

„Aber es gibt net irgendwo jemanden, der a Gesamtinteresse an Praxis und Theorie hätte“

Polizeiausbildung als praktisches und wissenssoziologisches Problem

Wenn Polizisten ihre Ausbildungsstätten verlassen, um in den Dienststellen „draußen“ im Lande praktische Polizeiarbeit zu verrichten, dann erleben sie diesen Tätigkeitswechsel in der Regel als einen „Bruch“ mit den bis dahin gelernten rechtlichen und kulturellen Regeln. Dieser Übergang von einem Wissenssystem in ein anderes wird jedoch nicht zum Thema der Ausbildung gemacht, sondern dort lediglich als ‘notwendiges Übel’ zur Kenntnis genommen oder als Pathologie bekämpft. Überlegungen aus der Wissenschafts-Soziologie, die in den letzten Jahren unter dem Stichwort „Verwendungsforschung“ derartige ‘Theorie-Praxis-Probleme’ behandelt haben, bieten dagegen Ansatzpunkte für eine neue Sichtweise dieser Probleme.

Policemen leaving their training institutions in order to start practical policework in the community, perceive this change in activity often as breaking off with the legal and cultural rules they have learned so far. Yet, this change from one system of knowledge to another is not treated as a specific topic in their training, but only considered as a ‘necessary evil’ or fought against as pathological. Considerations from sociology of science, however, – under the concept of ‘application- research’ (‘Verwendungsforschung’) – dealing with the relations between ‘theory and practice’, offer new starting points to discuss such problems.

Seit mehr als zehn Jahren gibt es im Österreichischen Innenministerium Reformbestrebungen, eine Sicherheitsakademie – kurz SIAK genannt – zu entwickeln. Grundgedanke dabei ist, die Aus- und Fortbildung der drei Wachkörper: Polizei, Gendarmerie und Kriminalpolizei, die die Sicherheitsexekutive bilden, zu modernisieren (Fehervary 1997; Matis o.J.). Sozialwissenschaftliche Studien zu verschiedenen Lehrplänen¹ (Karazman-Morawetz/Stangl/Steinert, 1990), zum Tätigkeitsprofil von Gendarmerie- und Polizeibeamten (Stangl 1993; Hanak 1991), über die Tätigkeit von Lehrern in der Polizei- und Gendarmerieausbildung² (Hanak/Stangl 1997) und schließlich über die Erfahrungen von Offi-

1 Es handelt sich hier um eine empirische Studie in der untersucht wurde, in welcher Weise Polizisten in der Grundausbildung die Ausbildungsinhalte wahrnehmen, wie sie die Unterrichtsformen erleben und welche Veränderungen sie wünschen.

2 In dieser Untersuchung wurden die Lehrer in den Gendarmerie- und Polizeischulen befragt, aus welchen Gründen sie Lehrer wurden, wie der Einstieg in diesen Beruf erfolgte, in welcher Weise der Unterricht gestaltet wird, in welcher Weise sie durch die Schulorganisation unterstützt werden und wie die Kommunikation mit den Dienststellen erfolgt, an denen die Polizei- und Gendarmerieschüler ihre praktische Ausbildung erhalten.

ziersstudenten über ihre theoretische und praktische Ausbildung (Hanak/Stangl 1999) zeigen in einer Hinsicht ein einheitliches Ergebnis: Im Bereich der Ausbildung besteht Bedarf am Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen, die zugleich als Grundlage von Modernisierung angesehen werden. Dagegen werde, so lautet die Kritik, in der bestehenden Ausbildung die rechtliche Schulung der Beamten überbewertet.

Wie aber wird die theoretische Ausbildung, die in polizeieigenen Schulen erfolgt, mit der praktischen Ausbildung in verschiedenen Dienststellen der Sicherheitsexekutive verbunden? Welche Erfahrungen machen die Praktikanten, wie die Studenten genannt werden, wenn sie ihren Dienst in der Praxis antreten? Welche Erwartungen haben sie und wie gehen sie mit den erlebten Enttäuschungen um? Wie erleben die Praxisbetreuer die Praktikanten, was erwarten sie von ihnen und wie gehen sie mit ihren Enttäuschungen um?

Das Verlassen der Schule, in der die Studenten einige Monate studiert haben,³ und der Eintritt in die erste Praxisphase zum Zweck der praktischen Ausbildung bildet eine interessante Beobachtungssituation. *Die Studenten, die nun Praktikanten genannt werden*, haben sich für einige Zeit in Dienststellen zu bewegen, die eigene Handlungs- und Sprachroutinen entwickelt haben, *die ihnen* mehr oder minder fremd sind. Es handelt sich zwar einerseits um erfahrene Beamte, die mehrere Jahre bereits ihren Dienst auf der Straße und in verschiedenen Dienststellen versehen haben und daher wichtige Teile von Polizeikultur kennen. Andererseits bewegen sie sich nun in Organisationsbereichen, in denen Leitungsfunktionen ausgeübt werden, und diese Führungsebene ist ihnen in aller Regel nicht vertraut.

Beginnen wir mir einer Interviewpassage zur Frage, ob die Verbindung von Theorie und Praxis erläutert worden sei: „*In keinster Weise, da keiner bemüht ist, die Theorie mit der Praxis zu vereinen. Jeder Vortragende kommt, halt sein Vortrag, draht sie um und geht – und in der Praxisphase die sagen a: Kummts her und schauts euch es an, im besten Fall – aber es gibt net irgendwo jemanden, der a Gesamtinteresse an Praxis und Theorie hätte.*“ (Hanak/Stangl 1999, S. 22)

Dieser Befragte ist in erster Linie deswegen enttäuscht weil er davon ausgeht, daß eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis, also zwischen schulischer und praktischer Ausbildung, herstellbar ist und weil er den Wunsch hat, Theorie und Praxis zu vereinen. Er möchte eine Integration beider Wissenssysteme und er wirft Praktikern wie Theoretikern gleichermaßen vor, sie würden sich um diese Integration nicht kümmern.

