

Militär und Sozialwissenschaften
The Military and Social Research

Angelika Dörfler-Dierken
Christian Göbel *Hrsg.*

Charakter – Haltung – Habitus

Persönlichkeit und Verantwortung in
der Bundeswehr



Springer VS

Militär und Sozialwissenschaften/The Military and Social Research

Band 55

Reihe herausgegeben von

Martin Elbe, ZMSBw, Potsdam, Deutschland

Angelika Dörfler-Dierken, Institut für Kirchen- und Dogmengeschichte,
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

Diese Reihe ist bis Band 53 (2020) im Nomos-Verlag erschienen und wird im Auftrag des Arbeitskreis Militär und Sozialwissenschaften e. V. (AMS/www.mil-soz.de) herausgegeben von Prof. Dr. Martin Elbe (Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr, Potsdam) und Prof. Dr. Angelika Dörfler-Dierken (Institut für Kirchen- und Dogmengeschichte, Universität Hamburg, Hamburg).

Angelika Dörfler-Dierken ·
Christian Göbel
(Hrsg.)

Charakter – Haltung – Habitus

Persönlichkeit und Verantwortung in
der Bundeswehr

Hrsg.

Angelika Dörfler-Dierken
Institut für Kirchen- und
Dogmengeschichte
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Christian Göbel
Department of Philosophy
Assumption University
Worcester, MA, USA

ISSN 2731-0817

ISSN 2731-0825 (electronic)

Militär und Sozialwissenschaften/The Military and Social Research

ISBN 978-3-658-37248-4

ISBN 978-3-658-37249-1 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-37249-1>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien
Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Cori Antonia Mackrodt

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Was soll ich tun? Zur Einführung	1
Christian Göbel und Angelika Dörfler-Dierken	
Berufsethische Bildung für staatliche Sicherheitskräfte: Das Beispiel Polizei	9
Ulrike Wagener	
Teil 1: Charakter	
Vom Sinn und Unsinn des Charakters. Zur Geschichte eines persistenten Begriffs	31
Markus Thureau	
Kardinaltugenden – modernisiert	47
Julian Nida-Rümelin	
Selbstverantwortung als Charaktergröße und Bildungsziel. Tugend- und Persönlichkeitsbildung in den US-Streitkräften und die Innere Führung	53
Christian Göbel	
Wagnis Therapie: ›Soldatischer Charakter‹ im Subtext	85
Heike Paschotta	
Der Offizier und die Anderen: Persönlichkeit im sozioökonomischen Kontext	109
Martin Elbe	

Teil 2: Lebensführung und Haltung

Das Selbstverständnis und Bild des deutschen Offiziers im Wandel	129
---	------------

Rudolf J. Schlaffer

Haltung kann nur zeigen, wer Halt hat	139
--	------------

Hans-Martin Gutmann

Wertschätzung in hierarchischer Organisation: im Spannungsfeld zwischen Eigenverantwortung und Gehorsam	149
--	------------

André Latz

Teil 3: Habitus und Lebensstil

Bourdieu's Habitus im Spannungsfeld von Zivilität und Krieg	169
--	------------

Jens Warburg

Der militärische Habitus. Zur Relevanz eines militärsoziologischen Konzepts am Beispiel der Bundeswehr	183
---	------------

Philipp Münch

Soldatische Subkulturen: Zwischen Differenz und Antagonismus	201
---	------------

Gerhard Kümmel

Soldatsein heute – im Schatten pluralistischer Ignoranz	213
--	------------

Meike Wanner

Teil 4: Zur Praxis ethischer Bildung in der Bundeswehr

Soldaten wollen denken! Erfahrungen eines Militärgeistlichen aus der Bildungsarbeit	231
--	------------

Klaus Beckmann

Zwischen Handlungssicherheit und Eigenständigkeit. Überlegungen zur ethischen Bildung in den Streitkräften	249
---	------------

Roger Mielke

Ethische Bildung in der Bundeswehr. Persönlichkeitsbildung für Soldatinnen und Soldaten	259
--	------------

Angelika Dörfler-Dierken

Ethische Bildung in der Bundeswehr auf neuen Wegen? Militärseelsorge als wichtiger Gesprächs- und Kooperationspartner in der Persönlichkeitsbildung in den Streitkräften	281
Dirck Ackermann	
Bildung und Freiheit. Grundsätzliches zur Ideengeschichte des Bildungsbegriffs und Anmerkungen zur Ausbildung von Offizieren an der Helmut-Schmidt-Universität (HSU)	291
Christiane Bender	

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Angelika Dörfler-Dierken, Prof. Dr., ist Theologin und Sozialwissenschaftlerin. Nach Lehrstuhlvertretungen und Lehrbeauftragungen, u.a. an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg, leitete sie von 2003 bis zum Ruhestand 2021 den Projektbereich Innere Führung – Ethik – Militärseelsorge, zuerst am Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr in Strausberg, dann am ZMSBw in Potsdam. Ihre Professur nimmt sie am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Hamburg wahr, wo sie derzeit ein DFG-Projekt zur Geschichte der Militärseelsorge durchführt.

Christian Göbel, Prof. Dr. Dr., ist Professor für Philosophie, Inhaber des D’Alzon-Stiftungslehrstuhls und Direktor des Ecumenical Institute an der Assumption University in Worcester, MA (USA). Er ist außerdem Oberstleutnant der Reserve und nach verschiedenen Heeresverwendungen heute als Projektbereichsleiter (Spiegeldienstposten) am ZMSBw beordert.

Autorenverzeichnis

Dirck Ackermann Evangelisches Kirchenamt für die Bundeswehr, Berlin, Deutschland

Klaus Beckmann Andreas-Albert-Schule, Frankenthal, Deutschland

Christiane Bender Helmut Schmidt Universität, Hamburg, Deutschland

Angelika Dörfler-Dierken Institut für Kirchen- und Dogmengeschichte, Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

Martin Elbe Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr, Potsdam, Deutschland

Hans-Martin Gutmann Fachbereich Evangelische Theologie, Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

Christian Göbel Department of Philosophy, Assumption University, Worcester, MA, USA

Gerhard Kümmel Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr, Potsdam, Deutschland

André Latz André Latz Team-Entwicklung, Bonn, Deutschland

Roger Mielke Zentrum Innere Führung, Koblenz, Deutschland

Philipp Münch Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr, Potsdam, Deutschland

Julian Nida-Rümelin Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft, Ludwig-Maximilians-Universität, München, Deutschland

Heike Paschotta Praxis Paschotta, Berlin, Deutschland

Rudolf J. Schlaffer Militärhistorisches Museum der Bundeswehr, Dresden, Deutschland

Markus Thureau Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr, Potsdam, Deutschland

Ulrike Wagener Hochschule für Polizei Baden-Württemberg, Villingen-Schwenningen, Deutschland

Meike Wanner Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr, Potsdam, Deutschland

Jens Warburg Netzwerk Partnerschaft, Offenbach, Deutschland



Was soll ich tun? Zur Einführung

Christian Göbel und Angelika Dörfler-Dierken

1. »Was soll ich tun?« Das ist nicht die Frage des Befehlsempfängers an den Vorgesetzten, sondern eine Grundfrage des Menschen. »Was soll ich tun?« fragt auch die Philosophie. Nach dem Königsberger Aufklärer Immanuel Kant lautet so die Leitfrage der Moral (*Logik*. Akademie-Ausgabe, Bd IX, 25). Somit ist »Was soll ich tun?« immer auch eine Frage der *Selbstverantwortung*, denn ohne moralische Autonomie kann eine Handlungsentscheidung keinen moralischen Wert haben.

