit – Modernisierung der öffentlichen Verwaltung als Auseinandersetzungsprozess, in: FRANKFURTER RUNDSCHAU Nr. 157 vom 10.07.1997
- BECKER, G.E.: Auswertung und Beurteilung von Unterricht – Handlungsorientierte Didaktik Teil III, 2. überarb. Aufl., Beltz-Verlag, Weinheim und Basel: 1988
- BECKER, G.E.: Situatives Lehrtraining – Eine Methode zum Erwerb von Handlungskompetenzen, in: MUTZECK, W. / PALLASCH, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining – Konzepte und Erfahrungen, Beltz-Verlag: Weinheim und Basel: 1983, S. 37-49
- BERUFSBILDUNGSGESETZ: 35., überarbeitete Auflage, München: C.H. Beck, 1987
- BISCHOFF, K. / U.A.: Welchen Beitrag kann die Schule leisten, Menschen an Teamfähigkeit heranzuführen und welche Perspektiven ergeben sich daraus?, unveröff. Hausarbeit im FB 02 der Universität / Gesamthochschule Kassel: 1994
- BÖNSCH, M.: Handlungsorientierte Arbeitsformen im Gruppenunterricht – Ein Arsenal von Möglichkeiten und ein Plädoyer für didaktische Phantasie, in: PÄDAGOGIK, Nr. 1 / 1992, S. 31-37
- BÜCHTER, K.: Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Betrieben, in: BERUFSBILDUNG Nr. 16, CEDEFOP, Europäisches Zentrum für die Förderung von Berufsbildung (Hrsg.): Griechenland / Thessaloniki: 01 – 04: 1999, S. 7-14
- BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN (Hrsg.): Ausbildungsplan für den 3. Ausbildungsabschnitt im Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivollzugsdienst des BGS-Laufbahnlehrgang (LmPVD) vom 01.10.95., Stand: 06.09.95.

- BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN (Hrsg.): Ausbildungsplan für den Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivollzugsdienst des BGS vom März 1985 – Allgemeine Grundsätze
- CLAEESSENS, D.: Rolle und Macht, Juventa-Verlag, München: 1968
- DAHRENDORF, R.: Vorwort zu GOFFMAN, E.: Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag, 5. unv. Aufl., Piper-Verlag, München: 1996
- DRÖGE, R.: Datenverarbeitung und Informationstechnologie im kaufmännisch verwaltenden Bereich – Curriculare und wirtschaftsdidaktische Überlegungen zur Neuorganisation der kaufmännischen Ausbildung, Kassel: GhK-Verlag, 1984
- EPEL, H./HAMER, B.: Runter vom Roß – raus aus dem Laufrad! Partnerschaftliche Kooperation in der Handlungsforschung. In: NEUE PRAXIS. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 27 / 1997 / 2: S. 182-189
- FACHBEREICH SOZIALPÄDAGOGIK AN DER PH BERLIN: Überlegungen zur Handlungsforschung in der Sozialpädagogik, in: HAAG, F. (HRSG.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. Juventa-Verlag, München: 1972, S. 56-75
- FIEDLER, P. / HÖRMANN, G.: Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik, Band 5, Steinkopff-Verlag, Darmstadt: 1978
- GERDSMEIER, G.: Wirtschaftsdidaktik in der Zusammenschau – vorläufige Fassung (Kapitel: Lernen im Unterricht), unveröff. Manuskript, Kassel: 1996
- GOFFMAN, E.: Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag, 5. unv. Aufl., Piper-Verlag, München: 1996
- GOMEZ, P. / ZIMMERMANN, T.: Unternehmensorganisation – Profile, Dynamik Methodik, Frankfurt / New York: Campus Verlag: 1992
- GRELL, J. / GRELL, M.: Unterrichtsrezepte, Urban und Schwarzenbeck, München / Wien / Baltimore: 1979
- GTZ (HRSG.): Berufliche Bildung. Curriculumentwicklung und -revision. Die Integration kaufmännischer Inhalte in die gewerblich-technische Ausbildung. Leitfaden für die Umsetzung. Eigenverlag, Eschborn: 1997
- HAAG, F. (HRSG.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. Juventa-Verlag, München: 1972

HABERMAS, J.: Theorie kommunikativen Handelns, Band 1, Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a.M.: 1981

HUSCHKE-RHEIN, R.: Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsfor-schung. Band 2, Rhein-Verlag, Köln: 1987

