



Koerner, Swen/Staller, Mario

## **Coaching im polizeilichen Einsatztraining. Eine Konzeptionalisierung der täglichen Praxis**

SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis (1/2022), 55-65.

doi: 10.7396/2022\_1\_E

*Um auf diesen Artikel als Quelle zu verweisen, verwenden Sie bitte folgende Angaben:*

Koerner, Swen/Staller, Mario (2022). Coaching im polizeilichen Einsatztraining. Eine Konzeptionalisierung der täglichen Praxis, SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis (1), 55-65, Online: [http://dx.doi.org/10.7396/2022\\_1\\_E](http://dx.doi.org/10.7396/2022_1_E).

© Bundesministerium für Inneres – Sicherheitsakademie / Verlag Österreich, 2022

Hinweis: Die gedruckte Ausgabe des Artikels ist in der Print-Version des SIAK-Journals im Verlag Österreich (<https://www.verlagoesterreich.at/>) erschienen.

Online publiziert: 6/2022

# Coaching im polizeilichen Einsatztraining

## Eine Konzeptionalisierung der täglichen Praxis

Der vorliegende Beitrag beantwortet die Frage nach dem Kern der Tätigkeit von Einsatztrainerinnen und Einsatztrainern im Rahmen ihrer professionellen Praxis. Wir konzeptionalisieren diese Tätigkeit als Coaching – als einen komplexen Prozess, der virtuos unterschiedliche Wissensbereiche miteinander kombiniert, um in der Trainingspraxis auftauchende Probleme zu lösen. Mit dem professionellen Coaching-Modell stellen wir eine Struktur vor, die in sechs Dimensionen die benötigten Wissensstrukturen einer professionellen Praxis im Einsatztraining aufweist. Die Dimensionen thematisieren das lernende Individuum („Wer-Dimension“), die Inhalte des Einsatztrainings („Was-Dimension“), die Gestaltung der Lernumgebung („Wie-Dimension“), die kontextuellen Rahmenbedingungen („Kontext-Dimension“), die eigenen Wissensbestände, Werte und Überzeugungen („Selbst-Dimension“) sowie den Praxisprozess des Trainings („Prozess-Dimension“). Wir beschreiben die einzelnen Dimensionen und legen dar, wie die entsprechenden Wissensstrukturen das Handeln als Trainerin/Trainer informieren. Damit liefert das „Professionelle Coaching-Modell“ Anhaltspunkte für die Aus- und Fortbildung sowie die persönliche Weiterentwicklung von Einsatztrainerinnen und Einsatztrainern.

### 1. EINLEITUNG

Die Einsatztrainerin/der Einsatztrainer ist eine zentrale Figur im Gesamtkontext des Einsatztrainings (vgl. Koerner/Staller 2019; Staller/Zaiser 2015). Sie ist maßgeblich an der Strukturierung und Gestaltung des Lehr-Lern-Settings beteiligt und trägt somit dazu bei, dass angehende und erfahrene Polizistinnen und Polizisten die Fähigkeiten entwickeln und verfeinern, die zur Einsatzbewältigung notwendig sind. Einsatztrainerinnen und Einsatztrainer werden als Trainierende, Ausbilderinnen/Ausbilder, Fortbilderinnen/Fortbilder, Instruktorinnen/Instruktoren und Coaches bezeichnet. Die Begrifflichkeiten legen nahe,

dass sie andere Personen trainieren, ausbilden, fortbilden, coachen und Inhalte anleiten und instruieren. Die Begriffe werden dabei meist synonym verwendet; sie beschreiben die Tätigkeit der Einsatztrainierenden. Was genau allerdings die Tätigkeit dieser Schlüsselrolle umfasst, ist oftmals nebulös. Neben Unklarheiten in Bezug auf die Begrifflichkeiten ist eine klare Konzeption der Tätigkeit von Einsatztrainerinnen/Einsatztrainern wichtig, um diesen Personenkreis selbst systematisch aus- und fortzubilden; also professionell zu entwickeln (vgl. Abraham et al. 2010). Es stellt sich daher die Frage: Was ist es im Kern, was Einsatztrainerinnen/Einsatztrainer tun?



**SWEN KOERNER,**  
*Leiter der Abteilung für Trainingspädagogik und Martial Research an der Deutschen Sporthochschule Köln.*



**MARIO STALLER,**  
*Professor für Psychologie und Training sozialer Kompetenzen an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW.*

## 2. COACHING ALS TÄTIGKEIT VON EINSATZTRAINERINNEN UND EINSATZTRAINERN

Die englischsprachige Literatur verwendet für das Handeln als Trainerin/Trainer (vor allem im sportlichen Kontext) den Begriff des (Sport-)Coachings (vgl. Cushion/Lyle 2016; Lyle 2018). Wir verwenden bewusst den Begriff des Coachings, um diesen Begriff auch in der deutschsprachigen Diskussion zu stärken; gerade, weil das akademische Feld des Handelns als Trainerin/Trainer als „sports coaching“ bezeichnet wird. Wir verwenden die Begriffe Coaches synonym.