Das gilt auch für die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr, deren Entscheidungen – darunter solche auf Leben und Tod – sich eben nicht nur im Kontext von Befehl und Gehorsam vollziehen, sondern vor dem Hintergrund der Inneren Führung, also der besonderen Führungsphilosophie der Bundeswehr und deren ethischen Rahmens. Die Innere Führung bindet die militärische Auftragserfüllung an eine Selbst- und Führerverantwortung, die von den Werten des Grundgesetzes, von Demokratie, Menschenrechtsethos und internationalem Recht getragen ist. Deshalb wird den Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr – anders als in manch anderen Armeen in Geschichte und Gegenwart – Gewissensfreiheit eingeräumt; sie werden nicht zu einem blinden, sondern zu einem ethisch prüfenden oder »gewissensgeleiteten Gehorsam« verpflichtet (Art. 11 SG; ZDv A 2600/1, Nr. 401 und Anlage 7.2, Par. 4c). Gerade im Einsatz sollen sie Verantwortung für sich selbst, ihre Kameradinnen und Kameraden

C. Göbel (✉)

Department of Philosophy, Assumption University, Worcester, MA, USA

E-Mail: cgobel@assumption.edu

A. Dörfler-Dierken

Institut für Kirchen- und Dogmengeschichte, Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

E-Mail: angelikadoerfler@gmx.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

A. Dörfler-Dierken und C. Göbel (Hrsg.), *Charakter – Haltung – Habitus*, Militär und Sozialwissenschaften/The Military and Social Research 55,

https://doi.org/10.1007/978-3-658-37249-1_1

sowie für die Zivilbevölkerung übernehmen und sogar die Rechte ihrer Gegner achten.

Doch Gewissen und Selbstverantwortung müssen immer auch *gebildet* werden. Immanuel Kant betont das – obgleich dieser Aspekt angesichts des vermeintlichen Formalismus' seiner Ethik gern übersehen wird –, indem er Tugend und Charakter zu Zentralbegriffen seiner Moralphilosophie macht und sich ausführlich anthropologischen und pädagogischen Fragen widmet. Moralistische Autonomie verlangt eine ›mündige‹ oder *gereifte Persönlichkeit*. Das gilt gerade vor dem Hintergrund des Referenzrahmens Krieg, durch den die soldatische Existenz gekennzeichnet ist, selbst wenn nicht alle Soldatinnen und Soldaten stets mit diesem moralischen *worst case* konfrontiert sind. Doch auf die mögliche Realität des Krieges und andere ethische Herausforderungen ihres Dienstes müssen sie vorbereitet sein.

Deswegen hat die Bundeswehr seit ihrer Gründung Wert auf humanistische – speziell auf politische, historische und ethisch-lebenskundliche – Bildung gelegt und diese Anstrengungen zuletzt (seit 2018) noch einmal verstärkt in den Arbeiten an neuen Zentralen Dienstvorschriften zur ethischen Bildung und zur Persönlichkeitsbildung. Dabei geht es auch um die Frage, wie die Innere Führung angesichts neuer Herausforderungen und internationaler Einsätze weiter ausgestaltet werden kann. Gelegentlich heißt es, die Innere Führung der Bundeswehr sei als Konsequenz der deutschen Niederlage im Zweiten Weltkrieg entstanden und habe die Funktion gehabt, die Wiederaufrüstung in Westdeutschland gesellschaftlich akzeptabel zu machen. Dieses Narrativ greift für die Gegenwart sicher zu kurz. Denn es ist offensichtlich, dass sich heute andere Herausforderungen stellen als in der Nachkriegszeit. Militär ist nicht mehr nur zuständig für Landesverteidigung und Abschreckung im engeren Sinn. Heutige Soldatinnen und Soldaten sind auch damit beauftragt, weltweit Menschen zu schützen, in *failing states* (z. B. Afghanistan, Irak, Mail) Sicherheitskräfte auszubilden und Beiträge zur staatlichen und gesellschaftlichen Entwicklung durch die Absicherung von Friedens- und Versöhnungsprozessen zu leisten. Soldatinnen und Soldaten sind heutzutage auch Diplomaten in Uniform, weltweit agierende Polizisten und bewaffnete Entwicklungshelfer. Zugleich hat schon die Krimkrise 2014 Bündnisverpflichtungen neu in den Fokus gerückt: seit einigen Jahren sichern deutsche Soldatinnen und Soldaten die Grenzen im Baltikum, indem sie dort den Luftraum und Schiffsbewegungen auf der Ostsee überwachen. Und kurz bevor dieses Buch in den Druck gehen kann (März 2022), erfordert der russische Angriff auf die Ukraine neben anderen Reaktionen u. a. einen deutlich verstärkten Schutz aller osteuropäischen NATO-Grenzen. Dass die Konzeption der Inneren Führung geeignet ist, den Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr

auch in diesen Szenarien einen verlässlichen Kompass für ihr berufliches Selbstverständnis und ihr Handeln zu geben, liegt an ihrem dynamischen Charakter und den Werten des Grundgesetzes, auf denen sie fußt, vor allem der Menschenwürde, von der es in Artikel 1 des Grundgesetzes heißt, sie sei »unantastbar«. Das bindet alle staatliche Gewalt und in besonderer Weise die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr, im Grundbetrieb in der Bundesrepublik Deutschland wie auch im Einsatz im Ausland. Dabei stellen sich ihnen immer wieder neue und überraschende Herausforderungen, die sie zwingen, selbst moralisch zu urteilen und zu handeln. Schließlich müssen sie mit Entscheidungen leben, die sie möglicherweise in Sekundenbruchteilen und unübersichtlichen Situationen gefällt haben. Schlimmstenfalls müssen sie sich dafür auch vor deutschen Gerichten verantworten.

Genau deshalb beschäftigt sich die Bundeswehr aktuell mit Möglichkeiten zur Förderung der individuellen Urteilskompetenz von Soldatinnen und Soldaten. Ziel ist eine nachhaltige Vermittlung ethischer Werte und Normen, die zur selbstständigen moralischen Urteilsbildung und entsprechend begründetem Handeln befähigt. Kurz: Es geht um Persönlichkeitsbildung, in deren Zentrum zum Beispiel jene soldatischen Tugenden stehen können, in denen die Zentrale Dienstvorschrift zur Umsetzung der Inneren Führung in der Bundeswehr (A 2600/1) Selbstbildung annahmt: Disziplin, Gerechtigkeit, Gewissenhaftigkeit, Tapferkeit, Toleranz, Treue und Wahrhaftigkeit – und zwar stets eingebettet in eine soldatische Haltung, die sich dem Grundgesetz verpflichtet weiß. Denn dass die Bundeswehr als solche ein »Haltungsproblem« habe, wie vor einigen Jahren gemutmaßt wurde, kann wohl ausgeschlossen werden – doch bleibt die Vergegenwärtigung und Einübung der rechten Haltung immer neue und herausfordernde Aufgabe jedes einzelnen Soldaten und jeder einzelnen Soldatin einer Armee, deren Angehörige sich als »Diener des Friedens« verstehen sollen (Erklärung der Deutschen Bischöfe 2005).

Neben historischer und politischer Bildung und Lebenskundlichem Unterricht (LKU), die es in der Bundeswehr schon seit den 1950er-Jahren gibt, bietet die aktuell diskutierte Intensivierung von ethischer Bildung eine dritte Säule, die der Persönlichkeitsbildung von Soldatinnen und Soldaten dient und ihnen einen Kompass für unübersichtliche Situationen an die Hand gibt. Eine soldatische Persönlichkeit reflektiert über den Sinn ihres Handelns, ist motiviert, ihre Aufträge zu erfüllen, denkt mit und vermeidet ein Handeln, das den Interessen der Bundesrepublik Deutschland, denen der eigenen Kameradinnen und Kameraden oder auch denen der Bevölkerung des Einsatzlandes zuwiderläuft.

2. Im vorliegenden Band werden Beiträge von einigen Veranstaltungen im Zusammenhang dieses jüngsten Reflexionsweges der Bundeswehr publiziert, es geht aber nicht darum, eine ›offizielle Linie‹ darzustellen. Vielmehr wollen die Autorinnen und Autoren – oft aus intimer Kenntnis der Bundeswehr – inspirierende Diskussionsbeiträge bieten, die verschiedene Aspekte von Persönlichkeit, Soldatenbild und soldatischem Selbstverständnis sowie Persönlichkeitsbildung im Militär in den Blick nehmen. Trotz gemeinsamer Grundtendenzen und gelegentlich ähnlicher Beispiele und Bezüge werden durchaus unterschiedliche Akzente gesetzt, die sich oft ergänzen, zuweilen aber auch zu voneinander abweichenden Thesen führen.

