

Jürgen Kepura

Präventionsarbeit der Polizei als pädagogische Herausforderung

Empirische Rekonstruktionen
im Umgang mit Kindern und
Jugendlichen

OPEN ACCESS

 Springer VS

Präventionsarbeit der Polizei als pädagogische Herausforderung

Jürgen Kepura

Präventionsarbeit der Polizei als pädagogische Herausforderung

Empirische Rekonstruktionen im
Umgang mit Kindern und
Jugendlichen

 Springer VS

Jürgen Kepura
Bamberg, Deutschland

Diese Veröffentlichung wurde vom Promotionsausschuss der Fakultät für Humanwissenschaften (Dr. phil.) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel „Handlungsleitende Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen – Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung“ als Dissertation angenommen.

Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Gutachter: Prof. Dr. Uwe Kranenpohl

Die mündliche Prüfung fand am 12. Juli 2021 statt.



ISBN 978-3-658-36714-5

ISBN 978-3-658-36715-2 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-36715-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation. **Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Dank

Polizei in einer freiheitlichen Demokratie kann nur in Beziehung und im Dialog mit der Gesellschaft gedacht werden. Nur als Teil dieser Gemeinschaft kann die Staatsgewalt die gesellschaftliche Ordnung akzeptiert und glaubwürdig gewährleisten. Diese Verankerung im sozialen Leben wird nicht nur durch Kontrolle und Einhegung von Macht erreicht, sondern vielmehr durch Humanität und Dialog. Gegenseitiger Respekt, Verständnis für unterschiedliche Rollen und Perspektiven, aber auch konstruktiv-kritischer Dialog sind die Basis für ein wertschätzendes, vertrauensvolles Verhältnis zwischen Polizei, Bevölkerung und Institutionen. Das bezieht sich auch auf die Wissenschaft. Durch Forschung können polizeibezogene Erkenntnisse zur Theoriefortbildung, für eine polizeiliche Selbstreflexion und für einen wissenschaftlichen gesellschaftlichen Diskurs generiert werden. Die polizeiliche Praxis aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu betrachten, drängt sich nicht auf und hat wenig Tradition. Allein schon aus diesem Grund gilt es allen zu danken, die sich auf die Beforschung der Polizei aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eingelassen haben.

Mein herzlicher Dank richtet sich zunächst an die vielen Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten, die bereit waren, tiefe Einblicke in ihre Arbeit zu geben, Zeit zu investieren und sich auf die Gruppendiskussionen einzulassen. Die Offenheit meiner Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner und die Zeit, die sie sich genommen haben, hat diese Forschungsarbeit erst ermöglicht. Zu danken ist in diesem Zusammenhang auch den Verantwortlichen in Ministerien und Polizeibehörden, die im Vertrauen auf gute Forschungspraxis, schnell und unkompliziert Wege zur Datenerhebung bereitet haben.

Keimzelle für diese wissenschaftliche Arbeit war das Promotionskolleg *Bildung als Landschaft – Zum Verhältnis von formalen und non-formalen Bildungs-orten sowie formellem und informellem Lernen im Kindes- und Jugendalter*. Dieses

Promotionskolleg wurde durch die Friedrich-Alexander Universität Nürnberg-Erlangen, die Otto-Friedrich-Universität Bamberg, die Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm und die Evangelische Hochschule Nürnberg getragen und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Die forschungsprogrammatische Weite und das Qualifikationskonzept des Kollegs haben diese Untersuchung nicht nur ermöglicht, sondern auch entscheidend zu Wachstum und Reife beigetragen. Für die Aufnahme in das Förderprogramm, für die gute Begleitung und viele Anregungen bedanke ich mich herzlich bei den Professorinnen und Professoren des Kollegs Prof. Dr. Manfred Garhammer, Prof. Dr. Beate Hofmann, Prof. Dr. Bärbel Kopp, Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Prof. Dr. Ralf Kuckhermann, Prof. Dr. Sabine Martschinke, Prof. Dr. Gerhard Riemann, Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel und Prof. Dr. Gerd E. Stolz. Einen herausragenden Beitrag für das Gelingen des Kollegs leisteten die beiden Koordinatorinnen des Kollegs Dr. Stephanie Welser und Dr. Caroline Rau, die mir stets gute Impulse für meine Arbeit gaben und für die großen und kleinen Fragen der Forschungspraxis zur Verfügung standen. Vergessen werden darf auch nicht die Gemeinschaft der Kollegiatinnen und Kollegiaten. Durch die gegenseitige Begleitung ganz unterschiedlicher Forschungsprojekte lernte ich viele interessante Menschen kennen.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Annette Scheunpflug und Prof. Dr. Uwe Kranenpohl für das Interesse an meinem Thema und die Betreuung meiner Untersuchung. Über den langen Zeitraum, der zwischen den ersten Überlegungen und der Fertigstellung lag, haben sie meine Arbeit zugewandt, motivierend, anregend, geduldig und fördernd begleitet. Auch wenn wissenschaftliche Ausbildung im Vordergrund stand, verband sich damit die Begleitung eines guten Stück Lebenswegs, dessen Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden darf.

Im gleichen Atemzug ist die Forschungswerkstatt an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zu nennen, die nicht nur eine zentrale forschungsmethodische Bedeutung hatte, sondern über die Validierung von Interpretationsergebnissen und den kontinuierlichen Austausch durch persönliche Begegnung und gegenseitige Unterstützung Antrieb für meinen Forschungsfortschritt gab. Zu danken ist Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Dr. Stephanie Welser, Dr. Lena Eich, Dr. Magdalena Endres, Dr. Karl-Hermann Rechberg, Dr. Michael Richter und Dr. Marina Wagener.

Dr. Stephanie Welser, die in hervorragender Weise Forschungsmethodologie erklären kann, danke ich für gelungene Wegweisungen zu den für meine Arbeit relevanten Methoden. In der Forschungspraxis ergaben sich unerwartete Bezüge zur Arbeit von Dr. Lena Eich, aus denen Jahre gemeinsamen Denkens und

Forschens wurden. Zu danken ist Dr. Michael Richter für seine große Gastfreundschaft während meiner Studienaufenthalte in Franken. Für die Fertigstellung der Arbeit war das sorgfältige Korrekturlesen von Dr. Frauke Ilse und Christina Rexin eine wichtige und wertvolle Hilfe. Meinem Sohn Lennard Kepura danke ich für seine kreative Beratung bei der Erstellung von Abbildungen.

Keine wissenschaftliche Arbeit entsteht ausschließlich in einer Forschungsgemeinschaft, sie muss auch familiär getragen werden. Mein allerherzlichster Dank geht daher an Katrin Kepura, der ich ein gemeinsames Leben unter berufs begleitenden Forschungsbedingungen zugemutet habe und die mich in dieser Zeit geduldig, kritisch und unterstützend begleitet hat.

Kurz vor der Fertigstellung meiner Dissertation starb meine Mutter Anneliese Kepura. Sie war mein gesamtes bisheriges Leben für mich da. Dafür bin ich sehr dankbar.

Jürgen Kepura

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung und Forschungsgegenstand	1
1.2	Methodische Verortung	4
1.3	Aufbau der Arbeit	5
2	Thematischer Kontext: Polizeiliche Präventionsarbeit	9
2.1	Struktur und Aufgaben der Polizei im Überblick	10
2.2	Rolle und Selbstverständnis der Polizei	13
2.3	Präventionsarbeit der Polizei mit Kindern und Jugendlichen	15
2.3.1	Verkehrsunfallprävention	16
2.3.2	Kriminalprävention	18
2.3.3	Jugendsachbearbeitung	20
2.4	Pädagogisches Handeln in der polizeilichen Präventionsarbeit	22
2.5	Relevanz von polizeilichem Zwang und pädagogischer Macht in der Präventionsarbeit	25
3	Forschungsstand	31
3.1	Polizeiliches Handeln	33
3.2	Präventionsarbeit	42
3.3	Pädagogische Professionalität	49
3.4	Polizeiliche Professionalität	53
3.5	Forschungsdesiderat	55
4	Methodischer Zugang	57
4.1	Verortung der Untersuchung in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung	57

4.2	Datenerhebung mittels Gruppendiskussionen	59
4.2.1	Methodologische Grundlagen	59
4.2.2	Durchführung der Gruppendiskussionen	61
4.3	Datenauswertung mittels Dokumentarischer Methode	64
4.3.1	Methodologische Grundlagen	64
4.3.2	Datenauswertungsprozess	66
4.4	Zusammenstellung des Samples	75
5	Empirische Ergebnisse	83
5.1	Portraits der Gruppen des Samples	84
5.2	Die Basis der Typologie: Spannungsfelder zwischen Gewährleistung staatlicher Ordnung und Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe	91
5.3	Orientierungstypen in der polizeilichen Präventionsarbeit	110
5.3.1	Obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit	113
5.3.1.1	Konstruktion der eigenen Rolle im Modus des Respekts	114
5.3.1.2	Modi der angestrebten Normübernahme: Belehrung und Instruktion	135
5.3.2	Pädagogisierte Präventionsarbeit	160
5.3.2.1	Konstruktion der eigenen Rolle im Modus der Hilfe	161
5.3.2.2	Modi der angestrebten Normübernahme: Sozialisation und Förderung	181
5.3.3	Subjektorientierte Präventionsarbeit	200
5.3.3.1	Konstruktion der eigenen Rolle im Modus des Netzwerks	200
5.3.3.2	Modi der angestrebten Normübernahme: Entwicklung und Vermittlung	216
5.4	Die Typologie und ihre Basis: Eine Zusammenfassung der Ergebnisse	234
5.5	Soziogenetische Spuren	239
6	Diskussion der Ergebnisse	245
6.1	Zentrale Erkenntnisse der Untersuchung	246
6.2	Polizeiliche Präventionsarbeit in professionstheoretischer Perspektive	256
6.3	Der aporetische Charakter polizeilicher Präventionsarbeit	259
6.3.1	Bewältigung genuin polizeilicher Aporien	260

6.3.2	Umgang mit pädagogischen Antinomien in der polizeilichen Präventionsarbeit	269
6.3.3	Hybridität der Handlungsanforderungen	287
6.4	Zusammenfassung: Konturen einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen	290
7	Ausblick	295
7.1	Anregungen für die weitere Forschung	295
7.2	Anregungen für die Praxis	300
	Literatur	307

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 5.1	Spannungsfelder der Basistypik	109
Abbildung 5.2	Typologie: Handlungsorientierungen der polizeilichen Präventionsarbeit	112

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4.1	Transkriptionsverzeichnis	69
Tabelle 4.2	Gruppen und die in ihnen repräsentierten Präventionsaufgaben	80
Tabelle 4.3	Weitere Samplekriterien und ihre Ausprägungen im gesamten Sample	80
Tabelle 5.1	Empirische Ergebnisse der Untersuchung	240



Einleitung

1

1.1 Problemstellung und Forschungsgegenstand

Diese Forschungsarbeit nimmt die Präventionspraxis der Polizei in den Blick. Aus polizeilicher Perspektive umfasst Prävention „die Gesamtheit aller staatlichen und privaten Bemühungen, Programme und Maßnahmen, welche die Kriminalität und die Verkehrsunfälle als gesellschaftliche Phänomene oder individuelle Ereignisse verhüten, mindern oder in ihren Folgen gering halten“ (Bundesministerium des Innern 2012, Ziff. 2.1.1.1). Damit wird nicht nur ein weit aufgespannter Arbeitsbereich, sondern ein ebenso großes Forschungsfeld markiert. Diese programmatische Begriffsbestimmung findet sich in einer grundlegenden Polizeidienstvorschrift. Sie weist der Polizei eine Aufgabe zu, zeigt aber gleichzeitig einen größeren, gesamtgesellschaftlichen Handlungsrahmen auf, der nicht nur die Polizei, sondern viele andere Institutionen adressiert. Es mangelt der Polizei hier an Exklusivität von Aufgaben und Befugnissen, die ihr sonst bei der Gewährleistung der öffentlichen Sicherheit zu eigen ist. Von Bedeutung sind aber nicht nur Programme, Konzepte, Ziele und Ergebnisse, sondern auch die Personen, die diese Präventionspraxis gestalten.

So widmet sich diese Untersuchung den Handlungsorientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen und zwar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In diesem Forschungsfokus liegt schon eine gewisse Provokation. Prävention setzt auf Lernen, Verstehen, Reflexion, Einsicht in Normen und damit auf Bildung. Für die Einhaltung der staatlichen Ordnung ist im Minimum nur die Anpassung an Normen und regelkonformes Verhalten erforderlich. In der Polizei, die Inbegriff der

Präsenz des staatlichen Gewaltmonopols¹ ist, nach pädagogischem Handeln zu suchen, klingt paradox und regt zum Widerspruch an. Tatsächlich aber besteht Grund zu der Annahme, dass Handlungen wie unterrichten, trainieren, beraten, helfen mit erzieherischer Absicht in die polizeiliche Präventionsarbeit eingebettet sind. Schon allein die Bezeichnung Verkehrserziehung als Teil der polizeilichen Verkehrssicherheitsarbeit lässt pädagogische Praktiken im weitesten Sinne erwarten. Ansonsten ist die explizite Nutzung pädagogischer Terminologie zur Beschreibung polizeilicher Präventionsarbeit eher begrenzt gegeben. Dagegen ist in der Praxis die Arbeit an Schulen, also einem formalen Bildungsort, weit verbreitet (vgl. Schilling 2020, S. 28), nicht nur in der Verkehrsunfall-, sondern auch in der Kriminalprävention.

Was das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung sowohl aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als auch für die Polizeiforschung bedeutsam macht, ist das Zusammentreffen divergierender Zielhorizonte in der Handlungspraxis. Während die staatliche Ordnung den Zweck hat, die Freiheit des Einzelnen zu begrenzen, um die Freiheit der Gemeinschaft zu gewährleisten, soll Erziehung Individuen für ein Leben in der Gemeinschaft zur Freiheit befähigen. Beide Perspektiven des Umgangs mit Menschen sind von unterschiedlichen normativen Implikationen getragen, die zusammentreffen, wenn Polizei in pädagogischen Settings agiert oder in anderer Weise Normen vermitteln will und dazu Lernimpulse gibt. Das Zusammentreffen dieser unterschiedlichen Perspektiven ist beispielsweise im Präventionsauftrag der niedersächsischen Polizei angelegt: „Vorrangige Aufgabe der Polizei ist die Gefahrenabwehr. Polizeiliche Präventionsmaßnahmen dienen dazu, Minderjährige über strafbares Verhalten und die daraus resultierenden Konsequenzen für Täter und Opfer aufzuklären, sowie sie zu einem sicherheits- und normbewussten Verhalten zu motivieren. [...] Jugendliche sollen auf eine regelkonforme und rücksichtsvolle Teilnahme am Straßenverkehr und auf ein verantwortungsvolles Führen eines Kraftfahrzeuges vorbereitet werden. Die Verkehrsunfallprävention schafft Grundlagen für ein konditioniertes, sicherheitsorientiertes Verhalten“ (Landeskriminalamt Niedersachsen 2014a, S. 4 f.).

¹ „Das *Gewaltmonopol* ist die vom Staat wahrgenommene und ausschließliche Befugnis, auf seinem Staatsgebiet physische Gewalt (körperliche Zwangsgewalt) einzusetzen, ihren Einsatz zuzulassen oder auf andere Weise – beispielsweise durch verdeckte Maßnahmen – in die Rechte der Staatsbürger einzugreifen“, Heimann (2020, S. 12; Hervorhebung i.O.).

In dieser Arbeit geht es nicht darum, polizeiliche Arbeit in einen *pädagogischem Mantel* erziehungswissenschaftlich zu legitimieren und so möglicherweise einer „Entgrenzung des Pädagogischen“ (vgl. Lüders et al. 2010) Vorschub zu leisten. Die erziehungswissenschaftliche Relevanz dieser Forschungsarbeit wird erst dann offenkundig, wenn der durchaus uneinheitlich verwandte Begriff der *Bildungslandschaft* (vgl. Olk und Stimpel 2011, S. 173) bemüht und ein *erweiterter Bildungsbegriff* (vgl. Graf et al. i.E.) zugrunde gelegt wird. Diese Perspektive weist über formale Bildungssettings hinaus, die primär durch das Schul- und Hochschulwesen repräsentiert werden, und eröffnet die Möglichkeit, informelle Lerngelegenheiten in erziehungswissenschaftlichen Diskursen intensiver als bisher zu berücksichtigen. Es „müssen außerschulische Bildungsakteurinnen und -akteure einbezogen werden. Hierzu gehören beispielsweise Kinder- und Jugendhilfe, Sportvereine, kulturelle und politische Bildungsangebote oder die Wirtschaft. Auch außerinstitutionelle Bildungsgelegenheiten wie Familie, Freundeskreis, Internet und der öffentliche Raum werden mit einbezogen“ (Graf et al. i.E.). Diese Weite an möglichen Bildungssettings kann auch als ein Impuls verstanden werden, nach normvermittelnden Aspekten präventiver Polizeiarbeit zu fragen und diese einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse zu unterziehen.