In Bezug auf die Tätigkeit ist Coaching das, was Trainerinnen/Trainer, und damit auch Einsatztrainerinnen/Einsatztrainer, tun. Beim Coaching treffen sie fortlaufende Entscheidungen, die sich auf makrostrategische Ziele, Meso-Planungsziele oder Mikro-Moment-zu-Moment-Ziele beziehen können (vgl. Abraham/Collins 2011). So gesehen ist Coaching eine komplexe kognitive Aktivität, die die Fähigkeit zur Lösung zahlreicher miteinander verbundener Probleme erfordert. Eine derartige kognitive Fähigkeit verlangt fundiertes Wissen in einer Reihe von verschiedenen Bereichen. Zudem benötigen Trainierende die Fähigkeit, dieses Wissen durch Urteilsvermögen und Entscheidungsfindung einzusetzen, um damit Probleme im Trainerinnen-/Traineralltag zu lösen. Die Konzeptionalisierung von Coaching als ein schwerpunktmäßiger Prozess der Beurteilungs- und Entscheidungsfindung nimmt auch in der wissenschaftlichen Literatur im Kontext des Sports (vgl. ebd.; Lyle 2002; ders. 2018) und im Bereich des zivilen und behördlichen Konfliktmanagements (vgl. Staller et al. 2020; Staller/Koerner 2021; Staller/Zaiser 2015) Fahrt auf. Der Standpunkt dieser Konzeption erkennt an, dass Coaching als Entscheidungsprozess in komplexen, dynamischen

und unvorhergesehenen Situationen stattfindet und dass Coaching kontextspezifisch ist (vgl. Staller/Koerner 2021; Turner et al. 2012). Was in der einen Situation gut funktioniert, muss in einer anderen Situation nicht effektiv sein (vgl. Abraham/Collins 2011; Côté et al. 2007). Eine gute Trainerin oder ein guter Trainer im Judo oder im Thai-Boxen muss nicht zwangsweise eine gute Trainerin beziehungsweise ein guter Trainer im polizeilichen Einsatztraining sein; eine gute Trainerin oder ein guter Trainer für Beamtinnen und Beamte eines Spezialeinsatzkommandos muss nicht eine gute Trainerin oder ein guter Trainer für reguläre Polizistinnen und Polizisten im Wach- und Wechseldienst sein.

Um Trainierende bei ihrer Tätigkeit zu unterstützen, wurden in der Vergangenheit verschiedene Coaching-Modelle entwickelt und kontinuierlich verfeinert (vgl. Staller 2021). Für das polizeiliche Einsatztraining resultierte diese kontinuierliche Weiterentwicklung in einem Coaching-Modell, das wir als Professionelles Coaching-Modell bezeichnen (siehe Abbildung, Seite 57). Aus praktischer Sicht kann der Coaching-Prozess als eine Reihe von Entscheidungen betrachtet werden. Diese werden durch ein Ziel initiiert und schließlich gegen dieses Ziel evaluiert, um die jeweils beste Option für eine bestimmte Trainingssituation zu wählen (vgl. Abraham/Collins 2011). Dieser Prozess wird dann endlos wiederholt, um sich an Veränderungen in Situationen und über verschiedene Zeitspannen hinweg anzupassen (d.h. Mikro, Meso, Makro). Um gute Entscheidungen treffen zu können, benötigen die Einsatztrainierenden ein fundiertes Verständnis über sechs Wissensdimensionen und ihrer gegenseitigen Wechselwirkungen, um Trainingseinheiten systematisch planen, durchführen und reflektieren zu können. Im Folgenden beschreiben wir diese sechs Dimensionen detaillierter.

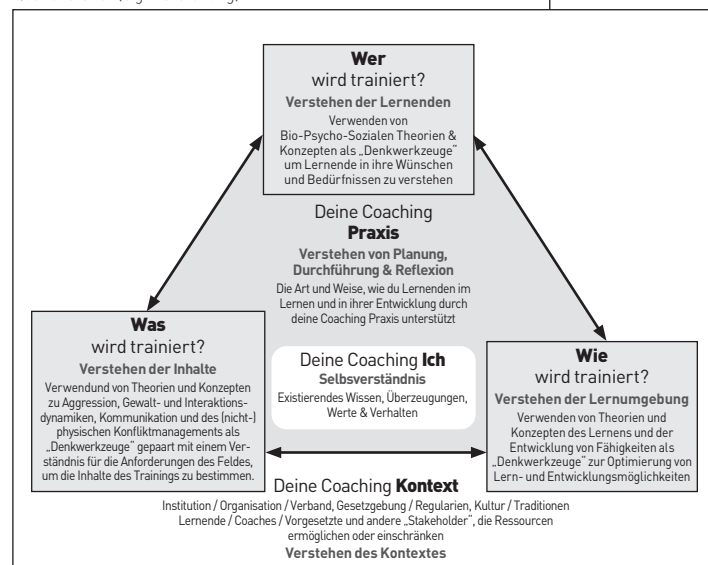
## 2.1 Wissensdimension 1: Verstehen des „Wer“

Die Wissensdimension „Wer“ stellt die Frage nach dem trainierenden und lernenden Individuum. Wer wird trainiert? Was sind dessen/deren Wünsche und Bedürfnisse? Was braucht die Person, um besonders motiviert zu sein; was demotiviert sie? Hintergrund hierfür ist, dass das Trainieren und die Entwicklung von Menschen in Lehr-Lern-Settings ein komplexer biopsychosozialer Prozess ist (vgl. Bailey et al. 2010; Collins et al. 2012; MacNamara et al. 2011). Im Zentrum steht dabei das Individuum – also die Lernenden. Ein tiefes Verständnis der Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden ist daher essentiell, um optimale Lernumgebungen zu gestalten, die herausfordernd, motivierend und relevant sind (vgl. Abraham/Collins 2011). Inwieweit eine Person eine bestimmte Situation als herausfordernd und/oder motivierend erlebt oder einen Trainingsinhalt für sich als relevant einordnet, ist von der subjektiven Erlebniswelt der Person abhängig. Insofern diese Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden in Trainingssettings nicht bedient werden, besteht die Gefahr reduzierter Motivation (vgl. Honess 2020) mit den sich daran anschließenden negativen Konsequenzen für das Erlernen von neuen Fertigkeiten (vgl. Kanfer 1996). Einfach ausgedrückt: Wer nicht motiviert zum Lernen ist, lernt wenig.

