Überlegungen zu einer praxisnahen Führungsausbildung

Was heißt und zu welchem Ende studiert man Führungslehre?

Dr. Jochen Christe-Zeyse, Fachhochschule der Polizei des Landes Brandenburg, Oranienburg

Die Kontextabhängigkeit der KFS-Elemente im Führungslehreunterricht zu bearbeiten und mit den angehenden Führungskräften zu diskutieren, stellt eine große didaktische Herausforderung für einen praxisorientierten Unterricht dar.

Einleitung

Dass man angehende Führungskräfte auf ihre spätere Aufgabe vorbereiten sollte, dürfte weitgehender Konsens sein. Doch was genau sollen sie können? Was sollen sie lernen? Was sollen sie wissen? Wie sollte man ihnen das beibringen, und wie kann man sicherstellen, dass sie es nachher auch können?

In den meisten Berufen scheint die Sache klar zu sein: Wer als Arzt arbeiten will, muss zuerst Medizin studieren. Dazu gehört viel kognitives Wissen über den menschlichen Körper, über Krankheitsbilder, Diagnosen, Therapien – kognitives Wissen, das Medizinstudenten lernen müssen und das am Ende geprüft wird. Vergleichbares geschieht mit Architekten, Ingenieuren, Juristen und natürlich auch mit Polizisten, die sich sehr eingehend mit Eingriffsrecht, Einsatzlehre, Verkehrslehre, Kriminalistik usw. beschäftigen und dabei vieles lernen müssen, bis sie ihren Beruf ausüben können.

So liegt es nahe, es bei angehenden Führungskräften ähnlich zu handhaben. Das Fach, das sie studieren sollen, heißt naheliegenderweise Führungslehre und soll all das beinhalten, was man – analog zur Medizin, Architektur oder Rechtswissenschaft – wissen muss, um die spätere Tätigkeit erfolgreich ausüben zu können.

Doch ist es tatsächlich so einfach? Kann man Menschen führen, wenn man Führungslehre studiert hat? Sicherlich nicht, und jede Führungskraft kann es bestätigen, denn zum Führen gehört noch einiges mehr als das, was man im Unterricht gelernt hat. Aber kann man es wenigstens besser als jemand, der es nicht studiert hat? Ist das Studium der Führungslehre vielleicht – wenn nicht eine hinreichende, dann doch wenigstens – eine notwendige Bedingung?

Mit dieser Frage sollen sich die folgenden Ausführungen beschäftigen. Dabei schauen wir uns zuerst an, was eine Führungskraft können sollte, dann stellen wir dar, was sie wissen müsste, um das zu können, und als drittes prüfen wir, ob die Führungslehre das vermitteln kann, was eine Führungskraft wissen muss, um später gut führen zu können.

Was muss eine Führungskraft können?

Führungsverantwortung wahrzunehmen, war noch nie einfach. Selbst in den angeblich deutlich weniger komplexen Zeiten von Befehl und Gehorsam konnten Führungskräfte Fehlentscheidungen treffen, ihre Mitarbeiter gegen sich aufbringen, für

schlechte Ergebnisse verantwortlich sein und von ihren eigenen Vorgesetzten als unfähig wahrgenommen werden. In heutiger Zeit kommen jedoch noch einige Faktoren hinzu, die Führungskräfte vor Herausforderungen stellen, die zu bewältigen ein besonderes Maß an Fachkompetenz, Organisationsgeschick, politischem Gespür, natürlicher Autorität und sozialer Kompetenz erfordert. Doch hilft es in der Regel wenig, im Hinblick auf die erforderlichen Kompetenzen einer Führungskraft sehnsuchtsvolle Tugendkataloge zu formulieren, die zu erfüllen kaum ein Normalsterblicher für sich beanspruchen kann. Aber es ist sinnvoll, die Aufgaben einer Führungskraft in der Polizei zumindest grob zu skizzieren, um sicherzustellen, dass die Diskussion über die erforderlichen Kompetenzen wenigstens einen einheitlichen Bezugspunkt hat. Eine erste grobe Annäherung könnte aussehen wie folgt:

