

Wilhelm Schwendemann / Bernhard Goetz / Kerstin Lammer (Hg.)

Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei II

V&R Academic

Evangelische Hochschulschriften Freiburg

Band 5

Herausgegeben von Wilhelm Schwendemann, Dirk Oesselmann,
Jürgen Rausch, Kerstin Lammer und Bernd Harbeck-Pingel

Wilhelm Schwendemann / Bernhard Goetz /
Kerstin Lammer (Hg.)

Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei II

Berufsethische Konkretionen in einem fraktalen
Lernraum

In Zusammenarbeit mit Sören Dittmer, Mareike Götz, Nathalie Jordan,
Elvira Leskowitsch, Alisa Quast, Jascha Richter, Maria Robertus,
Katrín Hagen, Svenja Hauseur und Sandra Kaufmann

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISSN 2198-5340

ISBN 978-3-8470-0727-2

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Das Buch wurde aufgrund einer großzügigen Kostenübernahme durch die Evangelische Landeskirche in Baden (Referat 3/Evangelischer Oberkirchenrat) realisiert.

Satz: Brigitte Ruoff, Stuttgart, ruoff@n.zgs.de

© 2017, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Inhalt

1. Vorwort (<i>Bernhard Goetz</i> und <i>Wilhelm Schwendemann</i>)	13
1.1 Vorbemerkung	13
1.2 Einleitung	14
1.3 Erkenntnisinteresse	15
2. Darstellung des Projekts	19
2.1 Anbindung an die Vorgängerstudien	19
3. Fraktaler Lernraum	23
3.1 Einleitende Bemerkungen	23
3.1.1 Fraktal – ein mathematischer Begriff	23
3.1.2 Lernen und Bildung	28
3.1.3 Raum	30
3.2 Zusammenfassung	31
4. Entwicklungspsychologie	33
4.1 Entwicklung nach Lebensabschnitt – das frühe Erwachsenenalter	33
4.1.1 Transitionskriterien und Entwicklungsprozesse	34
4.1.1.1 Kriterien für das frühe Erwachsenenalter	34
4.1.1.2 Unterschiedliche Entwicklungen im frühen Erwachsenenalter	35
4.1.2 Übergang zum frühen Erwachsenenalter	36
4.1.2.1 Loslösung von der Herkunftsfamilie	36
4.1.2.2 Berufliche Ausbildung und Berufseintritt	37
4.1.3 Berufliche Entwicklung	37
4.1.3.1 Lebensphasen	37
4.1.3.2 Geschlechterspezifische berufliche Entwicklung	38
4.2 Entwicklung der Persönlichkeit im Erwachsenenalter	40
4.2.1 Persönlichkeit im Erwachsenenalter	40

4.2.2	Bewältigungsverhalten im Erwachsenenalter	43
4.3	Moralische Entwicklung	44
4.3.1	Indikatoren normativer Überzeugungen	45
4.3.2	Persönliche Moral	46
4.3.3	Moralische Urteile: <i>Lawrence Kohlberg</i>	48
4.4	Entwicklung von Religiosität	51
4.4.1	Stufen des religiösen Urteils	51
4.5	Fazit	53
5.	Struktur eines gelingenden Berufsethikunterrichts in der Polizeischule	55
5.1	Was ist guter Unterricht?	55
5.1.1	Schule als Ort der Begegnung	55
5.1.1.1	Schulleitung	56
5.1.1.2	Weitere Bedingungen	57
5.1.2	Bildung	57
5.1.3	Pädagogische Einsichten	58
5.1.4	Schlussfolgerung	61
5.2	Struktur eines gelingenden Berufsethikunterrichts	63
5.2.1	Wie sollte gelingender Berufsethikunterricht aussehen?	63
5.2.2	Ist-Zustand des Unterrichts	65
5.2.3	Ausblick	68
5.2.4	Gelingender Berufsethikunterricht	69
5.3	Ethik als Thema des Unterrichts	69
5.3.1	Einführung in die Ethik	69
5.3.2	Ethos, Moral und Ethik – Begrifflichkeiten	70
5.3.3	Disziplinen der Ethik	71
5.3.3.1	Deskriptive Ethik	71
5.3.3.2	Normative Ethik	72
5.3.3.3	Metaethik	72
5.3.3.4	Angewandte Ethik	73
5.3.4	Ethische Begründungsmodelle	73
5.3.4.1	Teleologischer Ansatz	73
5.3.4.2	Hedonismus: Gut ist, was Lust verschafft	73
5.3.4.3	Utilitarismus: Gut ist, was nutzt	74
5.3.4.4	Eudämonismus: Gut ist, was Glück bringt	74
5.3.4.5	Heteronome Gebotsethik: Gut ist, was geschrieben steht	75
5.3.4.6	Deontologischer Ansatz	75
5.3.4.7	<i>Immanuel Kants</i> Pflichtethik (<i>Der gute Wille/ Kants</i> Pflichtverständnis und der Kategorische Imperativ)	76

5.3.4.8	Christliche Sozialethik	77
5.4	Ethik im Berufsethikunterricht	78
5.4.1	Berufsethik der Polizei	78
5.4.2	Ethik als Unterrichtsfach	79
5.4.3	Ethik und Moral	79
5.4.4	Ethik im Unterricht	80
5.4.5	Themenwahl	81
5.4.6	Die Lehrperson im Ethikunterricht	83
6.	Die Lerndimensionen.....	85
7.	Unterrichtseinheit Gewalt	89
7.1	Zusammenhang	89
7.2	Berufsethische Relevanz	92
7.3	Sachwissen	93
7.4	Definition von Gewalt	94
7.5	Gesetzliche Grundlagen	95
7.6	Häusliche Gewalt	97
7.6.1	Definition von »häuslicher Gewalt«	97
7.7	Die Dynamik der häuslichen Gewalt	98
7.8	Warum Opfer häuslicher Gewalt ihren Partner nicht verlassen	99
7.9	Das Gewaltschutzgesetz 2002	100
7.10	Polizeiliche Intervention	101
7.11	Schutz von Kindern bei häuslicher Gewalt	103
7.12	Vergewaltigung und sexueller Missbrauch	104
7.12.1	Definition und rechtliche Grundlagen	104
7.12.2	Geschichte des Sexualstrafrechts: Reformen 1998 und 1994	105
7.12.3	Einordnung und Klassifikation	106
7.13	Sexueller Missbrauch	108
7.13.1	Definition und Eingrenzung	108
7.13.2	Zahlen und Fakten	109
7.13.3	Formen des sexuellen Missbrauchs	109
7.13.4	Täter	110
7.13.4.1	Tätertypen	110
7.13.4.2	Täterstrategien	111
7.14	Sexuelle Nötigung und Vergewaltigung	113
7.14.1	Definitionen	113
7.14.2	Zahlen und Fakten	113
7.14.3	Dynamik der sexuellen Nötigung/Vergewaltigung	114
7.14.3.1	Opfer	114