Zwei Kapitel gehen auf Workshops im Bundesverteidigungsministerium (BMVg) in Berlin zurück, die Impulse für die Arbeit an einer neuen Vorschrift zur ethischen Bildung geben sollten. Eine solche Vorschrift wurde allerdings bislang (Januar 2022) vor allem wohl deshalb nicht erlassen, weil nicht geklärt ist, wer – außer den Militärseelsorgerinnen und Militärseelsorgern in den von ihnen verantworteten Lebenskundlichen Unterrichten – solche Veranstaltungen zur ethischen Bildung durchführen soll. Obgleich militärische Vorgesetzte entscheidend zur Schaffung eines ethischen Klimas in ihren Einheiten beitragen, könnte die Freiheit zur Selbstbildung der Soldatinnen und Soldaten betroffen sein, wenn Vorgesetzte auch mit ethischem Unterricht beauftragt würden. Ethische Bildung bedarf ihrem Wesen nach der Ermöglichung eines freien Raumes zur freiwilligen Aneignung. Deshalb können wohl weiterhin der Lebenskundliche Unterricht oder ähnliche Formate als probater Ort für ethische Bildung von Bundeswehrsoldatinnen und -soldaten gelten.

Die Mehrzahl der anderen Beiträge entstand aus Vorträgen bei einer Tagung am Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr in Potsdam (ZMSBw), die im April 2019 klassische Konzepte der Persönlichkeitsbildung in den Blick nahm und diese auf die Lebens- und Arbeitswirklichkeit von Soldatinnen und Soldaten bezog. Dabei wurden drei Ansätze näher beleuchtet: das psychologische, traditionell militärische Konzept von Charakter und Charakterbildung, das ebenfalls traditionell im Militär verwendete, im Grunde aber humanistische Konzept von Haltung als ganzheitlicher Lebensführung und das sozialwissenschaftliche Konzept von Habitus und Rollenverständnis.

Zur Einführung in den Band wird der Beitrag von *Ulrike Wagener* abgedruckt, der beim BMVg-Workshop am 13. November 2018 gehalten wurde. Aus ihren Erfahrungen mit der berufsethischen Bildung polizeilicher Sicherheitskräfte können Impulse für die ethische Bildung in der Bundeswehr gewonnen werden. Die Polizei hat eine längere Tradition berufsethischer Bildung als die Bundeswehr.

Themen wie Gruppenkohäsion und das Selbstbewusstsein, zu ›den Guten‹ zu gehören, dürften auch für Soldatinnen und Soldaten relevant sein.

Der erste Teil – »Charakter« – beginnt mit *Markus Thuraus* kenntnisreicher Begriffsgeschichte zu diesem schwierigen und heute zuweilen umstrittenen Wort. Insbesondere hebt er die Fragwürdigkeit eines Verständnisses von »angeborenem Charakter« hervor. Es folgt ein Beitrag von *Julian Nida-Rümelin*, der beim BMVG-Workshop am 19. Februar 2019 frei vorgetragen hat. Sein hier abgedruckter Text ist daher – in durch die Herausgeber leicht überarbeiteter Fassung – mit freundlicher Genehmigung des Autors dem Buch *Die Optimierungsfalle* (München: btb 2015) entnommen, in dem Nida-Rümelin die »Philosophie einer humanen Ökonomie« entwirft, »die den Menschen wieder in den Mittelpunkt stellt«, und zeigt, »wie eine auf Kooperation und moralischen Werten basierende Wirtschaftsordnung in der Weltgesellschaft aussehen könnte«. Nida-Rümelin bietet in dem ausgewählten Abschnitt eine modernisierte Deutung der klassischen Kardinaltugenden als Merkmale moralischen Charakters. Er umreißt damit auch Zielmarken der ethischen Bildung von Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr. *Christian Göbel* blickt dann näher auf die Charakter- und Tugendbildung im US-Militär, in dem der Begriff des Charakters sehr wichtig ist. Dazu stellt er einen Vergleich an zwischen neuen Ansätzen der ethischen Bildung in den US-Streitkräften und der Bundeswehr. Er stellt insbesondere die Notwendigkeit einer Verankerung soldatischer Vollzugstugenden im Menschenrechtsethos heraus. Einen ungewöhnlichen Zugang wählt *Heike Paschotta*: aus tiefenpsychologischer Perspektive hat sie sich paradigmatisch mit einer Klientin beschäftigt, die sich selbst in manchen ihrer Persönlichkeitsanteile als »soldatischen Charakter« bezeichnet; die Umrissse dessen, was oft als »typisch soldatisch« gilt, werden hier also von einer psychologischen Fallstudie her beleuchtet. Im Mittelpunkt des Beitrags von *Martin Elbe* stehen die von der psychologischen Forschung als »Big Five« bezeichneten Charaktertypen. Sie werden mit sozialwissenschaftlich-empirischen Instrumentarien bestimmt, um Selbstbilder und Fremdbeschreibungen zu analysieren. Elbe nimmt insbesondere die Bedeutung dieser Charakterzüge für den Erfolg von ehemaligen Offizieren in der Privatwirtschaft in den Blick.

Im zweiten Teil – »Lebensführung und Haltung« – stellt zunächst *Rudolf J. Schlaffer* das Bild des deutschen Offiziers im Wandel der Zeit vor. Dabei widmet er sich vor allem dem Bruch mit der Wehrmacht, der sich in der Konzeption der Inneren Führung ausdrückt, und beschreibt deren Kontinuität zur preußischen Militärgeschichte. *Hans-Martin Gutmann* reflektiert dann über den Zusammenhang von Haltung und Halt – denn nur wer sich innerlich gehalten weiß, kann Haltung zeigen. Und *Andrè Latz* hebt unter Verweis auf die spezifische, durch

Innere Führung und Selbstverantwortung gekennzeichnete Verfasstheit der Bundeswehr hervor, dass auch eine hierarchische Organisation wie das Militär eine Menschenführung praktizieren muss, die der Wertschätzung Einzelner Raum gibt. Zugleich wird der Bogen geschlagen zu den in den Folgekapiteln vertieften soziologischen Reflexionen über den Habitus.

Im dritten Teil – »Habitus und Lebensstil« – prüfen zunächst die Beiträge von *Jens Warburg* und von *Philipp Münch*, ob bzw. inwieweit der Habitusbegriff der Soziologie Pierre Bourdieus auf die Bundeswehr anzuwenden ist. Es zeigt sich, dass innerhalb der Bundeswehr zwischen verschiedenen Habitusformen und Rollenverständnissen unterschieden werden sollte. Ein klassisch militärischer Habitus scheint am ehesten bei solchen Soldatinnen und Soldaten erkennbar zu sein, die Einsatz- und Kampferfahrung haben. Damit wird eine spezifische und zahlenmäßig eher kleine Gruppe in den Blick genommen, die aber ihrerseits beansprucht, die Bundeswehr zu prägen, und sich gerne als Kritiker der Inneren Führung inszeniert. *Gerhard Kümmel* zeigt, dass die Analyse soldatischer Lebensstile mit dem Konzept der Subkultur den Blick öffnet für ein tieferes Verständnis. Er unterscheidet zwei Typen von Subkultur und sieht nur antagonistische Subkulturen als Gefahr für die militärische Organisation an. *Meike Wanner* beschreibt eine – in Studien belegte – durchaus positive Wahrnehmung des Militärs durch die Gesellschaft und fordert von den Soldatinnen und Soldaten, diese Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung ernst zu nehmen, um nicht zum Opfer einer Anti-Haltung zu werden, die oftmals einem zu unkritischen Selbst- und Weltbild entspringt.