Einsatztrainierende benötigen dazu Wissensstrukturen, die zum einen (a) auf allgemeiner Ebene Erklärungsansätze über Motivation und Engagement im Training bieten und zum anderen (b) spezifische Wissensbestände über die Lernenden in den spezifischen Trainingsprogrammen des polizeilichen Einsatztrainings. Im Zentrum stehen dabei Theorien und Konzepte, die es ermöglichen, die subjektive Erlebniswelt der Lernenden zu verstehen und die Lernumgebung so zu gestalten,

dass ein motivationsförderndes und positives Lernklima ermöglicht wird. Auf allgemeiner Ebene fallen hierunter beispielsweise Theorien zur Motivation (z.B. Selbstbestimmungstheorie), zu gruppendynamischen Prozessen oder den motivationalen Effekten von trainingspädagogischen Ansätzen; auf spezifischer Ebene sind beispielsweise der sozio-kulturelle Kontext polizeilicher Lehr-Lern-Settings oder die individuelle Motivstrukturen von Polizistinnen und Polizisten von Bedeutung. Die Forschung im Bereich des Einsatztrainings liefert für beide Ebenen einige zentrale Befunde in Bezug auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden. Zum Beispiel wurde der Lerninhalt im Einsatztraining als nicht relevant empfunden, wenn Polizistinnen und Polizisten den Inhalt nicht in ihrer spezifischen Arbeitsumgebung einsetzen konnten (vgl. Honess 2020). Dies wurde auch von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten im Studium bestätigt (vgl. Staller et al. o.J.). In Bezug auf die unmittelbare Relevanz im Studium wiesen Polizistinnen und Polizisten auf die Bedeutung von Prüfungen hin. Die Motivation zur Beschäftigung mit

Quelle: Staller (eig. Darstellung)



Das Professionelle Coaching-Modell

Inhalten in der Freizeit stieg an, sofern die Inhalte prüfungsrelevant waren (vgl. ebd.).

## 2.2 Wissensdimension 2: Verstehen des „Was“

Einsatztrainierende benötigen Wissensstrukturen in Bezug auf die Inhalte des Einsatztrainings: Was soll gelernt und trainiert werden? Dies bezieht sich auf (a) Theorien und (Handlungs-)Konzepte zu Aggression, Gewalt- und Interaktionsdynamiken, der Kommunikation und des (nicht-)physischen Konfliktmanagements und (b) die Anforderungen der Einsatzumgebungen der Lernenden. Basierend hierauf – und im Abgleich mit eventuell bestehenden Curricula – kann so der Inhalt des Einsatztrainings erstellt werden.

Die Inhalte, die im Einsatztraining vermittelt werden, sind direkt mit dem Verständnis des „Wer“ verbunden. Die Relevanz eines jeden Inhalts sollte angesichts der als stets zu knapp empfundenen Zeit hoch sein (vgl. Jager et al. 2013; Renden et al. 2015): Relevant zum einen, als dass der Inhalt das widerspiegelt, welcher für Leistung im Einsatz erforderlich ist, und zum anderen relevant im Hinblick auf die Motivation, sich mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen (vgl. Abraham/Collins 2011).

Die Vielfalt der polizeilichen Aufgaben erfordert unterschiedliche Anforderungs- und Leistungsmodelle für verschiedene Nutzungsgruppen. Während also Polizistinnen und Polizisten im Wach- und Wechseldienst den Schwerpunkt auf bürgerorientierte Interaktionen zwischen Polizei und Zivilgesellschaft haben, verfolgen Spezialeinheiten oder verdeckte Ermittlerinnen und Ermittler wiederum andere Ansätze in der Interaktion zwischen Polizei und Bürgerinnen und Bürgern. Die inhaltliche Ausbildung sollte sich daher an den Anforderungen der Anwendungsumgebung orientieren und nicht an den verschiedenen Alternativen zur Bewältigung

dieser Anforderungen (z.B. Schusswaffen-ausbildung, Selbstverteidigung, verbale Kommunikation). Expertise in Konfliktsituationen ist das Ergebnis individueller informationsbasierter Interaktion zwischen den Lernenden und der Umgebung (vgl. Staller/Koerner 2021). Das Umfeld unterscheidet sich jedoch je nach Aufgabe. Die spezifischen Charakteristika des Polizeiauftrags (z.B. bürgerorientierte Polizeiarbeit im Streifendienst, Interventionen bei häuslicher Gewalt, taktische Interventionen bei Geiselnahmen) beeinflussen den Grad der Komplexität der Situation. Komplexität umfasst dabei verschiedene Ebenen und Dimensionen (vgl. Luhmann 2009). Der Komplexitätsgrad einer Situation hängt von der Art und Anzahl der Einflussvariablen mit sachlicher, zeitlicher und sozialer Relevanz ab (vgl. Staller/Koerner 2020). Hier wird deutlich, dass der Polizei-Bürgerinnen/Bürger-Kontakt per se komplex ist und eine Vielzahl an möglichen Handlungsoptionen und Interaktionen ermöglicht. Je komplexer die Situation ist, desto schwieriger wird es, „das“ richtige Handeln zu bestimmen. Auf pädagogischer Ebene bedeutet dies: je komplexer die Situation, desto prinzipienbasierter die Lösung. Für die Praxis des Einsatztrainings bedeutet dies, dass bei der Gestaltung von Lern- und Testumgebungen individuelles und situationsbezogenes „richtiges“ Handeln im Vordergrund stehen sollte (vgl. Koerner/Staller 2019). Für die gewählten Trainingsinhalte muss auch die für das Training zur Verfügung stehende Zeit in Betracht gezogen werden. Als Daumenregel gilt hier, dass je weniger Trainingszeit zur Verfügung steht, desto mehr die Vermittlung von Lösungsprinzipien im Mittelpunkt stehen sollte.

