

# GRÜNDUNGSDIENST DYNAMIK ORGANISATIONSBERATUNG

## Sozialverhalten heutiger Studierender

- Auslaufmodell Normalstudent
- Studierendenumfeld im Wandel
- Psychosoziale Probleme Studierender
- Kommunikation und Problemlösen in Gruppen
- Gruppenstrukturen
- Zusammenhalt und Sozialvertrauen in einer stark regulierten Sozialmaßnahmen
- Interkulturelle Kompetenz in der Polizei
- Rezensionen

eske +  
budrich

1/2002

## Inhalt

### Sozialverhalten heutiger Studierender

Jörg Fengler	Editorial des Geschäftsführenden Herausgebers .....	3
Gerd Doerry	Editorial .....	5
Sabine Brendel, Sgirid Metz-Göckel	Auslaufmodell Normalstudent. Zur Pluralisierung der studentischen Lebenslagen.....	11
Thomas Köhler	Studierendenmilieu im Wandel: Neuer Konformis- mus und Re-Zentralisierung? .....	27
Helga Knigge-Illner	Studierendenmilieu im Wandel: Neuer Konformis- mus und Re-Zentralisierung? .....	43

---

Joachim Stempfle, Petra Badke-Schaub	Kommunikation und Problemlösen in Gruppen: eine Prozessanalyse.....	57
Matthias Moch	Entwicklung von Gruppenstrukturen, Zusammenhalt und Selbstvertrauen im Verlauf erlebnispädagogischer Segelmaßnahmen .....	83
Wolf Rainer Leenen, Andreas Groß, Harald Grosch	Interkulturelle Kompetenz in der Polizei: Qualifizierungsstrategien .....	97

### Rezensionen

Oliver König	Edding, C. (2000). Der Kampf um Veränderung im Unternehmen.....	121
Lothar Nellessen	Kehr, H.M. (2000). Die Legitimation von Führung. Ein Kleingruppenexperiment zum Einfluß der Quelle der Autorität auf die Akzeptanz des Führers, den Gruppenprozeß und die Effektivität.....	123

# Impressum

*Geschäftsführender Herausgeber:* Jörg Fengler

*Redaktion:* Susanne Nußbeck

*Redaktionsassistentin:* Stephanie Haustein

*Herausgeberinnen und Herausgeber:* Brigitte Dorst, Peter Heintel, Wilfrid M. Jores, Helmut E. Lück, Lothar Nellessen, Manfred Sader, Angelika C. Wagner.

*Beratende Herausgeber:* Eva Bamberg, Gerd Doerry, Rudolf Fisch, Horst Heidbrink, Ewald E. Krainz, Wolfgang Rechten, Sigrid Roterling-Steinberg, Ernst Timaeus, Erich Witte.

Die Zeitschrift GRUPPENDYNAMIK und ORGANISATIONSBERATUNG wurde mitbegründet von Wolf Graf von Baudissin, Tobias Brocher, Adolf Martin Däumling, Peter Fürstenau, Max Horkheimer, Wilfrid M. Jores, Traugott Lindner, Wolfgang Metzger, Friedrich Minssen und Kurt Spangenberg.

Manuskripteinsendungen werden in dreifacher Ausfertigung und auf Diskette gespeichert erbeten an die Redaktion Gruppendynamik und Organisationsberatung, Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät, Klosterstr. 79b, 50931 Köln. Telefonisch erreichbar mittwochs: 0221/470-2157, Fax 0221/470-5576. E-mail: redaktion@gruppendynamik.de. Im Internet finden Sie die Gruppendynamik unter folgender Adresse: [www.gruppendynamik.de](http://www.gruppendynamik.de). Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten werden auf Anforderung zugeschickt.

GRUPPENDYNAMIK und ORGANISATIONSBERATUNG erscheint vierteljährlich und kann durch jede Buchhandlung oder unmittelbar vom Verlag bezogen werden. Das Jahresabonnement kostet 45 €/75,- SFR (für Studenten 33,75 €/56,50 SFR) jeweils zuzüglich Versandkosten. Der Preis eines Einzelheftes beträgt 12,50 €/21,50 SFR zuzüglich Porto. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn die Kündigung nicht bis zum 1.10. des Vorjahres erfolgt. Zuschriften, die den Vertrieb und die Anzeigen betreffen, sind an den Verlag zu richten.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Verlages strafbar.

*Verlag:*

Leske + Budrich, Postfach 300551, 51334 Leverkusen, Telefon: 02171/49070, Fax: 02171/490711, E-mail: [lbjournals@aol.com](mailto:lbjournals@aol.com). Internet: [www.leske-budrich.de](http://www.leske-budrich.de)

*Anzeigenverwaltung:* Beim Verlag. Zur Zeit ist unsere Anzeigenpreisliste ST 8 vom 1.1.2002 gültig.

Gesamtherstellung: DruckPartner Rübemann, Hemsbach

ISSN: 0046-6514

## Interkulturelle Kompetenz in der Polizei: Qualifizierungsstrategien<sup>1</sup>

Dass die Polizei in Deutschland noch unzureichend auf die „Multikulturalisierung“ unserer Gesellschaft vorbereitet ist, wurde in den 90er Jahren an zunehmenden Spannungen und skandalträchtigen Konflikten mit Angehörigen ausländischer Minderheiten deutlich. Als politische Reaktion darauf werden gerne Fortbildungsprogramme ins Spiel gebracht, weil sich die Polizeiführung darüber schnell als aktiv problemlösend darstellen kann, ohne dass Struktur und Kultur der Organisation grundsätzlich tangiert zu sein scheinen. Die Potentiale von Fortbildungsprogrammen für eine nachhaltige Entwicklung interkultureller Kompetenzen versucht der Artikel anhand von Ergebnissen der internationalen Polizeiforschung auszuloten. Vier klassische interkulturelle Bildungsansätze werden vorgestellt und ihre Eignung für Polizeifortbildungen kritisch analysiert. Von Problemen der Bestimmung feldspezifischer Kompetenzanforderungen und den grundsätzlichen Schwierigkeiten der Vermittlung und Aneignung interkultureller Kompetenzen ausgehend werden abschließend nachhaltige Qualifizierungsstrategien diskutiert, die auch systemische Fragen der Organisationsentwicklung berücksichtigen.

Increasing tension and scandal-laden conflicts with members of ethnic minorities during the 1990s make it clear, that the German police force is still not satisfactorily prepared to deal with a multi-cultural society. An immediate reaction was the engagement of training programmes, giving higher-rank officials something to present as an approach to solving the problem. This can apparently be seen as cosmetic change without effect on the structure and culture of the organisation. This work attempts to map the potential for sustainable development of intercultural competence via training programmes, based on the results of international research on police work. Four classical models of intercultural training are described, and their suitability for further education within the police analysed. Starting from the difficulties of determining the actual competency requirements specific in the field, and the basic problems of mediating and acquiring inter-cultural skills, the article concludes with a discussion of sustainable education strategies, which extend to fundamental questions of organisational development.

Während US-amerikanische, kanadische und britische Polizeiorganisationen auf die enorme Zunahme und Ausdifferenzierung multikultureller Problemkonstellationen schon seit Beginn der 80er Jahre zu reagieren versuchen, hat man in Deutschland aufgrund einer vom politischen System erzeugten „Nicht-Einwanderungs-Fiktion“ bis in die jüngste Zeit solche Probleme als vorübergehend definiert und darauf gesetzt, dass sie sich mit zunehmender Integration bzw. Assimilation der Zuwanderer<sup>2</sup> lösen werden. Inzwischen zeigt sich, dass eine derart einseitige Anpassungserwartung verfehlt war und sich auch die Organisationen sozialer Kontrolle auf die multikulturelle Herausforderung einstellen müssen.

Anfang der 90er Jahre haben sich in Deutschland die Probleme im Verhältnis der Polizei zu verschiedenen Gruppen von Zuwanderern deutlich zugespielt. Bis heute gibt es allerdings keine flächendeckenden Untersuchungen, mit denen man das Potential an ausländerfeindlichen Einstellungen unter Polizisten generell abschätzen oder repräsentativ Erfahrungen der ausländischen Wohnbevölkerung mit der deutschen Polizei nachzeichnen könnte (Jaschke, 1998, S.196). Aussagen über eine Tendenz „der“ Polizei zu solchen Einstellungen sind also

Spekulation. Unstrittig ist aber wohl, dass es in zahlreichen Fällen zu fremdenfeindlichen Übergriffen von Polizeibeamten im Dienst gekommen ist. Zusammenstellungen von solchen Vorfällen“ enthalten Publikationen von Aktion Courage e.V. (1998) und Amnesty International (1997). Als Beispiel können die „Hamburger Vorkommnisse“ genannt werden, zu denen der Bericht des Parlamentarischen Untersuchungsausschusses lakonisch feststellt: „In den Räumen der Revierwache 11 (am Hauptbahnhof) ist es zu Misshandlungen in Form körperlicher Übergriffe, auch zu Schikanen durch Polizeibeamte gekommen (...) Es kann nicht von Einzelfällen und >schwarzen Schafen< gesprochen werden. Hinsichtlich der Ursachen und Motive ließ sich letztlich keine Klarheit gewinnen“ (Polizeipressestelle Hamburg, 1996, Ziffer 10).

Der Forschungsbericht „Belastungen und Gefährdungen von Polizeibeamtinnen und -beamten im alltäglichen Umgang mit Fremden“, der Mitte der 90er Jahre in Reaktion auf solche und ähnliche Vorkommnisse erstellt worden ist, erklärt diese mit besonderen „Belastungsfaktoren“, die im Verhältnis Polizei und Fremde aggressive Reaktionen von Beamten begünstigen (Bornewasser & Eckert, 1995). Problematisch sind nach diesem Bericht sowohl einsatzbedingte Einschränkungen des Erfahrungsausschnittes von Polizeibeamten und daraus resultierende einseitige Deutungsmuster als auch spezifische Stresssituationen. In Problembereichen eingesetzte Beamte entwickeln unter dem Eindruck wiederkehrender Misserfolgserfahrungen eine Selbstwahrnehmung als „Opfer“ oder – wie sie es selbst formulieren – als „Prügelknaben der Nation“, was Neigungen zu illegalen Maßnahmen mit Selbstjustizcharakter Vorschub leiste. Eine Untersuchung in den Hamburger Polizeiwachen durch das Institut für Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld spricht (etwas verklausuliert) von einer „lokalen Validität von polizeilichen Einstellungen gegenüber Straftätern verschiedener Ethnien“ und hebt die Problematik einer „ Eskalation von Alltagssituationen“ (Backes et al., 1997) besonders hervor. Fremdenfeindliche Übergriffe werden also in beiden Studien nicht monokausal erklärt, sondern in einem komplizierten Wechselwirkungsverhältnis mit einer Vielzahl von Einflussfaktoren gesehen, unter denen einer unzureichenden interkulturellen Kompetenz der Beamten eine besondere Bedeutung zukommt.