Für einen anderen Interviewten ist die Trennung von Theorie und Praxis evident: „*...für mi is von Haus aus klar: Draußen is die Arbeit ... sowieso net ident mit der Theorie – für mi sans zwei verschiedene Blöcke, daß da so a Verzahnung is, is mir persönlich net bewußt...davon bin i ausgegangen, ja. Theorie is*

3 Nach Abschluß der Praxisphase kehren die Studenten wieder in die Schule zurück, um weitere Teile der theoretischen Ausbildung zu absolvieren. Ab dem Jahr 2001 wird die Offziersausbildung als Fachhochschulstudiengang geführt werden. Offziere werden sechs Semester studieren und mit dem Diplom Mag. FH abschließen.

für mi a Sache, die muaß i abschließen, die Prüfungen san halt notwendig, damit ma die Arbeit übernehmen kann.“ (Hanak/Stangl 1999, S. 23)

Damit ist gleichsam die Gegenposition zur ersten Stimme formuliert – demnach hat Theorie – besser gesagt: das Durchlaufen theoretischer Ausbildungsblöcke – in erster Linie qualifizierende Funktion für die berufliche Karriere, sie hat aber keine orientierende Funktion für Praktiker. Man könnte auch davon sprechen, daß der Interviewte den Ist-Zustand der Ausbildung zu seiner Maxime erhoben hat und er außerdem als Beamter, der schon einige Ausbildungen durchlaufen hat weiß, daß das eine mit dem anderen in seinem Berufsfeld nichts oder allenfalls in einer undurchschaubaren Weise miteinander zu tun hat.

Die beiden Interviewpassagen sind interessant, weil sie nicht nur pointiert die Ausbildungssituation von Praktikanten beleuchten, sondern weil unterschiedliche Aspekte des Problems der Verbindung von Theorie und Praxis scharf herausgestellt werden.

1. Trennung von theoretischem und praktischem Polizeiwissen

Bevor über die Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Offizieren nachgedacht wird, ist es sinnvoll, eine Vorstellung darüber zu entwickeln, daß beide als Wissenssysteme verstanden werden können, mit deren Hilfe die Welt wahrgenommen und gedeutet werden kann.

Wie Alfred Schütz in einer Reihe von Untersuchungen gezeigt hat⁴, entsteht das Wissen auf der Basis (selektiver) Erfahrungen mit dem Ausschnitt von Welt, dem wir uns zuwenden. Das gilt sowohl für wissenschaftliches/theoretisches, wie für sogenanntes praktisches Wissen. Positive (wie auch negative) Erfahrungen in der Welt der Wissenschaft ebenso wie in jener der Praxis werden auf Dauer gestellt, und müssen daher nicht immer wieder neu gemacht werden. Auf diese Weise transformiert sich eine erfolgreiche Einzelerfahrung zu einem typischen Wissen, sofern die günstige Erfahrung mit anderen geteilt wird. Mit Hilfe dieses typischen Wissens kann sich jeder im entsprechenden Handlungsfeld angemessen bewegen, wenn er darüber mit der entsprechenden Geläufigkeit verfügt. Dieses Wissen ist dann in dieser Typik auch tradierbar und damit lehrbar und jeder, der in einem System (in einer Dienststelle) aufgenommen werden möchte, hat sich mit dem Problem dieses systemspezifischen Wissenserwerbs auseinanderzusetzen. Die Interviews in unserer Untersuchung über die Offiziersstudenten sind voll mit Berichten über diese Schwierigkeit, mit einem Wissen konfrontiert zu sein, das man als Neankömmling nicht kennt; zugleich aber auch Wissen zu besitzen, dessen Brauchbarkeit unsicher ist: Das Vorwissen aus der früheren Tätigkeit als Beamter und das theoretische Schulwissen.

Dazu folgende Interviewpassage: Ein Problem in der Praxisphase entsteht dann, *„wenn ma das Gefühl hat, ma is zur Besichtigung, dann is es zwar a net unin-*

4 Vgl. insbesondere das Buch „Das Problem der Relevanz“ (1971), in dem die für diesen Aufsatz wichtige Kategorie des Relevanzsystems entwickelt wird; vgl. des weiteren die Aufsätze „Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns“.

teressant, aber der Lerneffekt, oder der Sinn, den i drin gsehen hab, den hab i dort net ghabt.“ (Hanak/Stangl 1999, S. 17) Der Praktikant, so könnte man interpretieren, versteht den betriebsinternen Code nicht, der die Routinen in der Dienststelle benennt und mit dessen Hilfe die Kommunikations- und Handlungsabläufe in charakteristischer Weise in Gang gehalten werden. Er fühlt sich (durchaus zu recht) fremd.

Typisches Wissen kann auch die Form von Arbeitsroutinen annehmen, die dazu dienen, Zeit und Nerven bei der Arbeit zu sparen und deren Wert offenkundig wird, wenn Neulinge Erklärungen oder Begründungen für Handlungsabläufe begehren. So sagte der stellvertretende Kommandant einer Dienststelle dem zugeleiteten Praktikanten nach dessen freundlicher Begrüßung: *„Sei ma net bös, i muaß jetzt allanig des aufarbeiten, i hab net die Zeit, aber wir werden si sicher die Wochn no sprechen. Und i bin dann von an jüngeren Kollegen durchs ganze Haus geführt worden, mir is der Tätigkeitsbereich a bisserl erklärt worden, und dann bin i halt gessen und hab überlegt, was i so tuan soll....“ (Hanak/Stangl 1999, S. 26)*

Der entscheidende Unterschied zwischen den Systemen der Theorie und der Praxis besteht nun keineswegs darin, daß das Wissen des Wissenschaftssystems etwa von vorneherein genauer, umfassender oder auch reflexiver wäre. Die wichtige Differenz liegt im jeweiligen Relevanzsystem und das heißt im jeweiligen Erfahrungs- und Wissensverbund, der bestimmt, was als typisches Wissen gilt und wie die Welt auf der Basis dieses Wissens interpretiert werden kann. Alfred Schütz spricht von der „natürlichen Einstellung des Alltags“, in dessen Rahmen wir uns nur mit bestimmten Gegenständen beschäftigen, „die vor dem Hintergrund des fraglosen Feldes anderer vorerfahrener Gegenstände hervorstehen“ (Schütz 1972, Bd.1, S.10). Schütz argumentiert so, als stünde er auf dem Berg mit Blick auf die Ebene voller Hügel, die als „Gegenstände hervorstehen“. Er schreibt, daß unser Alltagswissen über die Welt geschichtet und zerklüftet ist, vergleichbar den Bergen und Tälern, dargestellt auf einer Landkarte. (Schütz 1972, Bd.2, S. 53-69)