KLÜVER, J. / KRÜGER, H.: Aktionsforschung und soziologische Theorie. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Erkenntnisinteresse in der Aktionsforschung. In: HAAG, F. (HRSG.): Aktionsforschung. Forschungs-strategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. Juventa-Verlag, München: 1972, S. 76-99

KRÖCHER, R.: Meinungen, IN: WOCHENPOST Nr. 38 vom 12.09.1996

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart: 1975

KÜHN, R. / GRÜNIG, R.: Aktionsforschung und ihre praktische Anwendung in der praktisch-normativen Betriebswirtschaftslehre, in: DIE UNTERNEHMUNG, Heft 2, 1986, S. 118-133

LÜCK, H.: Die Feldtheorie und Kurt Lewin. Psychologie Verlags Union, Weinheim: 1996

MEYER, E.: Lerngruppen brauchen geeignete Lerninstruktionen (Erfahrungs-bericht), in: PÄDAGOGIK, Nr. 1 / 1992, S. 13-16

MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband, 5. Auflage, Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt am Main: 1992

MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, 5. Auflage, Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt am Main: 1993

MILLER, R.: Schilf-Wanderung – Wegweiser für die praktische Arbeit in der **schulinternen** Lehrerfortbildung, Beltz-Verlag, Weinheim / Basel: 1990

MOSER, H.: Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. Kösel-Verlag, München: 1977

MÜNCH, J.: Führungskräfte als Nadelöhr, in: BWP – Zeitschrift für Berufsbil-dung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 4 / 1999: S. 46-47

PALLASCH, W.: Gruppendynamische Hilfen bei der Kleingruppenarbeit, in: PÄDAGOGIK, Nr. 1 / 1992, S. 22-26

PETZOLD, H.: Moreno – nicht Lewin – der Begründer der Aktionsforschung. in: GRUPPENDYNAMIK 11 / 1980 / 2: S. 142-166

- SACHER, G.: Unterrichtliche Lehrverhaltensweisen im Microteaching und die Ausdifferenzierung ihrer inhaltlich-strukturellen Dimension vor dem Hintergrund einer psychologisch-didaktischen Theorie, Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Band 16, Gesamthochschulbibliothek, Kassel: 1993
- SCHMIDT, J.: Die sanfte Organisationsrevolution – Von der Hierarchie zu selbststeuernden Systemen, Campus Verlag, Frankfurt a.M. / New York: 1993
- SCHULZE, H.: Teamarbeit im Schulalltag, in: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT, BEZIRKSVERBAND LÜNEBURG (HRSG.): Ergebnisse einer Seminarreihe zum Thema „Veränderungen der Hauptschule jetzt: Lehrer arbeiten im Team (Juni 1983-Juni 1985), o.J., S. 18-29 und S. 40-43
- SENGE, P.M.: Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation, 3. Auflage, Klett-Cotta-Verlag, Stuttgart: 1996
- SPRENGER, R.K.: Das Prinzip Selbstverantwortung – Wege zur Motivation, Campus Verlag, Frankfurt a.M. / New York: 1995
- TÜRK, K.: Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung – Ein Trendreport, Enke-Verlag, Stuttgart: 1989
- VOLPERT, W.: Wie wir handeln – was wir können, Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie, Heidelberg: Asanger Verlag, 1992
- VON RANDOW, G.: Know-how für alle. Wissen ist eine wertvolle Ressource. Wird sie nicht gepflegt, geht alles schief. Also lechzt die Welt nach Wissensmanagement. Aber wie funktioniert es?, in: DIE ZEIT, Nr. 24 vom 08.06.2000
- WILLKE, H.: Wissensmanagement als Basis organisationalen Lernens, in: DEHNBOSTEL, P. / ERBE, H.H. / NOVAK, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung in lernenden Unternehmen – Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung, Ed. Sigma-Verlag, Berlin: 1998, S. 243-259
- ZIFREUND W.: Training des Lehrverhaltens (Microteaching): Konzept, Entwicklungsstand und Perspektiven, in: MUTZECK, W. / PALLASCH, W. (HRSG.): Handbuch zum Lehrertraining – Konzepte und Erfahrungen, Beltz-Verlag: Weinheim und Basel: 1983, S. 25-36

Anlagen

Anlage 1: Unterrichtsprotokoll

(BGS-Schule Fuldata)

Lehrgruppe:

Lehrer:

Datum,Uhrzeit,Stunde:

Gebäude/Raum:

Fach:

Thema der
Unterrichtsstunde:

Eingesetzte Medien:

Bemerkungen:

Stundenverlauf:

Phasen	Phänomenologie	Kommentar

Anlage 2: Tagungskonzept von Klausurtagung I

Phasen	Konzept	Ziel
1. Tag		
Beginn	9.00 Uhr	
	Begrüßung; Vorstellung des Projektes und der Fortbildungsveranstaltung	
1. Plenum	Einführung in eine allgemeine Diskussion über den Zwischenbericht der GhK	<i>Bestand klären (Ist)</i>
	Diskussion	
Gruppenarbeit	Aufteilung von Themen und Gruppen: „Stellungnahmen des BGS zur Bestandsaufnahme der GhK“	
2. Plenum	Präsentation und Zusammenführung der Gruppenergebnisse zu einer „Bestandsaufnahme BGS“	
Ende	17.00 Uhr	
2. Tag		
Beginn	9.00 Uhr	
3. Plenum	Erläuterungen zu Veränderungsprozessen	<i>Veränderungen Erfassen (Soll)</i>
Gruppenarbeit	Aufteilung von Themen und Gruppen zur Veränderung der Ausbildung im BGS	
4. Plenum	Präsentation und Zusammenführung der Gruppenergebnisse zu einem „Veränderungsplan“	<i>Aktivitäten vereinbaren (Weg)</i>
	Erarbeitung einer Liste von möglichen Aktivitäten (Was kann <u>man</u> machen?)	
	Planung eigener Aktivitäten auf Grundlage der Aktivitätenliste (Was kann und will <u>ich</u> ⁸⁴ machen?)	
	Vorstellung der Weiterarbeit im Projekt (GhK) und Feedback der Teilnehmer	
Ende	16.00	

⁸⁴ „Ich“ bezieht sich auf den einzelnen Seminarteilnehmer

**Anlage 3:
Klausurtagung I:
Ergebnisse aus Phase I – IST-Bestand klären**

Ergänzungen, Relativierungen, Kritik und Bestätigungen zu den
Wahrnehmungen der externen Beobachter

Ergebnisse der AG „Lehrgangsteilnehmer“:

Vorab wurde festgestellt, dass der Bericht nur wenige Aussagen zu den Lehrgangsteilnehmern macht. Eine genauere Analyse müsste (wenn auch nicht in diesem Projekt) nachgeholt werden.

1. Zustimmung

- In Fuldata gibt es sehr heterogene Lehrgruppen, bezogen auf Alter und Vorbildung.
- Es gibt keine Schülerorientierung im Unterricht.
- Es gibt Lernschwächen bei den Lehrgangsteilnehmern.
- Das Schülerverhalten ist komplementär zum Lehrerverhalten.

Diese Aussagen wurden von der AG bestätigt, gleichzeitig wurde aber darauf hingewiesen, dass einige Aspekte differenzierter zu betrachten sind (z.B. durch eine genauere Schüleranalyse).

2. Fehlteile

Zum Thema “Lehrgangsteilnehmer” wurden keine Fehlteile herausgestellt.

3. Ergänzungen

- Die Schüler zeigen „Langeweile” im Unterricht.
- Hilfsangebote der Lehrer zusätzlich zum Unterricht werden nicht angenommen.
- Annahme: Vielleicht verlangen / erwarten die Schüler auch „Drill” bzw. eine klare Auskunft, was sie lernen müssen.
- Im Bewusstsein der Schüler steht die Prüfung und nicht der Beruf im Vordergrund.
- Die Schüler haben keine ausgeprägt positive Einstellung zum Beruf des PVB im BGS.

- Die Schüler haben keine „richtige“ Bezugsperson. Der Lehrgruppenleiter ist eher formal anerkannt und stärker mit Organisationsaufgaben betraut. Zu einer informalen und auch emotionalen Bezugsperson kann er aus seiner Position und den damit verbundenen Aufgaben nicht werden.
- Die Schüler haben wenig Möglichkeiten, eine eigene Lernorganisation zu entwickeln. Beispielsweise sind die Verfügungsstunden verpflichtend; damit entfällt praktisch eine freiwillige und eigenständige Zeitorganisation.
- Der Zusammenhang zwischen Laufbahnlehrgang (Erstausbildung) und späterer Weiterbildung ist unklar.
- Nicht nur die Lehrer, auch die Schüler haben Verhaltensroutinen, die aus früher entwickelten Verhaltensweisen stammen. Z.B.: Reflexartiges Mitschreiben, wenn Folien aufgelegt werden, ein im vorgängigen Sozialisationsverlauf aufgebautes, typisches Schülerverhalten.
- Schüler sind nichts anderes gewohnt als das im Unterricht gezeigte Verhalten.