Unter den verschiedenen Handlungsalternativen, den Umgang der Polizei mit der nichtdeutschen Wohnbevölkerung zu professionalisieren, steht eine Verbesserung der Aus- und Fortbildung meist im Vordergrund. In der Presseerklärung zum Bericht des Parlamentarischen Untersuchungsausschusses Hamburger Polizei heißt es: „Immer wieder wurde im Zuge der Untersuchungen des Untersuchungsausschusses deutlich, dass die soziale Kompetenz der Polizeibeamten nicht ausreicht, z.B. mit Konfliktsituationen oder mit Minderheiten umzugehen. Es ist zu prüfen, ob in der Ausbildung der jungen Polizeibeamten die Schwerpunkte nicht stärker auf sozialwissenschaftliche und persönlichkeitsorientierte Ausbildungsinhalte verlagert werden könnten, zu Lasten rechtswissenschaftlicher Stoffe“ (Polizeipressestelle Hamburg, 1996, Ziffer 28). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt auch das Forschungsprojekt „Polizei und Fremde“: „Die herkömmliche Ausbildung ist sehr stark auf die Vermittlung positiven Rechts zugeschnitten, die Ausbildung kommunikativer und interaktiver Kompetenzen kommt zu kurz. Gleiches gilt nach Auffassung der Beamten auch für die Fortbil-

dung: Gerade die Stress- und Konfliktbewältigung in ihrer deeskalativen Ausrichtung müsse noch verhaltensnäher ausgerichtet werden, müsse kontinuierlicher erfolgen und auf die konkrete Praxis vor Ort eingehen und müsse minderheitenspezifisch angeboten werden. (...) Darüber hinaus wird vorgeschlagen, Beamten vermehrt Veranstaltungen anzubieten, in denen sie über die Lage von ausländischen Minderheiten informiert werden. Immer wieder werden Wissens- und Sprachdefizite beklagt, die in der konkreten Interaktion zu Missverständnissen und Eskalationen beitragen können“ (Bornewasser & Eckert, 1995, S. 38).

## 1. Schwierigkeiten der Bestimmung des Fortbildungsbedarfs

Um die Art der Probleme näher eingrenzen zu können, auf die interkulturelle (wegen der Häufigkeit der Verwendung im folgenden abgekürzt als: ‚ik‘) Fortbildungsanstrengungen für die Polizei sich vor allem richten sollten, liegt es nahe, auch auf Erfahrungen von Ländern mit einer längeren Einwanderungsgeschichte und einer einschlägigen Forschungstradition zurückzugreifen. Vor allem in Großbritannien haben die gewalttätigen Auseinandersetzungen der 80er Jahre zwischen afrocaribischen und asiatischen Jugendlichen auf der einen und der Polizei auf der anderen Seite Anlass zu einer Serie von Untersuchungen gegeben, die sich mit den Bedingungen für die Entstehung eines solchen Konfliktverhältnisses intensiv auseinandersetzen. Je nach Zusammensetzung der Untersuchungskommissionen akzentuierten deren Berichte entweder die hohen Delinquenzraten von Jugendlichen der zweiten oder dritten Zuwanderergeneration, die meist aus ökonomisch und sozial abgesunkenen innerstädtischen Vierteln stammen, oder das diskriminierende und in bestimmten Fällen nachweislich rassistisch motivierte Vorgehen der Polizei. Eine besondere Stellung nimmt in dieser Forschungstradition der Scarmann-Report über die „Brixton Disorders“ ein, der das Konfliktverhältnis zwischen der Polizei und den Minderheitenjugendlichen als Endpunkt eines Prozesses, als Ergebnis einer „Geschichte“ von Fehlleistungen erklärt (vgl. *The Brixton Disorders* 10-12 April 1981 (1981); siehe ausführlich dazu auch Benyon (1986)) und damit ein in der modernen Konfliktforschung paradigmatisches Theorieelement aufgreift. Sobald eine solche Konfliktgeschichte entsteht, werden offenbar Aspekte der Gesichtswahrung und der Gruppenidentität für die Beteiligten so zentral, dass jegliche Aktion und Reaktion im Kontext eines „identity war“ interpretiert und beantwortet werden (Faure & Rubin, 1993). Die Frage nach der zwischen den Parteien ablaufenden Interaktionsdynamik bekommt dadurch ein besonderes Gewicht.

Eine höhere Festnahmequote von ausländischen Jugendlichen hat z.B. einerseits mit ihrem sozialen (Bildungsstand, Arbeitslosigkeit, Wohnviertel) und manchmal auch mit ihrem kulturellen Hintergrund zu tun, weil dieser die Wahrscheinlichkeit erhöht, mit den sozialen Kontrollorganen in Berührung zu kommen; andererseits kann eine höhere Quote aber auch auf bestimmte Verhaltensweisen von Polizisten zurückgeführt werden. So können beispielsweise spezielle gebietsbezogene oder deliktbezogene Aktionen der Polizei die Festnahmequote bei aus-

ländischen Jugendlichen erhöhen. Höhere Festnahmequoten können wiederum dazu führen, dass der politische Druck auf die Polizei, in einem Bereich stärker „durchzugreifen“, wächst. Während eine solche Intervention von Seiten der Polizei deliktbezogen legitimiert ist, wird sie von den Betroffenen als spezifische Verfolgung ihrer Gruppe und als Diskriminierung erlebt. Diese Problematik hat sich auch beispielhaft an einer gezielten Aktion der Polizei gegen den unerlaubten Aufenthalt von Marokkanern in Köln im Jahr 1999 gezeigt. Die Grundannahmen der Aktion führten zu einer Überprüfungsstufe, der nur Angehörige einer bestimmter Gruppe ausgesetzt waren. Auch wenn aus Sicht der Polizei dadurch eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, sog. Passmissbrauch aufzudecken, werden Marokkaner diese Aktion als diskriminierend empfinden (sie werden als Marokkaner eben ständig kontrolliert) und sich bei der Überprüfung wenig kooperativ verhalten.

Britische und amerikanische Untersuchungen zeigen, dass in Reaktion auf derartige „Stop and search-Aktionen“ der Polizei feindselige und despektierliche Äußerungen der Angehaltenen zunehmen. Ein Verhalten der Überprüften, welches die Polizeibeamten als respektlos und unkooperativ wahrnehmen, erhöht wiederum die Wahrscheinlichkeit einer Festnahme (Norris, Fielding, Kemp & Fielding, 1992). Nach einer neueren Studie tragen auch kulturspezifische Wahrnehmungen dazu bei, dass sich ein Negativbild von der anderen Gruppe in einem dynamischen Wechselspiel herausbildet (Son, Davis & Rome, 1998, S. 26). Während die Polizisten bestimmte kultur- und gruppenspezifische Verhaltensweisen von „ausländischen“ Jugendlichen (beim Gespräch nicht in die Augen sehen, eindeutige Aussagen vermeiden, dem Polizisten keine Informationen über Mitglieder der Migrantenkolonie liefern) als Unehrllichkeit und Renitenz interpretieren und darauf mit Grobheit und „Durchgreifen“ reagieren, nehmen die Jugendlichen solche Reaktionen als Bestätigung für den schon gehegten Rassismusverdacht und antworten darauf noch entschiedener mit Entzug und Kooperationsverweigerung. Beide Gruppen reagieren auf solche Kommunikationsfehlschläge mit zunehmender Ablehnung, negativen Projektionen und immer rigiderem Verhalten.

Kommunikations- bzw. Kooperationsfehlschläge sind auch in der deutschen Diskussion als ein für das Verhältnis von Polizei und ausländischen Bürgern brisantes Problem herausgearbeitet worden. Polizeiliche Aktivitäten wie Ermitteln, Vernehmen oder Verfolgen laufen leer, wenn Beschuldigte, Zeugen und auch Opfer sich mit den angebotenen Rollen nicht identifizieren und auf Kooperationsmodelle nicht eingehen. Fehlende kulturelle „Passung“ führt offenbar dazu, dass zwischen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und der Polizei bei allen diesen Tätigkeiten seltener „Arbeitsbündnisse“ zustandekommen und Kontakte häufiger als spannungsreich erlebt werden (Reichert, 1998; Schroer, 2000). Während Polizeibeamte implizit mit einer normativen Vorstellung von der Rolle des Bürgers operieren, die nach ihrer Erwartung auch Migranten übernehmen sollten, können und wollen letztere solchen Rollenerwartungen häufig nicht entsprechen. Das kann mit anderen Rechts- und Moralvorstellungen, mit Erfahrungen im Heimatland oder auch mit einem Misstrauen zu tun haben, das auf die Doppelrolle der deutschen Polizei als allgemeine Ordnungshüter und als Vollstreckungshelfer in aufenthaltsrechtlichen Fragen zurückgeht.

Als Zwischenergebnis ist festzuhalten: ein Konfliktverhältnis zwischen der Polizei und bestimmten Minderheitengruppen kann, muss aber nicht zwangsläu-

fig auf im Vorhinein bestehende individuelle Vorurteile oder rassistische Einstellungen zurückgehen (in der Studie von Son et al. (1998) konnte das beispielsweise ausgeschlossen werden); bestimmte Konflikte entstehen systematisch als Resultat von unaufgeklärten ‚Befremdungen‘ und Zusammenstößen zwischen kulturellen Gruppen, als Ergebnis einer Eskalationstreppe. In der Aus- und Fortbildung der Beamten wären demzufolge nicht nur ethnische Vorurteile, sondern auch die Vorbereitung auf solche Eskalationsprozesse zwischen Gruppen ein zentrales Thema. Dabei stellt sich die Frage, welche typischen Interaktionssituationen zu einer kritischen Interaktionsdynamik beitragen. Diese Frage ist für den in Vierteln mit hoher Problemdichte eingesetzten Beamten völlig anders zu beantworten als für den „normalen“ Beamten des sog. Wach- und Wechseldienstes, für den die häufigste Kontaktsituation mit Menschen fremder Kulturzugehörigkeit immer noch die Verkehrskontrolle darstellt.

## 2. Verschiedene Fortbildungsansätze mit ‚ik‘ Ausrichtung

Während „ausländer“- und migrationspädagogische Ansätze in der Bundesrepublik sich vor allem der Integration der Zuwanderer und dabei insbesondere der nachwachsenden Generationen im Erziehungs- und Bildungssystem zugewandt haben, hat sich z.B. die US-amerikanische Forschung sehr früh schon auch allgemein mit dem Problem der Vermittlung ‚ik‘ Sensibilität oder ‚ik‘ Kompetenzen befasst. Seit Mitte der 60er Jahre wird eine große Bandbreite unterschiedlicher Ansätze diskutiert, die für eine Polizeifortbildung in Frage kommen.

### 2.1 Überblick

Die folgende Übersicht gibt einen typisierenden Überblick über die vier wichtigsten ‚ik‘ Fortbildungsansätze, die sich nicht nur hinsichtlich der zentralen Begriffe, sondern auch in ihrer theoretischen Fundierung und praktischen Umsetzung unterscheiden. Während in der Praxis Mischformen überwiegen und auch die Bezeichnungen zum Teil völlig durcheinander gehen, werden diese Ansätze hier idealtypisch nach ihrer Hauptzielrichtung vorgestellt. Eine Leitfrage bei ihrer Diskussion ist, worin jeweils Stärken und Schwächen der Ansätze liegen und welche Elemente in Fortbildungen für die Polizei fruchtbar gemacht werden können.

