

Maisenhölder, Patrick; Ballenweg, Tobias
Polizeilich-praxisrelevantes Philosophieren

Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen*. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 126-148. - (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Maisenhölder, Patrick; Ballenweg, Tobias: *Polizeilich-praxisrelevantes Philosophieren* - In: Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen*. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 126-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318333 - DOI: 10.25656/01:31833; 10.3224/84742761.07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318333>

<https://doi.org/10.25656/01:31833>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Polizeilich-praxisrelevantes Philosophieren

Patrick Maisenhölder und Tobias Ballenweg

1 Berufsethiken und ihr Anspruch

Berufe, in denen wichtige Grundgüter auf dem Spiel stehen, haben berufsethische Standards festgelegt und zusätzlich in ihren Ausbildungs- und Studiengängen berufsethische Bildungsangebote etabliert. Das sind vor allem diejenigen Berufe, in denen es um *Gesundheit*, *Bildung* oder *Sicherheit* geht. Die berufsethischen Bildungsangebote sollen dabei sicherstellen, dass die (später einmal) in den Berufen tätigen Personen die Voraussetzungen erwerben, die nötig sind, um auf dem Spiel stehende Werte auch in komplexen, zeitdruckbeladenen Situationen schützen zu können *und* zu wollen. Deshalb gibt es die Medizin- (vgl. Biller-Andorno et al. 2021), die Pflege- (vgl. Fölsch/Bussmann 2023) oder die Polizeiethik und die entsprechenden Ausbildungselemente, wie das Fach *Polizeiliche Berufsethik* (vgl. Wagener 2023: 27). Ebenso gibt es in der Lehramtsausbildung Angebote zur professionsethischen Reflexion, gerade in der Sonderpädagogik, in der hohe Vulnerabilität bei den Beschulten herrscht (vgl. Danz/Sauter 2020).

Was es hingegen nicht gibt, sind eine Gastronomieethik oder eine Ethik der Bauarbeit. Nicht, weil es hier nicht auch stressbeladene Situationen geben könnte, in denen die Beteiligten reflektiert vorgehen sollten. Wohl aber deshalb, weil hier wirtschaftliche Interessen und rechtliche Vorgaben, flankiert von entsprechenden Strafen bei Nichteinhaltung, für das *Compliance-Management* als ausreichend angesehen werden: „Seien Sie nett zu Gästen, sonst kommen diese nicht wieder. Das ist dem Geschäft abträglich!“ oder „Alle, die die Baustelle betreten, sind rechtlich verpflichtet, einen Schutzhelm zu tragen. Wer das nicht tut, bekommt (arbeits-)rechtlich Probleme!“.

DOI:10.3224/84742761.07

In den anderen beruflichen Kontexten wird dies hingegen nicht als hinreichend angesehen. Hier wird darüber hinaus eine Bereitschaft und Fähigkeit zur „kritische[n] Reflexion von Arbeitsaufgaben“ (Wellmann/John 2023: 19) gefordert. Das heißt, es geht einerseits um den Erwerb von *Haltungen*, die das professionsethisch Geforderte bejahen und die die Grundlage der Bereitschaft bilden, in den besagten kritischen Handlungssituationen herauszufinden zu *wollen*, was das Gebotene ist, um es dann, wenn man es herausgefunden hat, zu realisieren. Andererseits geht es um genau die Fähigkeiten, die nötig sind, solcherlei Reflexionen auch anstellen zu *können*. Der gute Wille soll nicht nur wie ein Juwel strahlen, er soll auch, in Kombination mit den entsprechenden Fähigkeiten, wirklich wertvolle Handlungen hervorbringen können. Beide Ziele sollen in berufsethischen Bildungsprozessen erreicht werden.

2 Polizeiliche Berufsethik und ihr Anspruch

Für die polizeiliche Ausbildung und polizeiliche Studiengänge bedeutet dies, dass angehenden Polizeibeamtinnen und -beamten Einiges abverlangt wird. Neben einem fundierten Wissen und Können in den Bereichen Recht, (Ermittlungs-)Taktik, Erstversorgung von Verletzten, Selbstverteidigung, Anwendung unterschiedlichster Einsatzmittel usw. sollen sie eine erhöhte „Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit“ (Schiewek 2018: 208) erwerben, um auch in Extremsituationen kritisch-reflektiert handeln zu können (vgl. Wagener 2019, Kap. 6.1; Wagener 2022: 20–23). Das staatliche Gewaltmonopol soll in Händen liegen, die von reflektierten Köpfen geleitet werden. Letzteres ist das, was in polizeilich-berufsethischen Bildungsangeboten geschult werden soll – und zwar neben anderen Aspekten.

Dem Fach wird auch eine seelsorgerische Funktion zugesprochen (vgl. Fiesel et al. 2015; Wagener 2023: 33). Dies ist ein nicht zu unterschätzender Faktor polizeilicher Realität, da Selbst- und/oder Fremdansprüche und/oder Polizeialltag häufig in Konflikt miteinander geraten können. Ethik wird hier zum Teil verstanden als „Lehre, wie man damit umgehen soll“ (Trappe 2018: 11). In diesem Sinne soll sie dem Polizeibeamten

Hilfestellung bei der Frage [geben, P.M. und T.B.], wie er mit dem, was er tut und was er in diesem Tun erlebt und z.T. auch erleidet, fertig werden kann. Holzschnittartig geht es in der Ethik dann nicht so sehr um die Praxis, sondern eher um das Pathos der Polizei: um die subjektive, persönliche, individuelle Seite in diesem zu Objektivität, Unpersönlichkeit und Gemeinwohl verpflichteten Beruf. Ethik ist dann die Lehre oder besser das verständnisvolle Gespräch

über den Menschen in Uniform, über die Person hinter der Funktion, über das Gefühl in der Gewalt. (Trappe 2018: 13)

Hier geht es um die für den Polizeiberuf zentrale Frage, ob man morgens selbst noch in den Spiegel schauen kann bzw. wie man lernt, dies wieder zu können (vgl. Schiewek 2009: 296f.). Damit zusammenhängend wird dem Fach *Polizeiliche Berufsethik*, wie Ulrike Wagener schreibt, noch eine weitere Aufgabe zugeschrieben:

Eine weitere Erwartung der Auszubildenden ist, dass ihre Handlungsfähigkeit in sog. „weichen“ Bereichen gestärkt wird. So ist das Überbringen von Todesnachrichten, das meist im Fach Ethik vermittelt wird, eine Aufgabe, bei der die sonst benötigten polizeilichen Qualitäten wie schnelles Entscheiden und entschlossenes Eingreifen nicht weiterhelfen. Vielmehr werden Qualitäten gebraucht wie das Aushalten von Emotionen der Hinterbliebenen, Schweigen und eigener Hilflosigkeit. (Wagener 2023: 33)

Um diesen unterschiedlichen Ansprüchen nachzukommen, wird in polizeilichen Ausbildungs- und Studienkontexten unter anderem auf das *Situative Handlungstraining* zurückgegriffen, bei dem Lernende nachgespielte Einsatzszenen bewältigen müssen und hierbei von ausbildenden Personen angeleitet und in der anschließenden gemeinsamen Reflexion begleitet werden – und zwar aus unterschiedlichen Perspektiven. Es wird die „Bewältigung dienstlicher Situationen simuliert und anschließend aus rechtlicher, taktischer und psychologischer Perspektive reflektiert“ (Wagener 2023: 36).

Im Wissen um diese Komplexität der polizeilichen Berufsausbildung im Allgemeinen und die unterschiedlichen Ansprüche, die an das Fach *Polizeiliche Berufsethik* im Besonderen gestellt werden, wollen wir uns im Folgenden beschränken. Wir wollen uns hauptsächlich auf *Polizeiliche Berufsethik* im Studium konzentrieren und dabei auf den Ethikaspekt im traditionellen Sinne: auf denjenigen Teil, der das Ziel verfolgt, die angehenden Polizistinnen und Polizisten dazu zu befähigen, den eigenen Handlungsbereich und das eigene Tun kritisch zu reflektieren, und der die Bereitschaft schulen soll, das Handeln daran ausrichten zu wollen (vgl. Wagener 2019, Kap. 6.1; Wagener 2023: 29f.). Dabei fokussieren wir vor allem auf die fachdidaktische Frage, wie dies am besten erreicht werden kann (vgl. Wellmann/John 2023: 19).