## 2.3 Wissensdimension 3: Verstehen des „Wie“

Die Wissensdimension „Wie“ stellt Fragen



in den Mittelpunkt, die sich auf die Gestaltung der Lernumgebung, also des Trainings, beziehen. Welche Trainingsaktivitäten sollen ausgeführt werden und wie sollen diese gestaltet sein? Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es Wissensstrukturen zu trainingspädagogischen Theorien und Konzepten, um so die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten für die Teilnehmenden optimal zu gestalten. Dabei erscheinen drei Aspekte als besonders wichtig: (a) die Entwicklung einer funktionalen Beziehung zwischen Einsatztrainerinnen/Einsatztrainern und Lernenden, (b) das Moderieren von Erwartungen und Wahrnehmungen, mit denen Lernende in ein Trainingssetting eintreten, und (c) das Gestalten von effektiven Lernumgebungen für den Erwerb von einsatzrelevanten Fähigkeiten.

### **2.3.1 Funktionale Beziehungen zwischen Einsatztrainerinnen und Einsatztrainern und Lernenden**

Im Hinblick auf den Aufbau von funktionalen Beziehungen zwischen Lernenden und Einsatztrainerinnen/Einsatztrainern gilt es sich einerseits so zu verhalten, dass Lernende wissen, dass man sich um sie kümmert, dass man sie respektiert und ihnen vertraut (vgl. Abraham et al. 2015; Sagar/Jowett 2012). Andererseits scheint es für Einsatztrainerinnen/Einsatztrainer wichtig zu sein, vertrauenswürdig, fleißig und sachkundig zu sein, da sich dies positiv auf die Bereitschaft von Menschen auswirkt, diese Person zu respektieren (vgl. Langdon 2007). Für Trainerinnen/Trainer erscheint es daher wichtig, diese Eigenschaften zusammen mit Fürsorge, Gleichberechtigung im Umgang und in Bezug auf gemeinsame Ziele zu zeigen, um qualitativ hochwertige Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen. Was speziell das Einsatztraining betrifft, so zeigen erste Studien, dass die Einsatztrainerin/der Einsatztrainer für Polizeianwärterinnen und

Polizeianwärter eine Vorbildfunktion hat und diese einen Umgang auf Augenhöhe sehr schätzen (vgl. Staller et al. 2021).

### **2.3.2 Erwartungen und Wahrnehmungen der Lernenden**

Die Gestaltung von Trainingsaktivitäten ist eng verknüpft mit den Erwartungen und Wahrnehmungen, mit denen Lernende am Training teilnehmen. So können Lernende spezifische Annahmen darüber haben, welches Training gerade am besten ist und was sie – subjektiv gesehen – gerade brauchen. So steht beispielsweise das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung in der Technikausführung im Kontrast zu „chaotischeren“ (genauer gesagt: mit Absicht chaotisch gestalteten) Übungsformen, die adaptives Verhalten und Variabilität fördern. Eine aktuelle Studie mit Polizeianwärterinnen/Polizeianwärtlern im Hinblick auf das Training von Verteidigungshandlungen gegen Messerangriffe zeigte, dass ein nicht-lineares Training (mit vielen chaotischen Elementen) zu mehr adaptivem und situationsangepasstem Verhalten führte, sich davon aber die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmenden unterschied (vgl. Koerner et al. 2021). Die subjektiv wahrgenommene Relevanz von Trainingsaktivitäten ist damit ein wichtiger Aspekt in der Planung und Reflexion von Coaching. In Bezug auf die wahrgenommene Relevanz der Trainingsinhalte zeigte eine Untersuchung aus Australien (vgl. Rajakaruna et al. 2017), dass Beamtinnen und Beamte aus dem Streifendienst sich wünschten, dass mehr verbal-kommunikative und deeskalierende Fähigkeiten in die Polizeiausbildung integriert werden sollten. Darüber hinaus und im Zusammenhang mit dem letzten Aspekt der Gestaltung von effektiven Lernumgebungen berichteten die befragten Polizistinnen und Polizisten von der Notwendigkeit einer realistischeren Ausbildung.

### 2.3.3 Gestaltung effektiver Lernumgebungen im Einsatztraining

Trainingsprogramme müssen so gestaltet sein, dass das dort Gelernte und Trainierte in die Praxis transferiert – also dort anwendbar – ist. Die Auswahl von trainingspädagogischen Strategien muss sich daran messen lassen. In der trainingspädagogischen und sportmotorischen Forschung existiert eine Reihe verschiedener Ansätze, deren situationsspezifische, gut reflektierte Auswahl ein wichtiger Aspekt professionellen Coachings ist (vgl. Collins/Collins 2020). Entsprechend bedarf es auf Seiten der Trainierenden an deklarativen Wissensstrukturen über verschiedene Ansätze und deren Wirkungsweise, um diese situativ, adaptiv und effektiv einsetzen zu können (vgl. Staller et al. 2020). Ein wesentlicher Aspekt dabei scheinen Kenntnisse über die darunterliegenden Lerntheorien zu sein (vgl. Olson/Bruner 1996). Hier gilt es, nicht „die eine“ Lehr-Lern-Theorie zu verstehen und umzusetzen, sondern die Vor- und Nachteile verschiedener Theorien zu verstehen und diese situativ begründet in der Praxis anwendbar zu machen.