#### 2.1.1. *Anti-Rassismus-Ansätze*

Anti-Rassismus-Programme thematisieren rassistische Einstellungen von Personen und das Problem des institutionellen Rassismus, wobei sie zwangsläufig mit Abgrenzungsproblemen der hierbei zugrundeliegenden Konzepte Rasse, Rassismus und Anti-Rassismus zu tun haben. Während einige Forscher (vor allem im englischsprachigen Raum) mit einem sehr weiten Rassismusverständnis operieren, zu dem auch Stereotypisierungen oder politische Vorbehalte gegenüber der Zuwanderung von „Ausländern“ zählen, verstehen andere Forscher (vor allem in Deutschland) „Rassismus“ eher eng und fassen darunter nur Ungleichheitsideo-

*Übersicht:* Vier idealtypische ‚ik‘ Bildungsansätze

Anti-Rassismus-Ansätze	Verständigungs-Ansätze	‚ik‘ Kompetenz-Ansätze	Diversity-Ansätze
<p><i>Bildungsformate:</i> „Racism Awareness-Training“(RAT) „Race-Relations-Program“</p>	<p><i>Bildungsformate:</i> Kontakt- und Austauschseminar</p>	<p><i>Bildungsformate:</i> „Cross-Cultural-Awareness- Training“ Multikulturelles Training</p>	<p><i>Bildungsformate:</i> „Management-Diversity-Training“ „Equal-Opportunity-Ansatz“</p>
<p><i>Hauptziele:</i> Rassistische Einstellungen von Personen sowie institutionellen Rassismus aufdecken ein Bewusstsein für die Alltäglichkeit von Diskriminierung und Vorurteilen wecken Strategien zur Bekämpfung von Rassismus entwickeln</p>	<p><i>Hauptziele:</i> Barrieren im Umgang mit fremden „Kulturen“ abbauen Verständnis und Kontakt zu Mitgliedern anderer Kulturen entwickeln</p>	<p><i>Hauptziele:</i> Bewusstheit eigener und fremder Kultur entwickeln Wahrnehmung kultureller Differenzen fördern Kommunikation und Kooperation unter Differenzbedingungen üben</p>	<p><i>Hauptziele:</i> Bewusstsein für die Bedeutung von Differenz in der Gesellschaft und in der eigenen Organisation entwickeln Verschiedene Arten von Differenz in der Arbeitsorganisation berücksichtigen Positive Diskriminierung einführen</p>
<p><i>Chancen:</i> Brisante Themen der persönlichen und strukturellen Diskriminierung werden direkt angesprochen Kann gleichzeitig als Strategie der Öffentlichkeitsarbeit in der Organisation wirken</p>	<p><i>Chancen:</i> Vertreter unterschiedlicher Kulturen kommen in lockerer Atmosphäre schnell in Kontakt Ansatz kann schnell, kostengünstig und breitenwirksam eingesetzt werden Die Gruppen können am ganzen Prozess direkt beteiligt werden</p>	<p><i>Chancen:</i> Ansatz ist methodisch ausdifferenziert und erprobt Bietet systematischen Schulungsaufbau von der „awareness“-Ebene über die Förderung von Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeiten bis hin zum Verhaltenstraining</p>	<p><i>Chancen:</i> Stellt das Thema „Umgang mit anderen Kulturen“ in den allgemeinen Zusammenhang der Berücksichtigung von Differenz in einer Organisation Zwingt zur Einbindung in sonstige Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung</p>
<p><i>Gefahren:</i> Die „Vorwurfslage“ wirkt im Seminar fort und bedroht eine offene Lernatmosphäre Teilnehmer reagieren defensiv und entziehen sich dem Thema Das pädagogische Instrumentarium reicht nicht hin, um derart grundlegende Einstellungsänderungen zu bewirken</p>	<p><i>Gefahren:</i> Begegnungen im Rahmen von „Schönwetterprogrammen“ können über tatsächliche Erfolge hinsichtlich der Lerneffekte und des Abbaus von Gruppenspannungen hinwegtäuschen Die Begegnung wird zum Gegenstand von „symbolischer Politik“ unklar ist, ob Verständigung wirklich in Gang gesetzt oder nur öffentlich vorgeführt wird</p>	<p><i>Gefahren:</i> Da die Betonung auf horizontaler Ungleichheit liegt, kann das Diskriminierungsthema zu kurz kommen Der ursprüngliche Ansatz basiert auf einem zu statischen eindimensionalen Kulturverständnis</p>	<p><i>Gefahren:</i> Ansatz kann wegen seiner Breite leicht verwässert werden „Diversität“ wird überbewertet Sehr aufwendiges Konzept; setzt umfangreiche Organisationseinbindung voraus</p>

logien, die mit einem Rassenkonstrukt operieren. Insofern ist schon die Übersetzung von „race awareness training“ in das deutsche „Antirassismus-Training“ problematisch. A. Zick argumentiert, dass in diesem Zusammenhang das Etikett Anti-Vorurteils-Training weitaus adäquater wäre, weil viele dieser Ansätze versuchen, (ethnische) Vorurteile der Teilnehmer zu bearbeiten bzw. sie für solche Vorurteile zu sensibilisieren (Zick, 1998, S. 6).

Gemeinsam ist den Anti-Rassismus-Ansätzen, dass sie die Mitglieder der (weißen) Mehrheit ansprechen. Kongidou und Tsiakalos resümieren, das Ziel solcher Programme sei, „a) den Mehrheitsangehörigen vor Augen zu führen, wie sie unbewusst rassistische Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt haben und unabhängig ihrer guten Absichten zur Benachteiligung der Minderheiten beitragen, und b) die Mehrheitsangehörigen zu bewegen und zu befähigen, aktiv gegen individuellen und institutionellen Rassismus vorzugehen. Bei diesen Modellen handelt es sich praktisch um ‚Umerziehungsprogramme‘ (und sie werden oft als solche bezeichnet).“ (Kongidou und Tsiakalos, 1992, S. 67f.).

Während die Chancen des Anti-Rassismus-Ansatzes vor allem darin zu sehen sind, dass er brisante Themen der individuellen und strukturellen Diskriminierung direkt anspricht, sind auf der anderen Seite auch eine Reihe von Schwierigkeiten zu konstatieren, die von grundlegenden theoretischen Fragen bis hin zu konkreten praktischen Problemen reichen.

Auf *theoretischer Ebene* gibt es seit Jahren schon ernstzunehmende Einwände von Seiten der Sozialpsychologie gegenüber der Vorstellung, mit pädagogischen Angeboten Vorurteile und ablehnende Einstellungen gegenüber ethnischen Minderheiten verändern und schließlich auch diskriminierendes Verhalten reduzieren zu können. Nach der Forschungslage (klassisch hierzu schon: Ajzen und Fishbein, 1980) ist nämlich keineswegs gesichert,

- mit welchen Methoden (und unter welchen einschränkenden Bedingungen) Einstellungsänderungen erreichbar sind und
- ob man sich von Einstellungsänderungen auch Verhaltensänderungen erhoffen darf (und wenn ja, von welchen).

Auf *methodischer Ebene* überwiegen bei Anti-Rassismus-Ansätzen auf die Encounter-Bewegung zurückgehende Methoden der Selbsterfahrung und -reflexion, die ganz offensichtlich Personen, die dazu neigen, in Freund-Feind-Kategorien zu denken und rigide Handlungsorientierungen aufweisen, gerade nicht besonders ansprechen. In Einzelfällen kommen auch stark konfrontative Methoden zum Einsatz, auf die die Teilnehmer nach aller Erfahrung eher defensiv reagieren.

Dies leitet zu dem praktischen Problem der Auswahl des Teilnehmerkreises über. Je eher man nämlich beim anvisierten Teilnehmerkreis rassistische Einstellungen im engeren Sinne erwarten kann, desto weniger Bereitschaft kann vorausgesetzt werden, freiwillig an einer solchen Fortbildung teilzunehmen und sich auf ihre Methoden einzulassen. Entsprechend gering sind die Erfolgsaussichten. Umgekehrt empfinden Adressaten mit geringem Ethnozentrismus ein verpflichtendes Training als Rassismus-Unterstellung und reagieren darauf mit Lernwiderständen.

### 2.1.2. *Verständigungsansätze*

Verständigungsansätze versuchen typischerweise, das Verständnis zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen füreinander zu fördern und dadurch Stereotype und Vorurteile zwischen den Gruppen abzubauen. Dies soll sich in realen Begegnungen vollziehen, für die meist der Rahmen einer „Begegnungsstätte“ gewählt wird, in der mehr oder weniger gut strukturiert thematische und informelle Austauschsituationen entstehen.

Die Problematik dieses Ansatzes ist in der Forschung ausführlich im Zusammenhang mit der sog. Kontakt-Hypothese diskutiert und in einer langen Reihe empirischer Erhebungen untersucht worden. Die verführerische Idee, mit geringem methodischen und personellen Aufwand wirkungsvoll und grundsätzlich die Beziehung zwischen Gruppen verbessern zu können, erweist sich nach den Ergebnissen der Austauschforschung selbst leider als ein Alltagsvorurteil (Thomas, 1994). Lerneffekte und erst recht positiv veränderte Gruppenbeziehungen ergeben sich nicht einfach aus beliebigen Kontaktsituationen, sondern benötigen qualifizierte (Intensität, Dauer) Begegnungsmöglichkeiten und besondere Voraussetzungen (keine Gruppenkonkurrenz, Beziehungssymmetrie). Qualifizierter Kontakt kann zwar auch naturwüchsig entstehen, bei einer arrangierten Begegnung wird man allerdings nicht einfach auf den Zufall setzen wollen. Es entsteht also die Notwendigkeit eines pädagogischen Arrangements, das den Verständigungsansatz hinsichtlich des erforderlichen methodischen Inventars wiederum eng an andere Ansätze, an Diversity-Programme oder ‚ik‘ Kompetenzansätze anbindet.

### 2.1.3. *Interkulturelle Kompetenzansätze*

Die Entwicklung und Erprobung kompetenzorientierter Fortbildungsprogramme ist vor allem in den USA und in Kanada systematisch betrieben worden. Inzwischen liegt, was die Hauptzielsetzung, Inhalte und Methoden angeht, eine derart ausdifferenzierte Vielfalt von Programmen vor, dass hier nur drei zentrale Ansätze genannt werden können, die meist im Lernformat eines Trainings angeboten werden (siehe dazu überblickshaft Thomas und Hagemann 1992).

- Sog. Culture Awareness – Ansätze versuchen Sensibilität für den Einfluss kultureller Faktoren und insbesondere ein Bewusstsein eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen zu vermitteln, ohne das eine Auseinandersetzung mit dem Fremden nicht fruchtbar zu sein scheint. Besonders „markante“ Ansätze, die Vorbildfunktion hatten, sind der „Contrast American“-Ansatz von Stewart (siehe dazu seinen Überblick in Stewart 1995), der mit einer vom Trainer gespielten kulturellen Kontrastfigur arbeitet, sowie das „Cultural self-awareness-Training“ von Kraemer (1979).
- Attributions-orientierte Trainings sollen den Trainees sog. „isomorphe Attributionen“ (H. Triandis), ermöglichen, mit denen das zu beobachtende fremdkulturelle Verhalten verständlich wird. Aus diesem Konzept sind auch sog. Culture Assimilator Programme hervorgegangen, die seit den 70er Jahren schon für die verschiedensten Kultur-Gruppen entwickelt wurden. In Deutschland ist dieser Ansatz durch A. Thomas in verschiedenen Programmen zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte bzw. auf Verhandlungen mit ausländischen Geschäftspartnern weiterentwickelt worden (z.B. in Müller und Thomas 1991; Markowski und Thomas 1995).

- Interaktionskonzepte wollen Lernprozesse durch unmittelbare Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Kulturen im Training anstoßen. Berührungspunkte zum Begegnungsansatz sind hier gegeben, der Unterschied liegt im methodischen Apparat, mit dem der Kulturkontakt zum Beispiel im Rahmen eines „Intercultural communication workshop“ pädagogisch arrangiert wird.

Gemeinsam ist den ‚ik‘ Kompetenz-Ansätzen, dass sie einerseits die Bewusstheit der kulturellen Dynamik (Push 1994) und andererseits Fähigkeiten, mit Mitgliedern anderer Kulturen kultursensibel und erfolgreich zu interagieren, zu fördern versuchen (Pruegger und Rogers, 1994, 370). Ihre Stärke liegt darin, dass sie von vornherein auf konkrete Ereignisse und Prozesse bezogen sind, die im Kulturkontakt als irritierend und konflikthaft empfunden werden, so dass sie auch leicht auf Konflikte im Berufsalltag zugeschnitten werden können. Bei den amerikanischen Vorläufern liegt allerdings häufig ein zu statisches eindimensionales Kulturverständnis zugrunde, das der Wandelbarkeit, Plastizität und Vielschichtigkeit von kulturellen Mustern im Migrationskontext nicht genug Rechnung trägt. Vorteilhaft ist, dass mit diesem Ansatz ein ausdifferenziertes erprobtes Methodenarsenal zur Verfügung steht, „awareness“ zu fördern, Deutungsfähigkeiten zu schulen und Impulse zu Verhaltensänderungen zu geben.