3 Polizeiliche Berufsethik und ihre Probleme

Dabei zeigt sich eine Hürde, die in dieser Reflexion nicht vernachlässigt werden darf: Der Vorbehalt gegenüber dem Fach *Polizeiliche Berufsethik* auf Studierendenseite.

Insbesondere die berufserfahrenen Studierenden im Ausbildungssystem der dreigeteilten Laufbahn bezweifeln häufig den Nutzen berufsethischer Seminare an der Fachhochschule. Sie machen geltend, das Fach könne allenfalls für Quereinsteiger (Kommissaranwärterinnen und -anwärter¹), die noch keine umfassende Berufserfahrung haben, „etwas bringen“. Aber eigentlich geschehe ethisches Lernen doch „besser durch Erfahrung“. (Wagener 2009: 4)

Noch deutlicher drückt Werner Schiewek (2006: 115) es aus: „Polizistinnen und Polizisten lieben Moral, aber hassen Ethik. Deswegen ist es überhaupt kein Problem, in der Polizei moralisch zu kommunizieren, aber sehr wohl eins, dort ethisch zu diskutieren.“ Ein Grund dafür scheint zu sein, dass die ständige Reflexion von polizeilichen „Selbstverständlichkeiten und Normalitätskonstruktionen“ (Raab 2019: 301) als „tendenzielle Bedrohung für die eigene Handlungsfähigkeit“ (Wagener 2023: 32) wahrgenommen wird.

Blickt man auf polizeiliche Handlungssituationen, so ist diese Befürchtung nicht unbegründet. Der Handlungsdruck in konkreten Situationen verunmöglicht lange Handlungsreflexion im Vorhinein. Vielmehr erfordert er den Rückgriff auf ein schnell abrufbares vorhandenes Verhaltensrepertoire, das eingeübt werden muss (vgl. Feltes/Jordan 2017: 273). Dieses wiederum ist vorgegeben und in seiner Abwägbarkeit eng begrenzt, vor allem durch den gesetzlichen Rahmen und die Praxis, die man im Dienst kennenlernt. So beeinflussen Vorgesetzte, Ausbildende und letztlich die Kolleginnen und Kollegen diese Abwägungsprozesse: Das, was in der Praxis vorgefunden wird – „informelle Normen, Einstellungen, Erwartungen“ (Feltes et al. 2007: 289) – und sich in „vererbten Praktiken“ (ebd.) niederschlägt, hat einen starken Einfluss darauf, was als Bezugspunkt der Reflexion anerkannt und daher auch *tatsächlich* genutzt wird. Thomas Feltes und andere (ebd.) weisen darauf hin, dass

1 Während im Lehramt ein Quereinstieg bedeutet, als Lehrkraft zu arbeiten, obwohl man kein Lehramtsstudium absolviert hat, zugleich aber durch seinen Beruf fachlich qualifiziert ist, bedeutet Quereinstieg in diesem Kontext, dass eine Studentin vor dem Studium *nicht* als Polizistin tätig war, etwa durch eine vorangehende Ausbildung, sondern *mit* diesem Studium in den Polizeidienst kommt.

Studien zeigen, dass die Ausbildung von Polizeibeamten nur bedingten Einfluss auf späteres Handeln hat und dass die lokale Polizeikultur im Vordergrund steht. Die Ausbildung hat dann einen messbaren Effekt, wenn die Vorgesetzten in der Praxis die Ausbildungsinhalte akzeptieren und unterstützen; stehen sie diesen Inhalten jedoch kritisch oder skeptisch gegenüber, dann werden von den Organisationsneulingen diejenigen Handlungsalternativen übernommen, die in der Praxis entwickelt worden sind.

Wird im Fach *Polizeiliche Berufsethik* nun moralphilosophisches und anderes wissenschaftliches Wissen vermittelt, dieses aber, da in der Praxis kaum zur Reflexion genutzt, als wenig praxisrelevant (vgl. Heidemann 2023: 449f.), ja, sogar als die eingespielte Praxis in abschätziger Weise hinterfragend wahrgenommen (vgl. Wagener 2023: 33), und werden die Lehrenden an der Hochschule dazu noch oder aufgrund dessen als praxisfern eingeschätzt (vgl. Wagener 2009: 5), so tut sich für die Studierenden die auch in anderen Kontexten ebenso oft ausgemachte Theorie-Praxis-Lücke auf, die von Polizeibeamtinnen und -beamten häufig zugunsten der Praxisseite aufgelöst wird (vgl. Wagener 2022: 13–15). So wird das, was man im Studium lernt, vielleicht als „ganz nett“ und interessant wahrgenommen und für die eigene Allgemeinbildung als relevant angenommen, aber nicht als etwas angesehen, das in der Praxis allzu viel Gewicht haben kann, haben wird oder überhaupt haben sollte.

4 Polizeiliche Berufsethik und ihr fachdidaktisches Fundament

Da das Ziel des kritisch reflektierten Handelns dennoch nicht aufgegeben werden darf, steht die Fachdidaktik der *Polizeilichen Berufsethik* vor den Aufgaben „der Bestimmung des rechten Maßes der ‚Theorielastigkeit‘, [...] der Auswahl geeigneter Ansätze sowie ihrer schlüssigen Integration in ein didaktisches Gesamtkonzept“ (Wellmann/John 2023: 22). Betrachtet man nun den Kritikpunkt, dass das polizeiliche Tun, wie Feltes und Jordan (2017) in Bezug auf Kahneman (2011) formulieren, meistens *schnelles* Denken und Handeln voraussetzt und *langsames* Denken und Handeln „im Kontext komplexer Situationsanforderungen“ (Feltes/Jordan 2017: 268) oft nicht angebracht sind, stellt sich hinsichtlich der genannten Aufgabe eine vorgelagerte Frage: Welche Vorstellung von (moralischem) Handeln liegt dem eigenen fachdidaktischen Konzept zu Grunde?

Dabei zeigt sich: In der Literatur zur Konzeption des Faches wird häufig davon ausgegangen, dass moralisches Urteilen und Handeln Ergebnis eines *vor-*

hergehenden Denk- und Reflexionsprozesses ist. Mit Jonathan Haidt (2020: 74) kann diese zugrundeliegende Vorstellung als *rationalistisches Modell moralischer Urteilsbildung* bezeichnet werden. Affekte kommen hier allenfalls als Zusatzfaktoren mit hinein, jedoch als solche, die vom vernünftigen Nachdenken gelenkt und ihm deshalb untergeordnet werden müssen. Das Bild, das hier verwendet wird und das wir als problematisch ansehen, ist das der Richterin, die, bevor sie ein Urteil fällt und den Hammer zur Besiegelung desselbigen schwingt, im Idealfall alle Deutungsalternativen und die entsprechenden Evidenzen, die sie jeweils stützen, aufnimmt, reflektiert und unparteiisch abwägt. Ein solches Modell wird beispielsweise von Lawrence Kohlberg (1996) vertreten und findet sich in darauf aufbauenden Konzepten, wie dem von Georg Lind (2015). Diese wiederum bilden oft die Basis fachdidaktischer Ansätze in der *Polizeilichen Berufsethik*. So geht etwa Ulrike Wagener (2019, Kap. 6.6) davon aus, dass solche Ansätze die einzelnen Schritte aufzeigen, „wie man zu einem (moralischen) Urteil und zur Entscheidung kommt.“ Denn diese sind „meist nicht bewusst“. Aus ihrer Perspektive sollen solche Modelle helfen,

Verfahren ethischer Urteilsfindung [...] transparent [zu machen, P.M. und T.B.]. Sie können helfen, das eigene Handeln so zu analysieren und zu bewerten, dass verschiedene Handlungsmöglichkeiten systematisch erkannt und angemessen bewertet werden können. Damit helfen sie auch, auf Nachfrage die eigene Entscheidung nachvollziehbar zu begründen.