### 2.4 Wissensdimension 4: Verstehen des „Kontextes“

Coaching im Einsatztraining ist in hohem Maß kontextabhängig (vgl. Staller/Koerner 2021). Der Kontext, in dem Coaches arbeiten, beeinflusst, begrenzt und ermöglicht das, was Coaches tun (vgl. Till et al. 2019). Dazu gehören der soziale, kulturelle und politische Kontext des Arbeitsumfeldes. Für das Einsatztraining umfasst dies Ressourcen, logistische und physische Zwänge, Werte der Organisation oder Institution, Gesetze und Vorschriften, akzeptierte Praktiken und Traditionen sowie die Erwartungen anderer (z.B. nutzende Gruppen, andere Einsatztrainerinnen/Einsatztrainer, Lernende, Vorgesetzte usw.). Beispielsweise beeinflussen die zugewie-

senen Lernenden mit ihrer spezifischen Verwendung (z.B. Streifenpolizistin/Streifenpolizist vs. Kriminaldienst) die vorgegebenen Vorschriften in Bezug auf die zu trainierenden Einsatzfähigkeiten und die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen, was im Training möglich ist, erheblich. Darüber hinaus beeinflussen die aktuellen Werte der Polizeiorganisation selbst, die amtierende Leitung sowie die unmittelbaren Vorgesetzten den Kontext und die Kultur der täglichen Einsatztrainingspraxis. Beispielsweise kann die derzeit offiziell vermittelte Neigung zu einer robusteren Polizei in Deutschland (vgl. Behr 2018, ders. 2019) Entscheidungen über die Lehrinhalte in der Polizeiausbildung beeinflussen. Ein tiefgreifendes Verständnis der Dynamik von Macht- und Dominanzverhältnissen zwischen Lernenden und Trainierenden und der Einfluss von dominanten Traditionen im Einsatztraining sind eine wichtige Basis zur Überwindung problematischer Coaching-Ansätze. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Coaching-Philosophie bietet hier Professionalisierungsmöglichkeiten (vgl. North 2013). Hinzu kommt ein grundlegendes Verständnis von Theorien zur Sozialisation im Polizeikontext und im Einsatztraining, wie z.B. Cop-Kultur (vgl. Myhill/Bradford 2013), und der Denkweise bezüglich der Durchführung von Polizeiarbeit (vgl. Li et al. 2020; McLean et al. 2019; Stoughton 2015). Das Wissen um diese kontextuellen Faktoren bildet die Grundlage für Reflexionen zu den beeinflussenden Faktoren der eigenen Handlungspraxis im Einsatztraining.

### 2.5 Wissensdimension 5: Verstehen des „Selbst“

Die Dimension, die sich mit der eigenen Person beschäftigt, nennen wir „Ich“ oder „Selbst“. Es umfasst die Wissensbestände über das eigene Wissen, die eigenen Über-

zeugungen, Werte und das eigene Verhalten, welche als wesentlich für eine kontinuierliche persönliche Entwicklung und zur Sicherung der Qualität der eigenen Handlungspraxis angesehen werden (vgl. Buchheit 2017).

Eine Unterteilung kann hier in interpersonelle und intrapersonelle Wissensstrukturen vorgenommen werden. Fähigkeiten und Kenntnisse in diesen beiden Bereichen werden regelmäßig hervorgehoben (vgl. Abraham/Collins 2015; Gilbert/Baldis 2014). Das interpersonelle Wissen bezieht sich auf Wissensstrukturen, die es dem Coach ermöglichen, angemessen und effektiv mit den Lernenden, Gleichaltrigen, Vorgesetzten und anderen Personen zu kommunizieren (vgl. Bowes/Jones 2006).

Gerade für das Einsatztraining weisen Ergebnisse darauf hin, dass eine effektive Kommunikation mit Vorgesetzten ein wesentlicher, wenn auch manchmal frustrierender Aspekt des Einsatztrainings ist (vgl. unveröffentlichte Interview-Daten). Daher kann sich die Entwicklung dieser zwischenmenschlichen Fähigkeiten als nützlich erweisen, wenn es darum geht, Ideen zu vermitteln, Probleme zu diskutieren oder Veränderungen innerhalb der Organisation auszuhandeln.

Das intrapersonale Wissen von Einsatztrainerinnen und Einsatztrainern bezieht sich auf das Selbstverständnis der eigenen Rolle und ermöglicht Introspektion und Reflexion (vgl. Côté/Gilbert 2009). Dazu gehören Aspekte wie die eigene Coaching-Philosophie und die eigenen Werte, Selbstreflexion und Selbstkontrolle, lebenslanges Lernen und Selbstregulierung (vgl. Till et al. 2019). Gerade die Coaching-Philosophie mit Blick auf die eigene Vision, die Perspektive auf Lernende und die Umwelt wurde in der Arbeit von kontinuierlich erfolgreichen Coaches im Sport als zentraler Aspekt identifiziert (vgl. Lara-Bercial/Mallett 2016). Die Coaches hatten