Dieser Wahrnehmungsrahmen wirkt nun insofern selektiv, als wir damit die Gegenstände betrachten können, auf die es ankommt. Bewegen wir uns in der Alltagswelt, dann nehmen wir unsere Umwelt durch den entsprechenden Wahrnehmungsrahmen wahr – was zugleich den Ausschluß anderer Perspektiven impliziert. Deshalb nimmt jede Perspektive zwangsläufig selektiv wahr. Bewegen wir uns als Wissenschaftler, so sehen wir bestimmte Dinge anders, weil die wissenschaftliche Brille mit der Alltagsbrille nicht identisch ist, und weil der Wissenschaftler in seinen Untersuchungen dem Wissen der Wissenschaft verpflichtet ist, der er sich zurechnet.

Die Studierenden haben vor dem Start in die Praxisphase in gewisser Weise eine wissenschaftliche Phase durchlaufen und nun treffen sie, aus den Schulen kommend, auf Routinen in Dienststellen, die sie nur ansatzweise oder auch gar nicht verstehen. Sie treffen in manchen Dienststellen aber auch auf Strategien, mit deren Hilfe sie an der Teilnahme an den Dienstverrichtungen gehindert werden.

Jedenfalls geht es in dieser praktischen Ausbildung um die Teilhabe am praktischen Wissen, über das die Kollegen in den Dienststellen verfügen und das zu einem erheblichen Teil professionelles Polizeiwissen ist. Die Frage, wie die-

ses professionelle Wissen zusammengesetzt ist und in welcher Weise es sich vom Alltagswissen oder von anderen Wissensformen unterscheidet, berührt zahlreiche komplexe Probleme. Konstituiert wird es durch die Relevanzstrukturen, von denen schon die Rede war. Über die Beschaffenheit dieser Strukturen ist durch die Polizeiforschung der letzten Jahre einiges untersucht worden,⁵ vieles ist jedoch offen geblieben. Krasmann hat unter Bezugnahme auf Giddens und Schütz darauf hingewiesen, daß dieses professionelle Wissen teilweise diskursiv explizierbar und daher auch in Interviewserfragbar ist. Es gibt aber einen anderen Teil dieses Wissens, das nicht ohne weiteres erfragbar und erkennbar ist, weil es Handelnden selbst als handlungsleitendes Wissen nicht geläufig ist. „Solange die uns interessierenden Sinnschichten Bestandteil der natürlichen Einstellung (Schütz) unserer Befragten sind, werden diese nicht von sich aus darüber Auskunft geben oder auch geben können; denn Selbstverständlichkeiten und die Basis unseres Handelns sind uns nicht ständig gegenwärtig und verfügbar.“ (Krasmann 1996, S. 80f). Gerade um diese Selbstverständlichkeiten, die als solche zunächst gar nicht erkennbar sind, geht es, wenn Praktikanten in eine Dienststelle kommen und lernen wollen, „wie man es dort macht“. Und Krasmann ist zuzustimmen, daß die Regelhaftigkeit, nach der (dienststellen-spezifisches) polizeiliches Handeln abläuft, sich nicht auf der Basis starrer Vorgaben vollzieht, die man in Dienstvorschriften, dem Beamtenrecht oder dem Sicherheitspolizeigesetz nachlesen kann. Diese mischen sich mit dienststellenspezifischen Deutungen von Regeln und Sachverhalten, so daß am Ende dieses Prozesses die besondere Sicht einer Dienststelle, an der jeder Beschäftigte seinen Teil beiträgt, steht.

Hier interessiert jedenfalls vor allem der Umstand, daß professionelles Wissen den Handelnden selbst nur teilweise bewußt ist, und daß der volle Umfang dieses Wissens inklusive der verborgenen (weil selbstverständlichen) Teile, nur durch die Teilnahme am dienststellenspezifischen Gruppenprozeß möglich sind.

2. Die Macht des praktischen Wissens

Der Umstand, daß nur die Teilnahme an diesem Gruppenprozeß zu Gruppen- und damit praktischem Wissen verhilft, ist besonders zu betonen. Daraus leitet sich die Macht des praktischen Wissens gegenüber theoretischem ab. Praktisches Wissen ist nicht durch Selbststudium erwerbbar, wie das beim wissenschaftlichen Wissen der Fall ist. Wissenschaftliches Wissen ist in aller Regel verschriftet, in den verschiedenen Formen von Veröffentlichungen zugänglich und damit ständig zur Diskussion gestellt. Gruppenwissen, wie man das Wissen von Dienststellen bezeichnen könnte, ist gerade nicht verschriftet (obwohl es auch „Buchwissen“ selbstverständlich beinhaltet) und vielfach nicht einmal richtig versprachlicht. „Tacit Knowledge“ hat Cicourel dieses Wissen genannt, das unter den Aufmerksamkeitspegel der Gruppe gesunken ist, ohne die Gel-

5 vgl. etwa die Vignette zur Konstruktion von Vernehmungsprotokollen bei Polizei und Gericht von Soeffner, (1992, S. 205-221), Ricken (1992, S. 155-182), Reichertz (1992, 183-203, vgl. besonders die Passagen in denen Kriminalbeamte erläutern, welche Eigenschaften Kollegen besitzen müßten, um gute Ermittler zu sein, S. 191). Vgl. M. Brusten 1992: „Polizei-Politik“.

tung und Wirkung für die Gruppe zu verlieren.⁶ Vor allem dann, wenn diese Teilnahme am Gruppenprozeß lustvoll erlebt wird, Prestige und ganz allgemein Orientierung verschafft, wird die Macht praktischen Wissens über mühsam erlerntes Buchwissen leicht nachvollziehbar. Erst dann, wenn man die geheimen Gruppencodes kennt, kann vertraut und routiniert kommuniziert werden und erst dann ist man auch Kollege und vielleicht künftiger Vertrauter und Freund.