Da das GhK-Projektteam sich nur am Rande mit dem Schülerverhalten befasste und insbesondere versucht hat, dieses aus der Perspektive der Ausbilder wahrzunehmen, traten einige Überschneidungen zum Themengebiet „Ausbilderrolle“ auf (vgl. Abschnitt „AG Ausbilderrolle“). Z.B. wurde bestätigt, dass sich die Lehrer nicht mit der Entwicklungsgeschichte der Jugendlichen auseinander setzen, weil sie z.B. aus zeitlichen und / oder personellen Gründen nicht dazu kommen. Weiterhin haben die Lehrer teilweise Bedenken, ihre gewohnte Distanz zu den Schülern aufzugeben.

Ergebnisse der AG „Unterrichtsstrukturen“

1. Zustimmung

- Das Bestehen des LmPVD ist die Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf.
- Zu Unterrichtsbeginn ist eine Meldung Pflicht.
- Im Unterricht wird Uniform getragen.
- Es gibt bis zu 30 Lehrgangsteilnehmer pro Lehrgruppe.
- Die Lehrgangsteilnehmer haben unterschiedliches Vorwissen, wenn der Lehrgang beginnt.
- Der Unterricht ist auf reine Wissensvermittlung abgestellt (= kognitiv).
- Der Unterricht orientiert sich am fachspezifischen Wissen.
- Die Vermittlung von Kernwissen steht im Mittelpunkt des Unterrichts.
- Paragraphen, Definitionen, Schemata prägen die Unterrichtsstruktur.
- Der Unterricht ist in 6 Fächer unterteilt.

- Die Lehrer achten auf die Einhaltung von Vorgaben für den Unterricht.
- Der Ausbildungsplan lässt den Unterrichtenden einen 10 %-igen Variationsspielraum.
- Der Unterricht ist in seiner Struktur gekennzeichnet durch: Wiederholung der letzten Stunde, Einführung in ein neues Thema, Zusammenfassung der Stunde.
- Die Unterrichtsstruktur wird durch „vorgefertigte“ Folien bestimmt.
- Sprechen und Denken der Lehrgangsteilnehmer wird nicht genügend gefördert.
- Es herrscht für viele Begriffe und Würdigungen von Sachverhalten ein Formulierungszwang, besonders im Fach Einsatzrecht.
- Die Medienausstattung der Schule ist mangelhaft (z.B.: fehlende Videorecorder, Pinwände, Lehrstudio, Lehrwache, Diaprojektoren, Filme vor Ort; nur ein Medienraum).
- Es existiert nur ein Unterrichtsraum für jede Lehrgruppe.
- Der Unterricht findet überwiegend vormittags statt.
- Die Lehrer improvisieren auf der Basis von Eigeninitiative (z.B. Mitbringen von Materialien).
- Die Beispiele zur Illustration des Unterrichtsthemas sind z.T. aus dem Leben gegriffen („Realität im Klassenzimmer“).

2. Fehlteile

- Die Lehrinhalte orientieren sich nicht an der Praxis.
- Der Unterricht hat kaum Verbindungen zur Berufswelt.

3. Ergänzungen

- Die angewendeten Lehrmethoden werden von den Lehrern nicht an der späteren Berufspraxis der Lehrgangsteilnehmer orientiert.

Ergebnisse der AG „Unterrichtsprozesse“

1. Zustimmung

- Der Zwischenbericht als Ganzes.
- Kontroverse Diskussionen gibt es im Unterricht nicht (Ergänzung der AG: „sie wären aber wünschenswert“)
- Das Arbeiten mit Literatur beschränkt sich in der Regel auf Nachschlagewerke (Gesetzestexte).
- Im Unterricht gibt es keine symmetrische Kommunikation zwischen den Schülern.
- Routine ist im Unterricht dominant, sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern.
- Asymmetrie im Unterricht dominiert („vom Lehrer zum Schüler“).

- Bei den Schülern ist es üblich, die Folien unmittelbar nach dem Auflegen abzuschreiben.
- Schülerfragen kommen häufig in den Pausen.
- Es gibt keine unkommentierten Schülerantworten (Ergänzung der AG: „Aber Schüler haben ein Recht, einen Kommentar zu ihrer Antwort zu bekommen“).