einen klaren philosophischen Standpunkt bezüglich ihrer Ziele, Werte und Überzeugungen. Dies vermittelte ihnen einen starken Sinn für Ziele und die Richtung ihres Vorgehens. Ihre Philosophie konzentrierte sich darauf, (a) eine lernendenzentrierte Perspektive einzunehmen, (b) für hohe moralische Werte (z.B. Loyalität, Ehrlichkeit, Respekt) einzutreten und (c) eine Work-Life-Balance für Athletinnen/Athleten und Trainierende zu erreichen. Im Hinblick auf lebenslanges Lernen wurde das ständige Streben nach Wissen und Selbstverbesserung als wesentliches Merkmal von spezialisierten Trainerinnen und Trainern im Sport identifiziert (vgl. DeMarco/Mccullick 1997; Grant/Dorgo 2014). Inwieweit diese Ergebnisse auch auf das Einsatztraining generalisiert werden können, muss an dieser Stelle noch unbeantwortet bleiben. Aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit des Berufes können diese Ergebnisse als erste Orientierungen dienen. In Bezug auf das Einsatztraining wurde postuliert, dass Selbstreflexion und die Suche nach Wissensquellen für kontinuierliches Lernen wesentliche Merkmale für den Erwerb von Fachkenntnissen im Coaching in der Polizeiausbildung sind (vgl. Staller/Zaiser 2015). Untersuchungen zu Merkmalen von Expertise im Einsatztrainingscoaching stehen noch aus.

## **2.6 Wissensdimension 6: Verstehen des „Prozesses“**

Die fünf zuvor diskutierten Dimensionen (Wer, Was, Wie, Kontext, Selbst) liefern eine Reihe von Konzepten, Prinzipien und Theorien, die die tatsächliche Praxis des Coachings im Einsatztraining bestimmen. Einsatztrainierende schöpfen aus den Wissensstrukturen dieser interdependenten Dimensionen, um bei der Planung, Durchführung und Reflexion zu Entscheidungen zu gelangen (vgl. Abraham/Collins 2011). Ein Schlüsselaspekt bei der Planung ist es,



zu wissen, was die Lernenden als Ergebnis des Coaching-Prozesses wissen und tun können sollten (vgl. Abraham et al. 2015). Die beabsichtigten Lernziele ergeben sich aus der Analyse der Bedürfnisse der Lernenden in Bezug auf dessen/deren aktuellen Kontext und bilden die Grundlage für lang-, mittel- und kurzfristige Pläne mit spezifischen Ergebnis-, Leistungs- und Prozesszielen. Diese Ziele dienen als Referenzpunkte, von denen aus Einsatztrainierende ihre Planung, Durchführung und Reflexion evaluieren und anpassen können. Die Planung als solche bietet eine „vorläufige Landkarte“, der man folgen kann, und klärt Erwartungen, anhand derer die Entwicklung evaluiert werden kann und auf deren Grundlage alternative Coaching-Strategien beschlossen werden können, um den sich ändernden Bedürfnissen der Lernenden und/oder kontextuellen Veränderungen (z.B. Ressourcen) Rechnung zu tragen und darauf zu reagieren. Einsatztrainierende können nur dann eingreifen, wenn der Handlungsbedarf im Rahmen der lang-, mittel- oder kurzfristigen Planung oder im Rahmen der eigentlichen Ausbildungsaktivität festgestellt wird. Um den Handlungsbedarf zu erkennen, müssen Einsatztrainierende ständig auf wichtige Momente oder Störungen achten (vgl. Staller/Koerner 2019). Eine bewusste und zielgerichtete Planung kann Einsatztrainierenden helfen, Anomalien aufzudecken, indem klare Erwartungen formuliert werden, mit denen die aktuellen Beobachtungen der Realität verglichen werden können und die andernfalls übersehen werden könnten (vgl. Jones et al. 2013). Die Fähigkeit, auf diese Weise zu denken, während sich im Coaching-Prozess Ereignisse vollziehen, wird auch als Reflexion in Aktion (reflection-in-action) bezeichnet (vgl. Martindale/Collins 2012; Schön 1983). Indem die Erwartungen vor einem Coaching-Ereignis klar formuliert

sind, erhöhen sich die Möglichkeiten, in Aktion zu reflektieren und diesen Impuls als Reflexionsanlass nach dem Coaching-Ereignis heranzuziehen (d.h. reflection-on-action). Reflektierende Praxis wird im Allgemeinen als eine kontinuierliche Interaktion zwischen Planung und Durchführung angesehen, durch die die eigenen Erfahrungen gründlicher gewürdigt werden können, was wiederum zu einer professionelleren Praxis führt (vgl. ebd.). In Bezug auf das Einsatztraining wurde der reflektierende Praktiker und die reflektierende Praktikerin als ein Ziel hervorgehoben, das in der Trainerausbildung anzustreben ist (vgl. Koerner/Staller 2018).

Auf der Grundlage dieser Annahmen über den kontinuierlichen Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsprozess von Coaching kann es keine festgelegte und starre Planungsstrategie für Einsatztrainierende geben. Eine Planungsstrategie muss vielmehr kontinuierlich, dynamisch und anpassungsfähig sein und den Coach befähigen, auf Veränderungen bei den Lernenden und in der Umgebung zu reagieren (vgl. Abraham et al. 2015; Kiely 2012). Um Einsatztrainierenden bei der Bewältigung dieser komplexen und dynamischen Anforderung zu helfen, eignen sich Planungs- und Reflexionsrahmen, die Trainierenden helfen, die eigenen Erwartungen zu klären und Verbindungen zwischen den gewünschten Zielen und den damit verbundenen Coaching-Strategien zu fördern.