- → Informationen aufnehmen, nach Relevanz und Zuständigkeit filtern, bearbeiten, konkretisieren, weiterleiten,
- → Aktivitäten planen und koordinieren; entscheiden, wer was wie tun soll,
- → Besprechungen leiten, Meinungsfindungs- und Entscheidungsprozesse organisieren und moderieren,
- → die professionelle Ausrichtung, den Zusammenhalt und das gedeihliche Miteinander in einer Organisationseinheit so prägen, dass professionelles, engagiertes Arbeiten erleichtert und gefördert wird,
- → Lageberichte und Kennzahlen erstellen bzw. korrekt analysieren und auf dieser Basis Steuerungsentscheidungen treffen,
- → mit schwierigen Situationen im Verhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeiter sowie zwischen Mitarbeitern untereinander umgehen können,
- → Projekte konzipieren, organisieren und leiten,
- → Personalbeurteilungen so gestalten und durchführen, dass den Erfordernissen einer rationalen Personalplanung und -förderung Rechnung getragen wird, aber gleichzeitig die Motivation der Mitarbeiter erhalten bleibt,
- → Mitarbeitergespräche führen,
- → Personalauswahlverfahren konzipieren, organisieren und durchführen,
- → Arbeitsabläufe organisieren, bestehende Prozesse analysieren und verbessern,
- → bei der Verteilung von Ressourcen (Personal, Budgets, Räumlichkeiten etc.) mitwirken und diese für ihre Dienststelle verwalten.

Doch hat sich eine Führungskräfteausbildung selbstverständlich nicht nur an den üblichen Alltagsaufgaben zu orientieren, sondern muss auch die besonderen Herausforderungen mit berücksichtigen, denen sich die Organisation heute gegenüber sieht. Diese Herausforderungen lassen sich unterteilen in fachliche und organisationsbezogene Herausforderungen. Erstere erstrecken sich etwa auf besondere Lagen, kritische Einsätze, die Bekämpfung besonderer Deliktsformen, die Berücksichtigung neuer rechtlicher Regelungen und dergleichen mehr. Die organisationsbezogenen Herausforderungen erstrecken sich auf die Folgen von geplanten oder ungeplanten Veränderungsprozessen. Derartige Veränderungsprozesse stellen für eine Organisation und damit vor allem auch für die Führungskräfte eine erhebliche Belastung dar, da die meisten Veränderungsprozesse spezielle Dispositionsentscheidungen erfordern, die zu mehr oder weniger großen Irritationen in der Mitarbeiterschaft führen können. Andersherum ausgedrückt: Eine Organisationseinheit in Zeiten der Ruhe und Stabilität zu führen, ist an sich schon keine einfache Arbeit; in Zeiten der Veränderung kommt ein Element der Unsicherheit, der Irritation, des Risikos mit hinzu, das die Komplexität der Führungsaufgabe noch einmal ganz erheblich anwachsen lässt.

Schlüsselkompetenzen

Die Frage, welche Kompetenzen ein Mensch haben sollte, um diese Aufgaben bewältigen zu können, beschäftigt die Führungslehre naturgemäß schon seit mehreren Jahrzehnten. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Unterteilung der jeweiligen Kompetenzen in diejenigen, die von der Führungskraft bereits mitgebracht werden sollten, und diejenigen, die nach erfolgter Auswahl noch vermittelt bzw. erworben werden können. Bei ersteren geht es durchweg um Faktoren, die kaum oder gar nicht erlernt oder anderweitig erworben werden können, sondern bei Personen eines gewissen Alters in der Regel schon feststehen. Die Intelligenz ist sicher ein signifikanter Faktor, aber auch die in der Eignungsdiagnostik als »Big Five« bezeichneten Dispositionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit scheinen dabei eine wesentliche Rolle zu spielen.[1] Diese Eigenschaften betreffen in erster Linie die Führungskräfteauswahl und weniger die Führungskräftequalifizierung, weshalb sie in dieser Betrachtung ausgeklammert bleiben sollen.

Die Kompetenzen, die nach erfolgter Personalauswahl erworben werden könnten, lassen sich grob in Fähigkeiten auf der einen und kognitives Wissen auf der anderen Seite differenzieren. In der praktischen Führungskräfteausbildung hat es sich bewährt, die für die Bewältigung polizeilicher Führungsaufgaben erforderlichen Fähigkeiten in die folgenden vier Schlüsselkompetenzen zusammenzufassen:

- → Analysefähigkeit,
- → strategisches Denken,
- → praktische Kompetenzen,
- → Reflexionsfähigkeit.