7.14.3.2	Täter	115
7.14.3.3	Fazit	116
7.15	Unterrichtliche Überlegungen	117
7.15.1	Gewalt	117
7.15.2	Unterrichts- und Didaktikkonzept	118
7.15.2.1	Kompetenzen, Dimensionen, Standards, Inhalte ..	119
7.15.3	Lehr- und Lernintentionen	121
7.15.4	Ausgearbeitete Unterrichtsstunde	122
7.15.5	Evaluation der Intentionen und Ergebnisse	123
7.15.6	Station im fraktalen Lernraum	124
7.15.6.1	Kompetenzen, Dimensionen, Standards, Inhalte ..	124
7.15.6.2	Lehr- und Lernintention	124
7.15.6.3	Reflexion der Methode(n) der Station im fraktalen Lernraum	125
7.15.6.4	Beziehung zwischen Station und Unterrichtseinheit und fraktalem Lernraum	126
7.15.6.5	Reflexion Sozialformen (einzeln oder in Gruppe).	126
7.15.6.6	Reflexion der Leitmedien	127
7.15.6.7	Evaluation der Intentionen und Ergebnisse	128
7.15.6.8	Alternativen	129
7.15.6.9	Gesamtfazit	130
8.	Unterrichtseinheit Sterben und Tod	131
8.1	Einleitung	131
8.2	Tod	133
8.2.1	Definitionen	133
8.2.1.1	Lebensmerkmale Mensch	133
8.2.1.2	Medizinische Definitionen	134
8.2.1.3	Klinischer Tod	135
8.2.1.4	Biologischer Tod	135
8.2.1.5	Hirntod	136
8.2.2	Rechtliche Grundlage	136
8.2.3	Theologische Definition	137
8.2.4	Psychische Sterbephasen nach <i>Elisabeth Kübler-Ross</i>	139
8.2.5	Statistiken zum Thema Tod	141
8.2.5.1	Statistische Betrachtung vom Tod in Deutschland .	141
8.2.5.2	Kriminalstatistik 2014	142
8.3	Ethische/religiöse Ansätze zum Tod	143
8.3.1	Christentum	143
8.3.2	Judentum	145

8.3.3	Islam	148
8.3.4	Hinduismus	150
8.3.5	Buddhismus	154
8.3.6	Polizeiliche Relevanz/Fazit	156
8.3.7	Lehr- und Lernintentionen	157
8.3.8	Inhalte	159
9.	Unterrichtseinheit Frustration, Stress und Angst	161
9.1	Einleitung	161
9.2	Sachebene	162
9.3	Frustration	163
9.3.1	Definition Frustration	163
9.3.2	Frustrierende Ereignisse	164
9.3.3	Frustrationsfolgen	165
9.3.4	GFT – geringe Frustrationstoleranz	165
9.3.5	Ursachen der geringen Frustrationstoleranz	166
9.3.6	Erkennungsmerkmale der geringen Frustrationstoleranz ..	168
	9.3.6.1 »Ewig fordernde Königskinder«	168
	9.3.6.2 »Geübte Vermeider«	169
	9.3.6.3 »Trockenduscher: duschen, ohne nass werden zu wollen«	169
9.3.7	Konsequenzen der geringen Frustrationstoleranz	169
9.3.8	Bewältigung der geringen Frustrationstoleranz	171
	9.3.8.1 »Von der Kurzfrist- zur Langfristperspektive wechseln«	171
	9.3.8.2 »Akzeptanz des momentanen Zustands«	172
	9.3.8.3 »Den momentanen Zustand auf Veränderbarkeit prüfen«	172
	9.3.8.4 »Neue, angemessene, langfristige Ziele aufstellen« .	172
	9.3.8.5 »Einsatzbereitschaft für die neuen Ziele zeigen«	173
9.3.9	Frustration in Bezug auf den Polizeialltag	173
9.4	Stress	174
9.4.1	Definition Stress	174
9.4.2	Stressbedingende Umstände	175
9.4.3	Stressreaktion	176
9.4.4	Antwort des Körpers auf Stress	177
9.4.5	Einfluss von Stress auf die Gesundheit	178
9.4.6	Psychische Stressoren am Arbeitsplatz	180
9.4.7	Drei Stresskompetenzen	181

9.4.7.1 Instrumentelles Stressmanagement: Den Alltag stressfreier gestalten	181
9.4.7.2 Mentales Stressmanagement: Förderliche Einstellungen und Bewertungen entwickeln ...	181
9.4.7.3 Regeneratives Stressmanagement: Entspannen und erholen.....	181
9.4.8 Interventionen bei Stress	182
9.4.8.1 Entspannungstraining	182
9.4.8.2 Kognitive Strategien	183
9.4.8.3 Problemlösungsstrategien	183
9.4.8.4 Selbstinstruktionstraining	184
9.4.8.5 Verleugnung.....	185
9.4.8.6 Stress in Bezug auf den Polizeialltag	186
9.4.9 Angst	188
9.4.9.1 Angst und Angstaustlöser	188
9.4.9.2 Grundformen der Angst	189
9.4.9.3 Angstursachen und Risikomerkmale	190
9.4.9.4 Angstaustdruck	191
9.4.9.5 Traumatische Ängste	191
9.4.9.6 Angstträume	192
9.4.9.7 Vom Umgang mit der Angst in Träumen	192
9.4.9.8 Märchen – Wegweiser aus der Angst.....	193
9.4.9.9 Theologische Aspekte zur Angst	194
9.4.9.10 Angstbewältigung	195
9.4.9.11 Konfrontation mit der Angst	196
9.4.9.12 Angst in Bezug auf den Polizeialltag	197
9.5 Belastende Faktoren im Polizeialltag	198
9.6 Bewältigung im Polizeialltag	199
9.6.1 Das Gespräch mit einem Dritten	200
9.6.2 Potenzielle Gesprächspartner.....	200
9.6.2.1 Seelsorger_innen	200
9.6.2.2 Psycholog_innen	201
9.6.2.3 Lehrer_innen	202
9.6.2.4 Familienangehörige	202
9.6.2.5 Streitschlichter_innen und Konfliktberater_innen .	203
9.6.2.6 Praxisanleiter_innen	203
9.6.2.7 Kolleg_innen	203
9.6.2.8 Freund_innen	204
9.6.2.9 Partner_innen	204
9.6.2.10 Tiere	204