#### 2.1.4. Diversity-Ansätze

Diversity-Ansätze berücksichtigen allgemeiner die Auswirkungen von Differenz auf Interaktionen zwischen Personen und auf die Organisation, in der diese arbeiten. Dabei kommen nicht nur Unterschiede der Kultur, sondern auch des Geschlechts, des Alters oder der Gesundheit in Betracht. Im Unterschied zu den Anti-Rassismus-Konzepten setzen insbesondere die betriebswirtschaftlich orientierten „Managing Diversity“-Ansätze nicht an politisch inkorrekten Einstellungen der Teilnehmer an, sondern versuchen davon zu überzeugen, dass die Erschließung von „Diversitätspotentialen“ zum Nutzen aller Beteiligten ist und wichtige Vorteile für die gesamte Organisation bringt (Gardenswartz und Rowe 1993, S. 396 f.).

Eine Stärke dieser Ansätze liegt darin, dass die Organisation und ihre Entwicklung mit ins Blickfeld genommen wird. Veränderte Fortbildungsprogramme werden nur als ein Element im Wandel einer Organisation angesehen, das Unterstützung und Absicherung durch andere Elemente der Organisationsentwicklung benötigt. Nadler argumentiert, dass grundsätzlich Veränderungen in einem Subsystem die Kongruenz der Organisation herabsetzen und diese den Wandel einspielen oder rückgängig machen wird, wenn sie ihn nicht für das Gesamtsystem positiv aufgreifen kann (Nadler, 1981, S.197). Diversity-Ansätze beinhalten daher nicht nur Fortbildungsprogramme auf allen Ebenen der Organisation, sondern auch Managementstrategien zur Organisationsentwicklung. Die Fortbildungsprogramme haben inhaltlich und methodisch große Nähe zu den ‚ik‘ Kompetenz-Ansätzen (Griggs und Louw (1995); Gardenswartz und Rowe (1994); O'Mara (1994)). Bei den Managementstrategien liegt der Akzent allerdings stärker auf dem Innenverhältnis der Organisation, so dass der Diversity-Ansatz – wenn man an Polizeiorganisationen denkt – sich eher für eine organisationsinterne Entwicklung anbietet und insbesondere für die Leitungsebene interessant sein sollte (vgl. The Canadian Association of Chiefs of Police, 1994, S.22).

## 2.2. Erfahrungen mit dem Einsatz in Polizeifortbildungen

Eine Durchsicht der einschlägigen Literatur zeigt, dass es bislang keine systematisch vergleichenden Wirkungsanalysen zu verschiedenen Fortbildungsansätzen gibt. Es erscheint allerdings lohnend, die dokumentierten Erfahrungen mit den oben vorgestellten Ansätzen in kanadischen, britischen und niederländischen Polizeiororganisationen hier kurz vorzustellen und zu diskutieren.

Insbesondere englische und niederländische Erfahrungen mit dem *Anti-Rassismus-Ansatz* haben eine Reihe von Problemen bestätigt. Das betrifft zunächst die schon dargelegten grundsätzlichen Schwierigkeiten: beispielhaft sei hier auf die Ausgangsprämisse „Racism is a white problem“ verwiesen, auf die die Einführung von „Racism Awareness Trainings“ (RAT) nach den Empfehlungen der „Report of the Police Training Council Working Party on Community and Race Relation Trainings for the Police“ in der britischen Polizei zurückgeht (Police Training Council 1983) und die Banton kritisch diskutiert (Banton 1984, S. 297). Darüber hinaus betrifft dies aber auch konzeptionelle Fragen und Etikettierungsprobleme, ein ungeklärtes Verhältnis von Zielen und Methoden, die Schwierigkeiten der Teilnehmersauswahl und nicht zuletzt spezielle Probleme gerade mit Polizeibeamten als Teilnehmern.

Durch die enge Verflechtung dieser Probleme auf verschiedenen Ebenen kann man zusammenfassend nur ungefähr die Richtung der Schwierigkeiten angeben, die zwischen zwei Extremen zu liegen scheinen:

Legt die Fortbildung ein enges Verständnis von Rassismus zugrunde, ist zwar der Problembezug hoch, die Wirksamkeit der verfügbaren pädagogischen Methoden aber zweifelhaft und insbesondere die Auswahl der Teilnehmer ein großes Problem.

Southgate, der vom Home Office mit der Evaluation einer Pilot-Trainingsreihe von RATs für Polizeibeamte betraut wurde, spricht nicht nur von ablehnenden Teilnehmerreaktionen, sondern wörtlich von „Feindseligkeit“ (Southgate, 1984, S. 8). Kritisch anzufragen ist also, welche Lernziele in solchen Veranstaltungen dann noch erreicht werden können. Southgate stellt fest: „Es besteht die Gefahr, dass solche Veranstaltungen – wenn sie nicht mit größter Sorgfalt bei der Polizei eingesetzt werden – eher nur bestehende Vorurteile bestätigen als dass sie zu größerer Bewusstheit und Toleranz führen“ (Southgate, 1984, S. 14; übersetzt von den Verf.).

Legt die Fortbildung dagegen ein weites Verständnis von Rassismus zugrunde, entschärft sich das Problem der Verfügbarkeit wirksamer Methoden, auch die Teilnehmersauswahl wird weniger schwierig, aber der Problembezug sinkt erheblich.

Während also ein konzeptionell eng gefasstes RAT an der Methodenfrage und an Schwierigkeiten der Teilnehmersauswahl zu scheitern droht, setzen sich konzeptionell weit gefasste Trainingsansätze schnell dem Vorwurf aus, zur Lösung praktischer Schwierigkeiten im Feld nichts beizutragen. Nach der Evaluation durch das Home Office waren in den mit britischen Polizeibeamten erprobten RATs neben den bereits angesprochenen ungeklärten konzeptionellen Grundlagenproblemen zwei Punkte besonders kritisch (Banton, 1984, S. 297):

- Die Trainees fanden, dass die Trainingsinhalte kaum Bezug zu ihren Praxisanforderungen hatten;

- die Trainer wurden nicht akzeptiert, weil sie mit der Arbeit der Polizei nicht hinreichend vertraut waren.

Zu dem letzten Kritikpunkt ist zu ergänzen, dass die für die RAT's ausgewählten Trainer meist aus pädagogischen oder sozialen Berufen stammten, mit den Alltagsproblemen der Polizei wenig vertraut waren und den Methoden der Polizeiarbeit häufig kritisch gegenüberstanden. Die Polizisten nahmen diese Trainer als idealistische Weltverbesserer wahr, die von der Härte ihres Berufsalltags keine Ahnung hatten. Nach den Empfehlungen von Southgate ist das Problem der Trainer-Akzeptanz nur durch den Einsatz von Trainern zu lösen, die mit der Polizeiarbeit an der Basis vertraut sind und auch in der Lage sind, mit Perspektivwechsel zu arbeiten: „Was auf jeden Fall von Trainern zu leisten ist: dass sie weiter über diese Wahrnehmungsdifferenz hinausgehen – worin denn die Natur des Problems liegt – und mehr Bereitschaft zeigen, diese Fragen auch aus Polizeisicht zu betrachten. Ihre Aufgabe wird es dann sein, die Teilnehmer wieder mitzunehmen, um auf andere Definitionen oder Facetten des Problems zu schauen.“ (Southgate, 1984, S.15 übersetzt von den Verf.).

*Verständigungsansätze* zielen häufig darauf ab, engagierte Multiplikatoren mit den Beamten zusammenbringen. Kanadische Vorbilder – wie das „Police Intercultural Education Pilot Program“ in Vancouver und Ottawa – organisieren z.B. ein dreitägiges Seminar für Repräsentanten von Minderheitsgruppen und der lokalen Polizei. Analysiert man die Erfahrungsberichte zu diesem Programm genauer (vgl. dazu Miner (1986) bzw. Ungerleider (1985)), so besteht die Hauptschwierigkeit offensichtlich darin, eine Passung zwischen Teilnehmerauswahl, Ziel der Begegnung, Themenwahl und pädagogischer Begegnungsmethodik zu finden. Dies ist in dem von Miner genauer analysierten Programm offensichtlich nicht gelungen. So macht es wenig Sinn, zunächst Repräsentanten von Minderheitsgruppen und der örtlichen Polizei über ein politisiertes Auswahlverfahren für ein Seminar zu bestimmen, welches dann ganz überwiegend Informationen über Kulturdifferenzen vermittelt. Wenn zusätzlich noch der Anspruch formuliert wird, ausgerechnet Teilnehmer aus Minderheitengruppierungen an dem Seminar zu beteiligen, die „mit der Polizei schon einmal Probleme hatten“ (Miner, 1986, S. 11), dann muss einer solchen Auswahlentscheidung natürlich methodisch und zeitlich Rechnung getragen werden, wenn nicht die ganze Konstruktion des Workshops zum Thema Kulturdifferenz unglaubwürdig werden soll. Grundsätzlich ist bedenklich, wenn die Teilnehmer nicht unter dem Gesichtspunkt bestimmter Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für ein Begegnungsseminar ausgewählt werden, sondern als Repräsentanten einer bestimmten Kultur. Dahinter steht das verbreitete Missverständnis eines essentialistischen/holistischen Kulturbegriffs: jeder Kulturzugehörige ist Vertreter „der“ türkischen, algerischen etc. Kultur, was gerade im Umgang mit Migrantenkulturen anachronistisch ist. Damit ist die Gefahr verbunden, dass diese Repräsentanten auch als Vertreter ihrer Kultur auftreten bzw. als solche festgelegt werden, was nicht ‚ik‘ Lernen, sondern Stereotypisierungen begünstigt. Durch die Beschickung des Seminars mit Repräsentanten der Minderheiten-community und eine entsprechende Pressearbeit entsteht eine öffentliche Inszenierung von Fortbildung, die weniger auf die Lernerfolge der Teilnehmer als vielmehr auf die Resonanz in der Öffentlichkeit als symbolisches Politikereignis zielt.

Erfahrungen mit ‚ik‘ *Kompetenzansätzen* in Kanada und Großbritannien fallen überwiegend positiv aus: Die Ansätze werden von den Beamten angenommen und haben, soweit Evaluationen das überhaupt belegen können, positive Auswirkungen auf die Fähigkeiten der Beamten, mit Angehörigen von Minderheitsgruppen kultursensibel umzugehen. Eine Evaluation des „Human Awareness/ Policing Skills Training“ der London Metropolitan Police kommt zu dem Ergebnis (Bull und Horncastle, 1987, S. 226), dass die nach diesem System ausgebildeten jungen Beamten eine um 17% niedrigere Beschwerderate pro Dienstmonat als die nach anderen Programmen ausgebildeten Polizisten hatten (dabei wurde der Generationeneffekt und der Dienstalterseffekt eliminiert). Wie man dieses quantitative Ergebnis auch einschätzen mag – ein interessantes Beispiel eines für Polizeibeamte ausgearbeiteten ‚ik‘ Ansatzes stellt das „Recruit training“ der London Metropolitan Police auf jeden Fall dar. Nach ersten Versuchen mit einem 1982 zunächst als „Human Awareness Training“ eingeführten Programms wurde in der Ausbildungsstätte Hendon ein „Policing Skills Training“ entwickelt, das auch in einer kritischen externen Evaluation gut bestehen konnte (Bull, 1986). Das Training enthält drei Trainingsbereiche:

- „self-awareness“ (hier geht es vor allem um Bewusstheit der eigenen kulturellen Prägung und was diese in sozialen Interaktionen auslöst),
- „community relations“ (hier geht es um ein weitergehendes Wissen über verschiedene Kulturen und Subkulturen im Viertel) sowie,
- „interpersonal skills“ (hier geht es schließlich um praktische ‚ik‘ Fähigkeiten der Gesprächsführung, der Vernehmung usw., die in der alltäglichen Polizeiarbeit vonnöten sind).