2. Fehlteile

- Einzellernen im Unterricht dominiert. Es gibt Verfügungsstunden und einen Extra-Raum für Gruppenarbeit.

3. Ergänzungen

- Dienstliches Anschauungsmaterial ist bedingt vorhanden, wird aber wenig genutzt.
- Für Lehrgangsteilnehmer ist keine / wenig dienstliche Literatur vorhanden.
- Die Diskussionsbereitschaft der Schüler wurde auch in den vorhergehenden Dienstjahren abtrainiert.
- Nicht nur dieselben Lehrgruppen verhalten sich bei verschiedenen Lehrern unterschiedlich, auch Lehrer zeigen bei unterschiedlichen Lehrgruppen jeweils unterschiedliches Verhalten.

Ergebnisse der AG „Lehrer- / Ausbilderrolle“

1. Zustimmung

- Die Lehrer in Fuldata halten sich gegenüber der Einstellungspolitik des BGS für machtlos.
- Es gibt Defizite in den Grundeinstellungen und im Kontakt der Lehrer zu jungen Menschen.
- Der Lehrer bestimmt das Unterrichtsgeschehen (Kommentar: Es gibt für sie keine pädagogische Grundausbildung).
- Beurteilung der Lehrer geschieht oft durch Vorgesetzte ohne pädagogische Ausbildung.
- Die Lehrer stehen häufig vor dem Problem der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lehrgangsteilnehmer (Lerntypen).
- Die Art, wie beim BGS mit den Schülern umgegangen wird, kann häufig als „Händchen halten“ bezeichnet werden. Damit wird die Unselbständigkeit gefördert. Moderne Lehrmethoden werden so überflüssig.
- Räume und Lehrmittel in Fuldata sind nicht optimal.
- Die Schüler und Lehrer müssen sich mit einem schlechten Lernumfeld abfinden (Strukturen, Lernzimmer).
- Die Lehrer unterliegen einem hohen Zeitdruck durch den überfrachteten Ausbildungsplan.

- Die Klausuren werden auf Homogenität und Einheitlichkeit abgestellt.

2. Fehlteile

- Die Ausbildung ist nicht ausschließlich “disziplinär”.

3. Ergänzungen

- Heterogene Lehrgruppen erfordern eine gezielte pädagogische Fortbildung der Lehrer.
- Die dienstvorgesetzten Fachgruppenleiter sind bezüglich moderner Lehrmethoden nicht aufgeschlossen.
- Raum für andere Lehr- / Lernformen zulassen bedeutet nicht zwangsläufig „Frontalunterricht”.

Anlage 4: Klausurtagung I: Ergebnisse aus Phase II – SOLL-Bestand klären Veränderungsideen erfassen

	Kurzfristig	Mittelfristig	Langfristig
Rahmen/ Umfeld	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gruppenzusammensetzung homogenisieren (Alter, dienstl. Interessen...) 2. Die Prüfung am Unterricht orientieren (und nicht umgekehrt) 3. Stoffverteilungspläne entrümpeln 4. Stundenpläne (Fächergrenzen) aufweichen (ER / EL / VL / PB) 5. Aufträge geben, die „Einzelkämpfer“ nicht bewältigen können 6. Eigenarbeit fördern (z.B. Referate / Gruppenarbeit) 7. Feedback der LT ein Jahr nach dem Lehrgang 8. Wertewandel der LT berücksichtigen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Einstellungsberatung für potentielle LT 2. Kommunikationstraining, Spracherschulung für LT 3. Weiterbildung der L in Jugendpsychologie 4. Überdenken der Einstellungs Voraussetzungen des Ausbildungspersonals und der Einstellungs politik 5. Fachlehrer für EL / KRI + ER 6. Max. 20 LT pro LG, Klassen verkleinern 7. Medienpool in Schule GSP Mitte (Videorecorder, Pinwände, Lehrstudio etc.) 8. Fachliche Qualifikation der Lehrer: oft nur Halbwissen 9. Fächerübergreifende Unterrichte, Rollenspiele 10. Anforderungsprofil an Fachlehrer: Grundeinstellung der L im Umgang / Kontakt mit jungen Menschen (= Defizit), Einstellung der L nach Neigung, Freiwilligkeit, Erfahrung 11. Beurteilung der L durch Vorgesetzte ist problematisch. Beurteilungskriterien sollten sich nicht an formalen Kriterien orientieren, sondern an Lehrmethoden, „Chemie“ zw. LT + FL 12. Fortbildung der L sollte turnusmäßig erfolgen (intern + extern) + Supervision (extern) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbesserung der Räume und Mittel, Lernumfeld der Schüler verbessern (Stuben, Lernzimmer), Lehrwache einrichten, TA-Raum, U-Räume 2. Überarbeitung der Ausbildungspläne: Stofffülle, Lernstufen, Zeiteinsatz 3. U-Methoden neuen Bedürfnissen anpassen 4. Bedarfserstellung für Fortbildung 5. Ist Residenzpflicht für Lehrer notwendig? 6. Einrichtung einer „Curriculumarbeitsgruppe“ (CAG) unter Beteiligung von Lehrern?