9.6.2.11 Ethiker_innen	204
9.6.2.12 Gott	204
9.6.3 Sport	205
9.6.4 Musik	205
9.6.5 Verdrängung	206
9.6.6 Humor	206
9.6.7 Lebenserfahrung und Selbständigkeit	206
9.6.8 Routine	207
9.6.9 Urlaub	207
9.6.10 Jede Hilfe annehmen	207
9.6.11 »In-Sich-Hineinfressen«	207
9.6.12 Konfrontation vermeiden	208
9.6.13 Sonstige Strategien	208
9.7 Grund der Bewältigung und Verarbeitung	209
9.8 Fazit	209
10. Unterrichtseinheit Wahrnehmung.....	211
10.1 Einleitung	211
10.2 Realien und begriffliche Unterscheidungen der Einheit	213
10.2.1 Einleitung	213
10.2.2 Grundlagen der Wahrnehmung	214
10.2.2.1 Definition	214
10.2.2.2 Allgemeiner Wahrnehmungsprozess in der Psychologie und Sozialpsychologie	216
10.2.2.3 Schemata in der Wahrnehmung	217
10.2.2.4 Nutzung der Wahrnehmungsschemata	218
10.2.3 Erkenntnistheorien	218
10.2.3.1 Deutungsmuster	218
10.2.3.2 Konstruktivismus	219
10.2.3.3 Strukturgenetische Theorie	222
10.2.3.4 Vernunftbasierte Erkenntnis	222
10.2.4 Beeinflussung der Wahrnehmung	224
10.2.4.1 Kulturelle Einflüsse	224
10.2.4.2 Sozialisation	225
10.2.4.3 Emotionen	227
10.3 Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung	229
10.3.1 Das Selbst	229
10.3.2 Entwicklung der inneren Struktur des Selbst	231
10.3.2.1 Entstehung des Selbstgefühls	231
10.3.2.2 Idealisierung und Idealbild	232

10.3.2.3 Entwicklung des Über-Ichs.....	233
10.4 Prozesstheorien der interpersonalen und intrapersonalen Wahrnehmung	234
10.4.1 Selbsterfüllende Prophezeiung	234
10.4.2 Implizite Persönlichkeitstheorie	236
10.4.3 Attributionstheorie	237
10.4.4 Selbst- und Fremdwahrnehmung	238
10.4.5 Vorurteile und Stereotypen	239
10.5 Geschlechterrollen	241
10.5.1 Definition Rollen.....	241
10.5.2 Einführung	242
10.5.3 Lerntheorie	243
10.5.4 Biologischer Ansatz	244
10.5.5 Folgen der Geschlechterstereotype	245
10.6 Rollenbild der Polizei	246
10.6.1 Wie sieht die Rolle der Polizei aus?	246
10.6.2 Im Spannungsfeld der Professionalität und der Privatperson	248
10.6.3 Die Rolle der Polizist_innen im Blick der anderen	250
10.6.4 Erwartungen an die Rolle der Polizei	250
10.7 Fazit	251
10.8 Übersicht der Unterrichtseinheit	252
10.8.1 Ausgearbeitete Unterrichtsstunde	252
10.8.2 Beziehung zwischen Einzelstunde und Gesamtunterrichtseinheit	253
10.8.3 Reflexion der Methoden	254
10.8.4 Reflexion Sozialformen	257
10.8.5 Reflexion Leitmedien	258
10.8.6 Evaluation der Intentionen und Ergebnisse	259
10.8.7 Lehr- und Lernintention der Station(en) Wahrnehmung im fraktalen Lernraum	260
Literaturverzeichnis	261
Internetquellen	270
Anhang: Frauenanteil bei der Polizei des Landes Baden-Württemberg (Stand 13.02.2017)	271

1. Vorwort

1.1 Vorbemerkung

Seit 2012 werden durch das badische Polizeiprojekt »*Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei*« (Göttingen 2015) Erfahrungen gesammelt, wie ein Berufsethikunterricht der Polizei zeitgemäß unterrichtet und vermittelt werden kann. Allgemeine Erfahrung ist doch, dass die Vermittlung moralischer Einstellungen im Unterricht einer besonderen und sorgsamem Hinführung bedarf. Nur sehr langsam setzt sich in den Ausbildungsstätten der Polizei die Notwendigkeit durch, z. B. Unterrichtsräume flexibler zu nutzen und als Lernumgebung zu gestalten. Der »Fraktale Lernraum« ist ein in Skandinavien erarbeitetes Lernraumkonzept. Unterrichtsformen werden dabei berücksichtigt, die bewegtes und lebendiges Lernen, sowie gemeinsames Arbeiten in kleinen Gruppen ermöglichen.

Der Architekt *Peter Hübner* sieht das so: »Es wird klar, dass Menschen die Fähigkeit haben, sich spontan von Objekten, Materialien, Strukturen usw. positiv oder negativ angesprochen, berührt oder angenommen fühlen.«

Man muss als Schüler_in nicht eine nackte Betonwand berühren, um zu erkennen, dass man sie nicht mag, da ihre Erfahrung sagt: kalt, rau, staubig und somit kein Handschmeichler, kein heimeliger Ort – nichts wie weg von hier.

Oder man muss als Schüler_in den viel zu langen, geraden Flur nicht durchschreiten, um zu wissen: langweilig, übersichtlich, kein Abenteuer, aber auch kein Entrinnen – lieber nicht betreten.