Im Folgenden sollen diese Schlüsselkompetenzen im Einzelnen dargestellt werden:

Analysefähigkeit

Unter Analysefähigkeit wird die Fähigkeit verstanden, die gegebene Situation, Personalkonstellation oder Problemstellung unter Berücksichtigung aller relevanten Faktoren und aus unterschiedlichen Perspektiven analysieren und bewerten zu können sowie schließlich unter den zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen die am besten geeignete auszuwählen. Eine gut entwickelte Analysefähigkeit ist das Gegenstück zu einer mechanischen Handhabung komplexer Problemstellungen, die nach dem Muster »wenn Problem A, dann Lösung B« vorgeht und damit der in der Praxis vorherrschenden Komplexität des dienstlichen Alltags nicht hinreichend Rechnung trägt. Somit ist die Fähigkeit, komplexe Problemlagen auch unter verschiedenen Perspektiven analysieren und die dabei relevanten Faktoren angemessen in die Entscheidungsfindung mit einbeziehen zu können, eine wesentliche Voraussetzung dafür, typische Führungsfehler zu vermeiden, wie sie in den meisten Organisationen (und nur zu oft auch in der Polizei) leider immer wieder anzutreffen sind.

Strategisches Denken

Strategisches Denken ist – anders als vielfach angenommen – auch auf der mittleren Führungsebene eine zentrale Voraussetzung für die nach vorne gerichtete und motivierende Gestaltung einer Organisationseinheit. Strategisches Denken geht aus von der grundsätzlichen Möglichkeit, Organisationen und Organisationseinheiten planmäßig und zielgerichtet zu entwickeln. Das Gegenstück strategischen Denkens wäre das reine Administrieren, das weitgehend fremdbestimmte Abarbeiten dessen, was von außen in die Organisationseinheit hineingebracht wird – ohne Anspruch auf aktive Steuerung und Gestaltung.[2]

---

1 Zu den »Big Five« bzw. dem damit verbundenen NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) vgl. aus der Vielzahl einschlägiger Publikationen stellvertretend: R. Hossiep/O. Mühlhaus: Personalauswahl und entwicklung mit Persönlichkeitstests. Göttingen u. a. 2005.

2 Vgl. hierzu: J. Christe-Zeyse: Wissen, wo´s langgehen soll – Strategisches Denken für das mittlere Management. In: Die Polizei 2/2006, S. 57–65.

Praktische Kompetenzen

Analysefähigkeit und strategisches Denken werden nicht wirksam, wenn es der Führungskraft an der Fähigkeit mangelt, die daraus gewonnenen Erkenntnisse in praktisches Handeln umzusetzen. Die hierzu erforderlichen Kompetenzen sind zum einen sehr praktisch, erfordern zum anderen aber auch die Fähigkeit, diese mit den drei anderen Schlüsselkompetenzen sinnvoll zu verknüpfen. Konkret geht es dabei um Kompetenzen wie die Fähigkeit, seinen eigenen Arbeitsalltag bzw. Arbeitsplatz sinnvoll und effizient zu organisieren, seine Arbeitszeit gut einzuteilen, umsichtig und fachlich kompetent mit eingehenden Informationen umzugehen, die Balance zwischen Beruf und Privatleben hinzubekommen, aber auch Diskussionsprozesse zu moderieren, Workshops zu leiten, Entscheidungsprozesse zu strukturieren, Mitarbeitergespräche zu führen, Beurteilungen zu fertigen und sozial kompetent zu eröffnen, Konflikte zu schlichten, Personal für bestimmte Aufgaben auszuwählen, Arbeitsprozesse zu gestalten, Zuständigkeiten sachgerecht festzulegen, Projekte zu konzipieren und zu organisieren und vieles andere mehr.

Auch wenn die Fähigkeit, solche Aufgaben effektiv und effizient zu bewältigen, in einem bestimmten Maße angeboren sein mag, so gibt es doch hierzu bewährte Techniken, die man lernen kann und die dazu beitragen können, diese Aufgaben besser zu bewältigen, als wenn man dies nicht gelernt hätte.

Reflexionsfähigkeit

Die Fähigkeit zur Reflexion ist die vierte Schlüsselkompetenz. Geht man von dem realistischen Befund aus, dass selbst sehr gute Führungskräfte immer wieder Fehler machen, dann bekommt die Fähigkeit, sein eigenes Führungshandeln immer wieder kritisch reflektieren zu können, eine zentrale Bedeutung. Das Gegenstück zu dieser Fähigkeit besteht in der Gefahr, die eigene Weltsicht, die eigene Art und Weise, an Aufgaben und Probleme heranzugehen, als ein für alle Mal richtig anzusehen und die Gründe für Misserfolge demzufolge bevorzugt bei anderen Menschen oder äußeren Umständen zu suchen. Die praktische Erfahrung lehrt, dass eine solche Haltung kaum vereinbar ist mit dem, was gemeinhin unter guter Führung verstanden wird.