Polizei auf die Kernfunktion legitimer Zwangsausübung zu reduzieren, greift zu kurz, dafür ist die Selbstverortung der deutschen Polizei zu sehr auf zivilgesellschaftliche Verzahnung und Vernetzung angelegt. Danach muss sich die Polizei „anlassunabhängig um Bürgernähe, sowie den Kontakt mit anderen Behörden und sonstigen Stellen bemühen. Sicherheitsprobleme können letztlich nur gemeinsam mit dem Bürger gelöst werden“ (Bundesministerium des Innern 2012, Ziff. 1.1). Dieser bürgerorientierte programmatische Anspruch wird z. B. in kommunikativen, deeskalierenden Konfliktlösungsstrategien und im Umgang mit Opfern von Schwerekriminalität sichtbar. Bei alledem werden Polizistinnen und Polizisten nicht zu Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern in Uniform, sondern sind und bleiben im Polizeidienst verankert – so der rechtliche und organisatorische Rahmen. Gleichzeitig betreibt die Polizei Präventionspuppenbühnen und lässt den Verkehrskasper auftreten. Mit dem Hinweis auf diese Aktionsform soll die polizeiliche Präventionsprogrammatik nicht nur auf Theater für Kinder verkürzt werden. Das plakative Beispiel führt aber in eingängiger Weise vor Augen, dass an polizeiliche Praxis erziehungswissenschaftliche Fragestellungen gerichtet werden können. Das geschieht in dieser Forschungsarbeit, indem die Handlungspraxis der polizeilichen Arbeit mit jungen Menschen rekonstruiert wird, für die es bisher keine ausreichenden empirischen Erkenntnisse gibt. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht daher die Arbeit von Verkehrssicherheitsberaterinnen

und Verkehrssicherheitsberatern, Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten sowie Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiterinnen² der Polizei³, bzw. deren handlungsleitende Orientierungen.

1.2 Methodische Verortung

Für die polizeiliche Arbeit wurde bisher keine allgemeine Handlungstheorie entwickelt (s. o. Abschnitt 1.1). So lassen sich nur wenige Ansätze einer Theorie polizeilicher Präventionsarbeit finden. Für die Generierung empirisch fundierter wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Präventionspraxis bedarf es daher zunächst hypothesengenerierender Untersuchungen. Dieses spezifische polizeiliche Handlungsfeld lässt sich als kollektiver konjunktiver Erfahrungsraum (vgl. Mannheim 1980, S. 211 ff.) interpretieren, der sich rekonstruktiv erschließen lässt (vgl. Mannheim 1970, S. 108 f.). Für qualitativ rekonstruktive Forschungszwecke wurde die Dokumentarische Methode, basierend auf der Wissenssoziologie Mannheims, entwickelt. „Sie beinhaltet einen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Ansatz, der stark in Handlungspraxis und Kollektivität verankert ist. Die Interpretation beruht auf der Trennung von immanentem bzw. kommunikativ generalisiertem Sinngehalt und konjunkтивem bzw. dokumentarischem Sinngehalt“ (Przyborski und Wohlrab-Sah 2014, S. 277). Im Fokus dieser Untersuchung stehen polizeiliche Akteurinnen und Akteure, die hauptamtlich, also nicht nur beiläufig oder zufällig neben vielen anderen Aktivitäten, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. So erstreckt sich die Datenerhebung auch auf Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter, deren Aufgabe auf den ersten Blick nur auf die strafrechtliche Verfolgung von Jugendkriminalität ausgerichtet ist. Unmittelbar augenfällig ist dagegen die Berücksichtigung von Beamtinnen und Beamten im Sample, die in der Verkehrsunfallprävention und der Kriminalprävention aktiv sind.

Mensching (2008) hat zu Hierarchiebeziehungen in der Polizei mittels Gruppendiskussionen (vgl. Loos und Schäffer 2001; Lamnek 2005; Bohnsack 2014,

² Die Arbeitsfelder dieser Personengruppen werden im Abschnitt 2.3 beschrieben.

³ Wenn in dieser Arbeit von der Polizei gesprochen wird, sind die Polizeibehörden der Länder der Bundesrepublik Deutschland gemeint (vgl. Abschnitt 2.1). Die Funktionsbezeichnungen für Akteurinnen und Akteure in der polizeilichen Präventionsarbeit können von Bundesland zu Bundesland variieren. Unabhängig von landesspezifischer Terminologie werden in dieser Untersuchung die hier genannten Funktionsbezeichnungen verwendet. (Eine differenzierte Beschreibung der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen findet sich im Abschnitt. 2.3.).

107–130) Daten erhoben und sie mit der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack et al. 2013; Bohnsack 2014) ausgewertet. Mit dieser theoriegenerierenden Untersuchung polizeilicher Binnenverhältnisse wurde das theoriegenerierende Erkenntnispotenzial dieses Forschungsdesigns für die Erforschung von Organisationskulturen im Allgemeinen und der polizeilichen Praxis im Besonderen aufgezeigt (vgl. Mensching 2010). Dieser methodologische Forschungsstand lässt die Annahme zu, dass die polizeiliche Präventionspraxis in gleicher Weise erforschbar ist.

Das Forschungsdesign dieser Untersuchung, bestehend aus Gruppendiskussionen in der Datenerhebung und einer Datenauswertung mittels Dokumentarischer Methode, zielt auf eine sinngenetische Typenbildung. Dafür wurden zunächst Handlungsorientierungen in der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen rekonstruiert. Da diese Arbeit in einem signifikanten Ausmaß in Lehr- und Lernsituationen, insbesondere an Schulen, stattfindet, bestand weiterhin die Annahme, in den impliziten Wissensbeständen der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten auch pädagogische Orientierungsmuster emergieren zu können.

Wenn die Polizei bzw. polizeiliches Handeln zum Forschungsgegenstand wird, kommt der Kontrolle von Subjektivität eine besondere Bedeutung zu. Zahlreiche öffentliche Diskurse um Polizeigesetze, zu polizeilichen Maßnahmen und individuellem Verhalten von Beamtinnen und Beamten sind in einem nicht unerheblichen Umfang von normativen Implikationen getragen. Die Polizeiforschung scheint nicht frei von standortgebundenen Forschungsperspektiven zu sein (vgl. Abschnitt 3.1). Diese analytischen Herausforderung wird in der Arbeit methodengeleitet durch eine komparative Analyse der Fälle (in dieser Untersuchung sind es Gruppendiskussionen) und methodisch kontrolliertem Fremdverstehen begegnet (siehe Abschnitte 4.2 und 4.3). Eine differenzierte Darstellung der methodologischen Grundlagen und des Forschungsdesigns ist im Kapitel 4 zu finden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Diese Forschungsarbeit gliedert sich in sieben Kapitel. In diesem ersten Kapitel wird mit einer Beschreibung der Problemstellung, des Forschungsgegenstandes und der methodischen Verortung der Untersuchung in die Darstellung der Studie eingeführt. Dieser Abschnitt erläutert den Aufbau der Arbeit.

Zur Erläuterung des thematischen Kontextes werden die im zweiten Kapitel nach überblicksartigen Ausführungen zur polizeilichen Arbeit im Allgemeinen, der Rolle und des Selbstverständnisses der Polizei, die Arbeitsbereiche vorgestellt, in denen polizeiliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen primär stattfindet. Darüber hinaus werden pädagogische Bezüge zu dieser Form von Polizeiarbeit hergestellt.

Im dritten Kapitel wird der Forschungsstand aufbereitet. Da die Untersuchung nicht an einen spezifischen erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand anknüpft, werden Bezüge zur Polizei-, Präventions- und erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung hergestellt. Dieser Erkenntnisstand ermöglicht die Beschreibung des Forschungsdesiderats und die Formulierung der Forschungsfrage.

Im vierten Kapitel werden ausgehend von relevanten methodologischen Grundlagen die in dieser empirischen Untersuchung angewandten empirischen Methoden vorgestellt. Dazu erfolgt zunächst eine Verortung der Arbeit im qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma. Anschließend wird die Datenerhebung mittels Gruppendiskussionen (vgl. Loos und Schäffer 2001; Lamnek 2005; Bohnsack 2014, 107–130) und die Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack et al. 2013; Bohnsack 2014) begründet (siehe auch oben Abschnitt 1.2). Weiterhin wird der Zugang zum Forschungsfeld, die Samplingstrategie im Sinne des theoretischen Samplings (vgl. Glaser und Strauss 2010) erläutert und die Zusammensetzung des Samples als Datengrundlage für diese Untersuchung beschrieben.

Das fünfte Kapitel beinhaltet die Darstellung der empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung. Zunächst werden die Gruppen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten vorgestellt. Die rekonstruierten kollektiven Orientierungen dieser Fälle bilden die Grundlage für eine sinngenetische Typenbildung. Im Zentrum dieses Kapitels steht die auf einer Basistypik gegründete Typologie von Handlungsorientierungen in der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Im sechsten Kapitel werden die mit Hilfe der Typologie systematisierten Erkenntnisse in den Kontext der erkenntnisleitenden Forschungsfragen nach Handlungsorientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen gestellt und in eine professionstheoretische Diskussion überführt. In der theoretischen Kontextualisierung der empirischen Erkenntnisse dieser Untersuchung werden Aporien herausgearbeitet, die die polizeiliche Präventionspraxis prägen. Abschließend werden Konturen einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit formuliert.

Das siebte und letzte Kapitel beinhaltet einen Ausblick, neben Impulsen zu weiterführenden Forschungsprojekten, werden Anregungen für die interdisziplinäre Professionsforschung, erziehungswissenschaftliche Kooperationsforschung und die Präventionsforschung gegeben. Abschließend wird eine Reihe von Vorschlägen für die Weiterentwicklung der polizeilichen Präventionspraxis skizziert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Thematischer Kontext: Polizeiliche Präventionsarbeit

2

In dieser empirischen Forschungsarbeit wird die polizeiliche Präventionsarbeit untersucht. Dazu ist es erforderlich, das Forschungsfeld abzustecken. Das geschieht durch eine Beschreibung von Funktionsbereichen der Polizei, die sich einerseits intensiv mit jungen Menschen befassen und andererseits präventiv wirksam werden sollen (Abschnitt 2.3), nachdem zuvor die Grundstruktur der Polizei in Deutschland (Abschnitt 2.1) sowie deren Rolle und Selbstverständnis (Abschnitt 2.2) erläutert wurden. Die Idee zu dieser Untersuchung ist im Promotionskolleg *Bildung als Landschaft*¹ gereift und von der Annahme getragen, dass die Polizei mit ihrer Präventionsarbeit mindestens informelle Lerngelegenheiten bietet, sofern sie nicht sogar in formellen Bildungssettings aktiv wird. Als Grundlegung für den erziehungswissenschaftlichen Kontext wird der Begriff *pädagogisches Handeln* verwendet und für diese Arbeit nutzbar gemacht (Abschnitt 2.4).

Polizeiliches Handeln gilt gemeinhin als Inbegriff der Ausübung von Staatsgewalt. In der Präventionsarbeit treffen pädagogische Vermittlungsansprüche und polizeiliche Durchsetzungsansprüche von Normen zusammen. Vom repressiven Charakter genuin polizeilicher Arbeit dürfte eine große Strahlkraft ausgehen,

¹ Das Promotionskolleg *Bildung als Landschaft – zum Verhältnis von formalen und non-formalen Bildungsorten sowie formellem und informellem Lernen im Kindes- und Jugendalter* diene dazu, die – auch in der Forschung ersichtliche – Versäulung des Bildungswesens in schulischer Bildungsforschung einerseits und außerschulischer Bildungsforschung andererseits zu überwinden und die Erträge sowie die Bedeutung non-formaler Bildungsangebote im Zusammenspiel mit formaler Bildung als Bildungslandschaft in den Blick zu nehmen (vgl. <http://www.bildungslandschafterforschen.de/allgemeines/bildung-als-landschaft-ueber-das-promotionskolleg.shtml>, aufgerufen am 30.08.2020).

zumindest auf die Wahrnehmung präventiver Aktivitäten. Die sich daraus ergebenden Herausforderungen werden einerseits durch Annäherungen an die polizeiliche Zwangsausübung und andererseits an der Relevanz pädagogischer Macht deutlich (Abschnitt 2.5).

2.1 Struktur und Aufgaben der Polizei im Überblick

Wenn von Polizei die Rede ist, wird zumeist von der Polizei gesprochen. Streng genommen ist es eine sehr vereinfachende Bezeichnung, denn die Polizei gibt es in Deutschland nicht (vgl. Groß 2019, S. 4). Das wird weder ihrer Aufgabenvielfalt noch den existierenden Organisationsformen gerecht. Polizei ist bekanntlich Ländersache (Art. 30 GG).² Bei 16 Bundesländern führt das zu 16 unterschiedlichen Polizeisystemen mit verschiedenen Strukturen und einer Aufgabenvielfalt, die von der Bekämpfung von Schwerekriminalität mit Spezialeinsatzkommandos bis zur Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen an Schulen reicht. Trotz dieser formalen Eigenständigkeit und regionalen Unterschieden gibt es eine Vielzahl an Gemeinsamkeiten, die eine Koordination der Zusammenarbeit über die Landesgrenzen hinweg ermöglicht. Mindestens ebenso wichtig ist, dass die Bürgerinnen und Bürger im Wesentlichen das gleiche von der Polizei erwarten können, unabhängig davon ob sie in Bayern, Brandenburg oder Bremen leben. So wird es auch in dieser Darstellung sowie in der Forschungsarbeit insgesamt, nicht um landesspezifische Besonderheiten, Aufbau- und Organisationsfragen gehen, sondern um die Präventionsarbeit der Polizei in Deutschland allgemein. Es wird daher auch von der Polizei gesprochen, trotz aller Heterogenität im deutschen Polizeiwesen. „Funktional lässt sich bei fast allen deutschen Polizeien eine Trennung zwischen uniformierter Schutzpolizei, Kriminalpolizei und Wasserschutzpolizei ausmachen“ (Groß 2019, S. 6), wobei es Sinn macht,

² Darüber hinaus existieren noch drei Polizeiorganisationen auf Bundesebene. Die Polizei des Bundestages hat die allgemeine Polizeigewalt in Gebäuden und auf Grundstücken des Deutschen Bundestages. Davon erfasst sind auch Räume, die nur temporär durch den Deutschen Bundestag genutzt werden (Art. 40 Abs. 2 GG). Weiterhin unterhält der Bund mit der Bundespolizei und dem Bundeskriminalamt zwei Sonderpolizeien (Art. 73 GG). Aufgrund ihrer begrenzten Zuständigkeiten und spezifischen Aufgabenstellungen sind die Mitarbeitenden der Bundespolizeibehörden für diese Untersuchung nicht von Bedeutung.

auch bei dieser groben Unterscheidung die Schutzpolizei zwischen dem Wachdienst³ und der Bereitschaftspolizei⁴ zu differenzieren. Die Aufgaben der Polizei können von ihrer juristischen Systematik her vereinfacht in zwei große Bereiche untergliedert werden. Auf der Basis des jeweiligen Landespolizeirechts ist sie für die Abwehr von Gefahren für die öffentliche Sicherheit zuständig. Neben der Verhinderung von Straftaten durch polizeiliche Zwangsmaßnahmen gehören auch die eher zwangsfreie Gefahrenvorsorge und die Verhütung von Straftaten zur Prävention.⁵ Das polizeirechtliche Verständnis von Prävention umfasst Maßnahmen mit und ohne Zwang. Das Strafrecht ist Bundesrecht.⁶ Die polizeiliche Aufgabenzuweisung und die polizeilichen Befugnisse zur Strafverfolgung sind der Strafprozessordnung (StPO) zu entnehmen. Für die Arbeit mit jungen Menschen sind weiterhin die Besonderheiten des Jugendkriminalrechts von Bedeutung. In der juristischen Terminologie ist Strafverfolgung Repression und Gefahrenabwehr Prävention. Beides, also präventive und repressive Polizeimaßnahmen können im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten mit Zwang durchgesetzt werden. Für die Formen von Prävention, die Gegenstand dieser Untersuchung sind, nämlich die Gefahrenvorsorge und die Verhütung von Straftaten, bedarf es einer sprachlichen Klärung, die den inhaltlichen Unterschied ausdrückt. Es wird daher im Sinne

³ „Der Wachdienst gewährleistet in Früh-, Spät- und Nachtdiensten eine ständige Präsenz und Einsatzbereitschaft“, Averdick-Gröner et al. (2015, S. 11). „Eine wesentliche Aufgabe des Wachdienstes ist die Bearbeitung aller anfallenden Einsätze [...]“, Averdick-Gröner et al. (2015, S. 11). In dieser Organisationsform veranlasst die Polizei Sofortmaßnahmen zur Gefahrenabwehr und Strafverfolgung, wird aufgrund von Notrufen eingesetzt, führt Verkehrskontrollen durch und nimmt in Eilzuständigkeit die Aufgaben anderer Behörden und Institutionen wahr, die nicht rund um die Uhr erreichbar sind. Alle Polizeien der Länder und die Bundespolizei verfügen über solche Organisationseinheiten. Die Bezeichnungen variieren jedoch von Land zu Land. In dieser Arbeit wird synonym zum Begriff *Wachdienst* auch der Begriff *Streifendienst* genutzt, weil er sich in der einschlägigen Fachliteratur findet und auch umgangssprachlich genutzt wird.