	Kurzfristig	Mittelfristig	Langfristig
Personen/ Ausbilder	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individualität der Fachlehrer unterstützen 2. „Soziale“ Sitzordnung 3. Methodenwechsel im Unterricht 4. Der Lehrer korrigiert die Arbeiten seiner LG 5. Freie Erläuterungen und freies Sprechen fördern 6. Folienarbeit: Bilder mit LT „entwickeln“ 7. Fächerübergreifende Ausbildung am Nachmittag 8. Projekte anbieten, durch Fachlehrer begleiten 9. Diskussionen fördern 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verständnis abprüfen (anstelle gepaukter Formulierungen) 2. Lernmethoden bei den Schülern entwickeln 	

Die Nummerierung ist keine Prioritäteneinteilung

DANKE !!!!

Am Entstehen einer Dissertation sind viele Menschen beteiligt! Und manche von ihnen wissen gar nicht, *welche Bedeutung* ihr Beitrag hat. Deshalb möchte ich an dieser Stelle all denen Menschen „DANKE!!!“ sagen, die meine (manchmal eng begrenzte) Gedanken- und Lebenswelt in dieser Zeit geprägt haben:

Dazu gehören an erster Stelle zahlreiche **Mitarbeiter im Grenzschutzpräsidium Mitte** des Bundesgrenzschutzes. Mit viel Geduld, Offenheit und Interesse haben sie mir in unzähligen Gesprächen, kontroversen Auseinandersetzungen und durch gemeinsame Erlebnisse einen Einblick in ihre Arbeit ermöglicht und mir damit ganz neue Aspekte von „sozialer Wirklichkeit“ veranschaulicht. Ich habe viel gelernt. Namentlich bedanke ich mich bei Peter Holzem und Manfred Lohrbach, die diese Arbeit seitens des BGS auf den Weg gebracht haben. Beide habe ich als engagierte BGS-Reformer und als konstruktive Kritiker wissenschaftlicher Arbeit kennen- und schätzen gelernt.

Ich bedanke mich bei Dr. Raimund Dröge, Prof. Dr. Gerd Neumann, Manuela Junk und Jessica Richter. Durch die kollegiale Zusammenarbeit mit ihnen an der **Universität** habe ich neben einer ausgezeichneten fachlichen Unterstützung vieles von dem erfahren und erlebt, was sich im Wort „Solidarität“ ausdrückt.

Außerdem bedanke ich mich bei Frank und Matthis, meiner kleinen **Familie**, für diesen gemeinsamen Ritt durch die Höhen und Tiefen menschlicher Empfindungen, dafür, dass sie durchgehalten haben und immer noch für mich da sind. Ich weiß: Streckenweise waren die Unebenheiten ganz schön (mühsam)!

Schriftenreihe

Berufs- und Wirtschaftspädagogik

des Instituts für Berufsbildung der Universität Kassel

Bisher erschienen:

- Bd. 1 DRÖGE, Raimund: Datenverarbeitung und Informationstechnologie im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Kassel 1985. 374 Seiten. EUR 5,00.
- Bd. 2 *Vergriffen*. FREY, Karl: Schulisches BGJ, betriebliche Fachstufe und regionale Erwerbschancen. Kassel 1985. 181 Seiten.
- Bd. 3 *Vergriffen*. GROTE, Martin: Bildungsplanung in Entwicklungsländern als Problem der Entwicklungspolitik. Kassel 1985. 271 Seiten.
- Bd. 4 *Vergriffen*. HOFFHUES / PURSCHKE / TÜMMERS: Berufspädagogische Probleme bei türkischen Jugendlichen. Kassel 1986. 170 Seiten.
- Bd. 5 KEMPKE, Hans-Peter: Das Konzept des offenen Schulbuches als Beitrag zur Curriculumentwicklung des Faches Wirtschaftslehre / Wirtschaftswissenschaften an der Sekundarstufe II. Kassel 1987. 356 Seiten. EUR 7,00.
- Bd. 6 *Vergriffen*. TÜMMERS, Jürgen: Türkei für Berufspädagogen, Studienmaterialien zur Sonderpädagogik der Berufsbildung unter Mitarbeit von BEYER / CINAR / FOULADI / HOFFHUES / KOCH / PURSCHKE / WILHELM. Kassel 1988. 647 Seiten.
- Bd. 7 E. π. Sode: **S** chulbuch **o** hne **S** chule. 1. Bedürfnisse. Die unterdrückte Lust an der didaktischen Reflexion. Kassel 1989. 334 Seiten. EUR 7,00.
- Bd. 9 *Vergriffen*. LIM, Se Yung: Die Ergebnisse der Lernortdiskussion und ihre Bedeutung für die Qualifizierung von gewerblich-technischen Arbeitskräften in der Republik Korea. Kassel 1989. 263 Seiten.
- Bd. 10 *Vergriffen*. - Zweite, erweiterte Auflage: KIPP, Martin:/MILLER-KIPP, Gisela: Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt am Main 1995. 594 Seiten. EUR 24,00.

Zu beziehen beim Verlag der G.A.F.B. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Am Eschbachtal 50, 60437 Frankfurt am Main.

- Bd. 11 *Vergriffen*. RUNKEL, Jakob: Das Studium saudiarabischer Graduiertes im Magisterstudium an der Gesamthochschule Kassel – Universität. Kassel 1990. 358 Seiten.
- Bd. 12 GERDSMEIER, Gerhard (Hrsg.): Schulbuch ohne Schule. 2. Arbeitsteilung. Vorreden zu einer Wirtschaftsdidaktik. Kassel 1990. 219 Seiten. EUR 7,00.
- Bd. 13 *Vergriffen*. SPRETH, Günter (Hrsg.): Berufsbildung im Jemen. Kassel 1992. 340 Seiten. EUR 7,00.
- Bd. 14 NÖLKER, Helmut (Hrsg.): Berufsbildung in Saudi-Arabien. Kassel 1992. 350 Seiten. EUR 7,00.
- Bd. 15 *Vergriffen*. KIPP, Martin (Hrsg.): Die berufliche Rehabilitation Behinderter in der ehemaligen DDR - Erfahrungen aus einem studentischen Erkundungsprojekt an der Gesamthochschule Kassel von LANGE/NAU/REINHOLD 1993. Kassel 1993.
- Bd. 16 SACHER, Gabriele: Unterrichtliche Lehrverhaltensweisen im Microteaching und die Ausdifferenzierung ihrer inhaltlich-strukturellen Dimension vor dem Hintergrund einer psychologisch-didaktischen Theorie. Kassel 1993. 351 Seiten. EUR 10,00.
- Bd. 17 STACH, Meinhard / WIECHMANN-SCHRÖDER, Gabriele (Hrsg.): 20 Jahre Berufspädagogik an der Gesamthochschule Kassel. Studien- und Forschungsschwerpunkte; Rückblick und Perspektiven. Kassel 1994. 110 Seiten. EUR 5,00.
- Bd. 18 DENSTORFF, Claudia/NEUMANN, Gerd (Hrsg.): Konzepte für die betriebliche Aus- und Weiterbildung. Kassel 1994. 144 Seiten. EUR 3,00.
- Bd. 19 *Vergriffen*. TÜMMERS, Jürgen / KRAUX, Axel / BARKEY, Friedhelm (Hrsg.): Ganzheitliche Problemorientierung in der sozialpädagogischen Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Kassel 1995. 140 Seiten.
- Bd. 20 ZIMMERHACKL, Silke: Persönlichkeitsentwicklung und Stigmatisierung und ihre Bedeutung für die berufliche Eingliederung Lernbehinderter. Hrsg. von M. STACH und Jürgen TÜMMERS. Kassel 1995. 156 Seiten. EUR 4,00.