Zweifellos müssen, um die genannten Schlüsselkompetenzen herauszubilden, bestimmte charakterliche und intellektuelle Dispositionen bei den zukünftigen Führungskräften bereits vorhanden sein. Doch sollte die Führungskräfteausbildung das Ziel haben, die Fähigkeiten der Zielgruppe mit Bezug auf diese Schlüsselkompetenzen zu erweitern, zu vertiefen und soweit zu verankern, dass sie fester Teil des Verhaltensrepertoires im späteren Führungshandeln werden.

Vom Pauken zum Verstehen, Reflektieren und Üben

Die Inhalte und Methoden der Führungskräfteausbildung sollten sich an den vier genannten Schlüsselkompetenzen orientieren. Es hat sich bewährt, hierbei die folgenden didaktischen Grundsätze zu berücksichtigen:[3]

- → Inhalte und Methoden können nicht losgelöst voneinander betrachtet und bearbeitet werden, sondern sollten sich in ihrer Ausrichtung auf die oben dargestellten Schlüsselkompetenzen gegenseitig bedingen und dabei eng miteinander verzahnt sein.
- → Der Schwerpunkt des Unterrichts sollte auf der Bearbeitung typisierter Problemcluster aus dem Führungsgeschäft liegen. Solche typisierten Problemcluster könnten etwa Fragen der Motivation bzw. Demotivation, des Vertrauens, der Führungsautorität, der Nähe bzw. Distanz, der Beteiligung, der Leistungsbeurteilung etc. sein.
- → Die Vermittlung kognitiven Wissens muss eingebettet sein in die Behandlung dieser Problemcluster und sollte aufbauen auf der Erfahrungswelt der Studierenden.
- → Bisherige Erfahrungen, Wahrnehmungsmuster und organisationskulturelle Prägungen sollten in einem offenen Dialog in der Studien- oder Lerngruppe explizit gemacht und auf ihre Übertragbarkeit auf typische Problemlagen in der Führungsfunktion hin überprüft werden.
- → Problemlösungsfähigkeiten werden anhand konkreter Fragestellungen im praktischen Tun erlernt und geübt.

Um diese Grundsätze im Unterricht miteinander zu verzahnen, sollten die Studierenden in erster Linie anhand von realitätsnah gestalteten Fällen lernen, die ihnen etwa auch in der Form computerbasierter Szenarien präsentiert werden können. In solchen Szenarien können sie mit komplexen, aber nichtsdestoweniger realistischen Sachverhalten konfrontiert werden, zu denen sie praktikable Lösungen erarbeiten sollen. Dies kann u. a. geschehen durch

- → Rückgriff auf eigene Erfahrungen und deren kritische Reflexion,
- → Diskussion der unterschiedlichen Erfahrungen, die in der Studiengruppe vorhanden sind,
- → Wechsel der Perspektiven (etwa aus der Sicht der Führungskraft, des Mitarbeiters, des Behördenleiters usw.),
- → Anwendung der durch den Dozenten vermittelten bzw. durch Selbststudium erlernten Inhalte auf den Sachverhalt,
- → Üben der jeweiligen Handlungsoptionen und Konzepte etwa in der Form von Rollenspielen.

Für die differenzierte Analyse komplexer Führungssituationen ist eine theoretische Fundierung unerlässlich. Dabei ist Theorie jedoch nicht zu verstehen als das Lernen und Reproduzieren-Können theoretischen Lehrbuchwissens, sondern als die Fähigkeit, auf der Basis kontextadäquaten Lehrbuchwissens vom Einzelfall zu abstrahieren, dabei Muster und Regelmäßigkeiten erkennen zu können, Hypothesen zu erstellen und nach wissenschaftlichen Kriterien strukturiert zu prüfen sowie auf der Basis eines systematischen Analyseprozesses Handlungsoptionen zu entwickeln.[4]

Hierzu wurden an der Polizei-Führungsakademie bzw. der DHPol im vergangenen Jahrzehnt bereits interessante konzeptionelle Überlegungen angestellt und teilweise auch schon umgesetzt. Parallel dazu findet an einigen Fachhochschulen der Polizei ein ähnlich angelegter Diskurs über eine Neuausrichtung der Führungslehredidaktik statt, dessen Verzahnung mit ähnlichen Diskursen an anderen Bildungseinrichtungen allerdings noch nicht so recht zu gedeihen mag.