⁴ Bei der Bereitschaftspolizei handelt es sich um verbandsmäßig gegliederte und unter einheitlicher Führung stehende Polizeiverbände zur Gefahrenabwehr und Störungsbeseitigung, insbesondere wenn dazu ein hoher, geschlossen einsetzbarer Personalbedarf besteht, vgl. Möllers (2018, S. 300 f.).

⁵ „Im Bereich des *Jugendschutzes* gilt es, Gefährdungen zu verhindern, die Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene drohen. Die Polizei ist hier nicht zuständig, unterstützt jedoch die primär zuständigen Ordnungs- und Jugendbehörden bei der Überwachung der Bestimmungen des Jugendschutzgesetzes sowie des Jugendmedienschutzgesetzes“, Steffen (2015, S. 559; Hervorhebung i.O.).

⁶ Die Möglichkeiten der Länder, Strafgesetze zu schaffen, sind in diesem Zusammenhang zu vernachlässigen.

von Arbeitsdefinitionen zwischen genuin polizeilichem Handeln und polizeilicher Präventionsarbeit unterschieden.

Genuin polizeiliches Handeln beschreibt Aktivitäten der Polizei im sicherheitsbehördlichen und justiziellen staatlichen System, in dem durch unmittelbare Beeinflussung des Handelns, psychisch wirkende Abschreckung, Ermittlungen oder Sanktionierungen gesellschaftliche Regeln und gesetzliche Normen durchgesetzt werden. Dagegen sollen mit polizeilicher Präventionsarbeit Einstellungs- und Verhaltensänderungen erreicht werden, ohne dabei in die Rechte Dritter einzugreifen.

Wenn das Merkmal einer zwangsfreien Verhaltensbeeinflussung als charakteristisches Merkmal der polizeilichen Präventionsarbeit in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird, „fallen große und für die polizeiliche Aufgabenerfüllung (Wahrung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit) wichtige Handlungsweisen durch das Raster. Hierbei handelt es sich um repressives Vorgehen im Rahmen der Strafverfolgung, der Abwehr von Gefahren und der Verfolgung von Ordnungswidrigkeiten. Die polizeilichen Maßnahmen zielen nicht auf die Veränderung der gegenüberstehenden Personen, sondern auf die Ahndung und Abschreckung von weiteren Rechtsverstößen“ (Asmus 2011, S. 11).

Als Kontrast dazu gehören zur präventiven Arbeit mit Kindern die Verkehrssicherheitsarbeit, die allgemeine bzw. primäre Kriminalprävention sowie in Teilen der Umgang mit jugendlicher Delinquenz (im Detail siehe hierzu Abschnitt 2.3).

Diese Etablierung von Aufgaben in der Polizei, die nicht ohne weiteres als Eingriffsverwaltung⁷ deklariert werden können, ist nicht selbsterklärend und auch nicht unumstritten (vgl. z. B. Schilling 2020, 40 f., 281 ff.). Verständlich wird diese Form der präventiven Arbeit durch die Rolle und das Selbstverständnis der Polizei. Gleichzeitig bedarf es auch einer Betrachtung der Entwicklung der Präventionsarbeit in Deutschland, denn nur so nimmt das für diese Untersuchung relevante Forschungsfeld Konturen an.

⁷ „Eingriffsverwaltung ist dadurch charakterisiert, dass ein Hoheitsträger gegenüber dem Bürger verbindlich und mit belastender Wirkung Entscheidungen treffen sowie durchsetzen kann und darf“, Radtke (2020, Rn. 52). „Dieser Bereich ist durch das Handlungsinstrumentarium einseitiger Ge- und Verbote, belastender Rechtsgestaltungen und Verwaltungsvollstreckungsakte gekennzeichnet. Hierzu zählen insbesondere die Wahrnehmung der Polizeifunktion, die Anwendung des allgemeinen und des Sonder-Ordnungsrechts sowie des öffentlichen Abgabenrechts“, Papier und Shirvani (2020, Rn. 210).

2.2 Rolle und Selbstverständnis der Polizei

Die Geschichte der Polizei als Institution ist eng mit obrigkeitstaatlichem Denken, militärischen Traditionen und Taktiken verknüpft.⁸ Bildungsimpulse in die Mitte der Gesellschaft hinein lassen sich nach heutigem Verständnis von solchen Prägungen kaum erwarten. Dieser Habitus entsprach dem Zeitgeist im Kaiserreich und erhielt im Nationalsozialismus eine totalitäre Prägung.⁹ Eine sich daraus ergebende Organisationskultur wirkte auch in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik Deutschland. In Ausbildung und Selbstverständnis wurde an tradierte militärische Muster angeknüpft (vgl. Haselow und Kissmann 2003, S. 129; Groß et al. 2008, S. 17). Der Beginn des sogenannten *Kalten Krieges* rechtfertigte die Anlehnung an militärische Strukturen. „In den Jahren zwischen 1967 und 1972 vollzog sich dann ein Umbruch in den Polizeien der Bundesrepublik“ (Groß et al. 2008, S. 18). „In den 70ziger Jahren standen sich damit emanzipatorische Entwicklungen und autoritär geprägte Gesellschafts- und Machtstrukturen, die weiterhin an Befehl und Gehorsam ausgerichtet waren, entgegen und führten zu Rollenkonflikten“ (Haselow und Kissmann 2003, S. 130). Die gesellschaftlichen Veränderungen wirkten auch in der Polizei tiefgreifend. Staatlichkeit war kein überhöhter Selbstzweck mehr, sondern sollte für die Bürgerinnen und Bürger das Gemeinwesen organisieren. So muss dann auch die Polizei partnerschaftlich auf Augenhöhe für die Bürgerinnen und Bürger da sein. Für Institutionen mit repressiven Aufgaben und Befugnissen und einer Bürgernähe diametral entgegenstehenden Organisationskultur war das keine leichte Aufgabe.

„Prinzipiell müssen sich Polizeien, die die steuernde Politik und die Gesellschaft die Frage stellen, welche Schwerpunkte in der Kriminalitätsbekämpfung gesetzt werden sollen und welche Präventionsstrategien Erfolg versprechen. Damit verbunden ist die grundlegende Frage der Ausrichtung der Polizei, bei der ein dienstleistungsorientiertes Modell einer ‚Bürgerpolizei‘ dem Modell einer ‚Staatspolizei‘, die primär

⁸ Die mittelalterlichen Ordnungen „und die aus ihr folgenden Störungen im Bereich des politischen und sozialen Lebens rufen den modernen Staat als Ordnungsstifter auf den Plan“, Maier (1980, S. 259). „Der Begriff ‚Polizei‘ hat im deutschen Sprachraum eine fünfhundertjährige Geschichte“, Knemeyer (1978, S. 875). Vom 15. Jahrhundert bis Mitte des 18. Jahrhunderts wurde der Begriff Polizei (in unterschiedlichen Schreibweisen) für die obrigkeitliche Regelung der guten Ordnung des Gemeinwesen bzw. des Gemeinwesens insgesamt genutzt, bezeichnete aber noch keine Polizeiorganisation im heutigen Sinne. Polizei war eine Bezeichnung für die innere Verwaltung eines Staates insgesamt, vgl. Knemeyer (1978, S. 875 ff.).

⁹ Die Bestrebungen, in den 1920ern militärische Traditionen aus der Polizei zu verdrängen, misslangen.

öffentliche Institutionen verteidigt und schützt, gegenüber steht. In jedem Fall zentral für die Legitimation der Polizeien in einer freiheitlichen Gesellschaft bleiben klare demokratische Werthaltungen, die auch unter den schwierigen Arbeitsbedingungen in der Polizei sowie bei vermehrten Angriffen auf Polizeibeamtinnen und -beamte garantiert sein müssen“ (Groß 2019, S. 10).

Vergessen werden darf auch nicht, dass die Volkspolizei in der DDR bis zur Wiedervereinigung Deutschlands eine andere Entwicklung nahm. „Die strukturellen Umbrüche in Staat und Gesellschaft waren für die Deutsche Volkspolizei als herrschaftssichernde und Rechtskonformität kontrollierende Organisation in der DDR neben den persönlichen Verunsicherungen auch mit dem Verlust kollektiver Orientierungen verbunden“ (Asmus 2007, S. 72). Bis dahin kultivierten Volkspolizisten „eine obrigkeitsstaatliche Haltung im Umgang mit dem Publikum, die zugleich aus der Imagination der Volksnähe lebte“ (Gieseke 2003, S. 113). „Dabei wurde die eigentümliche Verschmelzung von nachrichtendienstlichen Tätigkeiten, originär polizeilichen, erzieherischen, politischen und sozialpädagogisch-betreuenden Aufgaben explizit in Absetzung von den westdeutschen Entwicklungen formuliert“ (Hornborstel 2000, S. 197).

Heute ist das Bild einer *Bürgerpolizei* Teil des formulierten institutionellen Selbstverständnisses.¹⁰ Polizeiliches Handeln beschränkt sich nicht auf Gesetzesvollzug im rechtspositivistischen Sinne. „Mit rechtlichen Begriffen der Gefahrenabwehr und der Strafverfolgung wird die Funktion von Polizei in unserer Gesellschaft nur unzureichend erfasst“ (vgl. Kommission zur Untersuchung des Reformbedarfs in der Niedersächsischen Polizei, S. 18, zit. nach Kniessel et al. 1996, S. 1109). In Polizeikreisen wird von der Erwartungshaltung der Bürgerinnen und Bürger ausgegangen, dass die Polizei „sich kümmert“ (Dohr und Wiedemann 1996, S. 1110).

Die Polizeidienstvorschrift „Führung und Einsatz der Polizei“ (PDV 100) – ist die Basis aller weiteren bundesweit gültigen Polizeidienstvorschriften. Vor allen fachlichen Ausführungen ist umfassend „Rolle und Selbstverständnis“ (Bundesministerium des Innern 2012, Ziff. 1.1) der Polizei in der Bundesrepublik Deutschland formuliert. In dieser normativen Orientierung für alle Polizeibesetzten wird das berufliche Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Akteurinnen

¹⁰ Kritik: „Der Terminus ‚Bürgerpolizei‘ wird in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet, ohne dass es eine allgemeingültige Definition des Begriffs bzw. seiner Inhalte gibt. Die Einen verbinden damit eine transparente, den Bürgerinteressen zugewandte Polizei, die die Bürger informiert und ihnen Gehör schenkt und sich im Sinne des ‚Community Policing‘ als kommunaler Netzwerker versteht. Für die Anderen ist es eher eine ‚Polizei light‘, die auf ‚Schmusekurs‘ geht und ihre Rolle als Exponent des staatlichen Gewaltmonopols nicht mehr hinreichend ausfüllt“, Hamm und Sander (2018, S. 90).

und Akteuren und eben zu Bürgerinnen und Bürgern formuliert. Das Verständnis von einer Bürgerpolizei wird in dieser Vorschrift z. B. durch folgende Passagen beschrieben: „Die Polizei hat sich bei ihrem Tätigwerden nicht nur an der Sicherheitslage, sondern am Sicherheitsgefühl der Bevölkerung zu orientieren. [...] Auch muss sie sich Anlass unabhängig um Bürgernähe [...] bemühen. Sicherheitsprobleme können letztlich nur gemeinsam mit dem Bürger gelöst werden“ (Bundesministerium des Innern 2012, Ziff. 1.1). Diese gesellschaftliche Rolle der Polizei ist eine Grundvoraussetzung für die Normvermittlung jenseits der Modi von Abschreckung.

2.3 Präventionsarbeit der Polizei mit Kindern und Jugendlichen

Wie bereits erwähnt, erstreckt sich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf die Verkehrssicherheitsarbeit, die Kriminalprävention und die Jugendsachbearbeitung (polizeiliche Ermittlungen zu Jugendkriminalität). Angesprochen werden dadurch, entsprechenden gesetzlichen Regelungen folgend Minderjährige (junge Menschen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres¹¹) und Heranwachsende (Personen im Alter von 18 bis 21 Jahren¹²). Jenseits dieser Arbeitsbereiche kommt es natürlich situativ auch zu Berührungspunkten mit anderen Organisationsbereichen der Polizei, wie z. B. mit Beamtinnen und Beamten der Schutzpolizei im Wachdienst. Zwischen den drei Arbeitsfeldern – Verkehrssicherheitsarbeit, Kriminalprävention und Jugendsachbearbeitung – lassen sich Zusammenhänge ausmachen, die bisweilen zur Sprache kommen, aber in den bestehenden Diskursen nicht systematisch thematisiert werden (vgl. Abschnitt 4.4). So werden in der Praxis Zusammenhänge zwischen Mobilität und Delinquenz hergestellt. Junge Menschen sind wegen ihrer hohen Unfallbeteiligung eine Risikogruppe im Straßenverkehr und fallen häufiger mit der Begehung von Straftaten auf, womit sich eine Verknüpfung von Verkehrsunfall- und Kriminalprävention begründen lässt. „Kriminalprävention ist eine alternative, nicht punitive Antwort auf die

¹¹ Kinder sind schuldunfähige Personen, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben (§ 19 StGB). Die Jugend umfasst nach dem deutschen Strafrecht die Alterspanne vom 14. Lebensjahr bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres (§ 1 Abs. 2 JGG).

¹² Heranwachsender ist, wer zu Zeitpunkt einer Straftat achtzehn, aber noch nicht einundzwanzig Jahre alt ist (§ 1 Abs. 2 JGG).

Herausforderung, Kriminalität als gesellschaftliches Phänomen oder als individuelles Ereignis zu verhindern, zu mindern oder in ihren Folgen gering zu halten“ (Steffen 2014, S. 5). Diese allgemeine Zielsetzung kriminalpräventiver Arbeit gilt auch für die Polizei. Es soll verhindert werden, dass junge Menschen Opfer von Straftaten werden, und sie selbst möglichst nicht delinquent handeln. Die Kriminalprävention in ihrer aktuellen Gestalt ist nicht unumstritten, weil damit die Zunahme sicherheitsfixierter Präventionsdiskurse sowie die Marginalisierung sozialpädagogischer Denk- und Handlungslogiken durch die verstärkte kriminalpräventive Programmierung Sozialer Arbeit verbunden wird (vgl. Dollinger und Schabdach 2013, S. 183). Frehsee (2011, S. 356 ff.) sieht die Gefahr einer Ablösung des „Förderungsparadigmas“ der Sozialpädagogik durch das „Störungsparadigma“ der Polizei.

Ähnlich argumentieren Feltes und Schilling (2015, S. 55), die eine Präventionsarbeit befürchten, die nur auf „Abschreckung und punitiven Ansätzen beruht“ und auf eine Selbstdarstellung der Polizei ausgerichtet ist. Prävention wird für die Arbeit der Polizei insbesondere dann eine Herausforderung, wenn in der Praxis Repression und Prävention zusammentreffen. Das ist in der polizeilichen Jugendsachbearbeitung der Fall, in der es zunächst, der kriminalistischen Handlungslehre folgend, um polizeiliche Ermittlungen geht, aber wegen der Betonung von Erziehung im Jugendstrafrecht auch Prävention von Bedeutung ist (vgl. Dietsch und Gloss 2005, S. 120 f.). Wegen der beschriebenen Zusammenhänge sind die Arbeitsfelder Verkehrssicherheitsarbeit, Kriminalprävention und Jugendsachbearbeitung für diese Untersuchung von Bedeutung und werden nachfolgend beschrieben. Begonnen wird mit der Verkehrsunfallprävention, weil die Verkehrserziehung auf eine schulische Tradition verweisen kann, die bis zu den Anfängen der Motorisierung des Verkehrs zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückreicht und eine lange Verbindung zwischen schulischen und polizeilichen Aufgaben markiert. Schon damals ging es wegen der steigenden Anzahl von Verkehrsunfällen um das Lernen von Verkehrsregeln (Raithel et al. 2007, S. 323 ff.).

2.3.1 Verkehrsunfallprävention

Die „Kernaufgabe der polizeilichen Verkehrssicherheitsarbeit ist die Verhütung von Verkehrsunfällen und damit der Schutz von Leib und Leben sowie wesentlichen Sachwerten“ (Günzel et al. 2009, S. 64). Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Verkehrsunfallzahlen im Straßenverkehr zu senken und die subjektive Sicherheit der Verkehrsteilnehmerinnen und Verkehrsteilnehmer zu stärken (vgl.