Die Struktur rationalistischer Modelle moralischer Urteilsbildung findet sich deshalb in fachdidaktischen Modellen dieser Tradition wieder:

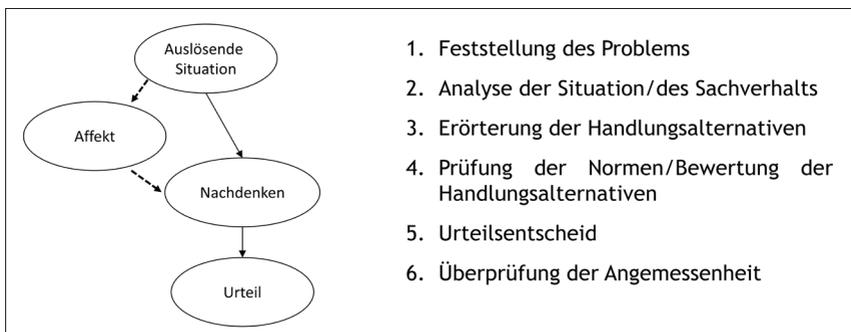


Abbildung 1: Das rationalistische Modell moralischer Urteilsbildung (linke Darstellung übernommen aus Haidt 2020: 74; rechte Darstellung übernommen aus Wagener 2019: Kap. 6.6)

Mit dieser Basis gehen jedoch mindestens zwei Probleme einher. Zum einen scheinen diese Modelle, wie gerade dargestellt, die Praxis nicht angemessen zu erfassen. Insbesondere nicht die Anforderungen polizeilicher Handlungssituationen. In diesen ist schnelles Denken, Bewerten und Handeln gefordert und wenig Raum zur Deliberation gegeben. Zum anderen schwingt in Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung eine Hierarchie von Begründungsmustern mit, die nicht nur philosophisch fragwürdig ist – Kohlbergs Stufenmodell „impliziert die Minderwertigkeit des Untenstehenden und die Überlegenheit des Obenstehenden“ (Albus 2012: 340) –, sondern auch konzeptionell eine Geringschätzung der individuellen Diensterfahrung und eingespielten beruflichen Praxis vor Ort mit sich bringt. Denn es führt dazu, dass persönliche oder gruppenspezifische Gründe immer als weniger relevant für eine moralische Reflexion angesehen werden als Gründe, die von unparteiischer Perspektive aus nachvollzogen werden können. Argumentativ sind dadurch immer diejenigen Gründe als besser anzusehen, die darauf aufbauen, „sich von sich selbst zu distanzieren und damit sich selbst, seine privaten Interessen und seine unmittelbaren Neigungen zu relativieren“ (Trappe 2009: 7). Diese Abstraktionsfähigkeit ist zwar notwendig für die Reflexion eigenen Denkens, Bewertens und Tuns. Wir möchte jedoch dafür argumentieren, dass das Niveau unparteiischer Gründe *ein* Bezugspunkt der Reflexion ist und nicht *den* Bezugspunkt darstellen sollte. Und zwar deshalb, weil das, was die Studierenden im Studium einüben, nur dann in der Praxis aufgegriffen wird, wenn es dort sinnvoll anwendbar ist, insbesondere, wenn es mit der vorhandenen Polizeikultur vor Ort vereinbar ist, an der sich Polizeibeamte vornehmlich orientieren (vgl. Schiewek 2009: 303).

Wir benötigen deshalb ein Konzept, das ernst nimmt, dass ethische Reflexionsfähigkeit „eine lebensgeschichtlich durch Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit diesen Erfahrungen hart zu erarbeitende Kompetenz“ (Schiewek 2009: 302) ist, bei der die Erfahrungen der Individuen und Kollektive (z. B. einzelner Polizeibeamter, einer Polizeiwache oder einzelner Abteilungen derselben) nicht *a priori* als defizitär angesehen werden, sondern eine wichtige Rolle spielen und spielen sollten. Letzteres gilt zumindest dann, wenn es das Ziel ist, einen nachhaltigen Erwerb dieser Kompetenz durch das Studium zu ermöglichen. Will man dies erreichen, so unsere These, muss man ein theoretisches Fundament wählen, das für diese Zwecke passend ist. Ein solches sehen wir im sozial-intuitionistischen Modell moralischen Urteilens von Jonathan Haidt gegeben.

Dieses geht davon aus, dass moralisches Urteilen und Handeln zwar rationale Anteile haben und damit jeweils reflektierbar sind (vgl. Haidt 2020: 132–136), aber nicht davon, dass das rationale Denken von vornherein ton-

angehend beim Urteilen und Handeln ist (vgl. Brosow 2020b). Vielmehr geht es davon aus, dass moralisches Urteilen und Handeln intuitiv geschieht und die eigene affektive Reaktion auf eine Situation und/oder die eigene Handlung – im Normalfall – erst im Nachhinein rationalisiert wird. Die Vernunft dient in diesem Modell nicht als bewertungs- und handlungsgenerierende Instanz, im Sinne einer vor ihrem Urteil sämtliche Handlungsalternativen abwägenden Richterin, sondern ist eine bewertungs- und handlungsrationalisierende Instanz, die tendenziell nur dann aktiv wird, wenn es zu einer Irritation kommt – etwa dann, wenn andere ihre entgegengesetzte Bewertung oder Handlungsabsicht dartun oder schlicht anders handeln als man es selbst getan hätte. Dann nehmen die Anderen eine „katalysatorische Rolle“ (Habermas 1991: 111) für die bewusste Begründung der eigenen Bewertungs- und Handlungsmuster durch die Vernunft ein. Diese arbeitet dabei aber eher wie eine Anwältin, die die Beweislage zu Gunsten der Angeklagten auswählt und auslegt und, wo etwas entgegengebracht wird, versucht, selbiges zu entkräften (vgl. Mercier/Sperber 2020: 211–221) – ganz im Sinne des *confirmation bias* (vgl. Beck 2014: 47–50) bzw. des *myside bias* (vgl. Mercier/Sperber 2020: 218–221). Zwar kann es vorkommen, dass die Irritation und das darauf folgende wechselseitige Begründungs- und Widerlegungsspiel zu einer Änderung der Bewertungs- und Handlungsmuster der jeweils anderen Seite führt – etwa, wenn man mit einem guten Beispiel eine änderungsvozierende Intuition im Gegenüber hervorrufen kann (vgl. Haidt 2020: 96) –; es ist jedoch nicht garantiert. Allzu oft bleibt am Ende jeder bei seiner Sichtweise, und zwar auch dann, wenn man rational einsieht, dass die eigene Begründungsbasis rational dürftig ist (vgl. Haidt 2020: 73, 84). Didaktisch gesehen benötigt man also ein Konzept, das systematisch diese Impulse zu setzen vermag.

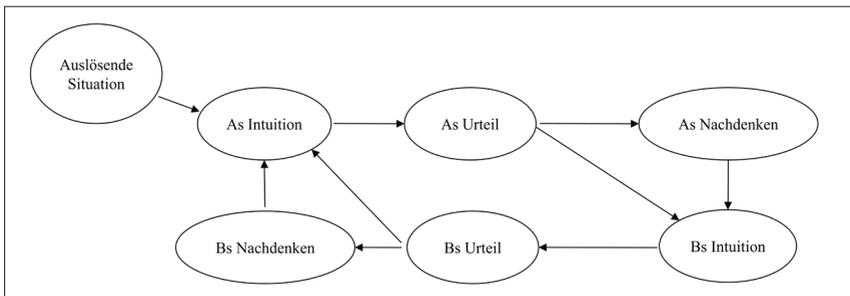


Abbildung 2: Das sozial-intuitionistische Modell moralischen Urteilens (Darstellung übernommen aus Haidt 2020: 75)

Die Realität anerkennend, dass polizeiliche Situationen lange Reflexion und Abwägung zumeist nicht erlauben (vgl. Feltes/Jordan 2017) und dass Polizeibeamte im Polizeialltag – zurecht! – kein „hohes Bedürfnis nach Verstandesarbeit haben“ (Haidt 2020: 98), sondern sich auf ihre erfahrungsgesättigten Intuitionen und eingespielten Bewertungs- und Handlungsmuster verlassen müssen, ist ein didaktisches Modell zu wählen, das dies berücksichtigt und gleichzeitig nicht den Anspruch der Förderung der kritischen Reflexionsfähigkeit aufgibt. Dafür schlagen wir vor, Frank Brosows (2020a; 2020b) *TRAP-Mind-Theory*² zu nutzen, die eigentlich aus der schulbezogenen Philosophie- und Ethikdidaktik stammt, aber darüber hinaus anwendbar ist. Denn sie versucht zu operationalisieren, wie ein kritisches Reflektieren unter den Bedingungen menschlichen Denkens, Bewertens und Handelns angestoßen werden kann.