Die Rolle des KFS in der Führungskräfteausbildung

Seit über drei Jahrzehnten soll das KFS den Rahmen vorgeben, in dem sich Führung in der Polizei Deutschlands zu bewegen hat. Und seit über 30 Jahren ist das KFS in Deutschland auch verbindlicher Teil der Führungskräfteausbildung bzw. des Masterstudiums für den höheren Dienst. Das KFS besteht bekannterweise aus den sechs Elementen Delegation, Beteiligung, Transparenz, Repräsentation, Kontrolle und Leistungsbewertung, die nach wie vor von vielen Führungslehredozenten nicht nur einzeln durchgenommen und in ihren Ausprägungen diskutiert werden, sondern die nach dem Willen ihrer Protagonisten

3 Vgl. hierzu vor allem auch die Ausführungen von Barthel und Heidemann in: C. Barthel/J. Christe-Zeyse/D. Heidemann: Professionelle Führung in der Polizei. Jenseits des Führungsmythos und technokratischer Managementansätze. Frankfurt/M., 2006.

4 Zur Rolle der Theorie vgl. J. Christe-Zeyse: Polizei und Theorie – Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Die Polizei 5/2005, S. 135–142.

auch in einem systemischen Zusammenhang gesehen werden sollten.[5]

Auch wenn das KFS seinen ursprünglichen Anspruch, eine verbindliche Führungsvorschrift für alle Führungskräfte der deutschen Polizei zu werden, niemals einlösen konnte, kommt ihm doch das unbestreitbare Verdienst zu, wenigstens einige Postulate der modernen Personalführung in das Reich organisationskultureller Selbstverständlichkeiten gerückt und damit die Führungskräfte alten Typs, für die etwa Beteiligung oder Transparenz Fremdwörter waren, wenn schon nicht auf kooperativ »umgepolt«, so doch wenigstens organisationskulturell etwas in die Defensive gebracht zu haben.

Doch haben sich die ursprünglich in das KFS gesetzten Erwartungen, den Führungskräften der Polizei damit einen verbindlichen Rahmen für ihr Führungsverhalten zu geben und die Variationsbreite des tatsächlich praktizierten Führungsverhaltens somit innerhalb eines bestimmten Korridors zu halten, nur sehr eingeschränkt erfüllt. Zu groß ist die Interpretationsmöglichkeit dessen, was man noch unter den Begriff »kooperativ« fassen kann, zu groß die Bandbreite dessen, was es an Ausprägungen von Delegation, Beteiligung, Transparenz usw. geben kann, zu verschieden sind die Situationen, in denen die Führungskraft die Entscheidung treffen muss, Aufgaben zu delegieren (und wenn ja, an wen und wie weit?), transparent zu sein (wem gegenüber und bis zu welchem Grad?) oder Beteiligung zu praktizieren (wem gegenüber und in welchem Umfang?). Und zu unterschiedlich sind letztlich auch die Führungskräfte in ihren charakterlichen Dispositionen, ihrer Risikofreude, ihrer Zugewandtheit, ihrer Offenheit, ihrer Vertrauensbereitschaft und Gewissenhaftigkeit, als dass weite Begriffe wie Delegation oder Beteiligung tatsächlich mehr sein könnten als sehr allgemeine Richtmarken, deren Verbindlichkeit jedoch von Fall zu Fall immer wieder neu definiert werden kann und muss.

Die Kontextabhängigkeit der KFS-Elemente im Führungslehreunterricht zu bearbeiten und mit den angehenden Führungskräften zu diskutieren, stellt damit auch eine große didaktische Herausforderung für einen praxisorientierten Unterricht dar. So sollte es sinnvollerweise nicht darum gehen, den Studierenden lediglich die Elemente des KFS zu präsentieren und sie die entsprechenden Ausführungen aus Altmann/Berndt oder Uhlendorff/Jäger lernen zu lassen, sondern sie müssen in die Lage versetzt werden, anhand realistischer Führungsszenarien und auf der Basis ihres eigenen Erfahrungshorizontes die Bedingtheit dieser Führungsnormen zu reflektieren und darüber ein differenzierteres Verständnis von den Gelingensbedingungen ihres zukünftigen Führungshandelns zu entwickeln. Die mit dem KFS intendierten Normierungen (im Sinne von »Sieh zu, dass du Aufgaben delegierst, deine Mitarbeiter beteiligst, Entscheidungen transparent machst« usw.) können und sollten dabei auch durchaus als solche mit vermittelt werden, auch wenn jedem klar ist, dass es im Einzelfall immer auf die begründbare Ausprägung des jeweiligen Grades an Delegation, Beteiligung, Transparenz, Kontrolle usw. ankommen kann und niemals auf ein apodiktisches »Durchziehen« solcher Grundsätze um des Prinzips willen.