Und man muss als Lehrkraft nicht in einer herkömmlichen »Klassenkiste« unterrichten, um zu wissen, es ist wie auf dem Kasernenhof, überhaupt nicht wie daheim, und keine Unterrichtshilfe und schon gar kein Lebensraum. Die meisten unserer Sinne reagieren mit Abwehr und nicht mit Sympathie – kein Wunder, dass solche Räume schlechte Lehrer_innen sind.

Im Zentrum für ethische Bildung und Seelsorge in der Polizei Nordrhein-Westfalen am LAFP-Bildungszentrum in Selm/Bork (*Landesamt für Ausbildung, Fortbildung und Personalangelegenheiten der Polizei Nordrhein-Westfalen*) wurden u. a. ganz neue Formate und entsprechend ausgerichtete Lernräume für Polizist_innen entwickelt: Dort gibt es den »Grenzgang«, in dem die Themenfelder *Umgang mit Randgruppen in der Gesellschaft, Polizei und Gewalt, Polizei in Extremsituationen* und *Umgang mit Sterben und Tod* behandelt werden. Die 2012 eröffnete Ausstellung hat inzwischen eine hohe Anerkennung weit über die Grenzen Nordrheinwestfalens hinaus gewonnen und kann nach Terminabsprache von interessierten Gruppen besucht werden.

In Anlehnung an dieses Raumkonzept und dem Inhalt des Projektes »Grenzgang« soll die Unterrichtsgestaltung in der Ausbildungsstätte Lehr in einem »fraktalen Lernraum« projektiert werden. Dem Wunsch nach Veränderung der Lernräume – architektonisch – soll nun auch eine Veränderung der Didaktik und Methoden der neu erarbeiteten Unterrichtseinheiten nachgekommen werden. Wir sind überzeugt, dass das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden in einem fraktalen Lernraum die notwendigen Kompetenzen bei Polizeibeamt_innen besser fördert als in einem traditionellen Berufsethikunterricht, der in der Regel zudem überwiegend die Sozialform des Frontalunterrichts präferiert.

1.2 Einleitung

Die Forschungsgruppe »Fraktaler Lernraum« fand sich zu Beginn des Jahres 2015 zusammen und war von Anfang an am Thema »Berufsethik in der Polizei« interessiert. Zu Beginn wurden der Gruppe die bisherigen Forschungen und deren Ergebnisse präsentiert(»Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei«), um den Kontext dieses Projekts vorzustellen. Auf die anschließende Erstellung diesbezüglicher Ziele wird in den Kapiteln »1.3 Erkenntnisinteresse« und »2. Darstellung des Projekts« eingegangen.

Neben der Bandbreite an Themen, die sich innerhalb dieses Projektes darlegten, faszinierte vor allem der Einblick in die Arbeit und Ausbildung der Polizei. Das Privileg, den Alltag von Polizist_innen live aus deren Blickwinkel zu erleben, eröffnete neue Dimensionen und führte zu einer Änderung der persönlichen Grundhaltung gegenüber der Polizei. Waren zuvor doch die meisten Erfahrungen im Umgang mit der Polizei in Form von Strafzetteln und Fahrzeugkontrollen negativer Natur. So führte die Begleitung von Streifenpolizist_innen zu einer Begegnung auf Augenhöhe, in der das Interesse den einzelnen Personen hinter den Uniformen in Verbindung mit ihrem Agieren bei konkreten Anlässen und Ein-

sätzen galt. Zu den Themen, die sich aus den Interviews der letzten Forschungsgruppe herausgebildet hatten, addierten sich somit praxisnahe Erfahrungen. In der Summe entstand ein Verständnis für die Wirklichkeiten der Polizei. Die tangierten Themen wurden für den Berufsethikunterricht der Polizeiausbildung aufbereitet und didaktisiert. Sie wurden so konzipiert, dass sich neben der theoretischen Auseinandersetzung ein Raum für Stationenarbeit eröffnet hat, für die ein Konzept als sog. Fraktaler Lernraum entwickelt wurde.

Der Forschungsgruppe III gehörten *Sören Dittmer, Bernhard Goetz, Nathalie Jordan, Alisa Quast, Jascha Richter, Maria Robertus* und *Wilhelm Schwendemann* an. *Mareike Götz, Sandra Jayakody, Elvira Leskowitsch* und *David Nikolas Schmitz* haben ihre Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt miteingebracht. Das Redaktionsteam bestand aus *Katrin Hagen, Bernhard Goetz, Svenja Hauseur, Sandra Kaufmann* und *Wilhelm Schwendemann*; die Projektleitung hatten *Pfr. Bernhard Goetz* und *Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann*, unterstützt in der Assistenz durch *York Breidt, M.A.*

Dank ist auch den beiden studentischen Mitarbeitenden, *Frau Marina Seith* und *Herrn Sören Dittmer* zu sagen, die Literatur und Fußnoten kontrolliert und gegebenenfalls verbessert haben.

Der *Evangelischen Landeskirche in Baden* (Evangelischer Oberkirchenrat/Referat 3/Polizeiseelsorge) danken wir für einen großzügigen Druckkostenzuschuss, um die Publikation dieses zweiten Bandes aus dem Bereich der Polizeiseelsorge und Berufsethik zu ermöglichen.

Frau *Brigitte Ruoff*, Stuttgart, danken wir an dieser Stelle für die herausragende Zusammenarbeit bei der Erstellung des Satzmanuskriptes.

1.3 Erkenntnisinteresse

Dank der absolvierten Praktika in einer oder mehreren Schichten der täglichen und nächtlichen Polizeiarbeit in Freiburg eröffneten sich für die Forschenden unterschiedliche Schwerpunkte. Einen davon bildet der tägliche »*Umgang mit Gewalt*«, der sich mit Fragen auseinandersetzte, wie *Was macht Gewalt mit mir? Wie wirkt sich sexualisierte Gewalt oder Gewalt mit/an Kindern auf mich aus?*

Aufgrund ihres Interesses an den Dynamiken der häuslichen und sexualisierten Gewalt legte *Alisa Quast* ihren Fokus hierauf und erstellte eine entsprechende Unterrichtseinheit. Oftmals sind derartig komplexe Beziehungsverhältnisse für Außenstehende unverständlich und wie schwer es ist, sie zu unterbrechen. Eine weitere Herausforderung stellt der emotionale Umgang damit dar. Hierbei waren die Leitfragen *Wie können Polizist_innen schon in der Polizeiausbildung auf Situa-*

tionen der häuslichen und sexualisierten Gewalt vorbereitet und so eine Bewältigung im Polizeialltag ermöglicht werden? Wie müssen Unterrichtseinheiten für den Berufsethikunterricht und den fraktalen Lernraum gestaltet sein, um die Polizeischüler_innen in ihrer Lebens- und Lernsituation zu erreichen und Lernprozesse in allen Lerndimensionen und Lernebenen (kognitiv, affektiv, sozial-kommunikativ, operativ, psychomotorisch) anzuregen?