5 Polizeiliche Berufsethik und die schulbezogene Fachdidaktik im Austausch

Nach Frank Brosows *TRAP-Mind-Theory* ist Philosophieren ein problemorientierter Denkprozess, bei dem Gründe gesammelt und geprüft werden. Da es „eine besondere Art problemorientierten Denkens ist und sich Denken im Rahmen von bestimmten Anfangs- und Randbedingungen nach empirisch erforschbaren Gesetzmäßigkeiten vollzieht“ (Brosow 2020b: 65), muss ein didaktisches Konzept, das Lernende zum Philosophieren anleiten will, die Forschungsbereiche beachten, die das Denken untersuchen. Hierbei spielt vor allem die Kognitionspsychologie und die Forschung zu kognitiven Verzerrungen eine zentrale Rolle.

Auf Basis dieser Forschung geht Brosow wie Haidt davon aus, dass die Vernunft ein Vermögen ist, „über das menschliche Akteure zwar zweifelsfrei verfügen, von dem sie aber keineswegs immer Gebrauch machen und das, wie jedes Vermögen, begrenzt ist“ (Brosow 2019: 57). Als kognitionspsychologische Bezugstheorie nutzt er die *Zwei-System-Theorie*. Diese geht davon aus, dass „das kognitive System [...] aus zwei qualitativ unterschiedlichen Systemen oder Arten von Prozessen besteh[t]“ (Pfister et al. 2017: 345). System 1 arbeitet automatisch und schnell und funktioniert ohne oder mit wenig Anstrengung, System 2 hingegen ist ein „reflektierendes System“ (Thaler/Sunstein 2011: 34). Es ist „sorgfältig, langsam, träge, verfügt über begrenzte Ressourcen und ist zwar

2 TRAP steht als Akronym für *Thinking* (Denken), *Rethinking* (Nachdenken), *Arguing* (Argumentieren) und *Philosophizing* (Philosophieren). Diese stellen die vier Niveaus der zugehörigen *TRAP-Mind-Matrix* dar, welche im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

willentlich, aber nur mit mentaler Anstrengung verfügbar“ (Brosow 2019: 58). System 2 kann die Schlüsse von System 1 akzeptieren, muss dies jedoch nicht, sondern kann diese reflektieren. Aufgrund der Begrenztheit der mentalen Ressourcen und der Tatsache, „dass wir dazu tendieren, unnötige Anstrengungen zu vermeiden („laziness is built deep in our nature“, Kahneman 2011: 35), geschieht dies jedoch nur selten und eher dann, wenn System-2-Prozesse bewusst aktiviert und aufrechterhalten werden. Denn: System 1 ist das *Default-System* und System 2 die *Interventionsinstanz* (Pfister et al. 2017: 347) und Menschen fallen gerne in ihr Default-System zurück. Brosows *TRAP-Mind-Theory* wurde deshalb für philosophische Bildungsprozesse entwickelt, um die Interventionsinstanz beim Philosophieren so wach und aktiv wie möglich zu halten, damit möglichst tief- und weitgehend reflektiert wird.

Damit teilt dieses Modell mit Kohlberg und Haidt die Überzeugung, dass Gründe der Reflexion zugänglich sind und verändert werden können. Dem Philosophieren als Reflexion und Durchdenken wird durchaus ein Einfluss auf das Denken, Bewerten und/oder Handeln von Individuen zugesprochen. In diesem Sinne sind all diese Ansätze *rationalistisch*. In der Frage, ob und wenn ja, wie diese Reflexion stattfindet, ist dieses Modell aber näher an Haidts *sozial-intuitionistischem* Modell. Denn es geht davon aus, dass das Durchdenken einer Frage von allen Seiten – was das Sammeln von unterschiedlichen Alternativen und Gründen für *und* gegen diese beinhaltet – etwas ist, das nicht der normale Modus menschlichen Denkens ist, sondern eingeübt werden muss, damit es tatsächlich ausgeübt werden kann. Diesen Aspekt teilt das Modell nicht mit anderen rationalistischen Modellen, weil es, wie gesagt, den Menschen nicht als *Vernunftwesen*, sondern als *vernunftfähiges Wesen* ansieht (vgl. Brosow 2019: 57f.).

Übt man den Vernunftgebrauch ein, indem man beispielsweise regelmäßig über bestimmte praktische Problemsituationen philosophiert, so geht Brosow davon aus, dass dies mit bestimmten Begleiterscheinungen einhergeht, die die Nachdenklichkeit in der beruflichen Praxis erhöhen. Mit Roeger (2016: 103) können diese unter anderem als „Verbesserung der Vorstellung von dem, was möglich ist“, „Bereicherung der intellektuellen Phantasie“ und „Verminderung dogmatischer Sicherheit“ bezeichnet werden. Diese Hoffnung, dass das, was im Studium eingeübt wird, im Beruf später ausgeübt wird – das eigene und fremde Denken, Bewerten und Handeln im Vor- und/oder Nachhinein möglichst umfänglich und tiefgründig zu reflektieren –, teilt das Modell damit mit vielen fachdidaktischen Ansätzen – auch und gerade denen, die im vorausgehenden Abschnitt *rationalistisch* genannt wurden. Entgegen diesen Ansätzen und mit

Haidt geht Brosow jedoch davon aus, dass dies dann erfolgreicher ist, wenn mit dem Modus gearbeitet wird, in dem Menschen tendenziell nachdenken, und nicht gegen ihn. System 2 soll System 1 nicht *überformen*, sondern *mitformen*.

Zentral für dieses Anliegen ist die zur Theorie gehörende *TRAP-Mind-Matrix*, die in Reflexionsprozessen als „Gelände und Geländer“ (Brosow 2020b: 78) dazu dient, einerseits die Ergebnisoffenheit derselbigen zu gewährleisten und andererseits diese nicht willkürlich und unkontrolliert ablaufen zu lassen. Sie hilft, die gesammelten Gründe, worunter Brosow (2020b: 66) jegliche Überlegung versteht, „die dazu dient, eine andere zu stützen oder anzugreifen“, systematisch zu prüfen.

<i>Niveau:</i>	D Denken (intuitiv, automatisch, mühelos)		N Nachdenken (bewusst, anstrengend, privat)		A Argumentieren (parteilich, sozial)		P Philosophieren (unparteilich, allgemein)	
<i>Anspruch:</i>	p denkt x als a und erwägt, x als b zu denken.		p glaubt, dass p (gute) Gründe hat x als c zu denken.		p glaubt, dass andere (q) (gute) Gründen haben, zuzustimmen, wenn p x als d denkt.		p glaubt, dass jeder (gute) Gründe hat, die Gründe vor p für d als gute Gründe zu akzeptieren.	
<i>Stufe:</i>	ungetesteter Ausdruck frei assoziierter Beispiele (a, b) →	intuitiv getestet an Klarheit Konsistenz Korrelation Vergleich Vollständigkeit	ungetestete Gründe für a und b hinzugefügt (y, z) →	willentlich getestet an 3K2V (r) und aus Alternativen gewählt (c)	ungetestete Gründe für e hinzugefügt (y, z) →	dialogisch getestet an 3K2V (s) und aus Alternativen gewählt (d)	ungetestete Gründe für r, s und d hinzugefügt (y, z) →	systematisch getestet an 3K2V (t) und aus Alternativen gewählt (t)
↓ Bereich ↓								
x Verstehen	Idee (Beschreibung / Assoziation)		Konzept (begründete Idee)		Definition (begründetes Set von Konzepten)		Theorie der Bedeutung (begründetes Set von Begründungen)	
x Bewerten	Meinung (Überzeugung / Einstellung)		Urteil (begründete Meinung)		Argumentation (begründetes Set von Urteilen)		Theorie der Qualität (begründetes Set von Begründungen)	
Handeln nach x	Impuls (Motiv)		Entscheidung (begründeter Impuls)		Haltung/Praxis (begründetes Set von Entscheidungen)		Theorie des Verhaltens (begründetes Set von Begründungen)	

Abbildung 3: Die TRAP-Mind-Matrix (Darstellung übernommen aus Brosow 2020b: 66)

Wichtig hierfür ist zunächst zu bestimmen, um was für ein Problem es sich handelt. Nach Brosow gibt es Probleme des Verstehens, Bewertens und Handelns. Ist es ein Problem des Verstehens, so müssen Bedeutungen geklärt werden, um das Problem zu lösen; ist es ein Problem des Bewertens, so müssen adäquate Maßstäbe gefunden werden, um das Problem zu lösen; und ist es ein Problem des Handelns, so muss überlegt werden, welcher Maßstab warum der ausschlaggebende bei dieser Handlungsentscheidung sein sollte (vgl. Brosow 2020a: 72f.).