Dass dabei die sechs Elemente des KFS die Aufgaben und Herausforderungen einer Führungskraft nicht abschließend definieren, versteht sich von selbst. Denn natürlich wird die Führungskraft mit einer ganzen Reihe weiterer Themen konfrontiert, die eine ebenso sorgsame und differenzierte Behandlung erfordern wie die Elemente des KFS und sich unter diese auch nicht subsumieren lassen. Beispielhaft seien an dieser Stelle etwa die Themen Vertrauen, Motivation, Stress, Konflikte, Nähe bzw. Distanz, Rollenverständnis bzw. -erwartung oder ethische Aspekte genannt.

Die Rolle der Führungslehreklassiker

Jeder, der im Rahmen seiner Ausbildung oder seines Studiums das Fach Führungslehre hatte, wird sich vermutlich an bestimmte Namen und Konzepte erinnern, die bereits seit vielen Jahren zum scheinbar unverzichtbaren Wissensbestand dieser Disziplin gehören und deshalb auch immer wieder aufs Neue unterrichtet, gelernt, wiederholt und schließlich abgeprüft werden. Die Rede ist von Klassikern wie Maslow, McGregor, Tannenbaum, Herzberg, Atkinson, Blake/Mouton, Vroom, Fiedler oder McClelland, von den einschlägigen empirischen Studien, aber auch von Konzepten wie den verschiedenen »Management by ...«-Ansätzen oder dem Situativen Führen nach Hersey und Blanchard, Konzepten wie der Transformationalen Führung, aber auch von theoretischen Konstrukten wie der Neuen Institutionenökonomik, der Systemtheorie, spieltheoretischen Ansätzen oder einfachen heuristischen Modellen wie den »vier Seiten einer Nachricht« oder dem Wertequadrat von Friedemann Schulz von Thun.[6] Diese mittlerweile außerordentlich umfangreichen Inhalte der einschlägigen Fachliteratur zu lernen und prüfungsfest reproduzieren zu können, könnte selbst einen überdurchschnittlich aufnahmebereiten Menschen einige Semester lang beschäftigen.[7]

Doch fragt man Führungskräfte, wie sehr ihnen die Kenntnis dieser Konzepte im späteren dienstlichen Alltag geholfen hat, stellt sich schnell Skepsis ein. Nur die allerwenigsten beziehen sich in ihrem Führungsgeschäft auf einmal gelernte kognitive Inhalte, wobei sich die wenigen kognitiven Inhalte, die haften geblieben scheinen, oft auf Schlagwörter wie »die Maslowsche Bedürfnispyramide« »Hygienefaktoren« nach Herzberg oder »die vier Seiten einer Nachricht« nach Schulz von Thun beschränken.

Ironischerweise begünstigt die Modularisierung von Studiengängen trotz der durch den sog. »Bologna-Prozess« intendierten Konzentration auf die Vermittlung berufsfeldbezogener Kompetenzen ein Lernverhalten, das weniger als bisher die Gewähr dafür bietet, dass das Gelernte auch später noch verfügbar ist. Denn die Aufteilung des Unterrichtsstoffes in Module führt dazu, dass die Studierenden sich den Stoff nur noch soweit anzueignen brauchen, dass sie ihn in der Modulprüfung ausreichend reproduzieren können. Danach wird der Stoff in der Regel nicht mehr benötigt und macht somit konsequenterweise den Inhalten der nachfolgenden Module Platz. Dozenten können inzwischen ein trauriges Lied davon singen, wie wenig oft noch von dem übrig ist, was zwei oder drei Semester vorher mit großer Kraftanstrengung durchgenommen, diskutiert und vor der Prüfung noch einmal wiederholt worden war. Der Begriff des

5 Vgl. hierzu R. Altmann/G. Berndt: Grundlagen kooperativer Führung. Grundriss der Führungslehre Bd. 1, 3. völlig überarbeitete Auflage. Lübeck, 1992. Außerdem: W. Uhlendorff/M. Jäger: Führung in der Polizei. Ein praxisbezogenes Lehr- und Lernbuch. 5., überarb. Aufl., Stuttgart 2011. Zu einer kritischen Diskussion des KFS vgl. C. Barthel: Führungslehre in der Polizei. Eine Diskursanalyse. In: C. Barthel/J. Christe-Zeyse/D. Heidemann: Professionelle Führung in der Polizei. Jenseits des Führungsmythos und technokratischer Managementansätze. Frankfurt/M., 2006. S. 19–69. Diskussionswürdig hierzu auch: J. Weibler/G. Thielmann: Das Kooperative Führungssystem der Polizei im Jahre 2010. Bisherige Entwicklung und Reformbedarf. In: Die Polizei 1/2010, S. 57–65.