Die Besonderheit der niederländischen Trainingsansätze ist darin zu sehen, dass schon seit den 80er Jahren Fortbildungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen zusammen gesehen werden und in den Polizeitrainings ‚ik‘ Ansätze mit Diversity-Aspekten verknüpft werden. Die niederländische Politik geht in der neuesten Zeit eindeutig vom *Diversity-Ansatz* aus. Das „Nederlands Politie Instituut“ hat entsprechende Politikempfehlungen entwickelt, die inzwischen auch vom niederländischen Innenministerium zugrundegelegt werden (Instituut for Inter-Etnisch Management, 1998, S. 9). Im Unterschied zu den kanadischen Ansätzen ist der Ausgangspunkt allerdings nicht die Diversität bestimmter kultureller Gruppen in der Gesellschaft, sondern die Diversität von Individuen. Auch geht es entsprechend dem Grundgedanken von „Diversity“ nicht nur um „Allochthone“ (wie der niederländische Ausdruck für Bürger mit einem anderen Kulturhintergrund lautet), sondern auch um das Verhältnis der Polizei zu anderen Minderheiten, z.B. zu Homosexuellen und Behinderten. Grundlegender Unterschied zur deutschen Situation ist, dass Fortbildung in unmittelbarem Zusammenhang mit den Bereichen Anwerbung/Selektion, Laufbahnpolitik und Konfliktmanagement gesehen wird. Ein Axiom dieser Politik ist, dass Ausbildung und Diversität des Personals zusammengehören. Allerdings hat es hinsichtlich der Einstellung von Polizeibeamten mit z.B. surinamesischem Hintergrund in den letzten Jahren erhebliche Schwierigkeiten gegeben, die verdeutlicht haben, dass eine Rekrutierung von Allochthonen für die Polizei auch kein Allheilmittel darstellt. Fortbildungsanstrengungen werden jedenfalls nicht überflüssig, zumal

sich als Problem nun die Integration dieser Beamten in die Organisation stellt (De Vries, Houdijk und Van Vierssen, 1997).

### 3. Förderung ‚ik‘ Kompetenz in der Polizei: konzeptionelle Fragen

Eine nachhaltige Vermittlung ‚ik‘ Kompetenzen in eine bürokratisch strukturierte Organisation wie die Polizei stellt eine komplexe Entwicklungsaufgabe auf unterschiedlichen Handlungsebenen dar, in deren Zentrum ein theoretisch fundiertes Konzept von ‚ik‘ Kompetenz stehen sollte, das in seinen systematischen Implikationen sowohl für Personal- als auch für Organisationsentwicklungsprozesse zu bedenken ist. ‚Ik‘ Kompetenz ist nicht nur hinsichtlich der Anforderungsdimensionen zu klären und der Aneignungs- bzw. Vermittlungsschwierigkeiten zu analysieren, sondern schließlich auch in ein umfassenderes Konzept der ‚‚ik‘ Öffnung“ (vgl. hierzu Hinz-Rommel (1998)) der Organisation zu integrieren.

#### 3.1 Bestimmung der ‚ik‘ Kompetenzanforderungen

Während in Deutschland noch bis in die jüngste Zeit der Begriff des ‚ik‘ Lernens als Zentralbegriff fungierte, hat die US-amerikanische Diskussion schon in den 70er und 80er Jahren mit dem Begriff der ‚‚ik‘ Kompetenz“ operiert und damit die Frage der erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Bewältigung ‚ik‘ Interaktionssituationen zum Thema gemacht. Leitidee der Forschung ist, diejenigen Voraussetzungen zu identifizieren, bei deren Vorliegen ein erfolgreicherer Verhalten in ‚ik‘ Kontaktsituationen erwartbar ist, und ihre Beeinflussbarkeit durch Auswahl- und Trainingsmaßnahmen zu untersuchen (ausführlich dazu Dinges und Baldwin, 1996, S.113). Dieser allgemeinen Grundidee kommen verschiedene Kompetenzkonzepte mehr oder weniger theoretisch fundiert nach. Während in den Anfängen dieser Diskussion noch recht willkürlich zusammengestellte ‚Wunschlisten‘ kursierten, werden zentrale Anforderungen inzwischen aus differenzierteren Kulturbegegnungsmodellen abgeleitet, wobei deutlich wird, dass die theoretische Modellierung des ‚ik‘ Kontaktes auf die Bestimmung der Kompetenzanforderungen durchschlägt.

Aus einer statischen Differenzperspektive wäre die erforderliche Kompetenz beispielsweise bereits dann gegeben, wenn eine Person „bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihr fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns erfasst und begreift“ (Kiechl, 1997, S.14). Neuere Ansätze analysieren ‚ik‘ Begegnungssituationen auf der Basis komplexer dynamischer Kulturmodelle und formulieren davon ausgehend differenziertere Kompetenzanforderungen. Leenen und Grosch gehen in ihrem sog. KPS-Modell von kulturellen, personalen und sozialstrukturell/situativen Verhaltenseinflüssen aus, die jede ‚ik‘ Begegnungssituation bestimmen (Leenen und Grosch, 1998, S.332). Krewer (1994) analysiert Interaktionen auf vier Ebenen: a) der Ebene der übergreifenden kulturellen Bedeutungssysteme, b) der Ebene der Identifikation

mit Organisations- und Gruppenzugehörigkeiten, c) der Ebene der unverwechselbar persönlichen (biographischen) Orientierungen und d) der Ebene des strukturellen und situativen Kontextes (zu dem u.a. die Macht- und Ressourcenverteilung, aber auch die Freiwilligkeit oder Unfreiwilligkeit von Kulturkontakt, seine Dauer und Art gehören). Derartig komplexe Begegnungs-Modelle vermeiden die Gefahr, Trainingsprogramme auf den Einflussfaktor Kultur zu reduzieren und führen (z.B. über die Berücksichtigung dominanzkritischer Perspektiven) auch auf der Zielebene zu einer anderen Reichweite.

Im Anschluss an Vorarbeiten von Beneke (1994) sowie Krewer und Scheitza (1995) kann man ‚ik‘ Kompetenzanforderungen in folgende vier Bereiche einteilen:

- ‚ik‘ relevante allgemeine personale Kompetenzen wie z.B. psychische Belastbarkeit, Unsicherheitstoleranz, kognitive Flexibilität und emotionale Elastizität;
- ‚ik‘ relevante soziale Kompetenzen wie z.B. die Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung und realistischen Selbsteinschätzung, zur Rollen- und Perspektivenübernahme;
- spezifische und allgemeine Kulturkompetenzen wie etwa bestimmte Sprachkenntnisse oder die Kenntnis kulturspezifischer Bedeutungsmuster, aber auch Vertrautheit mit kulturübergreifenden Mustern oder typischen Konfliktverläufen in ‚ik‘ Begegnungen sowie schließlich
- berufs- und feldspezifische ‚ik‘ Kompetenzen, die sich auf die besonderen Anforderungen in einem bestimmten beruflichen Handlungsfeld beziehen

Soweit personennahe Kompetenzen wie z.B. Unsicherheitstoleranz als Anforderung in den Blick kommen, ist aus erwachsenenpädagogischer Sicht die grundsätzliche Schwierigkeit einer Förderung solcher Kompetenzen im Rahmen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen hervorzuheben. Diesen Kompetenzbereich verbindet mit dem Bereich der ‚ik‘ relevanten sozialen Kompetenzen die Schwierigkeit, dass ‚ik‘ Bildung offenbar ein Mindestmaß an solchen „Basis-Kompetenzen“ voraussetzen muss. Wo diese kaum oder nur ganz unzureichend ausgebildet sind, können ‚ik‘ Kompetenzen im engeren Sinne kaum entwickelt werden.

Der alte Forschungsstreit über die Frage, ob ‚ik‘ Kompetenz eher spezifisch oder allgemein ausgerichtet sein sollte, muss in der Polizeifortbildung eindeutig zugunsten der sog. kulturalgemeinen Ansätze entschieden werden. Bedienstete der Polizei treffen in ihrem Berufsfeld auf eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Kulturen. Ein Ansatz, der zu schnell die Besonderheiten bestimmter Kulturen zu vermitteln sucht, gerät in Gefahr, dem von den Praktikern artikulierten Bedarf nach Rezeptwissen zum Opfer zu fallen. Für ein solches Vorgehen spricht auch, dass sich im Kulturkonflikt nicht homogene Kulturen begegnen, sondern Personen, die in einem sehr unterschiedlichen dynamischen Verhältnis zu ihren Herkunftskulturen und zur Kultur einer Aufnahmegesellschaft stehen. Fortbildungsansätze für Kontaktprobleme im Inland müssen besonders darauf ausgerichtet sein, den flexiblen Umgang mit dynamischen kulturellen Spannungen zu fördern. Eine gewisse Vertrautheit mit fremden Kulturmustern darf nicht zu starren Erwartungshaltungen führen. In diesen Zusammenhang gehört auch eine Vorbereitung auf die Gefahr von „Kulturalisierungen“, also von einseitig kulturellen

(Über-) Interpretationen sozialer oder persönlich-biografischer Besonderheiten. Kurz: Fortbildung muss mit kultur-allgemeinen Trainings beginnen und die Trainees darauf vorbereiten, kultursensibel und eigenverantwortlich mit ‚ik‘ Konflikten in der Praxis umzugehen.

Der vierte Bereich ‚ik‘ Kompetenz (die beruflich-fachliche Dimension) ist in mehrerer Hinsicht interessant. ‚Ik‘ Kompetenz wird in der neueren Diskussion nicht länger als eine abstrakte, für alle möglichen Handlungsbereiche und Formen des ‚ik‘ Kontaktes gültige und „von den übrigen beruflichen Qualifikationen abtrennbare Zusatzkompetenz, sondern als eine besondere Qualifikation für die Erfüllung des allgemeinen beruflichen Anforderungsprofils in interkulturellen Überschneidungssituationen“ bestimmt (Krewer und Scheitza, 1995, S. 11). Daraus resultiert die Forschungsaufgabe, z.B. typische Handlungsabläufe und Interaktionen, relevante Beurteilungsmaßstäbe und Wertemuster zu identifizieren, die sich in einem Berufsfeld als ‚ik‘ kritisch erweisen können.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ‚ik‘ Kompetenz eine Integration dieser Kompetenzbereiche erfordert. ‚Ik‘ Kompetenz ist keine rein beruflich-fachliche, sondern eine zwischen fachlicher Ausbildung und persönlichen Fähigkeiten liegende Qualität. Als Schlüsselkompetenz liegt sie zwischen den in einem Berufsfeld erforderlichen instrumentellen Kompetenzen auf der einen Seite und bestimmten Persönlichkeitseigenschaften auf der anderen. Der Erwerb solcher Schlüsselkompetenzen kann daher nicht allein dem formellen Bildungssektor zugeordnet werden.

### 3.2. Schwierigkeiten der Aneignung ‚ik‘ Kompetenz

Grundsätzliche Schwierigkeiten des Erwerbs ‚ik‘ Kompetenz gehen auf Eigengesetzlichkeiten ‚ik‘ Lernprozesse, auf Eigenheiten des Lernens im Erwachsenenalter und schließlich auch auf die besondere Lernsozialisation von Polizeibeamten zurück.