Dem Thema *Wahrnehmung (Selbst- und Fremdwahrnehmung – Geschlechterrollen – Rollenbild der Polizei)* widmete sich *Nathalie Jordan*. Ein zentraler Aspekt, der sich hierbei ergab, war die Reduktion von Polizist_innen auf deren Funktion, welche konträr steht zu deren Wunsch, auch als Personen hinter der Uniform wahrgenommen zu werden.

Aber auch innerhalb der eigenen Reihen gibt es Differenzen zwischen dem Rollenbild der Polizei: *Wie viel Schwäche darf gezeigt werden? Darf als Mann überhaupt geweint werden? Dürfen Frauen auch hart sein?* Nicht selten kollidieren klassische Rollenbilder mit einer professionellen Haltung, die beispielsweise Forderungen erhebt, auf sich selbst zu achten und den eigenen Bedürfnissen nachzukommen. Zentral war somit auch die Frage danach, ob sich Polizist_innen selbst in ihrer Rolle wahrnehmen und was dies für Konsequenzen auf ihre Handlungen hat. In Verbindung damit kristallisierte sich die unverzichtbare Relevanz der Reflexion heraus; gerade auch in Hinblick auf den Unterricht von Polizeischüler_innen. In ihm sollen sich die Lernenden schon von Beginn an mit Vorurteilen und Zuschreibungen beschäftigen, um diese frühzeitig in ihrem Handeln zu erkennen und gegebenenfalls entgegenzuwirken, damit es zu einem Verständnis für die eigene handlungsfähige Rolle als Polizist_in kommen kann.

Das Thema *Tod* beschäftigt Polizist_innen in besonderer Weise, da viele von ihnen fast täglich in ihrem Berufsfeld damit konfrontiert werden. Diese müssen professionell handeln und gleichzeitig beruhigend auf Zivilisten wirken. Während manche Situationen und Fragen die Polizist_innen noch selbst umtreiben, erheben viele Bürger_innen den Anspruch, Fragen beantwortet und beruhigende Worte zugesprochen zu bekommen, ein Anrecht, dem man/frau nur selten gerecht werden kann. Diesem Druck können viele dabei nur selten gerecht werden. *Doch wie werden sie ausgebildet im Blick auf ein solch schweres Themenfeld? Und wie lässt sich die Qualität der Ausbildung steigern?* Der Beschäftigung mit dem Arbeitsfeld »Tod« widmete sich *Jascha Richter*.

Eine innerliche Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten und deren Bewältigung können zu einer »gesunden« Einstellung führen, welche den Beruf erleichtert und damit ihr gesamtes Leben. Und so sollte im unterrichtlichen Geschehen darauf geachtet werden, dass Inhalte des konkreten Alltags den Polizeischüler_innen übermittelt werden können.

Die Bewältigung von Emotionen wie *Frustration*, *Stress* und *Angst* sowie der Umgang mit professionellen Ansprechpartner_innen zur Verarbeitung von schwierigen Erlebnissen sind ein weiterer Schwerpunkt, mit dem sich *Maria Robertus* beschäftigte. Polizist_innen werden meist dann gerufen, wenn Bürger_innen in Situationen geraten, in denen sie Hilfe benötigen. Doch auch von den so Gerufenen müssen diese Einsätze verarbeitet werden. Dies gelingt meist nur sehr schwer und dementsprechend wird die polizeiinterne Seelsorge selten genutzt. Und so spielen vor allem die Aneignung, Anwendung und Reflexion von Bewältigungsstrategien eine große Rolle. Hinzu kommt, dass sich die Trennung von Privatem und Beruflichem im Alltag vieler Polizist_innen äußerst schwierig gestaltet.

Dem Thema *Raumgestaltung in Bildungseinrichtungen* widmet sich Sören Dittmer: *Wie sollen Lernräume richtig gestaltet werden?*

Mit dieser Leitfrage verbinden sich weitere Fragen: *Wozu soll der Raum eigentlich gestaltet werden? Wie sind Bildung und Lernen zu verstehen? Welche Folgerungen hat dieses Verständnis auf die Gestaltung der Räume und der Architektur? Welche Möglichkeiten sind pädagogisch, gestalterisch, aber auch ökonomisch und ökologisch sinnvoll? Was ist alles zu beachten? Welche Relevanz hat die Gestaltung auf die darin ablaufenden Bildungsprozesse?*

Durch die Beschäftigung mit der Thematik können die Gestaltung und Positionierung von Inhalten und das Designen von Räumen besser verstanden und professionalisiert werden. Ebenso wichtig ist die Einbindung der späteren Nutzer_innen, welche mit den Polizeischüler_innen sowohl vor, während und nach der Forschungsarbeit in der Hochschule für Polizei in Lehr stattfand und in zukünftigen Projekten ebenso umgesetzt werden sollte.