Folgt man diesen Überlegungen, so richtet sich das Begehren der Praktikanten auf den Erwerb dieses praktischen Wissens nicht nur deswegen, weil ohne dieses 'Praxiswissen' eine Mitarbeit an der Dienststelle nur beschränkt möglich ist, sondern auch, weil die Teilnahme an diesem Wissen zugleich die Eintrittskarte in den Kreis der Gruppenmitglieder ist; und das wiederum bedeutet Anerkennung und vielleicht sogar Freundschaft. Das alles vermittelt der Erwerb von Buchwissen zumindest in dieser Organisation nicht. Es ist in erster Linie Ticket für die Karriere, nicht Ticket für Organisations- oder Gruppenzugehörigkeit.

Der Wissenserwerb von Gruppenwissen ist mit der Notwendigkeit verbunden, Intimität mit der Gruppe aufzunehmen, um an den informellen Code der Gruppe heranzukommen. Man muß eingeladen werden, um an intimen Regeln teilhaben zu können, weil ohne Einladung im Extremfall schon die Existenz des Geheimcodes geheimgehalten wird. Es ist dies die strengste Form des Ausschlusses von jeder Lernchance. Illustrativ dazu die folgende Passage, in der dem Befragten vom Betreuer mitgeteilt wird: „*I brauch net um halb acht scho dort sein, da ham die nämlich Dienstbesprechung. Es genügt, wenn i um halb neun da bin – grad die Dienstbesprechung wär das Interessante für mi, wie geht der um mit die Leut – da durft i aber net teilnehmen.*“ (Hanak/Stangl 1999, S. 25)

In diesem Zusammenhang ist noch auf einen weiteren Umstand hinzuweisen, der in den Interviews angesprochen wird und der ein weiteres Moment dafür bildet, warum praktisches Wissen attraktiv ist. Praktikanten haben einen prekären Status während der Zeit ihrer Zuteilung zu den Dienststellen. Sie sind noch nicht Offiziere, müssen aber an den Dienststellen im Wege der Urlaubsvertretung gelegentlich Tätigkeiten erfüllen, die ansonsten von Offizieren ausgeführt werden. Das macht unsicher wie auch der Umstand, daß sie zwar erfahrene Beamte sind, sich aber in der neuen Umgebung der Landes- und Bezirksgendarmeriekommanden, im Gendarmeriezentralkommando, im Sicherheitsbüro der Wiener Polizei oder wo immer sie zugeteilt werden, nicht auskennen, und sich daher unsicher wie Organisationsfremde bewegen. Sie gehören also der Organisation an, sind auch erfahren, kennen sich aber doch nicht aus. Das macht unsicher und die Aufnahme in den "inneren Kreis" einer Dienststelle

6 Mit Hinweis auf Garfinkel schreibt Cicourel über "tacit knowledge": "The member of the society uses background expectancies as a scheme of interpretation. In their terms, actual appearances are for him recognizable as intelligible as the appearance of familiar events. Demonstrably he is responsive to this background. At the same time he is at a loss to tell us what specifically the expectancies consist of. When we ask him about them he has little or nothing to say." (Cicourel 1974, S.7)

gibt demgegenüber Halt und Orientierung. Das mag mit ein weiterer Grund dafür sein, warum vielfach zu beobachten ist, wie attraktiv praktisches Wissen für Praktikanten ist. In einer Studie, in der wir die Situation von hauptberuflichen Lehrern in Gendarmerie- und Polizeischulen in Österreich studiert haben (Hanak/Stangl 1997), wird diese Dynamik recht deutlich. Einige der befragten Lehrer berichten (durchaus auch mit selbstkritischen Untertönen) davon, wie schwierig die Arbeit mit – in diesem Fall – Schülern in der Grundausbildung ist, wenn sie aus der Praxisphase zurückkommen. Zwei längere Interviewpassagen mit Lehrern sollen dies verdeutlichen:

„Wobei ma sagen muß, daß ma die Schüler dann nicht mehr kennt – Erstens glauben sie jetzt, sie sind derartig erfahren und sie wissen jetzt alles und es geht scho soweit, grad daß sie net sagen: Ihr in der Schule, was gibt's hier Neues? I weiß net, es gibt, es ist verschieden, je nachdem auf welchem Wachzimmer, daß man mindestens ein bis zwei Wochen braucht, um sie wieder dahinzubringen, daß sie wieder Schüler werden, in der Form, daß sie wissen, daß man wieder mal grüßen muß, daß ma wieder Haare schneiden, i will net sagen daß leicht manche verwahrlost wieder kommen, das mag an verschiedenen Wachzimmern liegen.“ (Hanak/Stangl 1997, S. 91)

Ein anderer Lehrer spricht davon, daß er mit den *„Schülern ja nach der Praxisphase fast nicht mehr reden (könne). Die sind ja so verseucht, daß sie fast nicht mehr zu gebrauchen sind.... Viele Dinge werden einfach im Außendienst anders gemacht, als es in der Schule unterrichtet wird. Das spürt man in der Schule... Vom Schüler kommt nur mehr die Rückmeldung: Was will der mir noch sagen.“* (Hanak/Stangl 1997, S. 93)

Man kann mit den Schülern nicht mehr reden, sie haben schlechte Manieren, respektieren die Lehrer und ihre Theorie nicht mehr, manche rückkehrende Schüler erscheinen dem Lehrer zumindest an der Grenze zur Verwahrlosung befindlich – ein Zustand menschlicher Veränderung, der in das starke Bild der „Seuche“ gekleidet wird: die Schüler sind durch die Erlebnisse in der Praxis „verseucht“ und für die Perspektiven des Lehrers, für seine professionellen Welt-erklärungen „fast nicht mehr zu gebrauchen“.