Eine Besonderheit ‚ik‘ Lernens besteht darin, dass es sich nicht in einer Anhäufung von Wissen über andere Kulturen erschöpft, sondern selbstreflexive, die bestehenden Orientierungen umorganisierende Lernstrategien erfordert. Die Herausforderung liegt darin, dass nicht ein Ergänzungs- und Fortsetzungslernen, sondern ein sehr grundsätzliches Umlernen gefordert ist, welches Lebenserfahrungen betrifft, die sich mit der persönlichen und beruflichen Identität verbunden und eine entsprechende emotionale Bindekraft entwickelt haben. Typisierendes (und häufig auch Stereotypisierendes) in diesem ‚Erfahrungsschatz‘ stellt für den Lernenden biographisch Errungenes dar (das heißt mühevoll Erarbeitetes, manchmal auch schmerzlich Erfahrenes), das generell nicht leicht zur Disposition gestellt wird, erst recht nicht durch abstrakte „Kenntnisse“ (und über schulisches Lernen). „Wir müssen uns also bei Lernvorgängen im Erwachsenenalter mit der paradoxen Situation vertraut machen, dass die persönlichkeitsstabilisierende Wirkung von Erfahrungen und die darauf bezogenen Deutungen mit gutem Recht ein Stück Widerstand gegen neue Lernzumutungen bereithalten“ (Gieseke und Siebers, 1996, S. 336).

Die hochgradige Widerständigkeit „‚ik‘ Lernens“ verschärft sich vor dem Hintergrund einer Sozialisation in die Polizeikultur. Auch wenn keine Berufsgrup-

penkultur in sich homogen ist – es gibt, wie Chan (1996) nachweist, auch innerhalb jeder Polizei-Organisation natürlich große Unterschiede – so versorgt doch gerade die polizeiliche Organisationskultur ihre Mitglieder mit einem breiten „set“ übereinstimmender Bedeutungsstrukturen und einem gemeinsamen Alltagswissen, das ihnen die Orientierung im Beruf erleichtert. Dazu zählen Ziele und Gründe des beruflichen Handelns, Kategorien und Definitionen, Arbeitsmethoden sowie konkrete Handlungs- und Verfahrensstandards (vgl. Sackmann, 1991).

Der hohe Handlungsdruck im polizeilichen Alltag, der sehr häufig schnelles, entschlossenes und vor allem formal korrektes Handeln erfordert, fördert Routinisierungen, die den Beamten die sichere Bewältigung insbesondere gefährlicher Situationen versprechen. So verdichten sich bei Streifenbeamten eine ähnliche Handlungslogik in bestimmten Situationen und kollektive Erfahrungen hinsichtlich der Erfolgsbedingungen des Handelns zu Deutungsmustern und Alltagstheorien, in die auch informelle Arbeitstaktiken eingehen (Brusten und Malinowski, 1975, S. 92). Ein Beispiel für solche Alltagstheorien sind sog. „gesicherte Vorannahmen“, die Unregelmäßigkeiten und Auffälligkeiten von Verhaltensweisen in Hinsicht auf Situationen und Personengruppen speichern. „Gesicherte Vorannahmen“ stützen sich einerseits auf kollektive Erfahrungen und damit indirekt auf Erfolgswahrscheinlichkeiten: So gilt die Überprüfung eines Kraftfahrzeugs mit polnischem Kennzeichen bei Verkehrskontrollen im Großraum Köln bei den Beamten als „sichere Bank“, d.h. man findet mit hoher Wahrscheinlichkeit etwas „Ordnungswidriges“. Andererseits gehen in solche Vorannahmen natürlich auch gruppeninterne Normalitätsvorstellungen stillschweigend ein, die Minderheitsgruppen einem erhöhtem Verdachtsrisiko aussetzen. Holdaway weist darauf hin, dass solche typisierenden Alltagsdeutungen bezüglich bestimmter kultureller oder ethnischer Gruppen auch die Integration von Beamten mit einem fremdkulturellen Hintergrund erschweren. Diese Beamten werden häufig nicht deshalb nicht akzeptiert, weil sie zu einer fremdkulturellen Gruppe gehören, sondern weil sie nicht bereit sind, bestimmte Vorannahmen über kulturelle Gruppen als Arbeitsvoraussetzung zu akzeptieren, und deshalb nach diesem typisierenden Arbeitsstil als inkompetent oder unkooperativ gelten (Holdaway, 1997).

Der Sinn solcher Alltagsstrategien, die Komplexität schnell wechselnder situativer Anforderungen mit Hilfe erfahrungsgestützter Vorannahmen und typisierender Deutungsmuster (Reichert, 1992) deutlich zu reduzieren, kollidiert mit dem Anspruch ‚ik‘ Kompetenzaneignung, der Uneindeutigkeit und Multiperspektivität sozialer Situationen Rechnung zu tragen. Daraus resultiert ein typischer Lernwiderstand, der als Angst vor Orientierungsverlust und Angst vor Verlust der Gruppenunterstützung interpretiert werden kann. Er wird insbesondere von Streifenbeamten mit Hinweis auf Gefährdungen im beruflichen Alltag artikuliert und als Widerspruch zwischen dem Anspruch ‚ik‘ Bildung und dem polizeilichen Auftrag formuliert. Diese „Unsicherheitsvermeidung“, die – neben tatsächlichen Gefährdungspotentialen – auch im Zusammenhang mit dem polizeilichen Selbstbild (als einer Sicherheitsorganisation mit „Null-Fehler-Kultur“) stehen dürfte, lässt sich im Lernprozess nur positiv wenden, wenn es gelingt, die Vorteile einer ‚ik‘ „Erschließungskompetenz“ zu vermitteln, wobei „Erschließungskompetenz“ als „prozedurales Wissen“ verstanden wird, „das eine sachgerechte Auseinandersetzung mit komplexen und oft unübersichtlichen Themen

und Problemen erleichtert.“ (Siebert, 1997, S. 228). Voraussetzung für ‚ik‘ Lernprozesse ist also, dass der Erfahrungsschatz der erwachsenen Lerner nicht einfach als politisch inkorrekt verworfen wird. Aussichtsreicher ist es, Stellen zu markieren, an denen die begrenzte Leistungsfähigkeit des bisherigen Systems von Deutungen zutage tritt und den Lernenden Perspektiven zu eröffnen, mit denen sie in ihrem Berufsalltag kompetenter handeln können.

### 3.3. Probleme ‚ik‘ Kompetenzvermittlung

Aus den Schwierigkeiten des ‚ik‘ Kompetenzerwerbs lassen sich die drei Kriterien der (1) Freiwilligkeit (2) Erfahrungsorientierung und Ganzheitlichkeit sowie der (3) Problem- und Handlungsorientierung formulieren, die in ‚ik‘ Lernarrangements berücksichtigt werden sollten (zum folgenden siehe ausführlich Grosch, Groß und Leenen (2000)).

‚Ik‘ Lernen muss erstens freiwillig sein und vom Lernenden selbst als aktiver Such- und Aneignungsprozess angelegt werden (aus Sicht der Erwachsenenpädagogik siehe dazu Siebert (1997); Kade und Seitter (1999)). Weil die Teilnehmer stets die Möglichkeit haben, Lernwiderstände zu aktualisieren und entsprechend selektiv aufzunehmen, sind verpflichtende ‚ik‘ „Beschulungen“ sinnlos. Statt Fortbildung anzuordnen und Beamte „durchzuschleusen“, ist auf Schneeballeffekte eines Multiplikatorenmodells zu setzen, die nur durch überzeugte Teilnehmer an ‚ik‘ Trainings ausgelöst werden können.

Die Überwindung von elementaren Lernwiderständen kann zweitens nur gelingen, wenn den Teilnehmern auch der Sinn ihrer Anstrengungen einsichtig ist (vgl. auch Siebert, 1997, S. 27). Dies ist aber nur möglich, wenn das Lernen nicht abstrakt bleibt, sondern an (Erfahrungs-) Wissen anknüpft und (z.B. durch entsprechende Simulationen, Übungen etc.) auch emotionale und handlungsrelevante Ebenen anspricht. Der dahinter stehende Anspruch auf Ganzheitlichkeit von Lernprozessen rekurriert auf traditionelle bildungstheoretische Positionen und hat auch Eingang in neuere kompetenztheoretische Diskussionen gefunden: „Der Blick auf die Ganzheit der Person und des darauf orientierten Selbstbildungsprozesses verbindet den Bildungsbegriff mit dem Kompetenzbegriff. Der Erwerb von Kompetenzen im Lebensprozess oder Lebenslauf vollzieht sich als sogenanntes natürliches Lernen zwar situationspezifisch oder zumindest situationsbezogen, ist aber doch von der ganzen Person getragen.“ (Erpenbeck und Weinberg, 1999, S. 150 f.).

Anknüpfend an die Forderung nach Problem- und Handlungsorientierung ist drittens als weitere Voraussetzung für erfolgreiches ‚ik‘ Lernen zu nennen, dass Strukturähnlichkeiten des sog. Funktionsfeldes mit dem Lernfeld hergestellt werden. Eine hohe Affinität von Arbeits- und Lernsituation erhöht einerseits die Motivation der Teilnehmer; andererseits können auf diese Weise Transferprobleme in die berufliche Praxis verringert werden. Fallstudienarbeit oder der Einsatz der sog. Critical-Incident-Technik (siehe Grosch, Groß und Leenen, 2000, S. 37-44), mit der systematisch an kritischen ‚ik‘ Situationen gearbeitet werden kann, kommen diesem Bedarf nach berufsfeldbezogenem, praktischem Lernen nahe.

Die Frage nach geeigneten pädagogischen Formaten lässt sich allerdings nicht allgemein beantworten: eine abgestimmte Kombination von unterschiedli-

chen Lernkontexten und -formaten dürfte sich als besonders effektiv erweisen (kollegiale Selbstlerngruppen, Fortbildungsangebote, Supervision, Coaching etc.). Unter den Bildungsformaten im engeren Sinne spricht aber einiges für das Trainingsformat, das sich aufgrund der möglichen Lernintensität, der methodischen Vielfalt und des Problem- und Handlungsbezugs als besonders geeignet erwiesen hat, den spezifischen Anforderungen und Schwierigkeiten ‚ik‘ Lernprozesse gerecht zu werden (siehe dazu den Überblick in Leenen (2001)).

### 3.4. Systemische Einbettung in eine Organisationsentwicklungs-Strategie

Die bisherigen Ausführungen zur ‚ik‘ Kompetenzentwicklung konzentrierten sich auf Lernprozesse auf der personalen Ebene. Die Nachhaltigkeit solcher Prozesse hängt allerdings schon wesentlich von ihrer organisationalen „Rahmung“ ab.

Das betrifft zunächst einmal das Vorfeld solcher Maßnahmen: die implizite oder auch explizite Attribuierung von ‚ik‘ Trainings – sei es als „Sondermaßnahme für schwierige Fälle“ oder als karrierefördernde Qualifizierung – ist für die personale Zusammensetzung und die motivationale Grundhaltung der Teilnehmer von essentieller Bedeutung. Das bedeutet, dass eine ‚ik‘ Sensibilisierung der Organisation wie ihrer Mitglieder rechtzeitig initiiert werden muss. Die Bereitschaft einer Polizeiorganisation, sich ‚ik‘ Anforderungen zu stellen, wird bestimmt durch ein entsprechendes Organisationsklima, das wiederum durch eine „Konfliktgeschichte“ oder durch Erfahrungen gelungener Kooperation zwischen Polizei und Bevölkerungsgruppen mit nicht-deutschem Hintergrund geprägt sein kann. Britische Erfahrungen zeigen: Wenn zwischen den Gruppen erst einmal das Fremd-Stereotyp vom „fremdenfeindlichen Bullen“ bzw. vom „schwierigen Ausländer“ etabliert ist, übernehmen auch diejenigen dieses Bild, die bislang kaum Kontakt mit der anderen Partei hatten (Gaskell und Smith, 1985). Und wenn die Polizei wegen ihres schlechten Verhältnisses zu Minderheiten bereits im Kreuzfeuer der öffentlichen Kritik steht, dann erleben die Beamten ‚ik‘ Fortbildungsangebote als „Strafexpedition“ und reagieren mit erhöhter Abwehr gegen jegliche Form ‚ik‘ Lernens.