Ist klar, welches Problem wir eigentlich genau lösen wollen, können anhand der *TRAP-Mind-Matrix* Gründe für vorgebrachte Problemlösungen evaluiert werden. Hierbei wird erstens geschaut, für wen die Gründe beanspruchen können, *gute* Gründe zu sein. Gründe können für einen selbst gute Gründe sein, so zu denken, zu bewerten und zu handeln, sie können aber auch Anspruch erheben, „dass andere Personen, gemessen an *ihren* Erfahrungen, *ihrerseits* Gründe haben, eine Überlegung gutzuhießen oder zu übernehmen“ (Brosow 2020b: 67; Hervorhebungen im Original). Ist zweiteres der Fall, so wird behauptet, dass Gründe nicht nur für einen selbst, sondern für einen konkreten Anderen oder eine konkrete Gruppe, jedoch nicht für alle gelten. Hier geht es darum, „eine konsensfähige Definition, Argumentation der Haltung/Praxis zu ermöglichen. Dazu ist es nötig, das Problem aus Sicht konkreter Gesprächspartner oder einer konkreten Gruppe zu betrachten“ (Brosow 2020b: 67). Zuletzt gibt es Gründe, die von allen akzeptiert werden können, „sofern sie ihrerseits eine unparteiische Perspektive einnehmen“ (Brosow 2020b: 67). Anders gesagt: Hier „geht es um Gründe, die unabhängig von subjektiven Präferenzen, Gruppenzugehörigkeiten, Rahmenbedingungen, Weltanschauungen, politischen Vorgaben und Konventionen als gute Gründe verteidigt werden können“ (Brosow 2020b: 75). Dazu gehören philosophische Theorien, aber auch Erkenntnisse anderer Wissenschaften. Welche Reichweite ein Grund tatsächlich hat – auf welchem *Niveau* sich ein Grund befindet –, ist beim Philosophieren zu prüfen.

Zweitens gehört zur Prüfung von Gründen, dass sie neben ihrer Reichweite auf ihre Qualität hin geprüft werden. Dafür sind die sogenannten *3K2V-Kriterien* da. Diese „bilden die ‚Stammzelle‘ für Plausibilität“ (Brosow 2020b: 67). Diese sind *Klarheit*, *Korrelation*, *Konsistenz*, *Vollständigkeit* und *Vergleich*. „Bevor Gründe und Überlegungen anhand dieser Kriterien hinterfragt wurden, befinden sie sich auf der *ungetesteten* Stufe, nach bestandener Qualitätskontrolle auf der *getesteten* Stufe des jeweiligen Niveaus“ (Brosow 2020a: 73). Das heißt, es gibt ungetestete und getestete Gründe für einen selbst, für konkrete andere und Gruppen und letztlich für alle. Die einzelnen Kriterien helfen jeweils gegen unterschiedliche kognitive Verzerrungen, die beim Philosophieren als Denkprozess zum Tragen kommen. So hilft die Frage nach Vollständigkeit dem *what you see is all there is* (WYSIATI) (Kahneman 2011: 85–88) etwas entgegenzusetzen. Denn sie fordert dazu auf, nochmals genau zu überlegen, ob es nicht doch noch weitere relevante Gründe hinsichtlich der Bearbeitung einer Problemstellung gibt, die man beachten muss, und die man bisher nicht beachtet hat, um wirklich ein bestmöglich reflektiertes Urteil fällen bzw. eine bestmögliche Entscheidung treffen zu können.

3K2V-Kriterien	<i>Nachdenken</i>	<i>Argumentieren</i>	<i>Philosophieren</i>
Klarheit	Kannst du noch klarer sagen, was du mit ... meinst?	Können wir noch klarer sagen, was er/sie mit ... meinen könnte?	Können wir noch klarer sagen, was mit ... gemeint ist?
Korrelation	Wie genau hängt ... mit ... zusammen? Kannst du dir vorstellen, dass ... und ... anders zusammenhängen?	Wie genau hängt ... mit ... zusammen? Können wir uns vorstellen, dass ... und ... anders zusammenhängen als er/sie denkt?	Wie genau hängt ... mit ... zusammen? Ist es vorstellbar, dass ... und ... anders zusammenhängen?
Konsistenz	Passt ... zu dem, was du vorher über ... gesagt hast?	Passt ... zu dem, was er/sie vorher über ... gesagt hat?	Passt ... zu dem, was sich über ... sagen lässt?
Vollständigkeit	Ist ... damit für dich vollständig beschrieben / erklärt? Was möchtest du noch ergänzen?	Ist ... damit für sie/ihn vollständig beschrieben / erklärt? Was könnte er/sie noch ergänzen?	Ist ... damit vollständig beschrieben / erklärt? Was lässt sich noch ergänzen?
Vergleich	Wenn du ... mit ... vergleichst, was erscheint dir besser begründet?	Wenn er/sie ... mit ... vergleicht, was ist aus seiner/ihrer Sicht besser begründet?	Wenn man ... mit ... vergleicht, was erscheint besser begründet?

Abbildung 4: Die 3K2V-Kriterien (Darstellung übernommen aus Brosow 2020a: 74)

Wichtig ist, dass die Niveaus in Brosows *TRAP-Mind-Matrix* nicht so gedeutet werden dürfen, dass es sich dabei, wie bei Kohlberg, um ein Stufenmodell handelt. Es geht nach Brosows Modell nicht darum, vor allem Gründe auf dem Niveau des Philosophierens zu finden und diese dann auch noch als die wichtigsten oder besten Gründe anzusehen. Gründe sind vielmehr auf allen Niveaus zu sammeln und zu prüfen, um eine möglichst reflektierte Entscheidung treffen zu können. So hören Gründe auf dem Niveau des Nachdenkens nicht auf, gute Gründe zu sein, nur weil es gute Gründe auf dem Niveau des Argumentierens gibt, die wiederum nicht notwendig durch Gründe auf dem Niveau des Philosophierens „geschlagen“ werden. Wenn überhaupt, können Gründe *problemrelativ* als besser herausgestellt und damit hierarchisiert werden.

Handelt es sich um ein Problem, bei dem das Niveau des Argumentierens zur Lösung ausreicht, können Gründe auf dem Niveau des Philosophierens hilfreich sein, um für diese nochmals eine Reflexionsperspektive zu erhalten. Sie sind jedoch nicht nötig, um das Problem zu lösen. Fragen sich beispielsweise befreundete Personen in *ihrer* und für *ihre* Freundesgruppe, wie *sie* es mit Geburtstagsgeschenken handhaben wollen, so reicht ein Konsens dieser Gruppe darüber aus, ob und wie (viel) sie schenken wollen, um das Problem zu lösen. Dabei können Gründe für einzelne Individuen in dieser Gruppe für diese selbst gewichtig sein: „Ich verdiene gut und hätte gerne große Geschenke. Deshalb würde ich gerne 100,00€ pro Person zum Geschenk dazugeben, sodass ich

auch ein großes erhalte.“ Gleichzeitig muss diese Person anerkennen, dass diese Gründe für sie selbst – gut zu verdienen und große Geschenke wollen – nicht notwendig für andere gelten müssen. Um das Problem zu lösen, müssen also andere Gründe oder gar andere begründete Lösungen gefunden werden. Diese Gründe müssen geeignet sein, einen Gruppenkonsens zu stützen. Man muss also eine Summe finden, der alle Einkommensniveaus in der Freundesgruppe zustimmen können.