Günzel et al. 2009, S. 176). Zu diesem Handlungsfeld gehört auch die Verkehrsunfallprävention.¹³ Wie bei der Kriminalprävention handelt es sich bei der Verkehrsunfallprävention um kein exklusives polizeiliches Betätigungsfeld,¹⁴ sondern um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die auch im Auftrag der öffentlichen Schulen zu finden ist. Die „Mobilitäts- und Verkehrserziehung ist eine übergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Schule. Sie umfasst Aspekte von Sicherheitserziehung und Sozialerziehung sowie von Umweltbildung und Gesundheitsförderung für eine verantwortungsvolle Teilnahme am Straßenverkehr“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. 2).¹⁵ Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich sicher im Straßenverkehr zu bewegen und „die Teilnahme am Straßenverkehr als ein auf Partnerschaft gerichtetes, soziales Handeln [...] verstehen“ (Limbourg 2011, S. 404). Die Bedeutung dieser Lernziele unterstreicht die Verkehrsunfallstatistik. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene gelten als Risikogruppen im Straßenverkehr, weil sie überproportional häufig in Verkehrsunfälle verwickelt werden und der Straßenverkehrstod die häufigste Todesursache in diesem Alter ist (vgl. Günzel et al. 2009, S. 401, 453, 458). Aus diesem Grund und wegen ihrer spezifischen Expertise wirken Verkehrssicherheitsberaterinnen und Verkehrssicherheitsberater der Polizei (vgl. Bundesministerium des Innern

¹³ Die „Verkehrssicherheitsarbeit umfasst neben der Verkehrsunfallprävention (Verkehrssicherheitsberatung, Verkehrsunfallauswertung, Mitwirkung bei der Gestaltung des Verkehrsraums) Verkehrsunfallaufnahme, Verkehrsunfallbearbeitung, Verkehrsüberwachung sowie verkehrsregelnde und verkehrslenkende Maßnahmen“, Bundesministerium des Innern (2012, Anlage 20).

¹⁴ Kritik: Gloss beanstandet das Fehlen einer Rechtsgrundlage für Verkehrsunfallprävention, vgl. Gloss (2010, S. 326).

¹⁵ „Mit der ökologischen Wende in der Verkehrserziehung ging eine Umorientierung bzw. Erweiterung von der Verkehrserziehung zur *Mobilitätserziehung* bzw. *Mobilitätsbildung* einher. Denn will man den Verkehr verändern, müssen die pädagogischen Bemühungen am Mobilitätsverhalten der Menschen ansetzen. Menschliches Mobilitätsverhalten kann motorisierten Verkehr und Unfälle erzeugen, aber auch vermeiden. Denn nicht der Verkehr kann erzogen bzw. gebildet werden, sondern die Menschen und ihr Verhalten“, Raithel et al. (2007, S. 327; Hervorhebung i.O.), siehe auch Daubitz et al. (2015). In polizeilichen Schriften findet sich aber weiterhin der Begriff „Verkehrserziehung“.

2012, Ziff. 2.1.3.2) an der Verkehrserziehung¹⁶ junger Menschen in den Schulen mit und sind darüber hinaus in Kindertageseinrichtungen aktiv (vgl. Ständige Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder 2009, S. 56).

2.3.2 Kriminalprävention

„Während die Verkehrsprävention der Polizei eine lange Tradition hat und gewinnbringende Kooperationen z. B. mit den Verkehrswachen seit Jahrzehnten einschließlich notwendiger Finanzierungsmöglichkeiten (Sponsoring) gegeben sind, ist das Feld der Kriminalprävention in den letzten zwanzig Jahren explosionsartig besetzt worden“ (Feltus und Schilling 2015, S. 36). „Kriminalprävention ist – je nach Situation und Bedarf – darauf gerichtet, einen, eine Gruppe von oder alle Normadressaten von normbrecherischem Verhalten abzuhalten, das mit Strafe bedroht ist oder mit dem das Strafrecht zu Lasten eines Tatzuständigen eine andere Sanktion oder sonstige avisierte Rechtsfolge verbindet“ (Bottke 2006, S. 793). Zur Strukturierung der Kriminalprävention wird auf eine zeitliche Unterscheidung zurückgegriffen, die ursprünglich aus der Prävention psychischer Erkrankungen stammt (vgl. Caplan 1964, S. 26 ff.). Dieser „herkömmlichen Unterscheidung“ (Coester 2018, S. 50. Fußnote 16) folgend wird zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Kriminalprävention¹⁷ unterschieden (vgl. z. B. Bottke 2006, S. 793 ff.; Schneider 2008, S. 553 ff.) Die primäre Kriminalprävention zielt auf die Normenverdeutlichung und Stabilisierung des Rechtsbewusstseins in der gesamten Bevölkerung ab (Generalprävention). Diese Prävention wird ganz allgemein durch Erziehung und Sozialisation bewirkt. Die Einübung regelkonformen Verhaltens erfolgt durch Eltern, Lehrer und insgesamt durch das soziale Umfeld. Die Polizei wirkt an diesen unspezifischen

¹⁶ Die Verkehrssicherheitsarbeit der Polizei ist als Verbundstrategie angelegt. Damit ist „das Ineinandergreifen / die Verzahnung der Interventionsfelder Engineering, Education und Enforcement verbunden mit der entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit“, Günzel et al. (2009, S. 95) gemeint. – Engineering: Verkehrsorganisation und Verkehrstechnik. Education: Verkehrserziehung und Verkehrsaufklärung. Enforcement: Verkehrsüberwachung und Verkehrskontrolle.

¹⁷ Als alternative Begriffe werden universelle, selektive und indizierte Prävention verwandt, vgl. Armbrorst (2018, S. 4). Andere Systematisierungen von Prävention sind natürlich auch möglich, z. B. nach den Zielrichtungen Täter, Opfer, Tatgelegenheiten.

Präventionsmaßnahmen mit, wie die Präventionsmedien des Programms Polizeiliche Kriminalprävention¹⁸ anschaulich illustrieren.¹⁹ Die Polizei hat für die hauptamtliche Wahrnehmung²⁰ dieser Aufgabe spezifische Organisationsbereiche eingerichtet (vgl. Bundesministerium des Innern 2012, Ziff. 2.1.2.3), in denen die Präventionsarbeit mit jungen Menschen²¹ von Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten²² durchgeführt wird. Gleichzeitig beginnt hier das Aktionsfeld der kommunalen Kriminalprävention (vgl. z. B. Pütter 2006; Bubenitschek et al. 2014, S. 4 f.; Schreiber 2014; Bossert 2019, S. 227 ff.), die das Zusammenwirken örtlich relevanter Präventionsträger wie Kommunalbehörden, Polizei, Justiz, Medien, Schulen, Kirchen, Vereine, Verbände und die Bevölkerung fördern will. So stellt dann auch das Programm Innere Sicherheit des Bundes und der Länder fest: „Kriminalität von Kindern und Jugendlichen ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. [...] Die Polizei kann dazu nur einen Teilbeitrag leisten. [...] Präventionsprogramme sind insbesondere auf kommunaler Ebene, in Schulen, Vereinen und privaten Initiativen zu verstärken“ (Ständige Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder 2009, S. 27 f.). Mit der sekundären Kriminalprävention sollen tatförderliche Strukturen reduziert, die Tatbegehungsschwelle erhöht und der Taterfolg minimiert werden (Spezialprävention). Die Normenverdeutlichung im Einzelfall (z. B. die sogenannte Gefährderansprache²³) gehört ebenfalls dazu. Sie soll von der konkreten Tatbegehungen abhalten und idealerweise ein dauerhaftes regelkonformes Verhalten bewirken. Der Vollständigkeit halber sei noch die tertiäre Kriminalprävention erwähnt. Diese Präventionsphase, deren Gestaltung primär die Aufgabe der Justiz und der Sozialarbeit ist, dient der Resozialisierung und Verhinderung der Wiederholung von Straftaten.

¹⁸ www.polizei-beratung.de.

¹⁹ Diese Form von Prävention weist eine deutliche Nähe zur allgemeinen polizeilichen Öffentlichkeitsarbeit auf.

²⁰ Eine Kombination von haupt- und nebenamtlicher Aufgabenwahrnehmung wird ebenfalls praktiziert, so in Baden-Württemberg, vgl. Schilling (2020, S. 47 ff.).

²¹ Polizeiliche Präventionsarbeit bezieht sich auf alle Altersgruppen. In dieser Untersuchung ist aber nur die Arbeit mit jungen Menschen relevant.

²² Neben dieser spezifischen Aufgabenzweisung ist Prävention Aufgabe alle Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten, vgl. Bundesministerium des Innern (2012, Ziff. 2.1.1.16).

²³ Zum konzeptionellen Kontext von „Gefährderansprachen“ siehe die Erläuterungen im Abschnitt 2.4.

2.3.3 Jugendsachbearbeitung

Ähnlich wie in der Kriminalprävention waren in den 1990er Jahren auch in der repressiven Arbeit bezogen auf junge Menschen umfangreiche Entwicklungen zu verzeichnen. Es wurden in der Polizei Organisationseinheiten eingerichtet, die das Ziel haben, der Jugendkriminalität wirksamer zu begegnen. Die Aufklärung von Straftaten und der polizeiliche Umgang mit minderjährigen Opfern und Zeugen wurde in die Verantwortung von Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern gelegt (vgl. Landeskriminalamt Niedersachsen 2014b, S. 3 ff.; Kühnel 2015, S. 332). Jugendstaatsanwältinnen, Jugendstaatsanwälte, Jugendrichterinnen und Jugendrichter (vgl. Breymann und Plewig 2016) sowie das polizeiliche Fachpersonal sollten für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen qualifiziert werden.

Die Jugendsachbearbeitung dient zur Bewältigung der Jugendkriminalität, so führt es zumindest die Polizeidienstvorschrift 382 (PDV 382) „Bearbeitung von Jugendsachen“, in ihrem Vorwort aus. „Für die Polizei gilt besonders im Jugendbereich der Grundsatz: ‚Prävention geht vor Repression‘“ (Bundesministerium des Innern 1996, S. 7; vgl. auch Feltes und Schilling 2015, S. 39). „Das Jugendstrafrecht verweist auf Erziehung als zentrales Mittel, um Legalbewährung zu erreichen (§ 2 Abs. 1 JGG). An die Stelle einer tatbezogenen Strafe soll angesichts der Besonderheiten von Jugendlichen bzw. Heranwachsenden, zumindest in den meisten Fällen, eine erzieherische Behandlung treten. Allerdings ist Erziehung nicht eindeutig definiert; sie kann ebenso mit strafenden wie mit pädagogischen Maßnahmen in Verbindung gebracht werden“ (Dollinger und Schabdach 2013, S. 21). Unabhängig von der vermutlich in jedem Einzelfall sehr kontrovers diskutierbaren Frage, wie mit jugendlicher Delinquenz umzugehen sei, will das Jugendstrafrecht der noch nicht abgeschlossenen Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen Rechnung tragen. „Das Verständnis der Jugendkriminalität als eines separaten Teils der Gesamtkriminalität ist uns heute nahezu selbstverständlich“ (Walter und Neubacher 2011, S. 23). Zugrunde liegt die Erkenntnis, dass Strafnormverletzungen im Jugendalter normal sind. Sie gehören zum Entwicklungsprozess von Jugendlichen und treten episodenhaft auf. Nach einem gewissen Höhepunkt im Alter von 18 bis 19 Jahren nimmt die Wahrscheinlichkeit der Begehung von Straftaten ab dem 21. Lebensjahr ab. Bei jugendtypischen Delikten „handelt es sich größtenteils um Bagatelldelikte“ (Kühnel 2015, S. 331; siehe auch Dollinger und Schmidt-Semisch 2011, S. 11), also Handlungen die eher geringe Schäden verursachen.

Besondere Aufmerksamkeit widmet die Polizei Jugendlichen, die sie als *Mehrfach- oder Intensivtäter*²⁴ bezeichnet. Durch den personenbezogenen Ermittlungsansatz sollen minderjährige Intensivtäter frühzeitig erkannt und im Zusammenwirken von Polizei, Jugendhilfe und Justiz delinquente Auffälligkeiten vermindert werden (kritisch hierzu Emig 2011). In der polizeilichen Arbeitsorganisation sind Mehrfach- oder Intensivtäter einer bestimmten Jugendsachbearbeiterin bzw. einem bestimmten Jugendsachbearbeiter zugewiesen. Alle Straftaten, deren diese Person verdächtig ist, fallen in die Zuständigkeit dieses Sachbearbeitenden.

Das Spezifische an der Jugendsachbearbeitung ist, dass die Ermittlungstätigkeit einerseits zweifelsfrei von Rechtseingriffen gekennzeichnet ist, also genuin polizeilichem Handeln zuzuordnen ist. Dazu gehört es, sich mit dem Handeln und den Persönlichkeiten der Tatverdächtigen intensiv auseinanderzusetzen. Andererseits soll der Umgang mit den Kindern und Jugendlichen auch den mit der Bearbeitung von Jugendsachen verbundenen Präventionszielen gerecht werden. „Innerhalb der polizeilichen Jugendarbeit sind die Übergänge zwischen Schutz, Intervention und Prävention fließend“ (Steffen 2015, S. 559).

Die Opferperspektive von Jugendlichen darf bei der Betrachtung polizeilichen Handelns und dessen pädagogischer Wirkung nicht unberücksichtigt bleiben. Wie bei den charakterisierenden Merkmalen von Jugendkriminalität bereits ausgeführt, sind junge Menschen auch deutlich häufiger Opfer von Straftaten als Angehörige anderer Altersgruppen. „Das liegt an der vergleichsweise risikoreicheren Lebensführung sowie an der eingeschränkten Wahrnehmung von Gefahren“ (Walter und Neubacher 2011, S. 353). Sie werden häufig Opfer von Gleichaltrigen. Der Opferschutz muss jedoch über den Kontext von Jugendkriminalität hinausreichen. Schon allein wegen der Schadensintensität ist in diesem Zusammenhang z. B. die Verletzung von Kindern und Jugendlichen durch elterliche und sexuelle Gewalt von Bedeutung.

²⁴ „Es besteht bundesweit keine einheitliche Definition, vielmehr finden sich regional unterschiedliche, hellfeldbasierte Definitionen auf Basis der Dimensionen Anzahl, Schwere und Zeitraum der vorgeworfenen Taten. Die Spanne reicht von drei Straftaten in den letzten Monaten, über zwei Gewaltdelikte, bis hin zu über zehn Straftaten im letzten Jahr; teilweise werden besonders gravierende Delikte höher gewichtet und ggf. wird auch die subjektive Einschätzung der Polizeibeamten berücksichtigt“, Holthusen (2015, S. 335).

2.4 Pädagogisches Handeln in der polizeilichen Präventionsarbeit

Wenn Polizei auf die Zukunft gerichtet ohne Drohung, Abschreckung und Anwendung unmittelbaren Zwangs, Verhalten von Personen beeinflussen will, stellt sich die Frage nach der Klassifizierung dieses Handelns. Das eröffnet den Raum, Bezüge zur Erziehungswissenschaft als Reflexionswissenschaft (vgl. Lenzen 1996, S. 207) von Bildung und Erziehung zu suchen.

Allein schon die teilweise an Schulen, also an einem formalen Bildungsort, stattfindende polizeiliche Präventionsarbeit, lässt die Relevanz von Lernen und Erziehung vermuten. Polizistinnen und Polizisten handeln in pädagogischen Settings, wenn sie am Bildungsort Schule in Lernsituationen, insbesondere in den Unterricht, eingebunden sind oder außerschulisch Lerngelegenheiten schaffen. Der polizeilich gebräuchliche Begriff *Verkehrserziehung* markiert pädagogische Intentionen. Da das Jugendstrafrecht vom Leitgedanken der Erziehung bestimmt ist, können in der polizeilichen Jugendsachbearbeitung ebenfalls pädagogische Aspekte vermutet werden.

Erziehung ist ein „ziemlich allgemeiner Allgemeinbegriff“ (Tremml 2000, S. 60). „Erziehung ist eine soziale Konstruktion, um den Zustand von Personen zu ändern“ (Prange 2011, S. 311). Allerdings ist nicht jede Verhaltensbeeinflussung Erziehung im pädagogischen Sinne. So scheidet z. B. *genuin polizeiliches Handeln* aus, da es unmittelbar in die Handlungsmöglichkeiten von Personen eingreift und in der Regel auch keine Freiheitsgrade im Umgang mit polizeilichen Weisungen beinhaltet. Charakteristisch ist vielmehr die Schaffung von Lerngelegenheiten. Wenn in dieser Arbeit von Lernen gesprochen wird, ist damit insbesondere gemeint, dass man „etwas weiß oder kann, was man vorher nicht gewusst oder gekonnt hat“ (Giesecke 2015, S. 24). Auf theoretischer Ebene umfasst *pädagogisches Denken und Handeln* die „Aufforderung zur Selbstständigkeit“²⁵, die „pädagogische Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und

²⁵ „In pädagogischer Hinsicht ist das Prinzip der Aufforderung zur Selbstständigkeit kein Prinzip der Selbstaufforderung, sondern ein Prinzip der Fremdaufforderung zur Selbstständigkeit“, Benner (2015a, S. 129).