Bernhard Goetz und Wilhelm Schwendemann

2. Darstellung des Projekts

2.1 Anbindung an die Vorgängerstudien

In den Jahren 2011 bis 2015 wurden bereits zwei Forschungsprojekte in Zusammenarbeit der Evangelischen Hochschule Freiburg mit der Hochschule für Polizei Baden-Württemberg, Institut für Ausbildung und Training, Institutsbereich Ausbildung Lehr, zum Thema Seelsorge und Berufsethik in der Polizei durchgeführt. Diese beiden qualitativ-empirischen Projekte »*Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei*« und »*Untersuchung zur Berufsethik in der Polizei*« bezogen sich auf die Wanderausstellung *Cop-Art*, bei der zehn lebensgroße und von Künstlern und Künstlerinnen gestaltete Kunstharz-Polizeifiguren u. a. in der Heidelberger Innenstadt, aber auch in vielen Polizeidirektionen im Land Baden-Württemberg gezeigt und von Polizist_innen begleitet wurden. Damit wurde ein Austausch zwischen den Bürgern und Bürgerinnen und den Polizist_innen gefördert. »*Unerwartet intensiv wurden die Anliegen der Polizeiwelt kritisch und betroffen diskutiert.*«¹

Daraus entstand das erste Projekt »*Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei*«, welches die Relevanz der Polizeiseelsorge ermittelte und hierbei ein deutlich ungenutztes Potenzial aufdeckte. Dieses äußerte sich dahingehend, dass sich manche Einsätze negativ auf die seelische Gesundheit auswirken und nur mäßige Begleitung und Nachsorge stattfindet. Speziell das Aufsuchen von Polizeiseelsorger_innen wird oftmals vermieden.²

Die Forschungsgruppe des zweiten Projekts widmete sich dem Berufsethikunterricht, in welchem es ihrer Meinung nach zu einer Erarbeitung von Bewältigungsstrategien kommen kann, sowie die Polizeiseelsorge fokussiert werden sollte. Hier wurde ein deutliches Verbesserungspotenzial in der Ausbildung und im Erwerb guter Bewältigungskompetenzen bei Polizeischüler_innen aufgezeigt. Der polizeiliche Berufsethikunterricht wurde aufgrund von Defiziten in der Didaktik

1 Schwendemann et al. 2015, S. 15.

2 Schwendemann et al. 2015, S. 16.

von den Polizeischüler_innen als weniger wichtig bis unwichtig bewertet. Die Forschungsgruppe stellte abschließend fest, dass sich der Berufsethikunterricht »an einem Bildungsplan [orientiert, ergänzt SWE], der nicht an den aktuellen Standards für subjekt- und kompetenzorientierte Bildungspläne ausgerichtet ist.«³

Ebenfalls wurde vorgeschlagen, die »[...] Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen für das Fach Berufsethik zu fokussieren und auch zu professionalisieren.«⁴

An die Ergebnisse der beiden ersten Projekte schließt das vorliegende Forschungsprojekt zum »fraktalen Lernraum« an. Zu den bereits benannten Themen kommen *Professionalisierung/Professionalität* und *Arbeitsplatz/Gestaltung des Arbeitsplatzes* hinzu:

- *Tod* (Umgang mit dem Tod, Überbringen von Todesnachrichten, Umgang mit Verstorbenen sowie Umgang mit den Hinterbliebenen, Begleitung von Sterbenden)
- *Bewältigung* (Strategien für die Bewältigung von Ängsten, Frustrationen, Stress und besonderen Situationen)
- *Wahrnehmung* (Geschlechterrollen – Rolle der Frau, Rollenbild der Polizei sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung)
- *Gewalt* (Umgang mit Gewalt, sexualisierte und häusliche Gewalt, Gewalt von, gegen und unter Polizist_innen)
- *Professionalität* (Menschenwürde, Umgang mit Tätern, Opfern und Zeugen sowie die Sinnhaftigkeit von Strafen) und
- *Arbeitsplatz* (Schichtarbeit, Trennung von Berufs- und Privatleben, Kommunikation, sexuelle Belästigung)⁵

Wie bereits im Teil 1.3 (»Erkenntnisinteresse«) geschildert, wurden einige Themengruppen für den Berufsethikunterricht an der Hochschule für Polizei in Lahr aufbereitet. Bisherige Lehrvorgaben wurden um die Kompetenz- und Subjektorientierung erweitert. Außerdem wurden die Inhalte umfassend aufbereitet und didaktisiert, sodass beispielsweise beim Thema *Tod* verschiedene religiöse und soziale Einstellungen und (religiöse) Kulturen Beachtung fanden.

Neben der Beschäftigung mit den Inhalten des Berufsethikunterrichts setzte sich die Projektgruppe mit dem konkreten *Ort der Vermittlung* auseinander: einem multifunktionalen Raum, in dem sich umfassende Bildung mit reichhaltigem Methoden-, Sozialformen- und Medienwechsel umsetzen lässt. Nach einem humanistisch-lernpsychologischen Verständnis ist dies wichtig, um den Lerner-

3 Schwendemann et al. 2015, S. 427.

4 Schwendemann et al. 2015, S. 427.

5 Schwendemann et al. 2015, S. 427.

folg zu steigern⁶ und damit die Ausbildung der Polizeischüler_innen zu verbessern. Zudem bietet ein multifunktionaler Raum nach Meinung der Forschungsgruppe die beste Möglichkeit, einen qualitativ hochwertigeren Unterricht zu realisieren.⁷

Neben der Multifunktionalität spielt auch die Art der Vermittlung von Inhalten eine wichtige Rolle. Ein spezieller Ethikraum bietet in der Hochschule für Polizei in Lahr die Möglichkeit, die oben genannten Themen plastisch und ansprechend darzustellen. Die Forschungsgruppe ist der Meinung, dass sich vor allem ethische Themen nicht allein durch die Erarbeitung von Texten erschließen lassen, sondern eine individuelle Auseinandersetzung mit diesen Themen in Form von verschiedenen Medien wichtig ist. Die Unterrichtseinheiten werden deshalb sowohl für den klassischen Unterricht als auch für den Ethikraum entwickelt.

Die Möglichkeit, sich zusätzlich nach individuellen Maßstäben selbstorganisiert und eigenständig mit den Themen in einer selbstgewählten Form und Intensität zu beschäftigen, fördert den Lernerfolg.⁸ Deshalb wird der Raum sowohl für Gruppen in Form von Klassen als auch für Einzelpersonen konzipiert und gestaltet.

Die Hochschule für Polizei Baden-Württemberg, Institut für Ausbildung und Training, Institutsbereich Ausbildung Lahr, stellt hierfür zwei Räume zur Verfügung, die im Rahmen des Forschungsprojekts für den Berufsethikunterricht gestaltet werden. Nach der Fertigstellung des Projekts werden die Räume mit den ausgearbeiteten Stationen

- *Wahrnehmung/Identität*
- *Bewältigung von Frustration, Stress und Angst*
- *sexualisierte und häusliche Gewalt* sowie
- *Sterben und Tod*

für die Polizeischüler_innen offen und jederzeit nutzbar sein.⁹ Die Stationen werden zu einem späteren Zeitpunkt an die sich verändernden Herausforderungen angepasst und abgeändert sowie um weitere Stationen erweitert.