Den vierten Teil – »Zur Praxis ethischer Bildung in der Bundeswehr« – eröffnet *Klaus Beckmann* mit Erfahrungen aus dem Alltag eines Militärgeistlichen, der gerade im Lebenskundlichen Unterricht Belege dafür gefunden hat, dass Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr – und zwar auch unter den generell weniger mit der Inneren Führung vertrauten Mannschaftsdienstgraden und Unteroffizieren – durchaus ein Gespür für die Grundprinzipien der Inneren Führung haben, mitdenken wollen und sehr wohl zwischen treuem Dienst und Gehorsam unterscheiden können. *Roger Mielke* geht auf einen Entwurf der geplanten »ZDv A 2620/6 Ethische Bildung« ein. Er würdigt sie vor dem Hintergrund, dass ethische Bildung nicht nur als zusätzliches Ausbildungsziel und mithin als organisatorische Belastung, sondern als wertvolle Ressource gesehen werden sollte. Auch Mielke verweist auf eine tiefe Nachdenklichkeit von Soldatinnen und Soldaten und betont, dass die Fähigkeit zu moralischen Gewissensentscheidungen ganzheitlich eingeübt werden muss. *Angelika Dörfler-Dierkens* vertiefender Überblick über mögliche Inhalte einer neuen Vorschrift und ihre geistesgeschichtlichen

Grundlagen vor dem Hintergrund des in der Bundeswehr gepflegten Persönlichkeitsideals kommt zu einem differenzierten Urteil hinsichtlich der Möglichkeiten der Umsetzung einer Vorschrift zur Ethischen Bildung. Diesen Teil beschließen *Dirck Ackermanns* Überlegungen zum Verhältnis von ethischer Bildung und Lebenskundlichem Unterricht. Seine These lautet, dass gerade ethische Bildung derselben Freiheit von militärischer Hierarchie und Beurteilung bedürfe wie der Lebenskundliche Unterricht.

Abgeschlossen wird der Sammelband durch den Beitrag von *Christiane Bender*, die sich – auch angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen durch die Corona-Pandemie – grundsätzlich mit der Frage nach Autorität und Führung auseinandersetzt. Vor dem Hintergrund preußischer und philosophischer Bildungstraditionen (Kant, Hegel) und durch Max Weber geschult, schaut sie auf den Wunsch breiter Kreise nach Ordnung und zieht Konsequenzen für die akademische Ausbildung von Offizieren der Bundeswehr.

Aufgrund verschiedener äußerer Umstände ist seit der Tagung am ZMSBw und den Workshops im BMVg sowie der anschließenden Verschriftlichung der Beiträge einige Zeit vergangen. Doch bleibt die Thematik ethischer Bildung für Soldatinnen und Soldaten stets aktuell. Wir danken daher Verlag und Herausgebern für die Aufnahme des Bandes in die Reihe „Militär und Sozialwissenschaften“.

Prof. Dr. Dr. Christian Göbel ist Professor für Philosophie und Inhaber des D'Alzon-Stiftungslehrstuhls an der Assumption University in Worcester, MA (USA). Er ist außerdem Oberstleutnant der Reserve und nach verschiedenen Heeresverwendungen heute als Projektbereichsleiter (Spiegeldienstposten) am ZMSBw beordert.

Prof. Dr. Angelika Dörfler-Dierken ist Theologin und Sozialwissenschaftlerin. Nach Lehrstuhlvertretungen und Lehrbeauftragungen, u.a. an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg, leitete sie von 2003 bis zum Ruhestand 2021 den Projektbereich Innere Führung – Ethik – Militärseelsorge, zuerst am Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr in Strausberg, dann am ZMSBw in Potsdam. Ihre Professur nimmt sie am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Hamburg wahr, wo sie derzeit ein DFG-Projekt zur Geschichte der Militärseelsorge durchführt.

Berufsethische Bildung für staatliche Sicherheitskräfte: Das Beispiel Polizei

Ulrike Wagener

Für das Anliegen, ethische Bildung in der Bundeswehr stärker zu verankern und weiterzuentwickeln, kann ein Blick auf die Ausbildungs- und Studiengänge der Polizeien der Länder und des Bundes von Nutzen sein, um von deren Erfahrungen mit berufsethischem Unterricht und berufsethischen Lehrveranstaltungen zu profitieren.¹ In diesem Sinne möchte ich in meinem Beitrag wesentliche Dimensionen und Problemstellungen der Polizeiethik bzw. polizeilichen Berufsethik zum Thema machen. Terminologisch spreche ich von »Polizeiethik«, wenn ich die wissenschaftliche (philosophische oder theologische) Disziplin und damit einen Teilbereich angewandter materialer Ethik im Blick habe. Den Begriff »polizeiliche Berufsethik« verwende ich, um ein Bildungsangebot, nämlich das gleichnamige Fach innerhalb polizeilicher Ausbildungs- und Studiengänge, zu bezeichnen.

Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklung seit 1945 folgen Analysen und ethische Reflexionen zur moralischen Signatur der Polizeiorganisation. Der dritte Teil beschreibt Herausforderungen ethischer Bildungsarbeit in der Polizei und begründet ihre Zielsetzungen. Den Abschluss bilden einige Thesen zu gemeinsamen Herausforderungen von Polizei- und Militärethik als Ethiken des staatlichen Gewaltmonopols.

U. Wagener (✉)

Hochschule für Polizei Baden-Württemberg, Villingen-Schwenningen, Deutschland

E-Mail: UlrikeWagener@hfpol-bw.de

¹ Dieser Aufsatz geht auf einen Vortrag zurück, den ich am 13.11.2018 in Berlin auf einem Workshop des Bundesverteidigungsministeriums zum Thema »Ethische Bildung in der Bundeswehr« gehalten habe.

1 Die Entwicklung des Faches Berufsethik im Rahmen der polizeilichen Ausbildung in Deutschland

Polizei ist in der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich Ländersache. Die Alliierten hatten nach 1945 in ihrer jeweiligen Besatzungszone zunächst auf kommunaler Ebene deutsche Polizeikräfte eingesetzt. Dabei wurde in den westlichen Besatzungszonen im Wesentlichen auf erfahrene Polizeibeamte zurückgegriffen, kurz darauf wurden aber auch die ersten Polizeischulen gegründet, um neue Beamte auszubilden. Besonders einflussreich wurde die am 2. Juli 1945 in Hilstrup gegründete Zentral-Polizeischule der britischen Besatzungszone. Nach der Verabschiedung des Grundgesetzes und der ersten Bundestagswahl erlaubte die Alliierte Hohe Kommission für Deutschland der neugewählten Bundesregierung am 21. September 1949 die Bildung eigener Polizeiorgane. Auf der Grundlage eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern wurden daraufhin die Länderpolizeien aufgebaut, wobei das kommunale Modell sich in einigen Städten noch Jahrzehnte halten konnte (z. B. in Stuttgart bis 1973). Die Polizeien unterteilten sich in Schutz- und Kriminalpolizei; 1951 kamen in den Ländern die geschlossenen Einheiten der Bereitschaftspolizei und auf Bundesebene der Bundesgrenzschutz hinzu.

Einigkeit bestand bei allen Verantwortlichen, dass Polizeiarbeit im demokratischen Rechtsstaat einer ethischen Fundierung bedarf. Schon in der Weimarer Republik hatte es Versuche gegeben, das traditionelle, stark obrigkeitsstaatliche Selbstverständnis deutscher Polizeien, wie es unter preußischer Ägide ausformuliert worden war, in Richtung auf ein stärker bürgerorientiertes und partnerschaftliches Modell weiterzuentwickeln. Das neue Leitbild der Weimarer Republik hatte der Bevölkerung die Polizei als »Freund, Helfer und Kamerad« vorgestellt. Allerdings hatte das demokratische Selbstverständnis in den Weimarer Jahren die Polizeikultur nicht durchdringend prägen können. Dem nationalsozialistischen Regime war es in der Folge gelungen, die Polizei zu einem zentralen Instrument ihres Herrschaftssystems umzufunktionalisieren. Somit standen die Länder 1949 vor der herausfordernden Frage, wie für ihre neu gegründeten Polizeien ein demokratisch-ethisches Fundament geschaffen werden könne (vgl. Arnemann 2005; Schiewek 2012).