Die Schüler sind mit den Praktiken der Praktiker vertraut geworden, sie wurden „draußen an der Front“, wie man in Praktikerkreisen sich ausdrückt, Kollegen und das heißt für manche auch, sie grenzen sich nunmehr von den Vorschriften der Theoretiker ab oder handeln mehr oder weniger offen dagegen. In den Wachzimmern hat jeder Schüler die künftigen Kollegen kennengelernt, mit denen er zusammenarbeiten wird, zu denen er gehören wird und auch muß, will er in dieser Organisation einigermaßen leben können. Die Lehrer werden nie seine Kollegen bilden, außer der Schüler möchte selber Lehrer werden und das wollen nicht viele.

Die Macht des praktischen Wissens ist also vielschichtig und die Teilhabe daran ist für Polizeischüler wie für Offiziersstudenten teils verlockend und aufregend, für andere das Tor zum „wirklichen“ professionellen Leben.

Wenn man sich diese Überlegungen vor Augen hält, dann werden damit zumindest ein Stück weit Interviewpassagen in einer neuen Sinndimension interpretierbar. Auf die Frage, was die Ankündigung der Dienstzuteilung in der Praxisphase ausgelöst hat, ist die Antwort: *„Na grundsätzlich positiv, erstens is*

es wieder a Chance, vom Schreibtisch wegzukommen, ma kommt wieder raus, ma sieht wieder was. Den wesentlichen Vorteil, den i ma von der Praxisphase versprochen hab, is die notwendigen Kontakte zu knüpfen.“ (Hanak/Stangl 1999, S. 8) Offensichtlich weiß dieser Praktikant sehr genau, was für ihn die Praxisphase bedeutet. Es ist nicht nur die Erwartung von „action“, wie man die Freude des Befragten verstehen könnte, vom „Schreibtisch wegzukommen“. Endlich sieht der Beamte nicht nur Bücher, Skripten und die Lehrer, sondern er kommt „wieder raus“. Aber in diesem Zitat ist noch eine andere Sinndimension enthalten: Praxisphase bedeutet für den Praktikanten auch das Eingehen von Intimität. Freilich kann diese Intimität unterschiedlich aussehen und damit unterschiedlichen Codierungen folgen. Dem Interviewten ist auf der Ebene der professionellen Erfahrung klar, daß er in bestimmter Weise ein Gruppenmitglied werden muß, Teil der Dienststelle, der er zugeteilt ist, um „Kontakte“ zu machen. Der selbe Inhalt wird etwas ausführlicher auch in einer anderen Passage angesprochen. Beim Beginn der Praxisausbildung seien alle neuen Kollegen sehr hilfreich und zuvorkommend gewesen, *„aber es fehlt irgendwie die Orientierung, denn was soll diese Praxisphase bringen, außer halt a Kennenlernen, so wirts von vielen halt verstanden, eine Möglichkeit, die zukünftigen Kollegen kennenzulernen, scho a bissl zu beschnuppern und vielleicht a vielleicht amal a scho auszuloten, kennten wir den brauchen – oder schau ma, daß ma wo anders loswerdn...paßt a zu uns.“*

In diesem Zitat wird deutlich, daß Intimität auch für die Angehörigen der Dienststelle mitgedacht wird. Auch für sie, nicht nur für die Praktikanten, ist die Dienstzuteilung eine Möglichkeit des Testens, Kategorisierens, Bewertens, Kennenlernens.

3. Theorie und Praxis und das Problem des Wissenstransfers

Die Analyse zeigt, daß der Praktikant, der im Eingangsinterview als Pragmatiker kategorisiert worden ist, auch ein Profi ist. Er weiß, wie in der Organisation der Hase läuft und er kennt damit wichtige informelle Regeln. Theorie und Praxis haben, so ließe sich seine Einschätzung des Sinns der Praxisphase interpretieren, vielleicht eine gemeinsame Schnittmenge, aber es bleiben doch zwei Paar Schuhe. In dieser Perspektive ist er aber auch ein konservativer Profi. Damit wird hier keine politische Aussage verbunden, sondern auf das Herkommen und das Alter dieser Auffassung verwiesen. Es ist ein wichtiges Stück Polizeikultur, das hier mitschwingt und das in dem bekannten Satz fassbar ist: *“Vergiß was Du in der Schule gelernt hast, hier in der Praxis zeigen wir Dir, wie es wirklich geht.“*⁷

Der zitierte enttäuschte Praktikant begründete seine Frustration mit der Verbindungslosigkeit von Theorie und Praxis. Beide Bereiche würden auch von den Lehrern in der Schule und den Praxisbetreuern in den Dienststellen als sepa-

7 Auch Anfänger in der britischen Polizei erhalten den Ratschlag mit auf ihren praktischen Weg: *“You can’t go by what the book says.”* (Wilson 1970, S. 31); vgl. dazu auch Steinert 1997 über den ausbildnerischen Gemeinpruch: *„Vergessen Sie alles, was Sie auf der Schule theoretisch gelernt haben; wie Polizeiarbeit wirklich geht, das lernen Sie erst hier bei uns in der Praxis“.*

rierte vorgestellt, was für den Praktikanten zu dem für ihn konflikthafter Wunsch führt, beide Systeme, in denen er sich bewegt, mögen doch integriert werden.

Aber wie kann das gelingen angesichts zweier Wissenssysteme, die auf unterschiedlichen Relevanzkriterien basieren und deren Regeln nur teilweise versprochen sind? Wie kann Schulwissen mit Aussicht auf Erkenntnissertrag in die Praxisphase eingebracht werden, wenn sich dieses Schulwissen auf Lehrbuchwissen bezieht und gerade nicht (in erster Linie) auf Praxis? Es gibt einige Interviewpassagen, in denen dieses Schulwissen in einigermaßen süffisanter Weise angesprochen wurde. So berichtete ein Praktikant, daß in den Dienststellen wenig Information über die künftig notwendigen wissenschaftlichen Arbeiten der Studenten vorhanden sei. Wenn man darauf zu sprechen kommt, würde man „*gfragt, ob man nicht ganz dicht sei.*“ (Hanak/Stangl 1999, S.12) Ein anderer berichtet ebenfalls von Informationsmängeln, aber es würde sich allmählich herumsprechen, daß nunmehr nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgebildet werde. „*Jetzt wird es schon langsam publik, daß sie sagen: Die Herrn Doktoren gehen da um, die Wissenschaftler. Des is eben jetzt.*“ (Hanak/Stangl 1999, S.12) Es ist unschwer zu erraten, daß in beiden berichteten Fällen Theorie einen problematischen Stellenwert im Bewußtsein der Praktiker genießt und daß starke Abwehr gegenüber Theoretikern zum Ausdruck gebracht wird. Umgekehrt würde auch konsequenterweise „Vergeßt Eure Praxis“ von den Theoretikern zu den Praktikern gesprochen werden, „denn wir zeigen Euch endlich, wie es theoretisch und damit richtig geht!“ Diese Wissenschaftshaltung, die ungebrochen an der Idee der Aufklärung der Welt durch die Wissenschaft festhält, die die dumpfe Praxis über sich selbst aufklärt, wird sowohl in erkenntnistheoretischer, wie auch in gruppensdynamischer Hinsicht in erhebliche Schwierigkeiten geraten.