Auch der Transfer in die berufliche Praxis im Nachgang solcher Fortbildungsmaßnahmen ist nicht nur von der (Binnen-)Qualität des Trainings abhängig; Transfermöglichkeiten hängen davon ab, ob es der berufliche Alltag erlaubt, das Gelernte in der Praxis anzuwenden und zu überprüfen. Erweist sich das polizeiliche Handlungsfeld als transferhemmend oder gar veränderungsresistent, indem z.B. die Teilnehmer ‚ik‘ Fortbildungsveranstaltungen mehr oder weniger offen negativ sanktioniert werden oder ihnen vermehrt besonders schwierige ‚ik‘ Fälle zugewiesen werden, ist die Motivation, das Gelernte in die Praxis zu transferieren, gering. Im besten Falle gelingt es den Betroffenen dann, die Trainingserfahrungen individuell für sich zu nutzen. Neben einer solchen ‚Verinselung‘ von Lerneffekten ist aber eher zu erwarten, dass in einem solchen Organisationsumfeld der Lernprozess der Fortbildung ‚gelöscht‘ wird und die Betroffenen für weitere ‚ik‘ Lernprozesse ‚immunisiert‘ werden. In letzter Konsequenz kann das sogar bedeuten, dass ‚ik‘ Fortbildungsbemühungen in der Organisation grund-

sätzlich abgewertet werden und die Teilnehmer wieder verstärkt auf „bewährte“ Strategien der Eskalation und Härte setzen.

Grundsätzlich sind individuelle Lernprozesse und ein ‚ik‘ Lernen der Organisation interdependent: Einerseits setzt eine ‚ik‘ Kompetenzentwicklung der Organisation personale Entwicklungen voraus; andererseits haben personale Lernprozesse nur eine Chance auf Nachhaltigkeit, wenn das organisationale System sich für die Bedeutung der ‚ik‘ Thematik öffnet und Anschlussmöglichkeiten für solche Lernprozesse schafft (vgl. dazu z.B. Gardenswartz & Rowe 1993; Baytos 1995; Rosenzweig-Armour 1998). Darüber hinaus ist zu beachten, dass nicht jede ‚ik‘ Problemkonstellation durch Fortbildungsmaßnahmen beeinflussbar ist; fraglich ist beispielsweise, ob ‚ik‘ Fortbildungen ohne Abstimmung mit Strategien der Personalauswahl und des Organisationsmanagements überhaupt sinnvoll sind.

Eine Strategie für die ‚ik‘ Kompetenzentwicklung auf organisationaler Ebene erfordert eine systematische Bestimmung der Schnittstellen, an denen ‚ik‘ Themen für die Polizei virulent werden. Hier sind beispielhaft vor allem folgende Punkte zu nennen:

- a) der Kontakt von Beamten mit dem einzelnen Bürger
- b) die interne Zusammenarbeit von Beamten mit unterschiedlichem Kulturhintergrund
- c) das Verhältnis der Polizeibehörde zu Minderheitsgruppen und „ethnischen communities“
- d) die Wahrnehmung der Polizei in der (politischen) Öffentlichkeit

Diese Aufstellung macht deutlich, dass eine ‚ik‘ Öffnung der Polizei über die Beamten mit vielen Bürgerkontakten hinaus die gesamte Organisation und deren Führungsebene tangiert. Der Einbezug der Leitung ist aus politischen wie inhaltlichen Gründen erstens für die geforderte Absicherung von Trainingsbemühungen von zentraler Bedeutung. Dies ist zweitens aber auch unter weitergehenden strategischen Überlegungen mit Blick auf die angesprochenen personalpolitischen Fragen, unter dem Aspekt des externen Kommunikationsmanagements und der Selbstdarstellung der Polizei im öffentlichen Raum notwendig. Die zunehmende Rekrutierung von Beamten mit Migrationshintergrund eröffnet z.B. neue Kontaktchancen in der Kommunikation mit den jeweiligen Gruppierungen, führt aber auch dazu, dass ‚ik‘ Kommunikation zu einem Binnenthema der Polizeiorganisation avanciert. Dies betrifft die kollegiale Ebene ebenso wie die Mitarbeiterführung. Daneben werden ‚ik‘ Fragestellungen im Kontakt mit dem städtischen Umfeld der Polizeiorganisation virulent: der Verlauf von Konflikten ist maßgeblich davon abhängig, welche Kommunikationskanäle zwischen den Beteiligten bestehen und wie sie genutzt werden. Wesentlich dafür ist ein präventives Kommunikationsmanagement der Polizei und ein darauf abgestimmtes Agieren in der Öffentlichkeit. Zu den Ansätzen, die auf langfristige, kontinuierliche Netzwerkstrategien setzen, zählen beispielweise sozialraumorientierte Modelle der Konfliktvermittlung (Community Mediation), die in Frankfurt vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten erprobt wurden (Büttner, Kronenberger und Stahl 1997); dabei setzt man besonders auf Multiplikatoren aus dem Kontext von Migrant\*innenorganisationen, Bürgerrechtsgruppen oder Kirchengemeinden, die eine vermittelnde Rolle zwischen den Einwanderergruppen und der Polizei einneh-

men sollen. In Weiterführung solcher Ansätze wird in Frankfurt auch das Projekt „NGO'S And Police Against Prejudice“ (NAPAP) als Teil eines europaweiten Projektverbundes durchgeführt, bei dem im Rahmen von Workshops und Begegnungsseminaren Polizisten, Vertreter von Migrantenorganisationen und Migranten in Kontakt kommen sollen (Büttner und Wolf-Almanasreh, 1999; Eilles-Matthiessen und Büttner, 2000).

#### 4. Ausblick

Die Entwicklung ‚ik‘ Kompetenz in der Polizei wird angesichts der fortschreitenden Multikulturalisierung unserer Gesellschaft dringlicher werden: nachwachsende Generationen mit Migrationshintergrund werden (auch gegenüber der Polizei) immer selbstbewusster in ihrer kulturellen Verschiedenheit auftreten; gleichzeitig wird die Sensibilität der Öffentlichkeit gegenüber Diskriminierung zunehmen.

Die Brisanz solcher Entwicklungen ist vor dem Hintergrund der Positionierungsprobleme der Polizei in der Gegenwartsgesellschaft zu sehen: Als Exekutivorgan staatlicher Macht kommt ihr eine zentrale Rolle bei der Regulierung gesellschaftlicher Konflikte zu. Dabei gerät die Polizei als Repräsentant des Staates im Rahmen einer „Adressatenverschiebung“ in das Zentrum ungelöster politischer Konflikte (Bernt und Kuhleber, 1991, S.219). Dies kann zu einer Erosion der gesellschaftlichen Akzeptanz der Polizei führen, wenn ihre Integration in der „Mitte der Gesellschaft“ nicht mehr gewährleistet ist (Schüller, 1991, S.157). Auch mit Blick auf die allseits geforderte grundlegende Neuorientierung staatlichen (und damit auch polizeilichen) Handelns im Sinne einer Dienstleistungsphilosophie ist eine Einstellung der gesamten Polizeiorganisation auf die multikulturell geprägte Gesellschaft im Sinne einer strategischen Management-Aufgabe gefordert, die weit über imageorientierte Kampagnen hinaus greift. Ob diese strategische Herausforderung von der Hierarchie erkannt wird, bleibt offen, weil gerade für eine „unsterbliche Organisation“ (Klimecki, 1997) wie die Polizei, die an ihrer Umwelt nicht wirklich scheitern kann, neben der Option der Öffnung sich viele Möglichkeiten der Abschottung bieten (Gmür, 1996).

Die aktuelle Diskussion, die sich vor allem an vordergründigen Defiziten und Schwachstellen orientiert, hat bisher jedenfalls zwei sehr unterschiedliche Effekte ausgelöst: Einerseits lassen Politik und Polizeiführung erstmals auf breiter Linie die Bereitschaft erkennen, sich externer Beratung zu öffnen und bei Personal- und Organisationsentwicklungsfragen auf externen sozialwissenschaftlichen Sachverständigen zurückzugreifen. In solchen Ansätzen einer Externalisierung liegt andererseits die Gefahr und die Möglichkeit der Delegation einer unliebsamen Thematik und ihrer Fallstricke nach außen. Die Versuchung für die politische Führung ist groß, nur auf die medienwirksamen Probleme zu reagieren und insbesondere ‚ik‘ Fortbildung im Rahmen öffentlicher Selbstdarstellung und „symbolischer Politik“ zu instrumentalisieren. Dagegen wird der Erfolg ‚ik‘ Öffnungsstrategien letzten Endes davon abhängen, ob jenseits der Reaktion auf aktuelle ‚Vorwurfslagen‘ die politische Führung sich auf strategische Entwicklungen einlässt, die im ‚ik‘ Arbeitsfeld systematische und kontinuierliche Anstrengungen erfordern.

## Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz ist entstanden im Rahmen des von der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojektes „Neue Formen der Vermittlung interkultureller Kompetenz für Polizei und Strafvollzug“, an dem die Autoren derzeit arbeiten. Siehe dazu auch die website der VW-Stiftung und die unseres Forschungsschwerpunktes an der FH-Köln: [www.interkulturelle-kompetenz.de](http://www.interkulturelle-kompetenz.de).
- 2 Die im Text durchgängig verwendete männliche Form dient lediglich der besseren Lesbarkeit; sofern nicht explizit hervorgehoben, sind stets männliche und weibliche Form gemeint.

## Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Aktion Courage e.V. – SOS Rassismus (1998). *Polizeiübergriffe gegen Ausländerinnen und Ausländer*. Dokumentation. Bonn.
- Amnesty International (1997). *Neue Fälle – altes Muster. Polizeiliche Mißhandlungen in der BRD*. London.
- Backes, O., Biek, T., Dollase, R., Heitmeyer, W., Meyer, J., Spona, D. & Wilkening, F. (1997). *Risikokonstellationen im Polizeialltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Verhältnis von Polizei und Fremden in Konfliktsituationen*. Bielefeld: Unveröff. Manuskript.
- Banton, M. (1984). RAT: Back to the drawing board. *New community*, XII, 1, 295-297.
- Baytos, L. M. (1995). *Designing & Implementing successful diversity programs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Beneke, J. (1994). Das Hildesheimer Profil Interkultureller Kompetenz (HPIK). *Ifa*, 33, 65-72.
- Benyon, J. (1986). A tale of failure: Race and policing. *Policy Papers in Ethnic Relations* No. 3. Coventry: Centre for Research in Ethnic Relations, University of Warwick.
- Bernt, K.-P. & Kuhleber, H.-W. (1991). Das deeskalative Einsatzmodell. *Die Polizei*, Nr.9, 219-235.
- Bornewasser, M. & Eckert, R. (1995). *Belastungen und Gefährdungen von Polizeibeamtinnen und -beamten im alltäglichen Umgang mit Fremden. Abschlußbericht zum Projekt „Polizei und Fremde“*. Trier und Münster: Eigenverlag.
- Brogden, M., Jefferson, T. & Walklate, S. (1988). *Introducing police work*. London: Unwin Hyman.
- Brusten, M. & Malinowski, P. (1975). Die Vernehmungsmethoden der Polizei und ihre Funktion für die gesellschaftliche Verteilung des Etiketts „kriminell“. In Brusten, M. & Hohmeier, J. (Hrsg.), *Stigmatisierung. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen*. (S. 57-112). Bd.2, Neuwied Darmstadt: Luchterhand.
- Bull, R. & Horncastle, P. (1988). Evaluating training: the London Metropolitan Police's recruit training in human awareness / policing skills. In Southgate, P. (ed.), *New directions in police training*. (S. 219-229). London: Her Majesty's stationery Office.
- Bull, R. (1986). An evaluation of police recruit training in human awareness. In Yuille, J. C. (ed.), *Police selection and training*. (97-122) Dordrecht, Boston, Lancaster: Nijhoff.
- Büttner, Chr. & Wolf-Almanasreh, R. (1999). *Polizei und Migranten gegen Rassismus und Vorurteile. Trainingsmethoden und Trainingskonzepte für ein multikulturelles Europa*. HSFK-Report 8/1999. Frankfurt/Main: Hessische Stiftung für Konfliktforschung.