Die Bundesrepublik griff dafür auf ein Modell der Weimarer Republik zurück, das Geistliche der christlichen Kirchen mit Seelsorge sowie religiöser und ethischer Bildung von Polizeibeamten betraut hatte. Diese Kooperation von Staat und Kirche war im Nationalsozialismus zunächst toleriert worden, im Weiteren aber zunehmend erschwert und 1937 nach der Eingliederung der Polizei in die Wehrmacht endgültig unterbunden worden. An das Weimarer Modell kirchlicher Arbeit

in der Polizei knüpften die Länder nun an: Vom 29. bis 30. September 1950 fand eine erste Arbeitstagung für Berufsethik im damaligen Polizei-Institut Hilstrup statt, an der Regierungsvertreter und Polizeifachleute aus mehreren Bundesländern sowie Geistliche der evangelischen und katholischen Kirchen teilnahmen. Die Tagung verabschiedete Leitsätze zur Bedeutung der Berufsethik und empfahl den Ländern, dieses Fach unter Beteiligung von Geistlichen zu etablieren. 1951 folgte ein Lehrplanentwurf für das Fach, das in der Folge in den Ländern institutionalisiert wurde. Neben der berufsethischen Bildung wurde die Polizei-seelsorge als Begleitung und spezielles Unterstützungsangebot für Polizeibeamte aufgebaut. In der Folge wurde die kirchliche Arbeit in der Polizei stärker ausdifferenziert. So unterschied Nordrhein-Westfalen schon 1962 in seinem Erlass zum berufsethischen Unterricht zwischen der seelsorglichen und der Bildungsaufgabe und erklärte, religiös-kirchliche Fragen seien Bestandteil der Seelsorge, aber nicht des berufsethischen Unterrichts (vgl. Schiewek 2012: 64).

Berufsethik wurde so seit den 1950er Jahren in den polizeilichen Ausbildungen verankert und durch Geistliche beider christlicher Konfessionen erteilt. Besondere Herausforderungen für das Fach entstanden immer dann, wenn auch die Polizeien durch die gesellschaftliche Entwicklung und soziale Protestbewegungen vor neue Aufgaben gestellt waren. Der Umgang mit kritischen Bürgerinnen und Bürgern, die in den sozialen Bewegungen ihr Recht auf Demonstrationsfreiheit wahrnahmen (Friedens- und Antikriegsbewegungen, Anti-Atomkraft-Bewegung, etc.) erforderte von den Polizeibeamten eine erhöhte soziale Kompetenz, sodass mehr sozialwissenschaftliche und psychologische Inhalte in die Ausbildung integriert wurden. Das Anliegen der Erhöhung der Qualifikation (und der besseren Besoldung) von Polizeibeamten mündete Ende der 70er Jahre in die Akademisierung der Polizeiausbildung: Seit 1979 etablierten die Länder Fachhochschulstudiengänge als Zugangsvoraussetzung für den gehobenen Polizeivollzugsdienst.

Mit Einrichtung der Fachhochschulstudiengänge sowie des Studiums für den höheren Polizeivollzugsdienst an der Polizei-Führungsakademie in Münster-Hilstrup (heute: Deutsche Hochschule der Polizei) stand die polizeiliche Berufsethik vor der Anforderung, sich diesem Verwissenschaftlichungsprozess zu stellen und den spezifischen Beitrag der Ethik zur polizeilichen Aus- und Weiterbildung zu benennen. Dies hat zu systematischer Lehrplanarbeit sowie zunehmender wissenschaftlicher Publikationstätigkeit geführt, die zunächst schwerpunktmäßig durch die Lehrbeauftragten der evangelischen und katholischen Kirche an der Polizei-Führungsakademie getragen wurde (Schiewek 2012: 66; Wagener 2009). An den Fachhochschulen für Polizei bzw. den Abteilungen für Polizei

innerhalb der Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung waren weiterhin Polizeiseelsorgende nebenamtlich in der berufsethischen Lehre tätig, die kaum die zeitlichen Ressourcen hatten, auch die theoretische Weiterentwicklung des Faches voranzutreiben.

Seit dem Jahr 2000 haben hier aber wesentliche Schritte der Qualitätsentwicklung stattgefunden: Die Dozentinnen und Dozenten der polizeilichen Berufsethik an den Fachhochschulen der Länder und des Bundes haben sich in einer Bundesfachkonferenz zusammengeschlossen, um Grundsatzfragen ihres Faches zu reflektieren und ihre eigene Fortbildung zu organisieren. Die Länder Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen haben die Notwendigkeit hauptamtlich Lehrender erkannt und Professuren für Berufsethik an ihren Fachhochschulen (heute: Hochschulen für angewandte Wissenschaften) eingerichtet. Diese Schritte hin zu einer stärkeren institutionellen Absicherung der Berufsethik im Rahmen des Studiums für den Polizeiberuf markieren die wachsende Erkenntnis, dass der ethischen Bildung mitnichten ein randständiger Platz im Curriculum der polizeilichen Studiengänge zukommt, sondern dass Ethik als Reflexion polizeilicher Entscheidungs- und Handlungsstandards zentrale Bedeutung für die Polizeiarbeit hat.

Allerdings ist dieser Institutionalisierungsprozess in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten. An den einzelnen Bildungseinrichtungen findet sich nach wie vor ein breit gefächertes Spektrum von Organisationsmodellen für berufsethische Bildung. Neben hauptamtlichen Professoren und Dozenten ist an den Polizeihochschulen mehrheitlich nebenamtliches Lehrpersonal tätig. Die fachlichen Hintergründe der Lehrenden decken ein breites Spektrum ab: Theologie und Religionspädagogik, Philosophie, Sozialwissenschaften, Allgemeine Pädagogik, Jura. An den Polizeischulen, die für den mittleren Polizeivollzugsdienst ausbilden, werden teilweise auch Polizeibeamtinnen und -beamte für eine Tätigkeit als Fachlehrerinnen und Fachlehrer für Ethik fortgebildet. Das Faktum, dass Personen mit sehr unterschiedlichen fachlichen Hintergründen Ethik unterrichten bzw. lehren, führt zu einem immensen Fortbildungsbedarf, damit neue Dozentinnen und Dozenten nicht ›ins kalte Wasser geworfen‹ werden und sich dann ohne Anleitung in der Lehre dieses herausfordernden Faches zurechtfinden müssen. Seit 2014 ist es gelungen, bundesweit alle anderthalb Jahre eine ethisch-fachdidaktische Fortbildung für neue Berufsethik-Dozentinnen und -Dozenten anzubieten, die den Einstieg in die Lehrtätigkeit vorbereitet bzw. begleitet (Wagener 2013).

Im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes wurden auch die polizeilichen Studiengänge auf Bachelor- und Master-Abschlüsse umgestellt (außer im Bundesland Bayern). Die

Bundesfachkonferenz Ethik an den Fachhochschulen des öffentlichen Dienstes des Bundes und der Länder (heute: BuFaKo polizeiliche Berufsethik) konnte 2006 mit dem Eckpunktepapier »Schwenninger Signal« wichtige Anstöße zur Integration der Berufsethik in die Bachelorstudiengänge geben (Schwenninger Signal 2006). Die interdisziplinäre Ausrichtung und modulare Struktur der Bachelorstudiengänge haben dazu geführt, dass die ethische Bildung tendenziell enger mit anderen Fächern verzahnt und Berufsethik häufiger auch Bestandteil von Prüfungen und Abschlussarbeiten wurde. Das Fach hat damit seine Sonderrolle ein Stück weit verloren und wird immer mehr als regulärer Bestandteil des Studiums verstanden. Dennoch wird es auch gegenwärtig von einem Teil der Auszubildenden immer noch als weniger wichtiges – teilweise sogar als überflüssiges – Fach angesehen. Die Ursachen für diese skeptische Sicht auf die Berufsethik sind zu analysieren.