Anforderungen“²⁶, die „Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen“²⁷ und den „nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis“²⁸ (Benner 2015a, S. 130, Tabelle). In einer Theorie der Praxis bezieht sich *pädagogisches Handeln* auf die Kommunikation mit einer anderen Person zu Themen, die sich auf Lernen beziehen. Es bedarf weiterhin Zeit, diese Themen zu artikulieren (vgl. Prange und Strobel-Eisele 2015, S. 42 ff.). Der Vorteil dieser Definition liegt in seiner großen Weite. „Es gibt eine unübersehbare Zahl von Handlungen, Verhaltensweisen, Arrangements, die wir ohne zu zögern als pädagogisch bezeichnen können“ (Prange und Strobel-Eisele 2015, S. 12). Dagegen beschreibt Erziehung nur einen Ausschnitt der Gesamtheit möglicher pädagogischer Handlungen.

Im folgenden kurzen Aufriss der Grenzen des Erziehungsbegriffs wird der Vorteil der Weite des Begriffs pädagogisches Handeln für diese Forschungsarbeit deutlich. In dieser Studie werden polizeiliche Handlungen untersucht, mit denen normatives Denken und Handeln junger Menschen beeinflusst werden sollen. Auch wenn Schulen einen Erziehungsauftrag haben und von Eltern eine Erziehungsleistung erwartet wird, weisen professionelle soziale Hilfs- und Unterstützungssysteme auf eine Vielzahl potenziell erzieherisch tätiger Akteurinnen und Akteure hin. Nicht nur die große Zahl in unterschiedlichen Kontexten erzieherisch tätiger Personen (vgl. z. B. Ellinger und Hechler 2013, S. 94), sondern auch die Vielfalt der Erziehungsverständnisse in Theorie und Praxis weisen auf eine unüberschaubare Anzahl an Bildern von Erziehung hin (vgl. z. B. Oelkers 1991; Scheunpflug 2006b, S. 47 f.; Oelkers 2008, S. 83; Benner 2015b). Es besteht also die Gefahr, dass als Erziehung untersucht wird, was zuvor als Erziehung definiert wurde (vgl. Winkler 2010, S. 64). Für eine hypothesengenerierende Untersuchung verbindet sich mit der Nutzung des Erziehungsbegriffs die Gefahr einschränkender Vorannahmen, wenn Erziehung im Kontext vorhandener Diskurse definiert wird. Die potenziell lenkende Funktion des Erziehungsbegriffs

²⁶ Dieses Prinzip beschreibt „die Aufgabe, diese einer dem Prinzip der Aufforderung zur Selbstständigkeit verpflichteten Prüfung zu unterziehen und sicherzustellen, dass die pädagogische Praxis nicht zu einem Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Erwartungen an die im Erziehungs- und Bildungssystem zu erbringenden Leistungen verkümmert“, Benner (2015a, S. 129).

²⁷ „In unserer weder naturhaft noch gesellschaftlich determinierten Bildsamkeit können wir uns gegenseitig nur anerkennen, wenn wir uns als bildsame, und das heißt an der Erlangung unserer Bestimmung mitwirkende Wesen anerkennen“, Benner (2015a, S. 128).

²⁸ „Das regulative Prinzip eines nicht-hierarchischen Verhältnisses der Einzelpraxen formuliert den Grundsatz, dass keine der Praxen gegenüber den anderen einen Primat beanspruchen kann und sich alle als gleichbedeutend und als gleichwertig gegenseitig anerkennen müssen“, Benner (2015a, S. 129).

zeigt sich schon alleine im Spannungsfeld von technokratischen und emanzipatorischen Definitionsmöglichkeiten (vgl. Oelkers 2008, S. 103 ff.). Daran anschließend dürfte es kaum leistbar sein, eine konsistente Kasuistik erzieherischer Handlungen zu entwerfen. „Das heißt, durch die Hinwendung zum Begriff des pädagogischen Handelns wird der Betrachtungsrahmen erweitert und ein Begriff verwendet, der die grundlegende Struktur und das Ziel von pädagogischen Aktivitäten so allgemein wie möglich abzeichnet. Der Erziehungsbegriff wird hierbei neben Unterrichten und Beraten u. a. unter dem Oberbegriff des pädagogischen Handelns inkludiert“ (Brade 2009, S. 27 f.).

Vor dem Hintergrund des eher begrenzten empirischen Erkenntnisstandes zu polizeilichem Handeln in der Präventionsarbeit und der maximalen Offenheit eines rekonstruktiven, hypothesengenerierenden Untersuchungsansatzes (vgl. Abschnitt 4.1), erscheint es auch aus methodischen Gründen erforderlich, diese Weite auf begrifflicher Ebene zu gewährleisten. „Zugleich ergibt sich die Favorisierung des Terminus des pädagogischen Handelns aus der Tatsache, dass der Blick auf den pädagogisch Tätigen gerichtet wird, wenn es um die Untersuchung der operativen Perspektive geht“ (Brade 2009, S. 29). Die in dieser Untersuchung verwendete Definition ermöglicht eine berufsunabhängige Nutzung des Begriffs *pädagogisches Handeln*, unabhängig von der spezifischen Professionalität der agierenden Akteurinnen und Akteure.

Gleichzeitig darf nicht unerwähnt bleiben, dass nicht jegliche Präventionsarbeit aus polizeilicher Perspektive mit pädagogischem Handeln gleichzusetzen ist. Die Grenzen dürften immer dann erreicht werden, wenn Abschreckung und damit Zwang handlungsleitend wird. So haben normenverdeutlichende Gespräche in der Form von sogenannten *Gefährderansprachen* einen erzieherischen Charakter. In solchen Gesprächen wird Jugendlichen verdeutlicht, dass die Polizei aufgrund ihres bisherigen Verhaltens damit rechnet, dass sie auch weiterhin Straftaten begehen und sie damit rechnen müssen, schnell als potenzielle Tatverdächtige in Betracht zu kommen. Zwar handelt es sich aus polizeirechtlicher Perspektive nur dann um eine Zwangsmaßnahme, „wenn sie lenkend in die Willensbetätigungsfreiheit eingreift“ (Reuter 2019, S. 239). Dagegen fehlt es nach Ansicht von Gloss an einer polizeilichen Aufgabenzuweisung für Gefährderansprachen. Die Anwendungspraxis sei daher differenziert und kritisch zu betrachten (vgl. Gloss 2010, S. 338).

Durch den Modus der Abschreckung wird auf reine Normverdeutlichung gesetzt. Es wird Druck ausgeübt und eine pädagogische Normvermittlung ausgeschlossen.²⁹ Diese Grenzziehung³⁰ zeigt, dass polizeiliche Präventionsarbeit nicht per se als pädagogisches Handeln zu bezeichnen ist und die Grenzen zwischen genuin polizeilicher Arbeit und polizeilicher Präventionsarbeit eng beieinander liegen.

2.5 Relevanz von polizeilichem Zwang und pädagogischer Macht in der Präventionsarbeit

Ein weiterer Zugang zur polizeilichen Präventionsarbeit liegt in Handlungsoptionen polizeilicher Arbeit, die von Durchsetzungsmodi geprägt sind. In der Präventionsarbeit geht es zumindest vordergründig nicht um Zwanganwendungen. Die Polizei wird, unabhängig davon, ob sie Zwang anwendet oder nicht, immer als eine Institution wahrgenommen, die zur staatlichen Gewaltausübung berufen ist. Daher bedarf es zur Fundierung des Kontextes dieser Forschungsarbeit überblicksartiger Erläuterungen zur Relevanz von polizeilichem Zwang und pädagogischer Macht in der Präventionsarbeit. Die Betrachtung der genuin polizeilichen und der pädagogischen Perspektive auf die Beeinflussung des Verhaltens junger Menschen ist schon allein deshalb wichtig, weil die gesetzlich fixierten Befugnisse und Pflichten der Polizei ein relativ starres Korsett bilden. Pädagogische Settings scheinen dagegen größere Freiräume für die emanzipatorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bereitzustellen. Bei aller offenkundigen polizeilichen Machtfülle zur Durchsetzung von Regeln, darf die vergleichsweise implizite Machtausübung von Pädagoginnen und Pädagogen zur Beeinflussung junger Menschen nicht ausgeblendet bleiben. Wenn die Polizei ihren traditionellen Auftrag ausweitet und durch Präventionsarbeit Normen vermittelt, wird die Rolle von Zwang in besonderem Maße reflexionsbedürftig, weil sich der Handlungsrahmen verändert. Für die theoriegeleitete Erfassung dessen, was polizeiliche Präventionsarbeit ausmacht, bedarf es der Klärung,

²⁹ Eine solche Praxis „bezieht sich noch nicht auf das Lernen, sondern darauf, sich auf Lernen einzulassen“, Prange und Strobel-Eisele (2015, S. 47) und ist daher kein Bestandteil pädagogischen Handelns.

³⁰ Andere Grenzziehungen werden entlang pädagogischer Professionalität formuliert, vgl. Lüders et al. (2010, S. 230 f.); Giesecke (2015, S. 72). Brade differenziert sogar zwischen unprofessionellem und professionellen pädagogischem Handeln, vgl. Brade (2009, S. 36 f.). Diese Perspektive beinhaltet die Gefahr zu übersehen, dass unpädagogisches Handeln auch innerhalb genuin pädagogischer Professionalität möglich ist.

wie in diesem Handlungsfeld Macht ausgeübt und Verhalten beeinflusst wird. Der juristischen Terminologie folgend, ist genuin polizeiliches Handeln darauf ausgerichtet, erforderlichenfalls *unmittelbaren Zwang* auszuüben. Um diese charakteristischen Merkmale der Polizeiarbeit zu erfassen, erfolgen über eine Annäherung an Verständnisse von Gewalt Erläuterungen zur Zwangsausübung als ein Teil der Staatsgewalt (vgl. Weber 1984, S. 91). Die Frage der pädagogischen Beeinflussung des Denkens und Handelns anderer Personen wird mit dem Begriff pädagogische Macht aufgegriffen.

Annäherungen an Verständnisse von Gewalt

„Gewalt ist einer der schillerndsten und zugleich schwierigsten Begriff der Sozialwissenschaft“ (Imbusch 2003, S. 26). „Die Probleme der Gewaltforschung beginnen bereits mit der genauen Festlegung, was als Gewalt gelten soll“ (Heitmeyer und Hagan 2003, S. 16). „Beinahe alle genaueren Untersuchungen des Phänomens Gewalt zeigen, dass dieses nicht nur extrem vielgestaltig ist, sehr unterschiedliche Qualitäten besitzen kann und es nicht nur eine beträchtliche Spannweite an (gängigen) Definitionen gibt, sondern auch vielfältige Auseinandersetzungen um die mögliche Definitionshoheit dessen, was Gewalt jeweils ist oder sein soll“ (Heitmeyer und Hagan 2003, S. 15). „Sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltagsverständnis gibt es keine einheitliche Auffassung von ‚Gewalt‘“ (Schubarth 2010, S. 16). „Wo Gewalt beginnt – darüber gehen die Meinungen auseinander. Für manche ist eine Hänselei schon ‚Gewalt‘ oder ‚Mobbing‘, für andere beginnt ‚Gewalt‘ erst mit Raufereien und für wieder andere fängt ‚Gewalt‘ gar erst bei Verletzungen oder Sachbeschädigungen an“ (Schubarth 2010, S. 18).

Ein anderes Verständnis von Gewalt ist das der legitimen Staatsgewalt. „Die öffentliche Gewalt wird dem Staat [...] nicht als Selbstzweck eingeräumt, sondern im Interesse des Gemeinwohls“ (Grimm 2003, S. 1298). Eine freiheitlich demokratische Ordnung hat dem Gemeinwohl zu dienen. Sie kann erforderlichenfalls mit legitimierter Gewalt aufrechterhalten werden (vgl. Schäfer und Thompson 2011, S. 9). Transferiert auf die Verwaltungspraxis wird die Anwendung von Gewalt „als Kern der Polizeiarbeit angesehen. In dieser Hinsicht ist die Beziehung zwischen Gewalt und Polizeiarbeit weit davon entfernt, als problematisch zu gelten; vielmehr gilt sie als fundamental unbestritten“ (Brodeur 2003, S. 259). In der polizeilichen Praxis ist Gewalt aus zwei Perspektiven von Bedeutung. „Die Polizei zieht Gewalt zum Schutz anderer auf sich und wendet als ultima ratio auch selbst Gewalt an“ (Hamm und Sander 2018, S. 91). Für das genuin polizeiliche Handeln ist das juristische Verständnis von Gewalt bedeutsam. Auch im Strafrecht hat sich bisher kein einheitlicher Gewaltbegriff herausgebildet. Regelmäßig

ist als Gewalt die Entfaltung körperlicher Kraft durch eine Person zu verstehen, die auf das Tatsubjekt oder das Tatobjekt physisch einwirkt, und dabei eine spürbare Wirkung entfaltet (vgl. Kastner 2018a, S. 970 f.). Die Klärung von Gewalt kann nicht ausgeklammert werden, weil sie unmittelbar mit der genuinen Funktion der Polizei verbunden ist. Die Polizei ist Teil der Staatsgewalt und besitzt die besondere Befugnis, legitim physische Gewalt auszuüben. Mit der Breite des Verständnisses von Gewalt, das hier nur umrissartig beschrieben wurde, stellt sich die Frage, ob der Begriff Gewalt präzise genug für die Zwecke dieser Arbeit ist. Allein schon die unterschiedlichen Bedeutungshöfe, Gewalt eher neutral als *Kraft* oder abwertend als *Gewalttätigkeit* zu verstehen, können zu Missverständnissen führen. Unbeachtet bleiben darf auch nicht, bei allen Beschreibungen von Gewalt, dass normative Standortgebundenheiten und spezifische Kontexte eine Rolle spielen. Hilfreicher scheint es dagegen zu sein, den Begriff *Zwang* zu verwenden, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird.

Zwangsausübung als Teil der Staatsgewalt

Freiheit wird durch die Ausübung der Macht anderer, insbesondere durch die Ausübung von Zwang begrenzt. Diese Einschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten ergeben sich durch Sanktionen bzw. Sanktionierungsmöglichkeiten sowie durch materielle und strukturelle Zwänge (vgl. Giddens 1995, S. 228 ff.). Da sich die polizeiliche Präventionsarbeit aus dem Kontext der genuin polizeilichen Arbeit heraus entwickelt, ist die juristische Definition von Zwang ebenfalls von Bedeutung.

Zwang ist eine „Bezeichnung dafür, dass jemand fremdbestimmt durch gezielte äußere Einwirkung zu einem bestimmten Verhalten in Gestalt eines Handelns, Duldens oder Unterlassens oder zu einem bestimmten Denken gezwungen wird, das dem bewussten eigenen Willen des Betroffenen eigentlich zuwiderläuft. Bezogen auf den Rechtsbereich gewinnt diese Definition an Konturen, wenn man sie mit Rechtspflichten bzw. Rechtsansprüchen koppelt. [...] Im öffentlichen Recht ist der Bürger auf Grund des Über-/Unterordnungsverhältnisses, das zwischen ihm und dem Staat besteht, der staatlichen Gewalt unterworfen“ (Kastner 2018b, S. 2702).

Das Spannungsfeld zwischen Zwang und Freiheit ist ein prägendes Merkmal gesellschaftlichen Zusammenlebens insgesamt. So sichern z. B. verfassungsrechtliche Grundrechte nie grenzenlos individuelle Rechtspositionen, sie werden immer durch Rechtspositionen anderer Personen begrenzt. In juristischen Diskursen wird von Grundrechtsschranken gesprochen (vgl. Weber 2019).

Für die Polizei ist die Befugnis zur Anwendung von unmittelbarem Zwang von besonderer Bedeutung und länderspezifisch gesetzlich geregelt. Für Bundesbehörden ergeben sich die Befugnisse aus dem Verwaltungsvollstreckungsgesetz

(VwVG-Bund) und aus dem Gesetz über den unmittelbaren Zwang bei Ausübung öffentlicher Gewalt durch Vollzugsbeamte des Bundes (UZwG-Bund).³¹

Pädagogische Macht

Jegliche Einflussnahme auf das Denken und Handeln eines anderen Subjekts geht mit Machtausübung einher.³² Die Rolle von Machtausübung ist für die theoretische Fundierung der polizeilichen Präventionsarbeit deshalb so zentral, weil an ihr der grundlegende Unterschied zwischen polizeilichem und pädagogischem Handeln deutlich wird. In beiden Kontexten soll Verhalten beeinflusst werden. Der augenfällige Unterschied liegt in der inhaltlichen Qualität und in den angestrebten Zielen.