Antworten auf die Frage, wie Theorie und Praxis in der Ausbildung zusammengeführt werden können, eröffnen ein Problemfeld, das über den Bereich der Polizeiausbildung weit hinausreicht.⁸ Ohne hier auf die verzweigte und in mancher Hinsicht für das Selbstverständnis der Soziologie als Wissenschaft grundlegende Diskussion eingehen zu können (vgl. statt anderer: Matthes 1985) soll hier kurz auf die Debatte hingewiesen werden, die in jüngerer Zeit um die Frage entstanden ist, wie mit den frustrierenden Erfahrungen umzugehen ist, wenn Theoretiker (z.B. Sozialwissenschaftler) mit Praktikern (z.B. Verwaltungsbeamte) ein Problem gemeinsam lösen wollen, das in der Praxis auftritt. Wer sich als Sozialwissenschaftler in den Dialog mit Praktikern begibt, wird in aller Regel rasch die Erfahrung machen, daß selbst dann, wenn alle an

8 Vgl. vor allem Sonderband 3 der „Sozialen Welt“, der von Bonß und Hartmann unter dem Titel „Entzauberte Wissenschaft“ herausgegeben worden ist und in dem sich eine Fülle von Überlegungen zum angesprochenen Theorie-Praxis-Problem finden. Neben dem Einleitungsaufsatz von Bonß/Hartmann, habe ich als besonders inspirierend den Aufsatz von Matthes gefunden. Eine Fortsetzung der Debatte findet sich im Sammelband von Beck/Bonß (1989), in dem unter dem Begriff der ‚Verwendungsforschung‘ die schwierige Kommunikation zwischen Theorie und Praxis als praktisches Problem zum Thema gemacht wird. Vgl. auch den entsprechenden Handbuchartikel von Beck/Bonß zur Verwendungsforschung (1991)

dem Prozeß der Problemlösung Beteiligten guten Willens sind, häufig eine Sorte von Schwierigkeit auftritt, die sich so charakterisieren läßt: Wissenschaftliches Wissen über praktische Probleme läßt sich auf diese Probleme nicht in der Weise anwenden, daß mit der theoriegeleiteten Lösung des Problems die praktische Seite des Problems gleich mit gelöst wäre. Eine gute soziologische Diagnose eines in der Praxis auftretenden Problems ist gemäß dieser Überlegungen noch keineswegs auch zugleich die praktische Lösung des Praxisproblems – oder wie Beck und Bonß paradox formulieren: „Die Verwendung der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung hat nichts mit den Ergebnissen zu tun, die verwendet werden“. (Beck/Bonß 1989, S. 24) Die Begründung dieses Paradox führt zu den weiter oben dargelegten Überlegungen zurück, wonach Systeme ihre spezifischen Referenzregeln besitzen, wodurch die Austauschbarkeit der Perspektiven nicht nur nicht selbstverständlich ist, sondern besonderer Anstrengung und auch Kommunikationstechniken bedarf, um einen Wissenstransfer zwischen den Systemen mit Aussicht auf Erfolg in die Wege leiten zu können.

Die Klagen der Lehrer über die „verseuchten“ Schüler ist auch als Enttäuschung darüber zu lesen, daß die Kommunikation über die Logik der Schule und die Logik der Praxis nicht gelungen ist. Die Hilflosigkeit des Lehrers äußert sich letztlich in der moralischen Verurteilung, die er in die Metapher des Seuchenopfers kleidet.

Unter dem Stichwort „Verwendungsforschung“ wurde in den letzten Jahren diese Erfahrung zum Ausgangspunkt neuer Interpretationen des alten Theorie-Praxis-Problems gemacht (vgl. auch Beck/Bonß 1991, S. 418). Demnach geht es nicht darum, Praktiker zu belehren, das Projekt der Verwissenschaftlichung einer unwissenschaftlichen Welt weiterzutreiben, sondern um die praktische Umsetzung der Einsicht, daß die Produktion wissenschaftlicher Argumentation sich nach anderen Regeln vollzieht, als ihre Verwendung (Beck/Bonß 1991, S. 417). Aus diesem Grund wird auch von dem „Bruch“ zwischen Theorie und Praxis innerhalb der Verwendungsforschung gesprochen, der allerdings nicht im „alten Sinn“ durch die Verwissenschaftlichung von Praxis aufzuheben ist. Wenn sich z.B. Beamte in ihrem Dienst mehr gefährdet fühlen als in der Vergangenheit – eine Tendenz, wofür es Hinweise in der österreichischen Sicherheitsexekutive gibt (Haller/König/Pelinka 1999, S. 34) – dann hat es nicht nur unter gruppendynamischen Gesichtspunkten wenig Sinn auf Statistiken zu verweisen, die das Gegenteil belegen.⁹ Diese Vorgangsweise würde gerade den „Bruch“ zwischen Theorie und Praxis im besprochenen Sinn ignorieren. Die Frage, die zwischen Praktikern und Theoretikern zu bearbeiten wäre, hätte sich auf die Explikation der jeweiligen Relevanzsysteme von Theorie und Praxis zu beziehen, woraus sich zahlreiche Anschlussfragen ergeben könnten: Was heißt „sicher“ im einen und im anderen System und was „unsicher“? Wie sieht der jeweilige Diskurs über „Sicherheit“ und „Unsicherheit“ aus und hat sich

9 In vieler Hinsicht ist die oft heftig geführte Diskussion um Fragen der subjektiven Sicherheit auch ein Aufeinanderprallen von „objektivem“ und „subjektivem“ Wissen – von wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen – Beispiel dafür ist die Auseinandersetzung um die Gefährlichkeit in einem Wiener Park – vgl. dazu Stangl 1996, S. 50-52.

der vielleicht über die Jahre verändert? Wieder stoßen wir hier auf das Problem und die Wichtigkeit der Kenntnis und Explikation von „Tacit Knowledge“.