2 Polizeiliche Organisationskulturen und ihre moralischen Orientierungen

Nach Otfried Höffe ist es Aufgabe der Ethik, die jeweils herrschende Moral kritisch zu prüfen sowie Formen und Prinzipien richtigen und guten Handelns zu begründen (Höffe 2008: 72). Ethik ist – in Luhmann'scher Terminologie – die Reflexionstheorie der Moral. Der Ethik als Reflexionswissenschaft kommen damit zwei methodisch durchaus unterschiedliche Aufgaben zu. Die erste Aufgabe ist deskriptiv-analytisch ausgerichtet: Hier geht es darum, die vorfindliche Moral systematisch zu beschreiben. Die zweite Aufgabe ist normativ-orientierend: Sie reflektiert bestehende Normen mit dem Ziel, Prinzipien, ethische Leitlinien, Vorgehensregeln für die Entscheidung von Wertkonflikten etc. zu begründen (Wagener 2019: 191). Für die Polizeiethik bedeutet dies, dass zunächst die moralische Signatur der Polizeiorganisation zu analysieren ist: Welche Rolle spielt die Moral – d. h. die Unterscheidung zwischen gut und böse – in der Polizei? Und in welcher Weise wird zwischen gut und böse unterschieden? Des Weiteren geht es darum, die vorgefundenen moralischen Orientierungen einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

2.1 Die Bedeutung von Moral in der polizeilichen Organisationskultur

Auf die Analyse der in der Polizei vorfindlichen Moral hat die Ethik keinen Monopolanspruch. Vielmehr widmen sich verschiedene empirisch arbeitende Disziplinen entsprechenden Fragestellungen: Dies betrifft die Untersuchung polizeilicher Sozialisations- und Bildungsprozesse durch Psychologie und Pädagogik ebenso wie die soziologische Analyse von polizeilichen Organisationskulturen als Wertssysteme (z. B. Behr 2006, 2008, 2009, 2016; Christe-Zeyse 2006; Dübbers 2015; Frevel und Schmidt 2019; Hunold et al. 2010; Liebl 2017; Mensching 2008; Mensching und Jacobsen 2018; Schöne 2013).

Der Soziologe und Polizeiwissenschaftler Rafael Behr definiert Polizeikultur als »ein Bündel von Wertbezügen, die als transzendentaler Rahmen das Alltags Handeln von Polizeibeamten ermöglichen, begrenzen und anleiten. Wertbezüge geben darüber Auskunft, in welchen Situationen welche Werte und Tugenden in welchem Ausmaß Geltung erlangen (z. B. Selbstdisziplin, Tapferkeit, Loyalität, Zivilcourage), und auch darüber, wann und in welchem Ausmaß Gewalt angewendet werden muss, soll oder darf« (Behr 2006: 48).

Als »normdurchsetzende Organisation par excellence« (Schiewek 2006: 105) verfügt die Polizei über eine starke moralische Prägung. Für Orientierung und Handlungssicherheit spielt die moralische Legitimation des eigenen Handelns eine große Rolle: »Moral dient an vielen Stellen dazu, die theoretisch auftretende ›Warum‹-Frage einerseits zwar befriedigend, aber andererseits ohne zu großen theoretischen Ballast zu beantworten. Insofern wird die theoretische Begründung des eigenen Tuns häufig durch dessen moralische Legitimation ersetzt. Zu diesem Zweck bietet sich gerade Moral an, weil sie auf intuitiver Ebene aufgrund der ebenfalls dualen Struktur von ›Gut‹ und ›Böse‹ das eigene Handeln sehr schnell und eindeutig orientieren kann, also eminent praktisch wirksam und zugleich praktikabel ist« (Schiewek 2006: 114).

2.2 »Wir sind die Guten«

Die polizeiliche Berufsmoral ist in ihrer Grundausrichtung tugendethisch fundiert. Die tugendethische Grundauffassung, dass moralisches Handeln eine Frage des Charakters sei, trifft sich – trotz ihrer Infragestellung durch die empirische Psychologie (Appiah 2009: 40 ff.; Wagener 2019: 206–208) – mit grundlegenden Denkmustern und Überzeugungen in der Polizei.

Das moralische Selbstverständnis wird geprägt von der Grundannahme »Wir sind die Guten!« (Schiewek 2008; Behr 2016: 16; vgl. auch den Titel von Rutkowski 2017). Aus dieser Überzeugung speist sich häufig die Motivation, Risiken, Zumutungen und Enttäuschungen polizeilichen Alltags auf sich zu nehmen. Hier wird auch deutlich, dass polizeiliches Denken häufig dichotom strukturiert ist: Es tendiert dazu, in vielen Fällen »schwarz-weiß zu sehen«, d. h. die Realität in genau zwei Ausprägungen einzuteilen, die klar unterschieden, ja sogar einander entgegengesetzt sind: Recht vs. Unrecht, Praxis vs. Theorie (bzw. Hand- vs. Kopfarbeit), Innen oder Außen bzw. Polizist oder Nicht-Polizist, Ordnung vs. Chaos (Schiewek 2006: 106–126). Aussagekräftig ist hier das bei vielen Polizeibeamten beliebte Symbol der »thin blue line«: Die »dünne blaue Linie« symbolisiert die polizeiliche Aufgabe als Aufrechterhaltung der schmalen Grenzlinie zwischen Gut und Böse, zwischen Ordnung und Chaos (vgl. z. B. <https://www.heldenfarben.de/ueber-uns>).

Die genannten Dichotomien sind damit moralisch nicht neutral; vielmehr werden sie moralisch mithilfe der Gut-Böse-Unterscheidung zweitkodiert. »Die moralische Ergänzung vieler Dichotomien führt jedoch schnell zu manichäischen Weltbildern, deren Gut-Böse-Einteilung der Welt zwar einen hohen Grad moralisch legitimer Handlungsfähigkeit ermöglicht, aber um den aus ethischer Sicht sehr bedenklichen Preis, entweder ausschließlich »gut« oder ausschließlich »böse« sein zu können« (Schiewek 2006: 128 f.).

Die Grundüberzeugung, zu den Guten zu gehören, trägt dazu bei, dass es von Polizeibeamtinnen und -beamten als massiv verunsichernd erlebt wird, wenn gegen sie selbst strafrechtlich ermittelt wird. Während die meisten Beamten die Kontrolle der Polizeiarbeit durch die Jurisdiktion grundsätzlich bejahen, empfinden manche strafrechtliche Ermittlungen gegen ihresgleichen als fehlgeleitete Verfolgung derjenigen, die doch für das Gute kämpfen. Argumentiert wird dann häufig, Polizeibeamte würden im Gegensatz zu anderen doppelt bestraft – nämlich straf- und disziplinarrechtlich – und das sei nicht fair.

2.3 Polizeikultur und Polizistenkultur

Allerdings kann nicht von einer einheitlichen Organisationskultur und damit auch nicht von einer einheitlichen Wertorientierung in der Polizei ausgegangen werden. In Anlehnung an die englischsprachige Forschung (Reuss-Ianni und Ianni 2005) hat sich in der deutschen Polizeikulturforschung die Unterscheidung zwischen »Polizeikultur« (management cop culture) und »Polizistenkultur« (street

cop culture) etabliert (Behr 2006, 2008). Für deutsche Polizeien hat Anja Mensching außerdem die begriffliche Unterscheidung zwischen »Aktenpraxis« und »Aktionspraxis« (Mensching 2008) entwickelt. Beide Kulturen unterscheiden sich nachhaltig voneinander – und entwickeln gleichzeitig spezifische Umgangsweisen mit der jeweils anderen Kultur, um die Kooperation und damit das Funktionieren der Organisation im Alltag zu ermöglichen.

Der Bereich der Polizeikultur wird durch eine bürokratische Logik dominiert; Behr spricht von »intentionale[r] Rationalität« (Behr 2016: 15). Träger der Polizeikultur sind nach der Theorie v. a. Führungskräfte, die dafür verantwortlich sind, dass in ihrem Verantwortungsbereich die rechtlich vorgeschriebenen Regeln und Verfahren eingehalten werden. Im Bereich der Polizistenkultur herrscht hingegen eine Logik zielführender Polizeiarbeit »auf der Straße« vor (Christe-Zeyse 2006: 185–195). Es geht hier primär um das »Wie« polizeilicher Maßnahmen, weshalb Behr auch von »prozessuale(r) Rationalität« spricht (Behr 2016: 15). Polizeikultur trägt einen offiziellen Charakter und wird durch Leitbilder in die Gesellschaft kommuniziert. Die zumeist in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstandenen Leitbilder markieren einen Wandel der Polizei »from force to service«; sie stellen Bürger- und Dienstleistungsorientierung in den Vordergrund, während die gewaltsame Seite der Polizeiarbeit weniger im Fokus ist. Demgegenüber stellt die Polizistenkultur im Wesentlichen ein geteiltes Wissen der sogenannten street cops dar, besitzt einen informellen Status und ist nach außen nicht darstellbar.