6 Vgl. Meyer 2014, S. 74.

7 Vgl. www.fraktale-schule.de.

8 Vgl. Buddensiek 2001, S. 184.

9 Beim Verlag *Vandenhoeck & Ruprecht* (Göttingen) erscheint in Kürze ein erster Unterrichtsband: *Gewalt und Aggression* (von *Wilhelm Schwendemann, Maria Robertus, Alisa Quast* und *Bernhard Goetz*).

3. Fraktaler Lernraum

3.1 Einleitende Bemerkungen

Hinter dem Begriff des *fraktalen Lernraums* verbirgt sich ein auf Bedürfnisse und Herausforderungen orientiertes und zugeschnittenes Lernkonzept. Dieses soll dazu beitragen, dass ein multifunktionales Lernen mit gut dargestellten Inhalten sowie geeigneten Sozialformen, Methoden und Medien realisiert wird. Durch die besondere Gestaltung sollen sich die Schüler_innen auf eine wahrhaftigere/lebensdigere/echte/greifbarere Erschließung der Inhalte einlassen, welche der traditionelle Lernraum oftmals nicht ermöglicht.

Um eine Definition des fraktalen Lernraums zu erstellen, wird dieser zunächst in die Wortteile *Fraktal*, *Lernen* und *Raum* unterteilt.

3.1.1 Fraktal – ein mathematischer Begriff

»Fraktal« ist ein mathematischer Ausdruck, der »*vielfältig gebrochen, stark gegliedert*« bedeutet.¹⁰ »*Dies bedeutet, dass bei Vergrößerung eines Ausschnitts eines Fraktals stets immer feinere Strukturen erkennbar sind, egal wie stark der Vergrößerungsfaktor ist. Man sagt dazu auch, das Fraktal habe ›Details auf allen Stufen‹*« [sic!].¹¹ Diese feineren Strukturen ähneln oder gleichen einander, oftmals in unterschiedlicher Größe oder mit leichten Veränderungen.

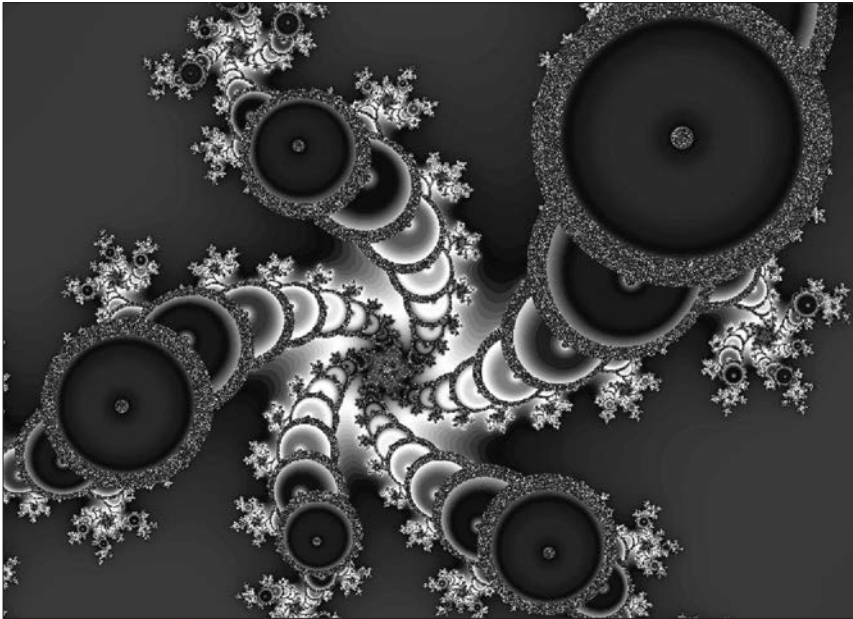
Das Bildbeispiel auf der nächsten Seite¹² zeigt einen Ausschnitt aus der Mandelbrotmenge, wobei das große Gebilde in ähnlicher Form immer wieder auftaucht und so unendlich weit heruntergebrochen werden kann.¹³

10 Vgl. www.duden.de → fraktal.

11 www.quadsoft.org → 3.1 Was ist ein Fraktal?

12 www.pixelio.de/144765/Harry.C.

13 Vgl. www.quadsoft.org → 3.1 Was ist ein Fraktal?



Mit einem Fraktalgenerator erzeugte Abbildung einer fraktalen Geometrie.
(Foto: Harry C/www.pixelio.de)

Benoît Mandelbrot ist der Präger des Begriffs »fraktal«, wobei der Begriff nahe an der Chaostheorie liegt. Die Chaostheorie beschreibt die Nichtlinearität von Zusammenhängen und die damit verbundene Unvorhersehbarkeit von Ereignissen.¹⁴ Die weitere mathematische Herleitung ist jedoch zu komplex, sodass unser Fokus eher auf den pädagogischen Implikationen liegt. Auch das zweite Bildbeispiel¹⁵ illustriert noch einmal den Begriff »fraktal«.

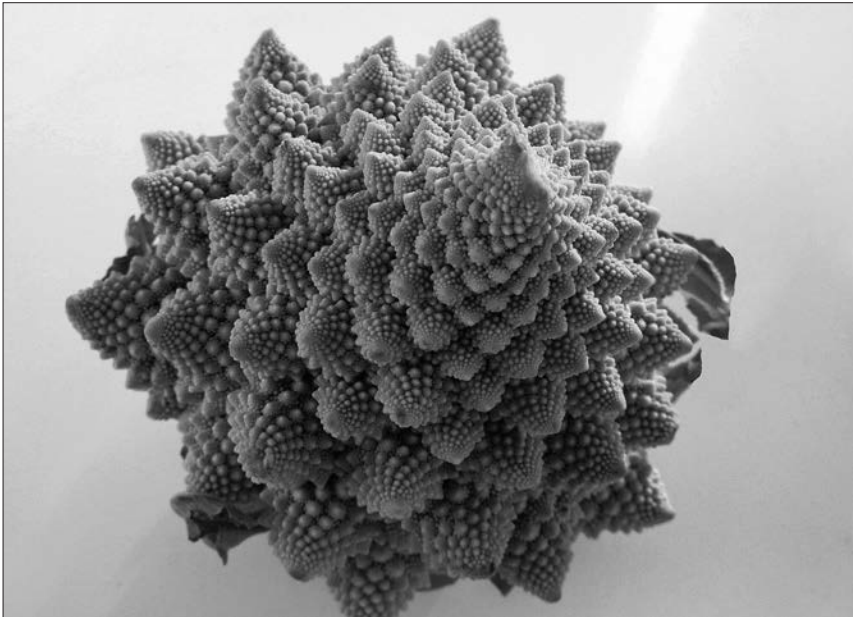
Die Theorie von Fraktalen wurde zunächst in der Wirtschaft auf Unternehmen bezogen, wobei Fraktale als selbstständige, aber kooperierende Einheiten mit konkret definierten Zielen und überprüfbaren Leistungen in einem dynamischen Organismus zu sehen sind.¹⁶