Ein möglicher Ansatz für die weiterführende Kommunikation zwischen Theoretikern und Praktikern über das „Sicherheitsproblem“ könnte in der Arbeit bestehen, Akzeptanz der wissenschaftlichen Befunde durch die Praktiker schrittweise herbeizuführen. Demzufolge hätten die Praktiker am Problem der Differenz von Fremd- und Eigenwahrnehmung zu arbeiten und dabei zu untersuchen, wie im Rahmen ihres Referenzsystems diese Differenz entsteht. Die Wissenschaft ihrerseits hätte zur Kenntnis zu nehmen, daß das Gefühl der Unsicherheit und Gefährdung seitens der Praktiker sich offenbar über die Zeit verändert hat. Wie das eine mit dem anderen zusammenhängt ist die neue Frage, die es zu klären gilt. Die Schwierigkeiten, die bei der Untersuchung der neuen Frage auftreten, scheinen weniger auf der Ebene der Erkenntnistheorie und Methodik zu liegen, sondern eher im Bereich der Geschicklichkeit und Erfahrung, den gemeinsamen Forschungsprozeß in Gang zu setzen, zu moderieren und zu einem für die Theorie wie auch für die Praxis befriedigenden Ende zu führen. Dabei ist die gruppendynamische Seite das entscheidende Problem, das bisher zu wenig untersucht worden ist.

Den Ertrag dieser hier über den Wert der Verwendungsforschung angestellten Überlegungen für das Theorie-Praxis-Problem bei der Ausbildung von Polizisten und Polizistinnen liegt m. E. zunächst in der Einsicht, daß die Widersprüche zwischen schulischer und praktischer Ausbildung in der Sicherheits-exekutive kein Sonderproblem dieser Organisation sind, sondern Teil eines größeren Problems bilden, das zumindest in die Bereiche der Pädagogik, der Soziologie und der Erkenntnistheorie hineinreicht. Bei aller Unterschiedlichkeit, die zwischen Wissenschaftlern und 'Polizeischülern' existiert, besteht eine Gemeinsamkeit im Corpus theoretischen Wissens, über das die einen wie die anderen verfügen. Desweiteren sehen sich Praktikanten und Wissenschaftler gleichermaßen mit Praktikern konfrontiert, die jeweils über anderes als theoretisches Wissen verfügen. Und schließlich führt der Rückgriff auf dieses theoretische Wissen bei Praktikanten wie bei Wissenschaftlern gleichermaßen nicht zur Orientierung in den Dienststellen bzw. im Forschungsfeld; und sie sind auf der Basis ihres Wissens auch nicht in der Lage, die Praktiker (genügend) im Vollzug ihrer Tätigkeiten zu orientieren.

Möglichkeiten der Veränderung des Verhältnisses zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung in der Sicherheitsexekutive könnten dann eingeleitet werden, wenn die Praktiker weniger mit Abwehr und mehr mit Neugierde auf den Eintritt von systemfremden Praktikanten reagieren würden. Wenn die Praktiker die Praktikanten als Informanten nutzen könnten, um über sich, die Schulen und das, was dort passiert, Informationen zu erhalten. Wenn das Praxis-system mit anderen Worten die Praktikanten (auch) als Beobachter verstehen und akzeptieren könnte, um auf diese Weise die Ausbildungsfunktion, die es zu erfüllen gilt, auch als eigene Lern- und Veränderungschance begreifen und verwenden zu können.

Das alles gilt grundsätzlich auch für die Seite der Lehrer. So lange sie Schüler nicht (auch) als Beobachter verstehen, die aus der Praxisphase in die Schulen zurückkommen und diese Beobachtungen nicht nutzen können, um die Praxis auf diese Weise zu beobachten und kennenzulernen, wird sich an der Relation

der beiden Systeme wenig ändern. Jedenfalls scheint es für alle an der Ausbildung Beteiligten wichtig zu sein, darüber Kenntnis zu besitzen, daß die Teilnahme an der Tätigkeit an einer Dienststelle zugleich die Teilnahme an einem gruppendynamischen Prozeß bedeutet. Darauf sind die Praktikanten durch die Schulen vorzubereiten und das könnte dazu führen, daß diese künftig nicht naiv zur Praxis „überlaufen“ und dann „verseucht“ in die Schule zurückkehren.