Die Polizistenkultur wird durch Handlungsmuster charakterisiert, die den Erfolg polizeilicher Arbeit sicherstellen, das eigene Handeln legitimieren und die Binnenkohäsion, d. h. den Zusammenhalt im beruflichen Nahbereich (Behr 2010), schützen sollen. Behr fasst die wichtigsten der von ihm durch teilnehmende Beobachtung festgestellten Handlungsmuster so zusammen: »Wir sind die Guten. Wir tun in brenzligen Situationen das Richtige. Im Dienst gilt unbedingte Solidarität. Konflikte werden intern gelöst. Einmal begonnene Maßnahmen werden durchgezogen. Erledigung der Aufgaben so, dass sie nicht beanstandet werden. Man muss immer bereit sein, Verdacht zu schöpfen« (Behr 2016: 16).

2.4 Veränderungen der polizeilichen Organisationskulturen

Allerdings gibt es deutliche Hinweise darauf, dass die beiden Organisationskulturen sich in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten einander angenähert haben. Eine wichtige Rolle spielen dabei die erhöhten Bildungsvoraussetzungen: Der höhere Anteil von Fachhochschulabsolventen im Dienst auf der Straße hat zu einer

stärker am Leitbild orientierten Berufsauffassung im Sinne einer Bürgerpolizei geführt; dabei wird noch diskutiert, inwiefern es sich hier um Herkunfts- oder Bildungseffekte handelt (Dübbers 2015: 137 ff.). Des Weiteren sind gesellschaftliche Prozesse der Pluralisierung und Individualisierung auch in der Polizei angekommen; der steigende Anteil von Frauen in der Organisation sowie die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund verändern die Organisationskultur in Richtung einer vorsichtigen Öffnung für Vielfalt; dies wird durch die Polizeikultur vorangetrieben (offizielle Diversity-Programme), schlägt sich mit Verzögerung aber auch in der noch stärker an Homogenität orientierten Polizistenkultur nieder.

Aktuell verändern sich die deutschen Polizeien zudem aufgrund der veränderten Sicherheitslage. Der Bedrohung durch terroristische Anschläge begegnet die Polizei mit neuen Einsatzstrategien, stärkeren Waffen und besserer Ausrüstung. Nach einer langen Phase der Entwicklung »from force to service«, von der Staats- zur Bürgerpolizei, in der die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten von Polizeibeamtinnen und -beamten sowie die innere Diversität stark im Fokus waren, führt die akute Bedrohungslage zu einer Richtungsänderung. In »lebensbedrohlichen Einsatzlagen« steht die Anforderung, Täter »vollständig handlungsunfähig« zu machen – d. h. in vielen Fällen zu erschießen – im Vordergrund. Alle Beamtinnen und Beamten der Schutzpolizei werden für solche Einsatzlagen trainiert, auch sehr junge Beamte in der Ausbildung. Da Extremsituationen eine deutlich höhere Prägestkraft haben als unspektakuläre Alltagswirklichkeiten, ist zu erwarten, dass die Logik der Terrorbekämpfung über die eigentlichen lebensbedrohlichen Einsatzlagen hinaus die polizeiliche Organisationskultur prägt und das maskuline Leitbild des »Kriegers« seine alte Hegemonie zurückgewinnt (vgl. Behr 2017).

2.5 Organisationsethik – zur Relevanz von Kultur und Struktur

Ein aus Sicht der Ethik auffälliges Merkmal haben die beiden polizeilichen Kulturen gemeinsam, nämlich die Unterbelichtung der *organisationsethischen* Dimension. Moralische Risiken des Gewaltmonopols werden sowohl in der Polizistenkultur als auch in der Polizeikultur weitgehend personalisiert bzw. individualisiert. Kommt es zu (schwerwiegendem) Fehlverhalten von Beamtinnen und Beamten, etwa Körperverletzung im Amt, so reagiert die Organisation mit disziplinarrechtlichen Sanktionen, während das kollegiale Umfeld entweder versucht, den Kollegen oder die Kollegin zu schützen oder ihn/sie nicht mehr als »einen von uns« zu betrachten. So wichtig rechtlich wie moralisch die individuelle Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln ist, so sehr greift die ausschließliche

Perspektive auf das individuelle Handeln zu kurz. Von »schwarzen Schafen« oder »faulen Äpfeln« zu sprechen, wird den Entstehungsbedingungen von Fehlverhalten nicht gerecht (Behr 2000). Es war maßgeblich der US-amerikanische Psychologe Philip Zimbardo, der darauf aufmerksam gemacht hat, dass die Ursache für Gewaltübergriffe von Sicherheitskräften in der »Macht der Situation« und in der »Struktur der Macht« mindestens genauso stark zu suchen ist wie in der Persönlichkeit einzelner Handelnder (Zimbardo 2008: 225–410; vgl. Sticher 2010; Wagener 2019: 100–106). Entsprechend muss in der Prävention wie in der Aufarbeitung von übermäßiger Gewalt im Polizeiberuf die individuelle, kulturelle und strukturelle Dimension integriert angegangen werden (Wagener 2019: 106–110), wie es exemplarisch der Polizeidirektor Udo Behrendes in Köln nach dem Tod eines Festgenommenen nach Misshandlungen im Polizeigewahrsam im Jahr 2002 vorgemacht hat (Behrendes 2008, 2010). D. h. in organisationsethischer Sicht geht es um die Verantwortung der Organisation, Risikofaktoren zu erkennen und strukturelle Maßnahmen zu ergreifen, um Ursachen und Auslösern von Fehlverhalten so weit als möglich entgegenzuwirken (Averdiek-Gröner und Behrendes 2017).

Die empirische Psychologie hat schon vor Jahrzehnten mit den klassischen Experimenten von Milgram nachgewiesen, dass die meisten Menschen Autoritäten gegenüber zu Gehorsam neigen und bereit sind, im Dienst einer »guten Sache« eigene moralische Bedenken zurückzustellen und zu tun, was von ihnen verlangt wird (Milgram 2017). Der Wunsch, in den Augen des Vorgesetzten oder aber informeller Wortführer im Team gut dazustehen, kann das eigene moralische Urteil aushebeln und zu einer aus ethischer Sicht bedenklichen Konformität führen. In Spannung zu dieser Erkenntnis steht, dass – gerade bei geschlossenen Einheiten – Anweisungen der Einsatzleitung befolgt werden müssen, um entsprechende Einsätze überhaupt erfolgreich bewältigen zu können. Für hierarchische Organisationen, wie es die Sicherheitsorgane in herausgehobener Weise sind, ist es deshalb wichtig, in der Vor- wie Nachbereitung von Einsätzen immer wieder den Raum für offene Reflexion zu schaffen.

3 Herausforderungen und Ziele ethischer Bildungsarbeit in der Polizei

Wenn Ethik die kritische Prüfung vorfindlicher Moral ist, dann ist es Aufgabe berufsethischer Bildung, die angehenden Polizeibeamtinnen und -beamten zu befähigen, ihre Berufspraxis und deren normative Grundlagen systematisch zu reflektieren. Allerdings ist die Implementierung berufsethischer Reflexion in der

Polizeiorganisation »kein leichtes Unterfangen« (Schiewek 2006: 105). Verschiedene Fachveröffentlichungen reflektieren die Schwierigkeiten von berufsethischer Bildung in der Polizei (z. B. Alberts 2003, 2004; Grützner und Schiewek 2012; Schiewek 2006; Trappe 2009; Wagener 2009).

3.1 Ethische Bildung und der Erfahrungsraum Polizei

Gerade *wegen* der hohen Bedeutung von Moral stößt die Aufforderung der Berufsethik, die eigenen moralischen Orientierungen zu reflektieren, auf Vorbehalte, da solche Reflexion als tendenzielle Bedrohung für die eigene Handlungsfähigkeit empfunden werden kann. Werner Schiewek spricht von dem Phänomen »hoher Moralnutzung bei gleichzeitig geringer Moralthematisierung« (Schiewek 2006: 105).