Die Polizei soll die staatliche Ordnung aufrechterhalten. Kennzeichen und Alleinstellungsmerkmal polizeilicher Macht ist Zwang. Die Formen von zulässiger staatlicher Gewalt sind dem Grunde nach definiert, auch wenn sie im Detail immer wieder diskutiert werden (vgl. Behr 2019, S. 25 f.; Abdul-Rahman et al. 2019). Genuin polizeiliches Handeln beinhaltet immer die Option der zeitlich befristeten Überwältigung. Am deutlichsten wird das in der physischen Gewaltanwendung sichtbar, z. B. bei der Verhaftung einer Person.

Pädagogisches Handeln kann ebenfalls als zielgerichtetes Handeln verstanden werden und impliziert damit das Vorhandensein von Macht und deren Anwendung (vgl. Prange 2010, S. 22). Im Gegensatz zu definierten polizeilichen Befugnissen, mit denen die Bestimmung von Verhalten möglich ist, steht Pädagoginnen und Pädagogen keine Technologie (vgl. Luhmann und Schorr 1979) zur Verfügung, die Lernen determinieren kann. Pädagogisches Handeln bezieht sich auf ein Lernen nach freiem Entschluss. Gleichzeitig werden auch in einer emanzipatorischen Erziehung Lernprozesse gelenkt und damit Macht ausgeübt.

Erziehung ist immer mit Freiheitsgraden verbunden und kann nicht in Modi von Konditionierung (vgl. Oelkers 2008, S. 105) erfolgen. Die Gewährleistung von Freiheit in pädagogischen Situationen begrenzt die Möglichkeit der Machtausübung von Pädagoginnen und Pädagogen. Im Unterschied zur Polizei dürfen sich Pädagoginnen und Pädagogen nicht anderer Personen bemächtigen. Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen lässt sich nicht von Lehrpersonen steuern (vgl. Reichenbach 2011, S. 136). Die Freiheit des Individuums in Lernsituationen ist allerdings nicht mit Regellosigkeit oder normativer Beliebigkeit zu

³¹ Kommentierung der Gesetze z. B. bei Heesen et al. (2012).

³² „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“, Weber (2009, S. 28; Hervorhebung i.O.).

verwechseln. „Es gibt also im Bereich der Erziehung wie in so gut wie jedem anderen Lebensbereich Vorschriften und Regeln, die zu beachten sind, für die Erzieher ebenso gut wie für die Kinder und die Lernenden allgemein. Pflichten sind ein sozial-kultureller Tatbestand, der sich vernünftigerweise nicht leugnen lässt“ (Prange 2010, S. 14).

Schlussfolgerungen

Macht wird in unterschiedlicher Weise ausgeübt. Für die Polizei ist die Ausübung von Zwang ein zentrales Element ihrer Arbeit. Das macht Polizei mächtig. Auch pädagogisches Handeln ist von Machtausübung geprägt, nur nicht so offenkundig. Asymmetrie und Abhängigkeit sind Grundbedingungen des Aufwachsens, der Beziehung Erwachsener zu jungen Menschen und damit Bestandteil jeglichen pädagogischen Handelns (vgl. Reichenbach 2011, S. 58). Der Zweck pädagogischer Machtausübung liegt im Anstoßen von Lernprozessen. Für die polizeiliche Präventionsarbeit ergeben sich daraus veränderte Machtverhältnisse. Jenseits der genuin polizeilichen Praktiken zur Normdurchsetzung soll durch die Präventionsarbeit ein Beitrag dazu geleistet werden, dass Individuen die gesetzlich formulierten Normen, aber auch die darüber hinausgehenden Ordnungsvorstellungen der Gesellschaft übernehmen. Das muss durch Einsicht in den Normsinn erfolgen. Andernfalls sind die Normen nicht in den Individuen präsent. Sie können dann nur durch Sanktionen und damit im Modus der Abschreckung aufrechterhalten werden, was dann wieder zu genuin polizeilichen Praktiken führt. Allerdings kann die Einsicht zur Normübernahme nicht in die individuelle Freiheit der Lernenden gestellt werden. Vielmehr soll jenseits der individuell möglichen Normübernahme gesellschaftlich legitimierter Zwang ausgeübt werden. Zumindest für die Werteerziehung, damit auch für die Normvermittlung, wird deutlich, dass es kein ergebnisoffenes Lernangebot geben kann. Es geht um gesellschaftlich verbindliche Regeln, deren Gültigkeit nicht individuell zur Disposition gestellt werden können.

Für das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit ist die *Macht-Frage* von grundlegender Bedeutung, weil die polizeiliche Präventionsarbeit über die Sphäre der polizeilichen Macht hinausgeht und Räume pädagogischer Macht erreicht. Am deutlichsten sichtbar wird der Unterschied der Handlungsoptionen in der bereits erwähnten Technologiefrage. Polizeiliche Befugnisse sind für genuin polizeiliches Handeln gemacht (vgl. Abschnitt 2.1) und nicht für pädagogische Settings, die darüber hinaus auch noch von einem Technologiedefizit geprägt sind. Für die Beeinflussung des Verhaltens anderer Personen ist diese Differenzierung von grundlegender Bedeutung.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Wie die Klärungen zur polizeilichen Präventionsarbeit im Kapitel 2 gezeigt haben, gibt es nicht *die* Polizei. Hinter der ausgeprägten hierarchischen Struktur und der nach außen sichtbaren Uniformität verbergen sich Funktionsgruppen mit jeweils eigenen Denk- und Verhaltensmustern (vgl. Christe-Zeyse 2006, S. 71). Die analytische Problemstellung dieser Untersuchung und die Beschreibung des Forschungsstandes in diesem Kapitel fokussieren die Arbeit der Polizei entlang von Schnittstellen zu anderen Funktionslogiken. Da Präventionsarbeit kein exklusives Handlungsfeld der Polizei ist (siehe Abschnitt 2.3), sind immer unterschiedliche Systeme mit jeweils eigenen Funktions- und Handlungslogiken betroffen. So ist die erziehungswissenschaftliche Verortung dieser Untersuchung von der Annahme getragen, dass Präventionsarbeit auf die Verhaltensbestärkung bzw. -veränderung durch Schaffung von Lerngelegenheiten und Wissensvermittlung¹ und nicht auf die Durchsetzung von Normen ausgerichtet ist.

¹ Es handelt sich um ein weiteres Feld, das sich von formellen, kollektiven Lernarrangements (z. B. Schulunterricht) bis hin zu informellen Lerngelegenheiten (z. B. Gespräche im Zusammenhang mit individuellem Fehlverhalten oder polizeilicher Straßenarbeit) erstreckt.

Für diese Untersuchung sind unterschiedliche Forschungsstände von Bedeutung. Die Richtungen, aus denen sich Erkenntnissen über die Praxis der polizeilichen Präventionsarbeit genähert wird, sind die Polizei-, Präventions- und Professionsforschung.² Mit Blick auf die Polizeiforschung (siehe Abschnitt 3.1) soll, ausgehend von einer Skizze dieses fragilen Arbeitsfeldes, aufgezeigt werden, wie es um die Erforschung der Handlungspraxis von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten bestellt ist. Die polizeilichen Aufgaben und Aktivitäten in der Kriminal- und Verkehrsunfallprävention, bezogen auf die Zielgruppen Kinder und Jugendliche, bilden den Rahmen der zu betrachtenden Präventionsarbeit (siehe Abschnitt 3.2). Wie bei der sicherheitsbezogenen Präventionsforschung allgemein, stehen auch in der polizeibezogenen Präventionsforschung Wirksamkeitsfragen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses der dominierenden Präventionsforschung, aber eben nicht die Handlungsorientierungen der Akteurinnen und Akteure.

In dieser Arbeit wird von der Relevanz pädagogischen Handelns in der Präventionsarbeit ausgegangen (vgl. Kapitel 2). Dieses Handeln ist wiederum eng verknüpft mit erziehungswissenschaftlicher Professionsforschung. Die Diskurse liefern Wissen über die Bedingungen und Herausforderungen von pädagogischer Professionalität (siehe Abschnitt 3.3), was wiederum für diese Untersuchung von Bedeutung ist. Professionalität scheint ein erstrebenswerter Zustand von Beruflichkeit zu sein, das zeigen nicht nur erziehungswissenschaftliche, sondern auch polizeiliche Beiträge zu diesem Thema (vgl. Jaschke 2006, S. 157; Mensching 2011, S. 59; Terhart 2011, S. 203). Daher ist auch auf den Stand der Erörterung polizeilicher Professionalität einzugehen (siehe Abschnitt 3.4).

Aus der Beschreibung der Forschungsstände zu polizeilichem Handeln, polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie der Professionsforschung werden die Konturen des Forschungsdesiderats sichtbar, in dem sich das Erkenntnisinteresse dieser empirischen Untersuchung bewegt. Mit der Beschreibung des Forschungsdesiderats (siehe Abschnitt 3.5) schließt dieses Kapitel.

² Das deutsche Polizei-, Bildungs- und Rechtssystem bildet den spezifisch nationalen Rahmen für das zu untersuchende Handlungsfeld der polizeilichen Präventionsarbeit. Daher konzentriert sich diese Darstellung auf nationale wissenschaftliche Erkenntnisse. In dem von der Europäischen Union geförderten Forschungsprojekt *Youth deviance and youth violence: A European multi-agency perspective on best practices in prevention and control*, an dem sich sechs Mitgliedsstaaten beteiligten, stellte sich heraus, „dass einerseits Phänomene und Hintergrundfaktoren von Jugendkriminalität über Länder hinweg viele Ähnlichkeiten aufweisen, dass sich andererseits rechtliche Rahmenbedingungen und institutionelle Strukturen sowie Informations- und Weiterbildungsbedarfe von Praktikern zwischen den Ländern stark unterscheiden“, Görgen et al. (2013, S. 10).

3.1 Polizeiliches Handeln

Wenn man sich der Erforschung des polizeilichen Handelns nähern möchte, stellt sich die Frage, wo nach entsprechenden Erkenntnissen zu suchen ist. Auf den ersten Blick erweckt die Bezeichnung Polizeiforschung³, dass sich dort Theorien über Polizeiarbeit versammeln. Allerdings existiert bis heute keine eigenständige Polizeitheorie, vielmehr werden Wissensbestände unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen nutzbar gemacht. Da polizeiliches Handeln ganz allgemein als soziales Handeln verstanden werden kann, sind sozialwissenschaftliche Zugänge naheliegend. „So sind vor allem, aber nicht ausschließlich, die Fächer Soziologie, Kriminologie, Politikwissenschaft, Verwaltungswissenschaft, Rechtswissenschaft und Geschichtswissenschaft im Forschungsfeld Polizei aufzufinden“ (Initiative Polizei in der Wissenschaft 2018, S. 259). Unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven auf die Polizei und eine praxeologische Wissenstradition (vgl. z. B. Spohrer 2003; Schulte 2006; Mokros 2010) führen bis heute zu einer randständigen Bedeutung von Polizeiforschung und keinen konsistenten Forschungsprogrammen. Schon allein die Beschreibung des Forschungsgegenstandes wirft Probleme auf (vgl. Ohlemacher 1999; Lange 2018, S. 8). Polizei ist letztlich das, was als Polizei definiert wird. Polizeiliche Aufgaben unterliegen einem Wandel. Auch wenn es sich bei der Polizei um einen zentralen Akteur der öffentlichen Sicherheit handelt, ist Präventionsarbeit keine alleinige Aufgabe der Polizei. Es stellt sich die Frage, wo Forschung zu polizeilicher Präventionsarbeit systematisch eingeordnet werden kann. Sowohl eine Verortung im Bereich der Verwaltungsforschung oder der Sicherheitsforschung wären beispielsweise möglich und würden unterschiedliche Kontexte abbilden, in denen Polizei betrachtet werden kann. Polizeiforschung bleibt ein mehrdeutlicher Begriff, mit dem wiederkehrend spezifische Interessen verbunden werden.

³ Neben der Frage nach einer Polizeiforschung gibt es auch einen Diskurs zur Frage der Existenz, des Erfordernisses, des Gegenstandes und der Verortung einer Polizeiwissenschaft in Deutschland. Für diese Untersuchung ist es nicht zwingend erforderlich, den entsprechenden Diskurs aufzugreifen. Der Hinweis darauf, dass Akteurinnen und Akteure in polizeilichen bzw. polizeinahen Bildungs- und Forschungseinrichtungen sowie zu Polizei Forschende dieser Frage nachgehen, soll ausreichen. Bereits im 17. und 18. Jahrhundert entwickelte sich eine Polizeiwissenschaft, die sich ausgehend von dem damaligen Begriffsverständnis von Polizei mit dem Inhalt der guten Ordnung beschäftigte und zwar auf dem Abstraktionsgrad von Staatszweck und Staatstätigkeit, vgl. Knemeyer (1978, S. 876) Die ältere deutsche Polizeiwissenschaft war eine allgemeine Verwaltungslehre, die sich zunächst mit der *guten Policy* als Ausdruck der Gestaltung sozialer Ordnung und mit Sozialrecht befasste, vgl. Maier (1980, S. 261 ff.; Hervorhebung i. O.).

„Er bezeichnet zum einen sozialwissenschaftliche Forschungen, die die verschiedenen Aspekte polizeilichen Handelns zum Gegenstand haben, zum anderen Untersuchungen, die von Seiten der Polizeibehörden angeregt, finanziert oder durchgeführt werden. Zwischen beiden Forschungsansätzen besteht eine Spannung, die durch unterschiedliche Schneidung von Themen, Fragestellungen und Problemen entsteht. Die theoriegeleitete Herangehensweise universitärer Forschung führt oft zu anderen Forschungsprojekten als die aus der Innenperspektive der Instanzen angeregten Untersuchungen“ (Kreissl 1995, S. 375 f.).

Zudem erkennen Beobachtende des Forschungsfeldes in der Wissenschaft „eine häufig verengende Perspektive auf die Polizei, in der sie entweder als Gewalt- und/oder Labeling-Agent des Staates in Erscheinung tritt oder als juristisches Phänomen ohne reales soziales Eigenleben“ (Initiative Polizei in der Wissenschaft 2018, S. 258). Diese unterschiedlichen Positionen in der Betrachtung des Forschungsgegenstands Polizei machen darauf aufmerksam, dass im Umgang mit Polizeiforschung auf normative Implikationen geachtet werden muss. Trotz dieser definitorischen Schwierigkeiten, bestehender Theoriedefizite (vgl. Ohlemacher 1999, S. 36 f.) und im Vergleich zu etablierten Forschungsbereichen fragmentarischen organisatorischen Rahmenbedingungen⁴ wird Polizeiforschung betrieben.

Für das Verständnis der Ausrichtung polizeibezogener Sozialforschung ist ein Blick auf die Entwicklung dieses Forschungsgebiets hilfreich. „Der Versuch mit den Mitteln der sozialwissenschaftlichen Empirie das Feld ‚Polizei‘ systematisch zu analysieren, hat in Deutschland eine recht junge Geschichte. Einhergehend mit einem wachsenden Mißtrauen gegen Herrschaftsstrukturen allgemein, wurde gegen Ende der 60er Jahre von einigen Wissenschaftlern die Notwendigkeit gesehen, polizeiliches Handeln und dessen Folgen zu erforschen“ (Ohlemacher 1999, S. 5). Diese Impulse einer Forschung *über* die Polizei führten jedoch zu keiner nachhaltigen Verankerung der Diskurse in der wissenschaftlichen Community. Es war die Zeit der Studentenproteste und so wurden neben aller empirischer Fundierung in den Forschungsarbeiten ideologische Intentionen sichtbar (vgl. Turba 2018, S. 100 f.). „Besonders problematisch gestaltete sich aber nach den ersten Veröffentlichungen die Beziehung zwischen den Forschern und den Beforschten, sprich der Polizei. Die ablehnende Reaktion der Praktiker auf die Analyse ihrer Handlungsstrategien erschwerte den weiteren Zugang zum Feld auf absehbare

⁴Die Etablierung einer Polizeiwissenschaft wird immer wieder in der Polizei oder im Umfeld von der Polizei – insbesondere von Polizeiforscherinnen und -forschern – diskutiert und gefordert, ist aber bisher in der Wissenschaftslandschaft von randständiger Bedeutung, vgl. Lange (2018); Behr (2015); Feltes (2015); Gatzke (2015); Reichertz (2015); Möllers und van Ooyen (2015, S. 19 ff.).