Literatur

- BECK, U./BONß, W., Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis, in: BECK, U./BONß, W., (Hg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*, Frankfurt/Main 1989, S.7-45.
- BECK, U./BONß, W., Verwendungsforschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens, in: FLICK, U./KARDOFF, E.v./KEUPP, H./ROSENSTIEL, L.v./WOLFF, S., (Hg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung*, München 1991, S. 416-419.
- BONß, W./HARTMANN, H., Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung, Zum Wirklichkeitscharakter soziologischer Diskurse, in: BONß, W./HARTMANN, H., (Hg.), *Entzauberte Wissenschaft, Sonderband 3 der „Sozialen Welt“*, Göttingen 1985, S. 9-46.
- BRUSTEN, M., (Hg.), *Polizei-Politik, Streitfragen, Kritische Analysen und Zukunftsperspektiven*, 4. Beiheft des Kriminologischen Journals 1992.
- CICOUREL, A. V., *The Social Organisation of Juvenile Justice*, New York 1974.
- ECKARDSTEIN, D.v./ELSIK, W./LUEGER, G./ZAUNER, A., *Aus- und Fortbildung in der Wahrnehmung der leitenden Beamten (W1) und Konzeptsbeamten unter Berücksichtigung struktureller Momente der Arbeitssituation*, Wien (Forschungsbericht der Wirtschaftsuniversität Wien) 1990.
- FEHERVARY, J., „Sicherheitsakademie“: Wie können die ambivalenten Erwartungen und Forderungen erfüllt werden?, in: *Die Polizei* 4/1997, S.100-105.
- FELTES, T., Polizeiliches Alltagshandeln – Eine Analyse von Funkstreifeneinsätzen und Alarmierungen der Polizei durch die Bevölkerung, in: *Bürgerrechte & Polizei (CILIP)*, 19/1984, S.11-24
- HAERPFNER, C., Die Außensicht der Polizei. Quantitative Studie – „Das Image der Sicherheitsexekutive“, Bd. 2 und 3, Wien (Institut für Konfliktforschung), o. J.
- HALLER, B./KÖNIG, I./PELINKA, A., *Die Außensicht der Polizei, Bd.1*, Wien (Forschungsbericht des Instituts für Konfliktforschung), ohne Jahr.
- HALLER, B./KÖNIG, I./PELINKA, A., *Die zwei Seiten der Gewalt. Konflikte zwischen Sicherheitsexekutive und BürgerInnen*, in: FEHERVARY, J./STANGL, W., (Hg.), *Gewalt und Frieden*. Wien 1999, S. 15-34.
- HANAK, G., *Polizeinotruf – Intervention über Aufforderung*, Holzkirchen/Obb., 1991.
- HANAK, G./STANGL, W., *Zur Situation der hauptberuflichen Lehrer im Gendarmerie- und Polizeidienst*, Wien (Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie) 1997.
- HANAK, G./STANGL, W., *Theorie und Praxis der Offiziersausbildung*, Wien (Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie) 1999.
- KARAZMAN-MORAWETZ, I./STANGL, W./STEINERT, H., *Die Funktionalität der Grundausbildung für Beamte der Verwendungsgruppe W2 im Gendarmerie-, Sicherheits- und Kriminaldienst, sowie für Beamte der Verwendungsgruppe W3 im Gendarmerie- und Sicherheitswachdienst*, Wien (Forschungsbericht des Instituts für Rechts- und Kriminalsoziologie) 1990.
- MATIS, H., „SICHERHEITSAKADEMIE“. Konzeption für ein Diplomstudium „Höhere Studien zur Inneren Sicherheit“, Wien (Forschungsbericht des Ludwig Boltzmann Instituts für Managementforschung), ohne Jahr.

- MATTHES, J., Die Soziologen und ihre Wirklichkeit. Anmerkungen zum Wirklichkeitsverhältnis der Soziologie, in: BONß, W./HARTMANN, H., Soziale Welt, Sonderband 3, Entzauberte Wissenschaft, Göttingen 1985, S. 49-64.
- KRASMAN, S., Struktur als Handlungs- und Legitimationsgenerator. Polizisten erzählen aus ihrem Berufsalltag, in: REICHERTZ, J./SCHRÖER, N., (Hg.), Qualitäten polizeilichen Handelns. Beiträge zu einer verstehenden Polizeiforschung, Opladen 1996, S. 78-106.
- REICHERTZ, J., „Meine Schweine erkenne ich am Gang!“ – Zur Typisierung typisierender Kriminalpolizisten, in: REICHERTZ, J. / SCHRÖER, N., (Hg.), Polizei vor Ort. Studien zur empirischen Polizeiforschung, Stuttgart 1992, S. 183-203.
- RICKEN, M., Einsatzbefehl und Verdacht – Erste Schritte zu einer Strukturanalyse, in: REICHERTZ, J. / SCHRÖER, N., (Hg.), Polizei vor Ort. Studien zur empirischen Polizeiforschung, Stuttgart 1992, S.155-182.
- SCHÜTZ, A., Das Problem der Relevanz, Frankfurt/Main 1971.
- SCHÜTZ, A., Das Problem der Rationalität in der sozialen Welt, in: Gesammelte Aufsätze, Band 2, Den Haag 1972, S. 22 – 50.
- SCHÜTZ, A., Der Fremde, in: Gesammelte Aufsätze, 2, Den Haag 1972, S. 53-69.
- SCHÜTZ, A., Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns, in: Gesammelte Aufsätze, Band 1, Den Haag 1972, S. 3- 54.
- SOEFFNER, H-G., `Wahrheit` und Entscheidung. Polizeiliche und juristische Wahrheitsfindung, in: REICHERTZ, J.,/SCHRÖER, N., (Hg.), Polizei vor Ort. Studien zur empirischen Polizeiforschung, Stuttgart 1992, S. 205-221.
- STANGL, W., „Wir sind gegen alles aufgeschlossen“. Über die Schwierigkeit Polizist zu werden, in: Kriminologisches Journal 2/1993, S. 98-116.
- STANGL, W., Die Unwirtlichkeit der Stadt als Bedrohung. „Disorder“ und „Crime“ in Wien-Meidling, in: HAMMERSCHICK, W./KARAZMAN-MORAWETZ, I./STANGL, W., (Hg.), Die Sichere Stadt, Prävention und kommunale Sicherheitspolitik, Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie 1995, Baden-Baden 1996, S. 39-55.
- STANGL, W., Nicht Gewalt, Friede ist das Problem! Vom Rechtsstaat über New York nach Österreich zur Sicherheitsakademie, in: FEHERVARY, J./STANGL, W., (Hg.), Gewalt und Frieden, Wien 1999, S. 171-194.
- STEINERT, H., Über den ausbildnerischen Gemeinspruch: Vergessen Sie alles, was Sie auf der Schule theoretisch gelernt haben; wie Polizeiarbeit wirklich geht, das lernen Sie erst bei uns in der Praxis, in: Die Polizei, 4/1997, S.106-110.
- WILSON, J.Q., Varieties of Police Behavior, Cambridge 1968.

UD, Dr. Wolfgang Stangl,
 Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie,
 Museumstrasse 5, Postfach 1, A-1016 Wien,
 Tel: 0043 1 526 15 16; Fax:++/1/526 15 16 10,
 e-mail:wolfgang.stangl@univie.ac.at