Ebenso könnte jemand vorbringen, dass man auch einfach aufhören könnte, etwas zu verschenken und jemand anderes darauf antworten, dass es allen aber immer Freude bereitet, worauf jemand anderes antworten könnte, dass das nicht stimmt und es eher finanziell belastend ist, sodass die Freude getrübt wird. Für was auch immer die Gruppe sich entscheidet: Um das Problem für diese Gruppe zu lösen, muss ein Konsens hergestellt werden. Gründe auf dem Niveau des Argumentierens sind hier deshalb ausschlaggebend. Es kann sein, dass Gründe auf anderen Niveaus hilfreich sein können, etwa, wenn jemand eine empirische Studie zum negativen Einfluss des Nichtschenkens auf eine Freundesgruppe gelesen hat und diese Information einbringt. Wenn es für die Gruppe aber die beste Entscheidung ist, nichts zu schenken, weil es für alle Mitglieder finanziell weniger belastend ist und sie das gerade als wichtigsten Grund sehen, und sie darauf ihren Konsens aufbauen, ist das Problem gelöst, selbst wenn es Gründe auf dem Niveau des Philosophierens gibt, die das Gegenteil nahelegen.

Stellt man hingegen die Frage, was den Begriff des Wissens ausmacht, so ist die Antwort vermutlich allein auf dem Niveau des Philosophierens zu suchen. Selbst, wenn eine Gruppe einen Konsens darüber erzielt, was Wissen *für sie* ist, ist die Frage, was Wissen ist, eine, die nicht gruppenrelativ beantwortet werden kann.³ Die Frage danach, was *Wissen* ist, ist vielmehr so zu beantworten, dass das Ergebnis von allen, die bereit sind, einen unparteiischen Standpunkt einzunehmen, nachvollzogen werden kann. Doch selbst wenn das Zielniveau klar ist, heißt das nicht, dass die Gründe auf anderen Niveaus keine Rolle mehr spielen sollten. So kann man einen Begriff des Wissens auf dem Niveau des Philosophierens herausarbeiten, sich aber gleichzeitig als Gruppe darauf einigen, dass eine Offenbarungsreligion das ist, wonach man sein Leben ausrichten sollte, weil es neben dem Bereich des Wissens noch den wichtigen Bereich des

3 Das Zielniveau zu bestimmen, kann ebenfalls Teil des philosophischen Reflexionsprozesses sein.

Glaubens gibt, den man als gläubige Person nicht außen vor lassen sollte.⁴ Ziel möglichst umfassenden Philosophierens ist es also nicht, nur Gründe auf dem Niveau des Philosophierens zu finden, sondern möglichst alle guten Gründe auf allen Niveaus.

6 Polizeiliche Berufsethik und polizeilich-praxisrelevantes Philosophieren

Geht es nun darum, die „Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit“ (Schiewek 2018: 208) von Studierenden für den späteren Polizeidienst zu schulen, kann dieses Modell als Basis genutzt werden, um polizeilich-praxisrelevant zu philosophieren. Denn es erkennt die Wichtigkeit der individuellen und kollektiven Erfahrung von Polizeibeamten für ihren Beruf an, ermöglicht aber gleichzeitig, reflexiven Abstand zu ihnen zu gewinnen und andere Gründe auf dem gleichen oder auf unterschiedlichen Niveaus dagegenzustellen und jeweils kritisch zu prüfen, ohne aber vorwegzunehmen, welche Art von Gründen letztlich ausschlaggebend sein soll. Wichtig ist für dieses Ziel polizeilich-praxisrelevanten Philosophierens zusätzlich, dass ein polizeilich-lebensweltliches Problem diskutiert werden muss. Wenngleich der empirische Nachweis noch aussteht, scheint es plausibel, dass die Sinnhaftigkeit des problemorientierten Sammelns und Prüfens von Gründen und die damit einhergehende Alternativenabwägung besonders dann erkannt wird, wenn die Situation, über die gemeinsam philosophiert wird, eine ist, die so oder so ähnlich im Polizeialltag auftreten kann. Wenn dies berücksichtigt wird, dürfte mit einer solchen Vorgehensweise zumindest eine „Lust am Denken“ (Bussmann/Martens 2016: 20) geschult werden können.

Bei der Anwendung der *TRAP-Mind-Theory* auf ein polizeilich-praxisnahes Beispiel könnte man mit der Gruppe der Studierenden zum Beispiel so vorgehen, dass man ihr folgenden Fall vorstellt und sie bittet, die darunter stehende Aufgabenstellung zu bearbeiten:

Ein mit mehreren Kilogramm Marihuana aufgegriffener Beschuldigter soll polizeilich vernommen werden. Nach der Vernehmung – bevor er in die Arrestzelle geführt wird – bittet er darum, eine Zigarette rauchen zu dürfen. Da die Kriminalbeamtin, welche den Beschuldigten zuvor ver-

⁴ Damit geht man von der Frage, *was Wissen ist* (Bereich des Verstehens) über in die Frage, *ob Wissen oder Glauben handlungsleitend sein sollen* (Bereich des Handelns) und beantwortet erstere auf dem Niveau des Philosophierens und letztere auf dem Niveau des Argumentierens.

nommen hatte, selbst Nichtraucherin ist, bittet sie einen Kollegen, dem Beschuldigten eine Zigarette zu geben.

Dies lehnt der Kollege mit der Bemerkung „Für *den* habe ich ganz sicher keine Zigarette!“ ab.

Aufgabe: Sie wissen wahrscheinlich recht schnell, was Sie getan hätten. Notieren Sie sich, wie Sie sich entschieden hätten und halten Sie alle Gründe, die Ihnen für Ihre Entscheidung einfallen, fest.

Die Entscheidungsmöglichkeiten und die Gründe, die jeweils für sie sprechen, würden danach im Plenum gesammelt werden. Zwei klare Handlungsmöglichkeiten aufgreifend (wenngleich mehr möglich sind), könnten die ersten intuitiven Gründe, die von der Lerngruppe kommen, folgende sein:

die Zigarette geben	die Zigarette nicht geben
<ul style="list-style-type: none"> - Ich weiß, wie es ist, nicht rauchen zu können, und ich will nicht, dass der andere das empfinden muss. - Wenn die Kollegin weniger Stress hat, habe ich auch weniger Stress. - Ich mag Raucher. - Wenn der Straffällige durch die Zigarette kooperationswilliger wird, hat meine Kollegin leichtere Ermittlungen. - Wenn der Straffällige keine Zigarette bekommt, kann uns das vor Gericht als problematische Vernehmungspraxis ausgelegt werden. - Wir in unserer Polizeiwache helfen uns gegenseitig. - Menschen sollten nicht unnötig leiden. Wenn es möglich ist, durch kleinen Aufwand Leid zu verhindern, sollte man es tun. - Kleineren Gefallen soll man nachkommen, wenn es einem möglich ist. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mir ist egal, ob der Raucher sein Suchtmittel bekommt. - Ich mag Raucher nicht. - Ich möchte den Verbrecher leiden sehen. - Wir als Angehörige der Polizei sollten uns nicht mit Straftätern verbrüdern. Das schadet unserer Effektivität in der Verbrechensbekämpfung. - Menschen, die etwas verbrochen haben, sollen von der Polizei bestraft werden. - Rauchen ist ungesund. Man soll andere nicht Gesundheitsrisiken aussetzen. - Wir als Polizeibeamte müssen Härte zeigen. Sonst werden zukünftige Straftäter übermütig und sind nicht mehr abgeschreckt. - ...