Gleichzeitig stellt die pädagogische Psychologie die Bedeutung ethischer Reflexion für die Qualität der Berufsausübung in allen Professionen heraus, die schwerpunktmäßig mit Menschen in schwierigen Situationen und Krisen arbeiten. Empirische Forschungen belegen die positiven Effekte entsprechender Bildungsangebote auf das moralische Urteilsvermögen von Studierenden (Lind 2009). Solche Kompetenzgewinne sind empirisch nachweisbar, sind aber im Bewusstsein von Absolventinnen und Absolventen der polizeilichen Studiengänge wenig prägend. Studierende monieren teilweise einen mangelnden Praxisbezug des Faches selbst dann, wenn durchgängig mit polizeilichen Fallbeispielen gearbeitet wird. Hier dürfte sich niederschlagen, dass die berufsethische Bearbeitung der Alltagsfälle für selbstverständlich gehaltene alltägliche Deutungsmuster der polizeilichen Arbeit zum Gegenstand der Reflexion macht. Das heißt: In der Berufsethik eingebrachte (wissenschaftlich informierte) Sichtweisen auf die verhandelten Themen und Problemstellungen sind nicht deckungsgleich mit denjenigen, die im Berufsalltag untereinander ausgetauscht und kollegial bestätigt werden (Polizistenkultur). Dies führt zu einer Fremdheitserfahrung, die zum Teil als Zumutung erlebt wird. Eine Rolle spielt hier auch, dass viele berufserfahrene Polizistinnen und Polizisten sich gesellschaftlich missverstanden sehen und eine angemessene Anerkennung ihrer anstrengenden und immer wieder gefährlichen Arbeit vermissen (Wagener 2012). Die hinterfragende Ausrichtung der Berufsethik kann in diesem Kontext leicht als Mangel an Wertschätzung und Respekt empfunden werden. Der Ethikdozent oder die Ethikdozentin steht damit vor der Aufgabe, vorhandene Berufseinstellungen und moralische Überzeugungen einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen – dies aber wertschätzend und auf Augenhöhe mit den Studierenden zu tun (Trappe 2009: 6). Diese Wertschätzung erweist

sich insbesondere im angemessenen Umgang mit Infragestellung und Ablehnung seitens der Auszubildenden (Alberts 2003: 167). In diesem Sinne die Adressatinnen und Adressaten ernst zu nehmen, kann Ethikdozierende auch vor der »déformation professionnelle« bewahren, »durch die Beschäftigung mit Fehlern von Polizeiarbeit ein falsches Bild von der Polizeiarbeit zu entwickeln und zu vermitteln« (ebd.: 166).

3.2 Erwartungen der Auszubildenden an die Berufsethik

Die Auszubildenden ernst zu nehmen, heißt auch, sie ernsthaft nach ihren Erwartungen an das Fach zu fragen. Neben der schon dargestellten Skepsis zeigen sich dann durchaus recht grundlegende positive Wünsche.

Als erstes wird häufig die Vorstellung artikuliert, die Berufsethik solle sich von anderen Fächern, insbesondere den Rechtsfächern unterscheiden. Dieser Wunsch bezieht sich zunächst nicht auf Inhalte, sondern auf die Art der gemeinsamen Arbeit. Das Polizeistudium umfasst sehr viele Fächer mit einer hohen Stofffülle, was die Studierenden in eine stark rezeptive Rolle bringt. Diese Rolle füllen sie zumeist mit einem pragmatischen und reproduktiven Lernverhalten aus, d. h. sie erwarten von den Dozierenden schriftliche Zusammenfassungen der wesentlichen Lerninhalte, um sie für die Prüfungen (auswendig) zu lernen. In der Erwartung, dass die Berufsethik »anders« sein solle, artikuliert sich das Bedürfnis, eine aktivere Rolle einnehmen zu können, als Person stärker da zu sein und wahrgenommen zu werden. Mit diesem Bedürfnis, als einzelner Mensch vorzukommen, Raum zu haben, ist ein wunderbarer Anknüpfungspunkt für die Ethik gegeben. Allerdings stößt die Realisierung dieses Anliegens häufig an Grenzen aufgrund der Rahmenbedingungen: Lerngruppen haben häufig eine Größe von über 30, teilweise über 50 Auszubildenden. In der gegenwärtigen Situation von erhöhten Einstellungs- und Ausbildungszahlen werden Gruppengrößen eher noch erhöht. In der Erwachsenenbildung ist es aus gutem Grunde üblich, für reflexive Lernprozesse eine Gruppengröße von ca. 6–12 Personen anzusetzen. Die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW hat dem in ersten Ansätzen Rechnung getragen, indem sie im Bachelorstudium ein Modul »Berufsrollenreflexion« eingeführt hat, in dem Gruppen von 12–19 Teilnehmenden für die konkrete Bearbeitung noch einmal geteilt werden (Schophaus 2017: 31 f.).

Eine weitere Erwartung der Auszubildenden ist es, dass ihre Handlungsfähigkeit in sogenannten weichen Bereichen gestärkt wird. Klassiker ist hier in der polizeilichen Tradition vieler Bundesländer das Überbringen von Todesnachrichten, das im Fach Ethik gelernt werden soll. Es handelt sich um eine

Aufgabe, bei der die sonst benötigten polizeilichen Qualitäten wie schnelles Entscheiden und entschlossenes Eingreifen nicht weiterhelfen. Vielmehr werden Qualitäten gebraucht wie Emotionen der Hinterbliebenen, Schweigen und eigene Hilflosigkeit aushalten zu können.

Dass die Todesbenachrichtigung meist der Berufsethik zugeordnet wird, hat auch etwas mit der personellen Verknüpfung von Berufsethik und Seelsorge zu tun, wie sie sich in der (alten) Bundesrepublik durch die kirchliche Arbeit in der Polizei in Jahrzehnten etabliert hat. Diese Verknüpfung ist meiner Erfahrung nach in der Vorstellung von Auszubildenden tief verankert. Insofern wird der Berufsethik auch eine seelsorgliche Aufgabe zugeschrieben; das Fach soll das Thema Belastungen im Polizeiberuf behandeln und so einen Beitrag zur psychischen Stärkung und Resilienz leisten. Des Weiteren bestehen Wünsche an das Fach Berufsethik hinsichtlich einer Verbesserung der internen Kommunikation. An beiden Stellen zeigen sich deutliche Überschneidungen mit Inhalten des Faches Psychologie (sowie Führungswissenschaften). Ausgangspunkt dieser Erwartungen ist ein Leiden an tätigkeits- oder organisationsbezogenen Gegebenheiten des Berufs, wobei innerorganisationale Schwierigkeiten und Konflikte insgesamt als belastender erlebt werden als der Umgang mit der Klientel.

In der Sicht der meisten Studierenden hat die Berufsethik also durchaus ihren spezifischen Platz in der Ausbildung; dieser bezieht sich aber weniger auf das, was das Spezifikum polizeilicher Arbeit ausmacht: die Wahrnehmung des staatlichen Gewaltmonopols. Die Klassifizierung der Berufsethik als ›weiches‹ Fach lässt sie für die Bereiche, in denen es um Gewaltanwendung geht, leicht als irrelevant erscheinen. Diese Sicht unterscheidet sich stark von der Innensicht der (Polizei-)Ethik, die den Anspruch hat, gerade zur Gewalt etwas zu sagen zu haben. Bei Polizeibeamtinnen und -beamten bin ich häufiger auf das Vorverständnis gestoßen, dass Gewalt aus der Sicht des Ethikers/der Ethikerin gar nicht legitimierbar sein könne. Da sie im Beruf aber Gewalt ausüben müssen, scheint vom ethischen Gespräch an dieser Stelle nicht viel zu erwarten zu sein. Hinzu kommt, dass Polizeiauszubildende mehrheitlich aus recht geschützten bürgerlichen Kontexten kommen, in ihrer eigenen Biografie wenig Gewalt erlebt haben und damit selbst ein distanziertes Verhältnis zu Gewalt mitbringen. Dies könnte dazu beitragen, dass in meiner Wahrnehmung bei Auszubildenden die Bereitschaft wächst, polizeiliche Gewaltanwendung im Berufsethik-Seminar offener zu thematisieren und ethisch zu reflektieren.