Zeit – die Nachwirkungen hiervon sind noch Mitte der neunziger Jahre zu spüren“ (Ohlemacher 1999, S. 7 mit Hinweis auf Pick 1995). Es folgte eine Phase von Forschungen *für* die Polizei.

„Empirische Studien zur Polizei wurden in der Regel von polizeiangelegten Sozialwissenschaftlern bzw. Kriminologen durchgeführt oder aber erfolgten als Auftragsforschung durch polizeiexterne Wissenschaftler – zumeist mit dem (Forschungs) Ziel [sic!] einer Optimierung der Verbrechensbekämpfung. Erst im Laufe der späten achtziger und verstärkt in den neunziger Jahren hat sich eine neue empirische Polizeiforschung etabliert, die zumeist mit qualitativen Methoden und externer Finanzierung neuerlich Forschung *über* die Polizei betreibt“ (Ohlemacher 1999, S. 2).

Es „fand eine Diversifizierung der Polizeiforschung statt, die sich nunmehr teilweise von den lange Zeit vorherrschenden Auftragsarbeiten löste“ (Turba 2018, S. 105). Auch in dieser Phase beschäftigen sich empirische Studien mit der polizeilichen Rolle in der Kriminalitätsbekämpfung, hinzu trat aber die Erforschung von Binnenperspektiven der Polizei, Selbstbildern und Arbeitsbedingungen (z. B. Haselow 2000; Behr 2006; Dübbbers 2015; Tietz und Mensching 2018).

Forschungsrelevant wurden ab den 1990ern auch die Interaktionen von Polizistinnen und Polizisten mit anderen Institutionen der sozialen Kontrolle bzw. mit Bürgerinnen und Bürgern (vgl. Mensching 2004, S. 125 f.). In den Diskursen spiegeln sich die gesellschaftlichen Konfliktlinien bzw. die sicherheitspolitischen Themen der letzten Jahrzehnte wider. Thematisiert wurden Fremdenfeindlichkeit in der Polizei (Kuratorium der Polizei-Führungsakademie 1996) oder der „Umgang mit migrantischen Opfern“ (Asmus und Enke 2016). Migration und Polizei können auch aus einer anderen Perspektive betrachtet werden, nämlich der von Personen mit Migrationshintergrund im Polizeidienst (z. B. Franzke 1999; Hunold 2008). Die Volkswagenstiftung förderte ein Theorie-/Praxisprojekt am Institut für Sicherheits- und Präventionsforschung (Hamburg) zum Umgang mit ethnischer Differenz bzw. mit der Integration von Migrantinnen und Migranten in den Polizeidienst (Hunold et al. 2010). Die Polizei in Deutschland steht vor Herausforderungen, die sich durch das soziale Leben in einer kulturell pluralen Gesellschaft ergeben. In einer kulturvergleichenden empirischen Studie befasst sich Faesel (2018) mit impliziten Einstellungsmustern von Polizistinnen bzw. Polizisten und Migrantinnen bzw. Migranten im Umgang miteinander.

Mit Blick auf junge Menschen widmet sich Hunold (2015) in einer ethnografischen Untersuchung dem Verhältnis von polizeilichem Wachdienst und Jugendlichen in segregierten Städten. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Beziehungen zwischen Jugendlichen und auf der Straße bzw. in Wohnquartieren aktiven Polizistinnen und Polizisten überwiegend spannungsfrei gestalten und „keine grundlegenden Muster polizeilicher Diskriminierung“ (Hunold 2015,

S. 215) erkennbar sind, die sich auf ethnische Hintergründe beziehen. Allerdings ist für die Identifizierung städtischer sozialer Brennpunkte der Anteil fremdethnischer Bewohnerinnen und Bewohner bedeutsam (vgl. Hunold 2015, S. 215).

Zum Repertoire der Polizeiforschung gehören auch die Betrachtung des polizeilichen Umgangs mit Gewalt, aber auch Untersuchungen zu Gewalt gegen Polizistinnen und Polizisten (siehe z. B. Lüdtko et al. 2011; Ohlemacher 2012; Elsner und Laumer 2015; Lehmann 2016).

Mit der Ausweitung der Polizeiforschung etablierten sich auch in diesem Forschungsfeld Methoden der qualitativen Sozialforschung (vgl. z. B. Endruweit 2003, S. 403 ff.; Reichertz 2003) „Als „empirische Polizeiforschung“ kann jede im weitesten Sinne sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Polizei gelten, die basierend auf der Methodologie und Methodik empirischer Sozialforschung theoretisch inspiriert und methodisch kontrolliert Daten erhebt, analysiert und / oder interpretiert“ (Ohlemacher 2006, S. 219). So arbeitete beispielsweise Turba (2018) mit einem ethnografischen Ansatz zur Untersuchung der polizeilichen Rolle im Kinderschutz. Mensching (2008) befasst sich mit Hierarchiebeziehungen in der Polizei und prüfte dabei die Anwendungsmöglichkeiten der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Organisationskulturen. Die Polizei wird traditionell von Männern dominiert. Wilde und Rustemeyer (2007) befassten sich daher in einer quantitativen Studie mit den Selbstbildern von Frauen und Männern in der Polizei. Ebenfalls in einer quantitativen Studie wurden Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg zu Autoritätsunterschieden von Polizistinnen und Polizisten befragt (Schäfer 2005). Einer polizeitaktischen Fragestellung bzw. Führungsfrage wandten sich Lorei et al. (2014) zu, indem sie in einer quantitativen Studie Verhaltensunterschiede von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten aufgrund angewandter Befehls- oder Auftragstaktik⁵ untersuchten und dabei auch methodische Erkenntnisse gewannen. Oevermann et al. (1994) untersuchen die Ermittlungspraxis der Polizei mit Hilfe der objektiven Hermeneutik. Mit teilnehmenden Beobachtungen untersuchte Reichertz (1991) die Bedeutung von Abduktion für die polizeiliche Ermittlungsarbeit bei Schwerverbrechen. Ley sieht in der Objektiven Hermeneutik nicht nur eine Forschungsmethode, sondern das Potenzial, „einen erheblichen Beitrag zu einer schutzpolizeilichen und kriminalistischen Handlungslehre“ (Ley 2016, S. 203) zu leisten.

⁵ Unterschied von Befehls- und Auftragstaktik: Die Auftragstaktik lässt der ausführenden Person einen größeren Handlungszielraum. Entscheidend ist, dass das angestrebte Ziel erreicht wird. Dagegen setzt die Befehlstaktik auf detaillierte Anweisungen, die z. B. einzelne Arbeitsschritte vorschreibt.

Blickt man insgesamt auf die sozialwissenschaftliche Polizeiforschung, so dominieren die Befassung mit Kriminalität und genuin polizeilichem Handeln.⁶ Unabhängig von den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die noch zur *Erforschung der Präventionsarbeit* vorgestellt werden (siehe Abschnitt 3.2), darf schon hier der Frage nachgegangen werden, welche empirischen Erkenntnisse zu handelnden Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten bezogen auf das Arbeitsfeld Prävention vorliegen. Oechler hat sich im Rahmen einer Masterarbeit mit „Gewaltprävention an Schulen aus der Sicht polizeilicher Präventionskräfte“ (Oechler 2017) befasst. Die Untersuchung basiert auf leitfadengestützten Interviews mit sechs Präventionsbeauftragten der Berliner Polizei, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (vgl. Oechler 2017, S. 41 ff.). Das Sample ist nicht gesättigt, worauf die Autorin selbst hinweist (vgl. Oechler 2017, S. 78). Ihr Ergebnis lässt vermuten, dass die Beamtinnen und Beamten sich für die Aufgabe entschieden haben, weil sie ein Interesse an der Arbeit mit jungen Menschen haben und im Bereich der Jugendkriminalität die Täter- und Opferzahlen reduzieren wollen. Bezogen auf die Arbeitsbeziehungen zu Kindern und Jugendlichen deutete sich ein heterogenes Verständnis von erstrebenswerter Distanz und Nähe an. Nach Maßgabe dieser ersten Ergebnisse sollen die Beamtinnen und Beamten der Ansicht sein, dass die Polizei bei jungen Menschen ein negatives Image hat, das sich aber durch ihre Präventionsarbeit verbessern lässt. Im Binnenverhältnis sollen die Präventionsakteurinnen und -akteure innerhalb der Polizei ein geringes Ansehen genießen. Dagegen soll die Arbeit von Lehrpersonen an Schulen nach Ansicht der befragten Polizistinnen und Polizisten überwiegend positiv wahrgenommen werden, so das tentative Ergebnis dieser Arbeit (vgl. Oechler 2017, S. 79 ff.).

Auf Grundlage einer weiteren ethnografisch angelegten soziologischen Untersuchung zur Präventionsarbeit formulieren Scheffer et al. (2017) folgende These:

„Die präventiven Arbeiten sind jenseits ihrer je eigenen sachlich, personalen Ausformungen gleichgerichtet: Sie erarbeiten ein Bündnis zur Sache, welches allerdings die üblichen Formen von Autorität und Legitimität verschiebt. Diese Gerichtetheit erlaubt die praktische Definition polizeilicher Prävention. Präventionsbeamten*innen (PB), so die pragmatische Bestimmung, arbeiten mit verschiedenen Anderen an einer jeweils geteilten Angelegenheit im dabei erwachsenden sozialen Bündnis“ (Scheffer 2018, S. 11).

⁶ Vgl. die Übersichten der Forschungsstände bei Ohlemacher 1999 und Turba 2018.

Herausgearbeitet wurden „Arbeitsformen der Prävention“ (Scheffer 2018, S. 16), zu denen u. a. Bildungsveranstaltungen sowie Kampagnen- und Projektarbeit gehören (vgl. Scheffer 2018, S. 16 ff.).

Die Struktur der polizeilichen Kriminalprävention des Landes Baden-Württemberg wurde von Schilling (2020) im Rahmen einer Evaluationsstudie⁷ untersucht. Auf der Basis von „Organisationsdaten“ (vgl. Schilling 2020, S. 47 ff.) und Leitfadeninterviews mit Akteurinnen und Akteuren der polizeilichen Präventionsarbeit, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, werden Empfehlungen für die Organisationsentwicklung gegeben. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Polizei stärker auf die Gefahrenabwehr und die Strafverfolgung konzentrieren sollte. Die „kriminal- oder verkehrsunfallpräventive Struktur wäre überwiegend außerpolizeilich, eher kommunal-behördlich, durchaus auch bei freien Trägern oder Vereinen wie der Verkehrswacht zu formen“ (Schilling 2020, S. 297). Die Erkenntnisse der Arbeiten von Schilling, Oechler und Scheffer et al. stellen Beiträge zur Polizeiforschung dar und liefern gleichzeitig Erkenntnisse zur Präventions- und Professionsforschung.

Für diese Untersuchung ist Wissen über das polizeiliche Handeln an der Grenze des traditionellen polizeilichen Aufgabenspektrums relevant, also jenseits des Zusammenwirkens mit Justiz, Ordnungsbehörden, Feuerwehren und Rettungsdiensten. Schon Oevermann kommt zu der Erkenntnis, dass es in der Polizei und der Sozialen Arbeit um die „sachhaltige Krisenbewältigung“ (Oevermann 2000, S. 64) geht, welche „immer in die Spannung der beiden Pole: formal rationale Legalitätserfüllung und material rationale Krisenbewältigung eingespannt“ (Oevermann 2003, S. 5. zit. nach Ley 2013, S. 44) ist. Die Polizei befindet sich daher, wie die Akteurinnen und Akteure der Sozialen Arbeit, in einem „Strukturdilemma“ (Oevermann 2000, S. 71). Nicht zuletzt zeigt auch der Diskurs um die Schnittstellen zwischen polizeilicher und Sozialer Arbeit bzw. um die Möglichkeiten und Grenzen von Kooperation (z. B. Dold 2010; Möller 2010; Fritsch 2011; Pütter 2015; Gloss 2018; Jasch 2018), dass polizeiliches Handeln über genuin polizeiliche Praktiken hinausgeht.

Forschungsarbeiten, die sich näherungsweise mit ähnlichen Fragestellungen befassen, wie die, die dieser Arbeit zugrunde liegt, sind nur schwer auszumachen. Sie lassen sich jeweils in unterschiedlichen Forschungsgebieten verorten. So hat Turba polizeiliche Arbeit im Bereich des Kinderschutzes soziologisch untersucht. Er blickt, wie bereits erwähnt, auf das Handeln von Polizeibediensteten. Ähnlich

⁷ Die Arbeit basiert auf einer Untersuchung, die vom Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration des Landes Baden-Württemberg in Auftrag gegeben wurde, vgl. Schilling (2020, S. 1).

wie in der allgemeinen kriminalpräventiven Arbeit und in der Verkehrssicherheitsarbeit sind im Kinderschutz komplexe Akteurskonstellationen gegeben. In diesem Handlungsfeld sind Akteurinnen und Akteure der Jugendhilfe, des Gesundheitswesens sowie der Polizei und Justiz an Interventionen beteiligt (vgl. Turba 2018, S. 2). Methodisch handelt es sich um eine qualitativ-ethnografischen Studie, in der keine repräsentativen Aussagen über diese spezialisierte Polizeiarbeit getroffen werden (vgl. Turba 2018, S. 368). Im Ergebnis stellt Turba fest, dass diese Arbeit von hybrider Komplexität geprägt ist, unterschiedliche, wenig kompatible institutionelle Logiken verarbeitet werden müssen und die genuin polizeiliche Arbeit um eine sozialprofessionelle Funktion erweitert wird (vgl. Turba 2018, S. 359 ff.). Letztlich folgert Turba daraus ein hohes Reflexionserfordernis sowie den Umgang mit widerstreitenden Handlungsanforderungen der im Kinderschutz aktiven Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten (vgl. Turba 2018, S. 361).

Ältere empirische Forschungen zur polizeilichen Ermittlungsarbeit in Strafsachen haben erzieherische Aspekte in der Vernehmungspraxis im weiteren Sinne herausgearbeitet. Nach einer Analyse polizeilicher Ermittlungsunterlagen in Diversionsverfahren (§ 45 Absatz 2 JGG) jugendlicher Kleinkriminalität (vgl. Kurt 1996, S. 183) blickt Kurt (1996) kritisch auf die Kumulation von ermittelndem, erzieherischem und prognostischem Tätigsein (vgl. Kurt 1996, S. 230). Wenn von Erziehung im Sinne des Jugendstrafrechts gesprochen wird, verbindet sich mit diesem Begriff keine spezifische erziehungswissenschaftliche Bestimmung, „weil der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht eher eine Chiffre darstellt, einen allgemeinen Platzhalter für spezialpräventive Beeinflussungen mit dem Ziel der Straffreiheit bzw. Nichtrückfälligkeit“ (Cornel 2011, S. 455). Dieser unspezifischen Offenheit von Erziehung im kriminologischen Sinne und dem erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Erziehung ist die Beeinflussung von Verhalten gemein. Erziehungswissenschaft stellt bei Erziehung auf „die *Unterstützung von Kindern und Jugendlichen [...] auf ihrem Weg zur selbstständigen, selbstverantwortlichen und selbstreflexiven Personalität durch bestmögliche Entfaltung ihrer Dispositionalität und Potenziale*“ (Wiater 2012, S. 20; Hervorhebungen i. O.) ab. Jugendstrafrechtlich reicht „soziale Konformität“ (Köbel und Eisenberg 2020, 9) bezogen auf das staatliche Normsystem als Erziehungsziel aus.

Eine empirische Untersuchung zur Geständnismotivierung von erwachsenen Personen, die Tötungs- oder Wirtschaftsdelikte begangen haben, arbeitet die Bedeutung der Beziehung zwischen Beschuldigten und Vernehmungspersonen heraus. Danach gestehen beschuldigte Personen ihre Tat, „weil für sie die Beziehung zum Vernehmer von Bedeutung geworden ist und weil der Bestand dieser Beziehung durch beharrliches Leugnen auf’s Spiel gesetzt würde“

(Schröder 2007a, S. 226). Dieses Verhältnis zwischen den Interaktionspartnern bezeichnet Schröder als eine „kommunikativ edukative Vernehmungssituation, in der der Beschuldigte zu seinem Besten, zum Geständnis, geführt werden soll“ (Schröder 2007b, S. 229). Auch hier wird sprachlich eine Nähe zu pädagogischer Terminologie gesucht, aber nicht erziehungswissenschaftlich fundiert.