6 Zu den »Vier Seiten einer Nachricht« vgl. F. Schulz von Thun: Miteinander reden, Bd. 1, Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg, 48. Aufl., 2010. Zum Thema »Wertequadrat« vgl. ders.: Miteinander reden, Bd. 2, Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg, 32. Aufl., 2010.

7 Wer sich über die Fülle der selbst in der Überblicksliteratur mittlerweile dargestellten Ansätze einen Eindruck verschaffen will, sei – stellvertretend für eine große Zahl einschlägiger Werke – auf die folgenden Standardwerke verwiesen: O. Neuberger: Führen und führen lassen. 6. Aufl., Stuttgart 2002, R. Wunderer: Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 8. Aufl., Köln 2009 sowie: J. Weibler: Personalführung. München 2001.

»Bulimie-Lernens« hat sich inzwischen auch unter den Studierenden verbreitet und bringt die Kombination aus manischem In-sich-hinein-Fressen von Wissen und dem anschließenden schwallartigen Wieder-von-sich-Geben in der Modulprüfung auf einen unappetitlichen Punkt.

Die Frage, die sich dabei stellt, lautet: Welchen Sinn hat es, angehende Führungskräfte bestimmte Definitionen, Namen, Inhalte, Konzepte und theoretische Konstrukte lernen zu lassen, wenn die Wahrscheinlichkeit recht hoch ist, dass diese Inhalte nach erfolgreicher Reproduktion im Rahmen einer Modulprüfung sehr schnell einem zumindest partiellen zerebralen Löschvorgang zum Opfer fallen? Die Antwort lehnt sich an den Ansatz an, der bereits dargestellt wurde: Die Rezeption solcher Ansätze im Führungslehreunterricht ist überhaupt nur dann vertretbar, wenn sie nicht mehr in erster Linie als Lern- und Prüfinhalte vermittelt werden, sondern wenn sie flankierend zur differenzierten und die Selbstreflexion fördernden Diskussion praxisnaher Führungssachverhalte eingeführt wird. Nicht als zu lernender Stoff um seiner selbst willen, sondern zur punktuellen Erklärung bestimmter Reaktions- und Verhaltensweisen, die im Kontext des gerade durchgenommenen Szenarios bedeutsam und erklärungsbedürftig sind.

Das hat allerdings auch Folgen für die Art des Prüfens und damit auch auf die Art des Lernens. Denn angesichts des eben formulierten Postulats würde sich damit eine nach wie vor noch häufig anzutreffende Position von selbst verbieten, die das kanonische Wissen von Führungslehrebüchern einschließlich der oben genannten »Klassiker« aus dem einzigen Grund für lehr-, lern- und prüfungsrelevant hält, weil sie »eben zum Stoff dazu gehören«. Dabei bin ich mir des Umstands wohl bewusst, dass die Fokussierung auf kanonisiertes Wissen das Dozentengeschäft beträchtlich vereinfachen kann, denn der auf PowerPoint-Folien gezogene Inhalt eines Lehrbuchs lässt sich deutlich leichter abprüfen als das differenzierte Verständnis komplexer Problemlagen oder dilemmatischer Führungssituationen. Doch sollte die leichtere Abprüfbarkeit eingepaukten Faktenwissens kein Grund sein, angehende Führungskräfte mit Wissen vollzustopfen, das direkt nach der Prüfung in den Orkus des Vergessens rauscht.

Wo ist kognitives Wissen sinnvoll?

Das eben Gesagte sollte jedoch nicht zu dem Irrtum verleiten, angehende Führungskräfte brauchten nichts zu lernen, sondern könnten sich darauf beschränken, komplexe Situationen kompetent zu diskutieren. Selbstverständlich muss eine Führungskraft in der Polizei einiges wissen, um ihre Funktion ausüben zu können: Wer Einsätze führen soll, muss wissen, welche Grundsätze er dabei beachten muss, wie der rechtliche Rahmen ist, was die wesentlichen PDVen vorsehen usw. Wer in der Alltagsorganisation führt, braucht kognitives Wissen zu dienst- und beamtenrechtlichen Aspekten, er muss die Beurteilungsrichtlinien und die einschlägige Rechtsprechung kennen, er braucht zumindest Grundwissen zu haushaltsrechtlichen Fragen, und es wäre sicherlich auch hilfreich, wenn die Führungskraft wüsste, wie man Projekte ordentlich plant und durchführt. Dazu kommt das für die jeweilige Position relevante fachliche Wissen, das zur Aufrechterhaltung der Führungsautorität nach wie vor unerlässlich ist. Dass dies nicht bedeutet, alles immer besser zu wissen als die Mitarbeiter, versteht sich von selbst.