In Bezug auf das polizeiliche Einsatztraining ist der komplexe und fortlaufende Prozess der Planung, Durchführung und Reflexion als Herzstück des Coachings noch nicht vollständig anerkannt. Hintergrund scheinen hier veraltete Konzeptionen von Lernen und Lehren zu sein, die sich nicht von heute auf morgen ändern lassen (vgl. Cushion 2018). Es zeichnen sich jedoch auch international erste Versu-

che ab, Coaching als einen komplexen und adaptiven Prozess zu begreifen (vgl. Nota/Huhta 2019).

### FAZIT

Die Konzeptionalisierung von Coaching im Einsatztraining als einen komplexen und adaptiven Prozess löst veraltete Vorstellungen von dem ab, was Einsatztrainierende tun. Die dargestellten sechs Wissensdimensionen machen deutlich, dass professionelles Coaching fundierte Wissens-

strukturen und Virtuosität im Umgang damit generell sowie in der situativen Anwendung bedarf. Das Professionelle Coaching-Modell im Einsatztraining verdeutlicht das Idealbild der Einsatztrainerin bzw. des Einsatztrainers: eine reflektierende Praktikerin bzw. ein reflektierender Praktiker, die/der basierend auf miteinander verwobenen Wissensstrukturen situative Lösungen für Probleme der Trainingspraxis findet und diese virtuos implementiert.

### Quellenangaben

- Abraham, Andrew/Collins, Dave (2011). *Effective skill development: How should athletes' skills be developed?*, in: Button, Angela/Richards, Hugh (Eds.), *Performance psychology: A practitioners guide*, London, 207–229.
- Abraham, Andrew/Collins, Dave (2015). *Professional Judgement and Decision Making in Sport Coaching: To Jump Or Not To Jump*, 1–7.
- Abraham, Andrew et al. (2010). *UK Centre for Coaching Excellence Scoping Project Report: National and international best practice in level 4 coach development*, Sports Coach UK, Leeds.
- Abraham, Andrew et al. (2015). *Planning your coaching: A focus on youth participant development*, in: Nash, Christine (Ed.), *Practical Sports Coaching*, London, 16–53.
- Bailey, Richard et al. (2010). *Participant development in sport: An academic review*. Sports Coach UK, Leeds.
- Behr, Rafael (2018). „Die Polizei muss ... an Robustheit deutlich zulegen“: *Zur Renaissance aggressiver Maskulinität in der Polizei*, in: Loik, Daniel (Hg.), *Kritik der Polizei*, Frankfurt, 165–180.
- Behr, Rafael (2019). *Gewalt und Polizei*. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (21–23), 24–28.
- Bowes, Imornefe/Jones, Lobyn (2006). *Working at the edge of chaos: Understanding coaching as a complex, interpersonal system*, *Sport Psychologist*, 20 (2), 235–245.
- Buchheit, Martin (2017). *Outside the Box*, *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 12 (8), 1001–1002.
- Collins, Dave/Collins Loel (2020). *Developing coaches' professional judgement and decision making: Using the 'Big 5'*, *Journal of Sports Sciences*, 39 (1), 1–5.
- Collins, Dave et al. (2012). *Three worlds: New directions in participant development in sport and physical activity*, *Sport, Education and Society*, 17 (2), 225–243.
- Côté, Jean/Gilbert, Wade (2009). *An integrative definition of coaching effectiveness and expertise*, *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4 (3), 307–323.
- Côté, Jean et al. (2007). *Towards a Definition of Excellence in Sport Coaching*, *International Journal of Coaching Science*, 1 (1), 3–17.
- Cushion, Christopher/Lyle, John (2016). *Conceptualising sport-coaching – progressing the field*, in: Wegener, Robert et al. (Hg.), *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching*. Die Etablierung neuer Praxisfelder, Wiesbaden, 101–111.