Peter Senge hat durch die Prägung des Begriffs der *lernenden Organisation* einen Meilenstein in der Entwicklung eines fraktalen Lernraums gelegt. Er definiert in seinem Buch »*The Fifth Discipline*« (dt.: *Die fünfte Disziplin*, 1990; 11. Auflage 2011) fünf grundlegende Aspekte, damit eine Organisation lernt und sich entwickelt.

14 Vgl. www.mathematik-piechatzek.de → Fraktal.

15 www.pixelio.de/323286/Joujou.

16 Vgl. www.sinus-transfer.de → Fraktales Lernen.



Der Romanesco gehört zu den wenigen Pflanzen, die in ihrem Blütenstand gleichzeitig Selbstähnlichkeit und damit eine fraktale Struktur sowie Fibonacci-Spiralen aufweisen. (Foto: Joujou/www.pixelio.de)

Dazu muss (1) jeder persönlich den Ansporn haben, sich selbst zu verbessern und entwickeln zu wollen. Ohne die Motivation eines jeden Einzelnen kann eine Organisation als Gesamtes nicht weiterkommen.¹⁷

(2) Die mentalen Modelle beschreiben grundlegende und tiefgehende Denk- und Verständnismuster, welche unsere Wahrnehmung und unser Denken und Verständnis im Umkehrschluss maßgeblich beeinflussen. Daher kann nur der gut lernen, der sich selbst reflektiert und diese Muster hinterfragt.¹⁸

(3) Alle Mitglieder einer Organisation müssen eine gemeinsame Vision vor Augen haben, damit die eingesetzten Kräfte ihr bestmögliches Potenzial entwickeln können. Wenn die individuellen Ziele¹⁹ zu weit auseinandergehen, wird die Entwicklung verzögert und die Gemeinschaft geschwächt.²⁰

(4) Teamentscheidungen und das Lernen im Team werden unter dem Aspekt der Einbeziehung mehrerer Gruppenmitglieder immer wichtiger, da oftmals Aufgaben von Teams bearbeitet werden und daher die Teamdynamik wichtig ist.

17 Senge 2011, S. 153ff.

18 Senge 2011, S. 193ff.

19 Senge 2011, S. 153ff.

20 Senge 2011, S. 225ff.

Teams sind zum Lernen wichtig, da sie ein größeres Lernpotenzial im Gegensatz zu Einzelpersonen bieten und sich durch Arbeitsteilung komplexere Aufgaben meistern lassen.²¹

(5) Durch systemisches Denken werden Wirkmechanismen sichtbar, und es lassen sich komplexe Zusammenhänge verstehen.

Werden diese realen Konstrukte zunehmend verstanden, können die folgenden Handlungen daraufhin abgestimmt werden. Professionelles und wirksames Handeln im Sinne der gemeinsamen Vision sind die Folge.²²

Die lernenden wirtschaftlichen Organisationen haben den Vorteil, dass sie sich entwickeln – und entwickeln müssen, um wettbewerbsfähig zu bleiben und den Marktansprüchen zu entsprechen. Nur lernende Organisationen sind in der Lage, auf diese und weitere Herausforderungen schnell zu reagieren.²³

Diese Modelle wurden später auf Schulen übertragen, wobei sich die Methode des Stationenlernens in Gruppen herausgebildet hat: Schüler_innen erarbeiten selbstständig, in eigenorganisierten Gruppen (= selbstständige, aber kooperierende Fraktale²⁴), die Stationen. Teamarbeit ist nach *Senge* eine der fünf wichtigen Disziplinen einer lernenden Organisation (s.o.) und gehört heute »zunehmend zur wichtigsten Lerneinheit in Organisationen«. ²⁵ Auch die Notwendigkeit von Teams steigt zunehmend, wie die Zunahme von Projektteams, Arbeitsteams, Führungsteams oder abteilungsübergreifenden Teams bestätigen.²⁶ Diese Kompetenz der »Teamarbeit« muss jedoch in der Schule erlernt werden, weswegen dort praktische Gruppenarbeit durchgeführt wird. Verantwortungsübernahme, Selbstständigkeit und Eigenorganisation werden hierbei mit dieser Methode eingeübt. Wenn die fünf Disziplinen nach *Senge* in den Gruppen eingeübt und praktisch durchgeführt werden, steigert sich der Lerngewinn in mehreren Kompetenzen zugleich.

Die Verantwortungsübernahme ist entwicklungspsychologisch²⁷ und die Selbstorganisation durch das Erlernen von methodischen Kompetenzen tendenziell bei Erwachsenen stärker ausgeprägt. Die Gruppenarbeit kann daher mit dieser Zielgruppe ausführlicher stattfinden. Komplexe Inhalte können auch eigenständig angeeignet und mit anderen verglichen und geteilt werden, ohne dass eine lehrende Person diesen Prozess maßgeblich steuern muss. Dies soll jedoch keine Ver-

21 Senge 2011, S. 254ff.

22 Senge 2011, S. 73ff.

23 www.wirtschaftslexikon24.com → Lernende Organisation.

24 Vgl. www.sinus-transfer.de → Fraktales Lernen.

25 Senge 2011, S. 257.

26 Senge 2011, S. 257.

27 Vgl. Kohlbergs Stufenmodell von moralischen Urteilen; vgl. Montada 2008, S. 593ff.