- Büttner, Chr., Kronenberger, E. & Stahl, E. (1997). „Mit denen setze ich mich nicht an einen Tisch!“ Modelle von Streitvermittlung in multikulturellen Stadtgesellschaften. HSFK-Report 9/1997. Frankfurt/Main: Hessische Stiftung für Konfliktforschung.
- Chan, J. (1996). Changing police culture. *British Journal of Criminology* 36, 1, 109-134.
- De Vries, S., Houdijk, D. & Van Vierssen, D. (1997). Acceptatie van allochthone agenten. Een onderzoek naar factoren die acceptatie bevorderen en bemoeilijken. Leiden: Rijks Universiteit Leiden.
- Dinges, N. G. & Baldwin, K. D. (1996). Intercultural Competence. A research perspective. In Landis, D. & Bhagat, R. S. (eds.), *Handbook of Intercultural Training*. (S. 106-123). 2nd ed. Thousand Oaks London New Delhi: Sage Publ.
- Eilles-Matthiessen, C. und Büttner, C. (2000). Polizei in einer multikulturellen Gesellschaft. Das Frankfurter Trainingskonzept des EU Projektes ‚NGOs and Police Against Prejudice‘, In *Polizei & Wissenschaft* 2/2000, 39-51.
- Erpenbeck, J. & Weinberg, J. (1999). Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In Arnold, R. & Giesecke, W. (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven* (S. 144-160). Neuwied: Luchterhand.
- Faure, G. O. & Rubin, J. Z. (1993). *Culture and negotiation*. Newbury Park: Sage Publ.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1993). *Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide*. Chicago/San Diego/Toronto/Amsterdam/Sydney: Irwin.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1994). *The diversity tool kit*. Burr Ridge, Ill. Chicago: Irwin.
- Gaskell, G. & Smith, P. (1985). Young black's hostility to the police: an investigation into its causes. *New Community* 12, 1, 66-74.
- Giesecke, W. & Siebers, R. (1996). Lerneinheit „Biographie, Erfahrung und Lernen“. In Brokmann-Nooren, C., Grieb, I. & Raapke, H.-D. (Hrsg.), *Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung*, 311-357, 2. unveränderter Nachdruck, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gmür, M. (1996). *Normale Krisen. Unsicherheit als Managementproblem*. Bern: Haupt.
- Griggs, L. & Louw, L. (1995). *Valuing diversity: New tools for a new reality*. New York u.a.: Mc Graw-Hill.
- Grosch, H., Groß, A. & Leenen, W. R. (2000). *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. Herausgegeben von der ASKO-Stiftung. Saarbrücken.
- Hinz-Rommel, W. (1998). Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Einrichtungen. *Hindernisse und Ansatzpunkte. iza – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit*, 1, 36-41.
- Holdaway, S. (1997). Some recent approaches to the study of race in criminological research. *Race as social process. British Journal of Criminology* 37, 3, 383-400.
- Institut für Inter-Ethnisch Management (1998). *Expertise zu den niederländischen Polizeitrainings im interkulturellen Bereich*. Nijmegen (unveröffentlichtes Manuskript).
- Jaschke, H.-G. (1998). Fremdenfeindliche Tendenzen in der Polizei. Anmerkungen zu einem umstrittenen Phänomen. In Gessenharter, W. & Fröchling, H. (Hrsg.), *Rechtsextremismus und Neue Rechte in Deutschland. Neuvermessung eines politisch-ideologischen Raumes?* (S. 191-209). Opladen: Leske + Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (1999). „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In Arnold, R. & Giesecke, W. (Hrsg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven* (S. 32-45). Neuwied: Luchterhand.
- Kiechl, R. (1997). Interkulturelle Kompetenz. In Kopper, E. & Kiechl, R. (Hrsg.). *Globalisierung: Von der Vision zur Praxis*. (11-30) Zürich: Versus.
- Klimecki, R. (1997). Strategien personaler Entwicklung bei der Reform des öffentlichen Sektors. In Klimecki, R. & Remer, A. (Hrsg.), *Personal als Strategie. Mit flexiblen und lernbereiten Human-Ressourcen Kernkompetenzen aufbauen*. (S. 46-69). Neuwied: Luchterhand.

- Kongidu, D. & Tsiakalos, G. (1992). Praktische Modelle antirassistischer Arbeit. In Leiprecht, R. (Hrsg.), *Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit* (S. 63-76). Düsseldorf: DISS.
- Kraemer, A. (1979). Development of a cultural self-awareness approach to instruction in intercultural communication. In Hoopes, D. & Ventura, P. (eds.), *Intercultural sourcebook*. Washington.
- Krewer, B. & Scheitza, A. (1995). Vorschläge zur Erstellung eines Auswahlinstrumentes zur „Interkulturellen Kompetenz“. Arbeitsbericht an die „Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit“. Saarbrücken: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Krewer, B. (1994). Interkulturelle Trainingsprogramme – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 12, 2, 139-151.
- Leenen, W. R. & Grosch, H. (1998). Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die Politische Bildung*. (S. 317-340). Bonn.
- Leenen, W. R. (2001). Grundbegriffe einer interkulturellen Jugendhilfe. In Landeszentrum für Zuwanderung (Hrsg.), *Praxisforum: Interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe. Dokumentation der Fachtagung in Solingen am 15.-16.6.2000*. Solingen, 12-22.
- Leenen, W. R. (2001). Interkulturelles Training. Anmerkungen zur Entstehung, Typologie und Methodik. In Landeszentrum für Zuwanderung (Hrsg.), *Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten*. Dokumentation auf der Fachtagung vom 18.-19. Januar 2001 in Bonn. Solingen. 9-24
- Markowski, R. & Thomas A. (1995). Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg: Asanger.
- Miner, M. (1986). *Police Intercultural Training Manual*. Ottawa, Ontario: Canadian Association of Chiefs of Police.
- Müller, A. & Thomas A. (1991). Interkulturelles Orientierungstraining für die USA: Übungsmaterial zur Vorbereitung. Saarbrücken: Breitenbach.
- Nadler, D. (1981). Managing organizational change: An integrated perspective. *Journal of Applied Behavioral Science*, 17, 2, 191-211.
- Norris, C., Fielding, N., Kemp, C. & Fielding, J. (1992). Black and blue: An analysis of the influence of race on being stopped by the police. *British Journal of Sociology* 43/2, 207-224.
- O'Mara, J. (1994). *Diversity activities and training designs*. Toronto. Johannesburg: Pfeiffer.
- Police Training Council (1983). *Community and Race Relations Training for the Police*. Report of the Police Training Council Working Party. London: Home Office.
- Polizeipressestelle Hamburg (1996). Ergebnis des Parlamentarischen Untersuchungsausschuß „Hamburger Polizei“. Presseerklärung. In *Interne Information Polizei Hamburg*, Ausgabe 41, vom 13.11.1996.
- Pruegger, V. J. & Rogers, T. B. (1994). Cross-cultural sensitivity training: Methods and assessment. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 369-387.
- Pusch, M. (1994). Cross-cultural training. In Althen, G. (ed.), *Learning across cultures* (S. 109-143) Washington: NAFSA, Association of International Educators.
- Reichertz, J. (1992). „Meine Schweine erkenne ich am Gang“. Zur Typisierung typisierender Kriminalpolizisten. In Schroer, N. & Reichertz, J. (Hrsg.), *Polizei vor Ort*. (S. 183-200). Stuttgart: Enke.
- Reichertz, J. (1994). Zur Definitionsmacht der Polizei. *Kriminalistik*, Nr. 10, 610-616.
- Reichertz, J. (1998). Reduktion des Tatvorwurfs als Folge polizeilicher Ermittlungspraxis? In Reichertz, J. (Hrsg.), *Die Wirklichkeit des Rechts. Rechts- und sozialwissenschaftliche Studien*. (259-278) Opladen: Westdeutscher Verlag

- Rosenzweig Armour, M. (1998): Guidelines for organizational diversity education. Amsterdam/Toronto: Transcultural International.
- Sackmann, F. (1991). Cultural knowledge in organizations. Newbury Park: Sage Publ.
- Schüller, A. (1991). Handlungsorientierungen von Schutzpolizisten. Eine organisationspsychologische Untersuchung zu Orientierungsmustern bei der Schutzpolizei. Die Polizei, Nr.7, 157-173.
- Schröer, N. (2000). Interkulturelles Patt. Kommunikationsprobleme zwischen deutschen Vernehmungsbeamten und türkischen Migranten in polizeilichen Beschuldigtenvernehmungen, In Polizei & Wissenschaft 1/2000, 31-43.
- Siebert, H. (1997). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Son, I. S., Davis, M. S. & Rome, D. M. (1998). Race and its effect on police officers' perceptions of misconduct. Journal of Criminal Justice 26, 1, 21-28.
- Southgate, P. (1984). Racism awareness training for the police: Report of a pilot study. Home Office Research and Planning Unit. Paper 29. London: Home Office.
- Stewart, E.C. (1995). Contrast-Culture Training. In Fowler, S.M. & Mumford, M.G (eds.), Intercultural Sourcebook. Vol. I (S. 47-57). Yarmouth: Intercultural Press.
- The Brixton Disorders 10-12 April 1981 (1981). Report of an Inquiry by the Rt. Hon. The Lord Scarman, OBE, London: Her Majesty's stationery Office.
- The Canadian Association of Chiefs of Police (1994). Police race relations: Training within a diverse society. How to manual #3. Ottawa. Canadian Centre for police-race relations.
- Thomas, A. & Hagemann, K. (1992). Training interkultureller Kompetenz. In Bergemann, N. & Sourisseaux, A. L. J. (Hrsg.), Interkulturelles Management (S. 174-199). Heidelberg: Physica.
- Thomas, A. (1994). Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In Thomas, A. (Hrsg.), Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. (S. 227-238). Göttingen und Stuttgart: Hogrefe.
- Ungerleider, Ch. S. (1985). Police intercultural education: Promoting understanding and empathy between police and ethnic communities. Canadian Ethnic Studies XVII, No.1, 51-66.
- Ungerleider, Ch. S. (1992). Issues in police intercultural and race relations training in Canada. Ottawa: Canadian Centre for Police Race Relations.
- Zick, A. (1998). Wirksamkeit von Antirassismus-Trainings. Unveröffentlichtes Gutachten. Wuppertal.

*Zu den Autoren:* Dipl. Päd. H. Grosch, Dipl. Päd. A. Groß, Prof. Dr. W. R. Leenen, Forschungsschwerpunkt Interkulturelle Kompetenz, Fachhochschule Köln.  
*Anschrift:* Mainzer Str. 5, 50670 Köln, Tel.:+49/221/8275-3923/4, Fax.: +49/221/8275-3934, E-Mail: ik\_kompetenz@dvz.fh-koeln.de