- Cushion, Christopher (2018). *Exploring the delivery of officer safety training: A case study*, *Policing*, 5 (4), 1–15.
- DeMarco, George/Mccullick, Bryan (1997). *Developing expertise in coaching: Learning from the legends*, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (3), 37–41.
- Gilbert, Wade/Baldis, Mark (2014). *Becoming an effective strength and conditioning coach*, *Strength and Conditioning Journal*, 36 (1), 28–34.
- Grant, Matthew/Dorgo, Sandor (2014). *Developing Expertise in Strength and Conditioning Coaching*, *Strength and Conditioning Journal*, 36 (1), 9–15.
- Honess, Richard (2020). *Mandatory police training: The epitome of dissatisfaction and demotivation?*, *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14 (1), 191–201.
- Jäger, Janine et al. (2013). *NRW-Studie. Gewalt gegen Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte. Die subjektive Sichtweise zur Betreuung und Fürsorge, Aus- und Fortbildung, Einsatznachbereitung, Belastung und Ausstattung, Abschlussbericht, Institut für Psychologie, Christian-Albrechts-Universität, Kiel.*
- Jones, Rogyn et al. (2013). *Ambiguity, noticing, and orchestration: Further thoughts on managing the complex coaching context*, in: Potrac, Paul et al. (Eds.), *The Routledge handbook of sports coaching*, New York, 271–283.
- Kanfer, Ruth (1996). *Self-regulatory and other non-ability determinants of skill acquisition*, in: Gollwitzer, Peter M./Bargh, John A. (Eds.), *The psychology of action linking cognition and motivation to behavior*, New York, 404–423.
- Kiely, John (2012). *Periodization Paradigms in the 21st Century: Evidence-Led or Tradition-Driven?*, *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 7 (3), 242–250.
- Koerner, Swen/Staller, Mario (2018). *From system to pedagogy: Towards a nonlinear pedagogy of self-defense training in the police and the civilian domain*, *Security Journal*, 31 (2), 645–659.
- Koerner, Swen/Staller, Mario (2019). *Situativität im Coaching*, in: Meyer, Martin/Staller, Mario (Hg.), *„Lehren ist Lernen: Methoden, Inhalte und Rollenmodelle in der Didaktik des Kampfsports“: internationales Symposium; 8. Jahrestagung der dvs Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 3. – 5. Oktober 2019, Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaften (dvs), Abstractband 43, Vechta.*
- Koerner, Swen et al. (2021). *“There must be an ideal solution...” Assessing training methods of knife defense performance of police recruits*, *Policing: An International Journal*, 44 (3), 483–497.
- Langdon, Susan (2007). *Conceptualizations of respect: Qualitative and quantitative evidence of four (five) themes*, *The Journal of Psychology*, 141 (5), 469–484.
- Lara-Bercial, Sergio/Mallett, Clifford (2016). *The Practices and Developmental Pathways of Professional and Olympic Serial Winning Coaches*, *International Sport Coaching Journal*, 3 (3), 221–239.
- Li, Danyao et al. (2020). *Creating Guardians or Warriors? Examining the Effects of Non-Stress Training on Policing Outcomes*, *The American Review of Public Administration*, Online: <https://doi.org/10.1177/0275074020970178> (10.01.2021).
- Luhmann, Niklas (2009). *Zur Komplexität von Entscheidungssituationen*, *Soziale Systeme*, 15 (1), 3–35.
- Lyle, John (2002). *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behavior*, London.
- Lyle, John (2018). *Reflecting on the development of a conceptual framework for sport coaching*, *International Sport Coaching Journal*, 5 (1), 90–98.
- MacNamara, Aine et al. (2011). *Promoting lifelong physical activity and high level performance: Realising an achievable aim for physical education*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16 (3), 265–278.
- Martindale, Amanda/Collins, Dave (2012). *A professional judgment and decision making case study: Reflection-in-action research*, *The Sport Psychologist*, 26 (4), 500–518.
- McLean, Kyle et al. (2019). *Police officers as warriors or guardians: empirical reality or intriguing rhetoric?*, *Justice Quarterly*, 19 (3), 1–23.

- Myhill, Andy/Bradford, Ben (2013). *Overcoming cop culture? Organizational justice and police officers' attitudes toward the public*, *Policing*, 36 (2), 338–356.
- North, Julian (2013). *Philosophical underpinnings of coaching practice research*, *Quest*, 65 (3), 278–299.
- Nota, Paula/Huhta, Juha-Matti (2019). *Complex motor learning and police training: Applied, cognitive, and clinical perspectives*, *Frontiers in Psychology* 10, 167–20.
- Olson, David/Bruner, Jerome (1996). *Folk psychology and folk pedagogy*. *The Handbook of Education and Human Development*, 9–27.
- Rajakaruna, Nikki et al. (2017). *Ensuring the validity of police use of force training*, *Police Practice and Research*, 18 (5), 507–521.
- Renden, Peter et al. (2015). *Dutch police officers' preparation and performance of their arrest and self-defence skills: A questionnaire study*, *Applied Ergonomics* 49 (c), 8–17.
- Sagar, Sma/Jowett, Sophia (2012). *Communicative acts in coach–athlete interactions: When losing competitions and when making mistakes in training*, *Western Journal of Communication*, 76 (2), 148–174.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York.
- Staller, Mario (2021). *Optimizing Coaching in Police Training*, Unpublished Doctoral Dissertation, (Leeds Beckett University), Leeds.
- Staller, Mario/Koerner, Swen (2019). *Quo vadis Einsatztraining?*, in: Kühne, Eberhard (Hg.), *Die Zukunft der Polizeiarbeit – die Polizeiarbeit der Zukunft – Teil II* (= Rothenburger Beiträge, Bd. 101), Rothenburg, 321–364.
- Staller, Mario/Koerner, Swen (2020). *Komplexe Gewaltprävention: Zum Umgang mit Gewalt auf individueller Ebene*, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 45 (1), 157–174.
- Staller, Mario/Koerner, Swen (2021). *Regression, Progression and Renewal: The Continuous Re-development of Expertise in Police Use of Force Coaching*, *European Journal of Security Research* (6), 105–120.
- Staller, Mario et al. (2020). *Beyond technique – The limits of books (and online videos) in developing self defense coaches' professional judgement and decision making in the context of skill development for violent encounters*, *Acta Periodica Duellatorum*, 8 (1), 1–16.
- Staller, Mario et al. (o.J.). *Police recruits' wants and subjective needs in mandatory police training*, *Security Journal*, in Druck.
- Staller, Mario/Zaiser, Benjamin (2015). *Auf dem Weg zur Expertise als Einsatztrainer: Selbstbestimmtes Lernen im Rahmen der regelmäßigen Dienstverrichtung*, *Polizei & Wissenschaft* (4), 39–49.
- Stoughton, Seth (2015). *Law enforcement's "warrior" problem*, *Harvard Law Review Forum*, 128 (225), 225–234.
- Till, Kevin et al. (2019). *A framework for decision-making within strength and conditioning coaching*, *Strength and Conditioning Journal*, 41 (1), 14–26.
- Turner, David et al. (2012). *The journey Is the destination: Reconsidering the expert sports coach*, *Quest*, 64 (4), 313–325.

#### **Weiterführende Literatur und Links**

- Staller, Mario/Koerner Swen (Hg.) (2021). *Handbuch polizeiliches Einsatztraining: Professionelles Konfliktmanagement – Theorie, Trainingskonzepte und Praxiserfahrungen*, Wiesbaden.