- Bd. 21 SEYD, Wolfgang: "Pflege" an der GhK. Kassel 1995. 109 Seiten. EUR 5,00.
- Bd. 22 *Vergriffen*. SCHOENFELDT, Eberhard: Der Edle ist kein Instrument. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik), Studien zu einem Land zwischen China und Japan. Kassel 1996. 383 Seiten.
- Bd. 23 *Vergriffen*. WINNEFELD, Manfred: Bedarfsorientierte Managementausbildung in Entwicklungsländern dargestellt - an ausgewählten Organisationen im südlichen Afrika. Kriterien der Curriculumentwicklung unter besonderer Berücksichtigung systemtheoretischer Forschungsansätze. Kassel 1996. 362 Seiten. EUR 10,00.
- Bd. 24 *Verkauf beendet*. BLUM, Werner / FINGERLE, Karlheinz / GERDSMEIER, Gerhard (Hrsg.): Mathematiklehren in der Berufsschule - Fachunterricht und Lehrerbildung. Kassel 1997.
- Bd. 25 GEHLE, Claudia: Strukturkonzept einer handlungsorientierten Fortbildung für steuerberatende Berufe. Kassel 1997. 340 Seiten. EUR 10,00.
- Bd. 26 STACH, Meinhard / KIPP, Martin / WIECHMANN-SCHRÖDER, Gabriele (Hrsg.): Perspektiven und Internationalisierung der Berufspädagogik. Erweiterte Dokumentation einer Fachtagung aus Anlass des 25jährigen Bestehens der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel 1997. 112 Seiten. EUR 5,00.
- Bd. 27 STACH, Meinhard (Hrsg.): Bildung und Berufsbildung für Behinderte. Vergleich und Darstellung der Systeme ausgewählter Länder. Ergebnisse eines studentischen Projekts. Kassel 1998. 220 Seiten. EUR 4,00.
- Bd. 28 *Vergriffen*. AL-REFAEI, Ibrahim: Grundlegende Aspekte zur Strukturplanung technischer Ausbildung in der Westbank und im Gazastreifen. Kassel 1999. 188 Seiten.
- Bd. 29 GRAF, Alexander: Arbeitsfaktor Mobbing - Ursachen, Folgen, Prävention und Interventionsmöglichkeiten. Hrsg. von Meinhard STACH und Jürgen TÜMMERS. Kassel 1999. 158 Seiten. EUR 5,00.

- Bd. 30 SCHOENFELDT, Eberhard: Dem Lernen widmet sich der edle Mensch. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik), Studien zu einem konfuzianisch geprägten Land. Kassel 2000. 408 Seiten. EUR 10,00.
- Bd. 31 BURMESTER, Jeanette: Konzepte für eine Verbesserung und Umstrukturierung des Landwirtschaftlichen Beratungssystems im Südlichen Afrika, dargestellt am Beispiel der Republik Sambia. 223 Seiten. EUR 8,00.
- Bd. 32 KOCH, Thomas / NEUMANN, Gerd / STACH, Meinhard (Hrsg.): Aspekte Internationaler Berufspädagogik. Von der Qualitätssicherung über Länderberichte zur Methodik der Vergleichsforschung. Kassel 2001. 262 Seiten. EUR 8,00.
- Bd. 33 SCHOENFELDT, Eberhard: Berufsbezug, zentrales Merkmal der deutschen Berufsausbildung. Kassel 2002. 100 Seiten. EUR 5,00.
- Bd. 34 BERDELSMANN, Hans-Dieter (Hrsg.): In der Bildung und Europa liegt die Zukunft. Dokumentation zur Auftaktveranstaltung zum EU-Programm Leonardo da Vinci II in Kassel. 1. Auflage. Kassel 2002.
- Bd. 35 MOEDE, Jutta: Ausbilderqualifizierung für eine lernende Organisation – Berufspädagogische Handlungsforschungsstrategien für eine integrierte Personal- und Organisationsentwicklung am Beispiel des Bundesgrenzschutzes. Kassel 2002. 387 Seiten. EUR 10,00.

Bestellungen / Anfragen an:

Dr. Raimund Dröge
Universität Kassel/Fachbereich 10
Heinrich-Plett-Str. 40
34109 Kassel
Tel. 0561 804-4438
e-mail: rdroege@uni-kassel.de

Unverbindliche Preisempfehlungen - Preisänderungen vorbehalten

Bei Abgabe an Nicht-Studierende werden 16 % MWSt erhoben, Bibliotheks- und Verlagsrabatte können nicht gewährt werden. Porto- und Versandkosten werden gesondert berechnet.