Da Philosophieren aber niemals nur aus dem Sammeln von Gründen bestehen kann, sondern diese auch immer reflektiert werden müssen, würden die gesammelten Gründe im Anschluss mit Brosows *TRAP-Mind-Matrix* und den 3K2V-

Kriterien auf ihre *Reichweite* und *Qualität* hin geprüft. Das Ergebnis wäre, dass die Studierenden am Ende eine Sammlung plausibler Gründe vor sich haben, die nach ihrer möglichen Reichweite geordnet sind. Dabei ist darauf zu achten, dass nicht immer alle Gründe beachtet werden können, etwa weil sie übersehen werden oder die Kenntnisse nicht ausreichen, um deren Relevanz zu erkennen. Wenn eine Prüfung aller Gründe nicht möglich ist, etwa weil der Wissensstand oder zeitliche Rahmen nicht ausreicht, sollten zudem geprüfte und ungeprüfte Gründe klar als solche markiert werden.

Als unplausibel können Gründe nach der Prüfung beispielsweise bezeichnet werden, weil sie sich als empirisch falsch herausstellen oder weil man bei der Prüfung gemäß der 3K2V-Kriterien darauf kommt, dass ein Begriff doch anders verstanden werden sollte als man das bisher tat, oder sich herausstellt, dass zwei Aussagen einander doch widersprechen oder dass zwei Dinge, von denen man vorher dachte, sie hingen zusammen, doch nicht zusammenhängen. Etwa, wenn man der Fehlvorstellung aufsaß, dass die Bestrafung von Straftätern Teil der Aufgabe der Polizei ist. So kann der von einer Polizistin oder einem Polizisten gehegte Wunsch nach Bestrafung eines Straftäters zwar nachvollziehbar sein. Da jedoch das Bestrafen von Beschuldigten nicht zu den Aufgaben von Polizeibeamtinnen und -beamten gehört, sondern vielmehr Beweissicherung, Verhör etc., ist er hinsichtlich der gestellten Frage kein guter Grund, die Zigarette zu verwehren, das heißt, sobald einer Polizistin oder einem Polizisten dies „einsichtig wird bzw. gemacht wird, muss sie oder er Bestrafung als Grund aufgeben, andernfalls würde sie oder er aus einem schlechten Grund handeln. Damit wird auch klar, dass die hier aufgezählten Gründe in dieser Kurzfassung weder vollständig noch in ihrer möglichen Komplexität (mögliche weitere Differenzierungen, Zusammenhänge zwischen den Gründen, implizite Folgen etc.) dargestellt sind, sondern noch zu ergänzen und tiefer und breiter zu prüfen sind. Dabei können sie nicht nur verworfen, sondern auch, wie hier teilweise geschehen, modifiziert und erweitert werden, letztlich zu ganzen Argumentationssträngen. Nach der Prüfung könnten die gesammelten Gründe dann, verkürzt dargestellt, so aussehen:

	die Zigarette geben	die Zigarette nicht geben
Gründe für einen selbst	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn die Kollegin weniger Stress hat, habe ich auch weniger Stress. - Ich mag Raucher. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mir ist egal, ob der Raucher sein Suchtmittel bekommt. - Ich mag Raucher nicht. - Ich möchte den Verbrecher leiden sehen. - ...
Gründe für (konkrete) andere / eine Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> - Ich weiß, wie es ist, nicht rauchen zu können und ich will nicht, dass der andere das empfinden muss. - Wenn der Straffällige durch die Zigarette kooperationswilliger wird, hat meine Kollegin leichtere Ermittlungen. - Wenn der Straffällige keine Zigarette bekommt, kann uns das vor Gericht als problematische Vernehmungspraxis ausgelegt werden. - Wir in unserer Polizeiwache helfen uns gegenseitig. Das gehört zu unserem Leitbild. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Wir als Angehörige der Polizei sollten uns nicht mit Straftätern verbrüdern. Das schadet unserer Effektivität in der Verbrechensbekämpfung. Das haben wir hier im Revier schon einmal erlebt, dass das so war. Wir als Polizeibeamte müssen Härte zeigen. Sonst werden zukünftige Straftäter übermütig und sind nicht mehr abgeschreckt. ...
Gründe für alle	<ul style="list-style-type: none"> - Menschen sollten nicht unnötig leiden. Wenn es möglich ist, durch kleinen Aufwand selbiges zu verhindern, sollte man es tun. Wenn man das als Handlungsprinzip wählt, erhöht es nämlich das Gesamtglück. Und dieses ist zu fördern. - Kleineren Gefallen soll man nachkommen, wenn es einem möglich ist. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Menschen, die etwas verbrochen haben, sollen von der Polizei bestraft werden. - Rauchen ist ungesund. Man soll andere nicht Gesundheitsrisiken aussetzen. - ...

Das Herausstellen aller guten Gründe und das Identifizieren von Gründen, die zu verwerfen sind, dient dann als Grundlage einer reflektierten Entscheidung der (angehenden) Polizeibeamten, die sie beispielsweise nochmals in einem mündlichen Kurzstatement oder kleinen Text darlegen können. Denn Ziel des polizeilich-praxisrelevanten Philosophierens ist

das problemorientierte Sammeln und Evaluieren von Gründen. Gründe sammeln heißt neue Gründe finden und alte bewahren. Gründe evaluieren heißt ihre Qualität und Reichweite ermitteln. Gutes Philosophieren besteht darin, bei der Lösung konkreter Probleme möglichst alle guten Gründe offenzulegen, möglichst vielen guten und möglichst wenigen schlechten Gründen zu folgen, und für diejenigen guten Gründe, denen man nicht folgt, (durch angemessene Begründung) die Verantwortung zu übernehmen. (Brosow 2020b: 68)

Auf Basis einer solchen Darlegung möglichst vieler sinnvoller Alternativen und möglichst aller guten Gründe liegt die Entscheidung, welchen Gründen gefolgt werden soll, damit im reflektierenden Subjekt. Dabei kann sich die Antwort auf die Frage, was man in einer geschilderten Situation tun soll, „durchaus als Disjunktion erweisen“ (Nussbaum 1998: 138): Diese *oder* jene Handlungsoption kann aus diesen *oder* jenen Gründen als gesollt gelten. Das wechselseitige Rechenschaftgeben führt also im Idealfall dazu, dass die Entscheidung zumindest nicht schlecht ist, wenn schon nicht eindeutig gesagt werden kann, welche Handlungsalternative die bessere ist. Gleichsam kann die Entscheidung und die entsprechende Begründung hinterfragt und kritisiert werden, sodass das reflexive Potential des Philosophierens noch in zukünftige Handlungssituationen hinein nachwirken kann.

Die innerseminarlich geforderte und geförderte Nachdenklichkeit überträgt sich dann, weil die Situationen realistisch und alltagsnah sind und weil alle möglichen und nicht nur (moral-)philosophische und wissenschaftliche Gründe als gute Gründe gelten können, in das außerseminarliche Handeln. Zumindest im Idealfall. Der empirische Nachweis dafür steht zwar noch aus, doch kann, vor dem Hintergrund der empirisch erforschten Kritik von Polizeianwärterinnen und -anwärttern am Fach *Polizeiliche Berufsethik*, die Behauptung eine gewisse Plausibilität für sich beanspruchen, dass solch ein Konzept des Philosophierens besser vereinbar mit dem tatsächlichen Polizeialltag und deshalb übernahmefähiger ist als einseitig rationalistisch orientierte Modelle moralischer Urteilsbildung.

7 Fazit

Nimmt man die Probleme ernst, denen das Fach *Polizeiliche Berufsethik* nachweislich gegenübersteht, so stellt sich die Frage danach, was aus fachdidaktischer Perspektive zu tun ist, damit angehende Polizistinnen und Polizisten den eigenen Handlungsbereich und das eigene Tun darin kritisch reflektieren können *und* wollen. Wir gehen hier davon aus, dass man da ansetzen sollte, wo man

realistischerweise etwas bewirken kann. Die Studierenden und die Polizeipraxis, auf die sie hin studieren, zu ändern, liegt nicht in der Hand der Dozierenden. Was diese jedoch tun können, ist einerseits, der kritischen Kraft der Philosophie treu zu bleiben, diese aber andererseits an den Widerständen vorbei zu lenken, die sich ihr entgegenstellen. Es kann sein, dass sich das Philosophieren dadurch von einem rein akademischen Verständnis entfernt, insbesondere, weil subjekt- und gruppenbezogene Gründe im polizeilich-praxisrelevanten Philosophieren auch als ausschlaggebende Gründe gelten können, wenn es um die Lösung eines Problems aus der Polizeirealität geht. Die Frage ist jedoch, ob dies ein Problem ist. Denn bezogen auf die Zielgruppe, die philosophisch-ethische Bildung erhalten soll, ist zu sagen: Sie wollen keine Philosophinnen und Philosophen werden, sondern Polizistinnen und Polizisten. Die Frage ist also nicht, was die Polizeibeamtinnen und -beamten für die Philosophie tun können, sondern was die Philosophie für sie tun kann.