Zweifellos sollten auch die Fragen des Beamten- und Disziplinarrechts oder die Grundregeln eines geordneten Beurteilungs- oder Personalauswahlverfahrens fallbezogen und unter Berücksichtigung der im dienstlichen Alltag anzutreffenden Kontingenz behandelt werden, doch ist die Voraussetzung für die kompetente Bearbeitung solcher Sachverhalte ohne Zweifel die einigermaßen sichere Beherrschung des jeweiligen Stoffes. Solche Inhalte können und sollen durchaus auch »klassisch« gelernt und auch in angemessener Form geprüft werden.

Anforderungen an das Lehrpersonal

Die dargestellten Grundsätze und Techniken der Führungskräfteausbildung bedingen einen anderen Typus des Lehrenden, als er zum einen an Universitäten und Fachhochschulen und zum anderen in Einrichtungen der polizeilichen Aus- und Weiterbildung häufig anzutreffen ist. Denn es steht weder einseitig das auf ein Themengebiet fokussierte Spezialistentum im Vordergrund noch die durch autodidaktische Beschäftigung mit den jeweiligen Wissenschaften angereicherte Praxiserfahrung. Gefragt ist vielmehr die produktive Synthese aus wissenschaftlich fundierter Kenntnis der relevanten Inhalte, didaktischer Erfahrung sowie nicht zuletzt der Kenntnis der Spezifika polizeilicher Aufgabenerledigung.

Das bedeutet, dass das Lehrpersonal über eine sehr viel breitere fachliche und methodische Basis verfügen sollte, als dies im Rahmen früherer Lehr- und Lernarrangements gefordert war. Konkret: Fächer wie die Organisationssoziologie oder -psychologie, die Betriebswirtschafts- oder Managementlehre so zu beherrschen, wie es zur Erlangung einer akademischen Lehrbefugnis erforderlich ist, reicht für sich genommen ebenso wenig aus wie der alleinige Verweis auf die intime Kenntnis der polizeilichen Wirklichkeit durch langjährige Berufs- bzw. Führungserfahrung. Gefordert wird vielmehr die Fähigkeit, auf der Basis eines fächerübergreifenden Führungs- und Managementwissens einen für die Polizei maßgeschneiderten Prozess des praktischen Kompetenzerwerbs zu organisieren und zielgruppengerecht zu moderieren. Dazu gehört allerdings auch die Fähigkeit, im konstruktiven Dialog mit Wissenschaftlern auf der einen und Polizeipraktikern auf der anderen Seite die Inhalte und Methoden einer zukunftsorientierten Führungskräfteausbildung kontinuierlich weiterzuentwickeln und den aktuellen Erfordernissen anzupassen.

Fazit

Zusammenfassend können wir festhalten: In dem Maße, wie Führungsaufgaben komplexer und ihre Bewältigung kontextabhängiger wird, verliert die Vermittlung kognitiver Inhalte in der Führungskräfteausbildung an Bedeutung. Wie gut eine angehende Führungskraft in der Lage ist, den wesentlichen Inhalt der Ohio-Studie oder die verschiedenen Stufen der Maslowschen Bedürfnispyramide zu reproduzieren oder ob sie die sechs Elemente des KFS korrekt wiedergeben kann, ist für ihren späteren Führungserfolg weitgehend unerheblich. Doch ob sie in ihrer Ausbildung die Gelegenheit hatte, die Vielfältigkeit unterschiedlicher Ansätze in Beziehung zu konkreten Führungsproblemen differenziert zu betrachten und unter Einbeziehung ihrer bisherigen Organisationserfahrungen im Kreise von Kollegen zu diskutieren, sollte für die spätere Bewältigung komplexerer Führungssituationen durchaus von Bedeutung sein. Wichtig ist dabei allerdings, die differenzierte und selbstreflektierende Diskussion solcher Situationen, der dahinter liegenden Probleme und denkbarer Lösungsansätze nicht auf eine einmalige Ausbildung bzw. das zum höheren Dienst qualifizierende Masterstudium zu beschränken, sondern den Führungskräften auch danach noch die Möglichkeit zu geben, solche Themen unter kundiger Moderation zu reflektieren und zu diskutieren. Diese Möglichkeiten zu schaffen oder weiter auszubauen, wird eine der wichtigsten Aufgaben polizeilicher Bildungseinrichtungen in den kommenden Jahren sein.