Philosophiert man im Fach *Polizeiliche Berufsethik* in der beschriebenen Weise, so scheint die Hoffnung plausibel, dass durch Habitualisierung die angesprochene „Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit“ (Schiewek 2018: 208) gefördert werden kann. Abwegig scheint diese Hoffnung nicht, denn eine praxisnahe ethische Ausbildung der werdenden Polizeibeamtinnen und -beamten ist unerlässlich. Das *Wie* der Umsetzung entscheidet über deren Akzeptanz und damit letztlich deren Effektivität. Wir plädieren daher für ein praxisnäheres Modell des Philosophierens und praxisnahe Beispiele. Die vorgestellte *TRAP-Mind-Theory* (Brosow 2020a; 2020b) ist ein Modell, das hierfür die theoretische Grundlage liefern kann. So kann das Fach *Polizeiliche Berufsethik* und die darin stattfindende philosophisch-ethische Reflexion an Hochschulen zu mehr Nachdenklichkeit im Beruf führen. Das Fach kann dadurch dazu beitragen, das staatliche Gewaltmonopol in besonnenen Händen zu wissen.

Literatur

- Albus, Vanessa (2012): Ist philosophische Bildung messbar? Überlegungen zum Verhältnis von Philosophiedidaktik und empirischer Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2012, S. 336–345.
- Beck, Hanno (2014): *Behavioral Economics. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Biller-Andorno, Nikola/Monteverde, Settimio/Krones, Tanja/Eichinger, Tobias (Hrsg.) (2021): *Medizinethik. Grundlagentexte zur angewandten Ethik*. Wiesbaden: Springer VS.

- Brosow, Frank (2019): Zur Relevanz kognitiver Verzerrungen für die Didaktik der Philosophie und Ethik. In: Bussmann, Bettina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Lebenswelt und Wissenschaft*. Dresden: Thelem, S. 57–80.
- Brosow, Frank (2020a): Die Bedeutung philosophisch-ethischer Bildung für die Lehrkräfteausbildung. In: *Seminar 3/2020*, S. 65–79.
- Brosow, Frank (2020b): Die DNA des Philosophierens – Philosophieren über Heimatverlust nach der TRAP-Mind-Theory. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2020*, S. 64–81.
- Bussmann, Bettina/Martens, Ekkehard (2016): Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet. In: Brüning, Barbara (Hrsg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 12–29.
- Danz, Simone/Sauter, Sven (2020): *Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionsethische Perspektiven*. Berlin: bhp Verlag.
- Feltes, Thomas/Jordan, Lena (2017): Schnelles und langsames Denken im Polizeiberuf. In: Stierle, Jürgen/Wehe, Dieter/Siller, Helmut (Hrsg.): *Handbuch Polizeimanagement. Polizeipolitik – Polizeiwissenschaft – Polizeipraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–276.
- Feltes, Thomas/Klukkert, Astrid/Ohlemacher, Thomas (2007): „...dann habe ich ihm auch schon eine geschmiert.“ Autoritätserhalt und Eskalationsangst als Ursachen polizeilicher Gewaltausübung. In: *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 90, 4, S. 285–303.
- Fiesel, Susanne et al. (2015): I. Theoretischer Referenzrahmen. In: Schwendemann, Wilhelm/Goetz, Bernhard/Lammer, Kerstin (Hrsg.): *Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei. Polizeiseelsorge und Berufsethik der Polizei*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 21–72.
- Fölsch, Doris/Bussmann, Bettina (2023): *Pflegeethik für Ausbildung und Studium*. Magdeburg: Militzke Verlag.
- Habermas, Jürgen (1991): Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft. In: Habermas, Jürgen: *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 100–118.
- Haidt, Jonathan (2020): The Emotional Dog and Its Rational Tail: Ein sozial-intuitionistisches Modell moralischen Urteilens. In: Paulo, Norbert/Bublitz, Jan Christoph (Hrsg.): *Empirische Ethik. Grundlagentexte aus Psychologie und Philosophie*. Berlin: Suhrkamp, S. 73–138.
- Heidemann, Dirk (2023): Wider den Tunnelblick! Kritik als Chance und ihre Bedeutung für Legitimität und Professionalität der Polizei. In: Wehe, Dieter/Siller, Helmut (Hrsg.): *Handbuch Polizeimanagement. Polizeipolitik – Polizeiwissenschaft – Polizeipraxis*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 435–457.

- Kahneman, Daniel (2011): *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lind, Georg (2015): *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos Verlag.
- Mercier, Hugo/Sperber, Dan (2019): *The Enigma of Reason*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha (1998): Nicht-relative Tugenden. Ein aristotelischer Ansatz. In: Rippe, Klaus Peter/Schaber, Peter (Hrsg.): *Tugendethik*. Stuttgart: Reclam, S. 114–165.
- Pfister, Hans-Rüdiger/Jungermann, Helmut/Fischer, Katrin (2017): *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Raab, Jürgen (2019): Gute Bilder – böse Bilder. Bildethiken moralischer Kollektive. In: Joller, Stefan/Stanislavjevic, Marija (Hrsg.): *Moralische Kollektive. Theoretische Grundlagen und empirische Einsichten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–324.
- Roeger, Carsten (2016): *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schiewek, Werner (2006): Weiße Schafe – schwarze Schafe. Dichotomische Weltbilder im polizeilichen Alltag. In: Christe-Zeyse, Jochen (Hrsg.): *Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation in Wandel*. Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 105–133.
- Schiewek, Werner (2009): Berufsmoralische Risiken und die Sicherung moralischer Integrität der Polizei. In: Smidt, Wolbert K./Poppe, Ulrike (Hrsg.): *Fehlbare Staatsgewalt. Sicherheit im Widerstreit mit Ethik und Bürgerfreiheit*. Berlin: LIT, S. 295–305.
- Schiewek, Werner (2018): Kann man Werten trauen? Anmerkungen zum Wertediskurs in der Polizei. In: Trappe, Tobias (Hrsg.): *Verwaltung – Ethik – Menschenrechte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–210.
- Thaler, Richard H./Sunstein, Cass R. (2011): *Nudge. Wie man kluge Entscheidungen anstößt*. Berlin: Ullstein.
- Trappe, Tobias (2009): Ethik des Lehrens am Beispiel der Polizeiethik. In: *Polizei & Wissenschaft* 4/2009, S. 2–9.
- Trappe, Tobias (2018): Ethik „im“ Gewaltmonopol – zugleich eine kleine Einleitung. In: Trappe, Tobias (Hrsg.): *Verwaltung – Ethik – Menschenrechte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–37.
- Wagener, Ulrike (2009): Ethische Bildung in der Polizei. In: *Ethik und Gesellschaft* 1/2009, S. 1–20. <https://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/download/1-2009-art-4/149> [Zugriff: 14.04.2024]

- Wagener, Ulrike (2019): *Polizeiliche Berufsethik*. Ein Studienbuch. Unter Mitarbeit von Pfarrer Werner Schiewek. 2. Auflage. Hilden: VDP.
- Wagener, Ulrike (2022): Berufsethische Bildung für staatliche Sicherheitskräfte: Das Beispiel Polizei. In: Dörfler-Dierken, Angelika/Göbel, Christian (Hrsg.): *Charakter – Bildung – Habitus. Persönlichkeit und Verantwortung in der Bundeswehr*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–27.
- Wagener, Ulrike (2023): *Polizeiberuf und Ethik*. Herausforderungen ethischer Bildung im Bereich des staatlichen Gewaltmonopols. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2023, S. 27–38.
- Wellmann, Tom/John, Emanuel (2023): *Das Fach Ethik in der beruflichen Bildung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2023, S. 18–26.