Laut Oevermann weisen bestimmte Formen polizeilichen Handelns sozialpädagogische Züge auf (Krisenbewältigung, siehe oben in diesem Abschnitt Oevermann 2000). Lukas und Hunold machen zutreffenderweise darauf aufmerksam, dass die Polizei zur Ausübung staatlicher Gewalt berufen ist und ihr Handeln nicht einfach als Soziale Arbeit deklariert werden kann. In der Alltagspraxis bewegen sich die Beamtinnen und Beamten allerdings häufig zwischen staatlicher Machtausübung und Hilfeleistungen (vgl. Lukas und Hunold 2010, S. 345). Zur Arbeit in diesem Spannungsfeld gehört auch der polizeiliche Umgang mit delinquenten Jugendlichen. Damit ist aber die polizeiliche Präventionsarbeit nicht vollständig erfasst. Es besteht Grund zu der Annahme, dass in der primären Präventionsarbeit (Kriminal- und Verkehrsunfallprävention, vgl. Abschnitt 2.3) pädagogisches Handeln ganz allgemein von Bedeutung ist (vgl. Abschnitt 3.2). Daher bedarf es einer Differenzierung relevanter pädagogischer Bezüge für die polizeiliche Arbeit. Soziale Arbeit befasst sich mit planmäßigem, zielgerichtetem, berufsmäßigem Umgang mit sozialen Problemen auf der Basis spezifischer Methoden und Konzepte (vgl. Krauß 2017, S. 651 ff.). Anlass für sozialarbeiterisches Handeln sind materielle und psychosoziale Mangelsituationen, aus denen Hilfsbedürftigkeit entsteht. Unterstützungsangebote beinhalten regelmäßig Lernangebote zur Förderung einer eigenständigen, selbstbestimmten Lebensführung. Pädagogisches Handeln bezieht sich dagegen ganz allgemein auf Lernen bzw. die Initiierung von Lernprozessen. Mit Blick auf den Diskurs zur Klärung der Verbindungs- und Trennlinien von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik⁸ stellt Enke fest, dass die Bedeutung des Pädagogischen in der Sozialen Arbeit gestiegen ist, da materielle Hilfen zur Unterstützung der

⁸ „Soziale Arbeit ist ein sozialwissenschaftliches und praktisch-pädagogisches Instrument moderner Gesellschaften und damit Teil deren sozialpolitisch-administrativen Handlungsapparats. Soziale Arbeit zielt dabei auf spezifische Problem- und Mangellagen von Personen, die weder durch die vorherrschende Art und Weise des Güter-, Arbeits- und Dienstleistungsmarktes ausgeglichen werden, noch von familiären oder ähnlichen privaten Formen“, Erler (2000, S. 13). Eine differenzierte Erörterung der Distanz und Nähe zwischen Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik (vgl. Niemeyer 2012, S. 146 ff.) sowie das Verhältnis dieser Disziplinen zur Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger 2012) sind für das Untersuchungsziel dieser Arbeit nicht erforderlich.

Lebensbewältigung häufig nicht ausreichen (vgl. Enke 2000, S. 15).⁹ Anlass und Ziel des Lernens machen den entscheidenden Unterschied zwischen allgemeinem pädagogischen und sozialpädagogischen Handeln aus. Bezogen auf die wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstände heißt das, die Soziale Arbeit befasst sich mit Handeln in öffentlichen Hilfesystemen, die Erziehungswissenschaft hat Bildungs- und Erziehungsfragen in großer Weite zum Gegenstand. Die polizeiliche Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen lässt sich in ihrer Gesamtheit nicht allein aus sozialpädagogischer Perspektive betrachten, da eine entsprechende Hilfsbedürftigkeit häufig fehlt. Wird der pädagogische Blick über die sozialpädagogische Perspektive hinaus erweitert, zeigt sich hinsichtlich der zugänglichen erziehungswissenschaftlichen Forschung ein großes Desiderat.

Bezogen auf polizeiliche Präventionsarbeit nimmt die Dissertation von Sibylle Schäfer (2013) eine Sonderstellung ein. Sie nimmt die Gewaltpräventionsarbeit der hessischen Polizei handlungsbezogen aus pädagogischer Perspektive in den Blick. In dieser Arbeit, die sich auch mit der polizeilichen Aus- und Weiterbildung befasst, wird die Etablierung einer „Polizeipädagogik für die hessische Schutzpolizei“ (Schäfer 2013, S. 17 ff.) postuliert, zu deren Förderung bzw. Ausgestaltung eine „Kontaktstelle“ (Schäfer 2013, S. 15) zwischen Polizei und Erziehungswissenschaft aufgebaut werden soll. Die Arbeit hat eher einen programmatischen, konzeptionellen Charakter.¹⁰ Das Erfordernis einer Polizeipädagogik wird vorangestellt und nur sehr begrenzt erziehungswissenschaftlich fundiert. Die erhobenen empirischen Daten werden explizit nicht methodengeleitet ausgewertet.¹¹ Aufgrund augenfälliger Theoriedefizite wird von einer Verwendung der Erkenntnisse dieser Studie abgesehen.

⁹ „Mit dem besonderen Blick auf das Pädagogische wird die Perspektive des Subjekts akzentuiert und in den Vordergrund gerückt. Das subjektbezogene Handeln genügt bereits, um Veränderungswirksamkeit – zumindest in den Verhaltens- und Bewältigungsmodi – zu erzeugen“, Enke (2000, S. 15).

¹⁰ „Das Erkenntnisinteresse besteht also in der Verbindung von Polizeiarbeit und pädagogischen Inhalten. Pädagogik darf nicht allein theoretisch präsentiert werden, sondern soll die Faktoren erfahren und Diskutieren beinhalten und aus diesem Grund ein gewisses Maß an Nähe zu einem nicht-pädagogischen Berufsfeld aufweisen“, Schäfer (2013, S. 15).

¹¹ „Meine Arbeit ist eine theoretische Arbeit mit Bezug zur Praxis durch Befragung. Die Protokolle als Beschreibung der Situationen für die Interviews sind deskriptive Hintergrundinformationen ohne Analyse. [...] Die deskriptiven Ergebnisse der Interviews, die sich auf Vorstellungen von Pädagogik, die Arbeit in Gewaltprävention und Auswertung und Erfahrungswerte beziehen, sind praxisorientierter Support für theoretische Überlegungen in der Arbeit“, Schäfer (2013, S. 117).

Die Relevanz von Pädagogik für die Polizei wird ansonsten auf die Aus- und Weiterbildung von Polizeibediensteten bezogen thematisiert und aus der Perspektive der Polizei erörtert (vgl. Behr et al. 2013; Frevel und Kuschewski 2017; Möllers und Goertz 2018; Eberherr 2019; Hauff und Schulze 2019; Kagel 2019). Das ist umso erstaunlicher, als dass sich die präventive polizeiliche Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten nicht nur verstetigte, sondern gerade die polizeiliche Arbeit in Schulen strukturelle pädagogische Rahmungen erfahren hat (vgl. Abschnitte 2.3 und 2.4).

Zusammenfassung

Mit Blick auf die Forschung über die Polizei bleibt festzuhalten, dass das Handeln der Beamtinnen und Beamten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven thematisiert wird. Erziehungswissenschaftliche Diskurse und empirische Untersuchungen zur polizeilichen Handlungspraxis, insbesondere im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, sind dagegen nicht wahrnehmbar.¹²

3.2 Präventionsarbeit

In der Beschreibung der *Präventionsarbeit der Polizei mit Kindern und Jugendlichen* (siehe Abschnitt 2.3) wurden die Kriminalprävention und die Verkehrsunfallprävention als Gegenstand polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen dargestellt. Im Folgenden gilt es, Forschungsstände zu diesen Präventionsfeldern zu skizzieren und sich so dem Wissen über polizeiliche Präventionsarbeit zu nähern. Die Diskurse zum Umgang mit Kinder- und Jugendkriminalität, sowie zur Verhütung von Verkehrsunfällen werden separat geführt. Daher werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse dazu ebenfalls separat nacheinander dargestellt. Es gibt jedoch teilweise Überschneidungen. Jugendtypische Risikobereitschaft und die Affinität, Grenzen auszutesten und zu

¹² Das Jugendstrafrecht ist vom Erziehungsgedanken geprägt, die Normkonformität und eine Integration in die Gesellschaft zum Ziel haben. Damit verbundenes pädagogisches Handeln fällt nicht in den Aufgabenkreis der Polizei, siehe z. B. Steffen (2015). Dagegen scheint die Präventionsarbeit von pädagogischen Praktiken geprägt zu sein, wie die „Beschreibung von Arbeitsformen in der polizeilichen Jugendarbeit“ von Dietsch und Gloss (2005, S. 149 ff.) zeigt. Auf die Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen Polizei und Sozialer Arbeit wurde bereits hingewiesen (siehe Abschnitt 3.1). Dieser Aspekt wird noch einmal in der professionstheoretischen Diskussion der empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung (siehe Abschnitt 6.3.2) thematisiert.

überschreiten, fördern sowohl die Bereitschaft sozialschädliches Verhalten (Devianz) und Kriminalunrecht (Delinquenz) zu begehen oder in gefährlicher Weise am Straßenverkehr teilzunehmen.

Kriminalprävention

Grundlagen für die Kriminalprävention ergeben sich traditionell aus der kriminologischen Forschung zu Ursachen und Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens junger Menschen. Devianz ist natürlich auch immer eine Frage eigener Rechts- bzw. Unrechtsvorstellungen. Bei jungen Menschen ist ihre individuelle, altersabhängige Entwicklung von Bedeutung, in der sich Werte, Normen und Gerechtigkeitsvorstellungen entwickeln.¹³ Daher ist nicht nur die Verhinderung von Kriminalunrecht von Bedeutung, sondern insgesamt die Förderung sozialadäquaten Verhaltens (vgl. z. B. in Bezug auf Schulen Melzer 2015, S. 99 f.). So sind wissenschaftliche Arbeiten zu jugendtypischer Kriminalität, insbesondere die Erforschung von Jugendgewalt (Blick auf die Täter und Opfer) ein bedeutsames Thema.¹⁴ Prävention will Verhaltensänderungen erreichen, die vor schädigendem Verhalten schützen und von deviantem Handeln abhalten soll. Die Perspektive, zunächst die unerwünschte Handlung wahrzunehmen, die eine Intervention begründet und dann die Personen zu betrachten, die zu adressieren sind, dominiert die Präventionsforschung. Im Mittelpunkt stehen unerwünschte soziale Phänomene, die mit bestimmbar Maßnahmen für eine definierte Zielgruppe reduziert oder idealerweise beseitigt werden sollen. So richtet sich die kriminalpräventive Forschung primär auf die Entwicklung von Maßnahmen und deren Evaluation aus.

Als Meilensteine der evaluativen Erkenntnisgewinnung wird gerne auf den sogenannten *Sherman Report* aus dem Jahr 1997 verwiesen, in dem für den US-Kongress mehr als 500 Evaluationsstudien untersucht wurden (Sherman et al. 1997; siehe auch Füllgrabe 2000). Diese Metastudie konnte nachweisen, dass die Wirkung von Kriminalprävention messbar ist und lieferte Erkenntnisse über

¹³ Exemplarisch sei auf die explorative, kriminalsoziologische Studie von Bott (2008) hingewiesen, in der Kriminalitätsvorstellungen von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren untersucht wurden. „Als kompakte Formel formuliert, ließe sich Kriminalität aus kindlicher Perspektive definieren als eine Handlung, die folgende Kriterien erfüllt: Sie muss eine *direkte, sichtbare* und *spürbare Schädigung individueller Anderer* nach sich ziehen. Mit zunehmendem Alter sagen zudem mehr Kinder, dass die Schädigung auch *absichtlich* und *nicht-geringfügig* sein müsse“, Bott (2008, S. 234; Hervorhebungen i. O.).

¹⁴ In diesem Forschungsfeld sind die Arbeitsstelle für Jugendkriminalität des Deutschen Jugendinstituts und weitere Forschungseinrichtungen aktiv, siehe hierzu die Überblicksdarstellung von Sohn (2015).

die methodische Güte der Evaluationsforschung. Weiterhin wurde die Effektivität der untersuchten Programme bewertet. Die „Befunde gaben grundlegende Orientierungen zur Effizienz und Wirkung bestehender Präventionsansätze und wurden im nationalen Raum durch das *Düsseldorfer Gutachten* (2002) [...] aufgegriffen und auf die nationale Situation angepasst“ (Schubarth und Niproschke 2014, S. 21; Hervorhebung i. O.). „Eines der wichtigsten Ergebnisse des *Düsseldorfer Gutachtens* ist die Erkenntnis, dass eine erfolgreiche Kriminalprävention differenzieren muss zwischen *kriminalitätsunspezifischen Maßnahmen* zur Beeinflussung der Gesellschafts- und Sozialisationsbedingungen für eine möglichst ungestörte Integration des Individuums in die Gesellschaft und *spezifisch, problemorientierte Maßnahmen* zur gezielten Reduktion bestimmter Formen von Kriminalität“ (Coester 2018, S. 46; Hervorhebung i. O.). Messbare positive Wirkungen von Kriminalprävention auf kommunaler Ebene sollen laut dieser Untersuchung von Interventionsprogrammen ausgehen, die *unmittelbar* an strafbares Verhalten anknüpfen. Soziale Integrationsprogramme ließen ebenfalls positive Effekte im Sinne angestrebter Präventionsziele erkennen. Für die Präventionspraxis wurden Empfehlungen in Form eines Fünf-Punkte-Programms für *spezifische* Präventionsmaßnahmen formuliert (vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf 2002, S. 35). Gleichzeitig muss aber bedacht werden, dass die Rahmenbedingungen des Aufwachsens, die Sozialisation in Familie und Peergroup, die Wirkungen von formellen und informellen Lernmöglichkeiten usw. eine Relevanz für die gesellschaftliche Integration haben, sich aber typischen maßnahmenbezogenen evaluativen Messinstrumenten entziehen (vgl. Coester 2018, S. 46 f.).

Die Frage nach Wirksamkeit und damit verbundene Evaluationen stehen im Mittelpunkt der kriminalpräventiven Forschung (z. B. Habschick 1994; Guder und Sonnen 2014; Fischer et al. 2018; Yngborn und Hoops 2018). Es geht um Wirksamkeitsmessungen von Präventionsprogrammen, deren Konzeptionierung und Umsetzung auf den Prüfstand gestellt wird (vgl. z. B. Scheithauer et al. 2008, S. 81 ff.; Kahl 2014, S. 110). Es wird der Begriff der Nachhaltigkeit bemüht, der in diesem Zusammenhang die Dimensionen Entwicklungsorientierung, kommunale Netzwerkarbeit sowie Qualität und Evaluation umfassen soll (vgl. Schubarth und Niproschke 2014, S. 22). Dominant ist in dem Diskurs jedoch der Ruf nach evidenzorientierter Kriminalprävention (vgl. z. B. Bubenitschek et al. 2014, S. 45). So sieht dann auch Steffen in einem programmatisch ausgerichteten Gutachten für den 19. Deutschen Präventionstag 2014, das Forderungen für die Präventionspraxis, -politik und -wissenschaft formuliert, den wesentlichen Beitrag der Wissenschaft in der Bereitstellung theoretischer und empirischer Erkenntnisse für eine evidenzbasierte Kriminalprävention (vgl. Steffen 2014, S. 69). „Evidenzbasiert heißt, dass Entscheidungen auf Grundlage empirischer Daten und daraus

abgeleiteter Forschungsergebnisse getroffen werden“ (Armborst 2018, S. 6). Im Kern geht es darum, Präventionsarbeit zu steuern und zu legitimieren, also politische Steuerung, Praxis und Wissenschaft zu verbinden (vgl. Dollinger 2018, S. 187).

„Handlungsleitend für eine evidenzbasierte Prävention und Kontrolle von Kriminalität sind also Fragen wie: Welche Ansätze führen nachweislich zu einer Reduzierung von Kriminalität und verwandter Probleme? Wie belastbar, praxistauglich und aussagekräftig ist eine solche wissenschaftliche Erkenntnis? Wie können neue wissenschaftliche Erkenntnisse über Ursachen, Risiko- und Schutzfaktoren gegen Kriminalität für Politik und Praxis besser nutzbar gemacht werden?“ (Armborst 2019, S. 5).

„Evidenzbasierung sollte entsprechend als ein ‚realistisches‘, d. h. an tatsächlichen Lebensbedingungen ausgerichtetes und flexibles Konzept ausgelegt werden, das Raum für subjektive Sichtweisen zulässt. Maßnahmen werden in interpersonellen, ressourcenabhängigen Interaktionen realisiert, und diese Praxis bedarf des Wissens um empirische Befunde. Diese sind ein entscheidendes Korrekturmittel, um Eigensinnigkeiten politischen und professionellen Handelns konstruktiv zu wenden“ (Dollinger 2018, S. 198).

Wenn also in der deutschen Präventionslandschaft mehr Forschung gefordert wird, verbirgt sich hinter diesem Ruf Evaluationsforschung (vgl. Deutscher Präventionstag 2015, S. 8). Auch in der Polizei werden Evaluationen kriminalpräventiver Programme und Maßnahmen zur Qualitätssicherung und letztlich zur Legitimation dieser Arbeit durchgeführt (vgl. Dungs 2018; Mayer und Klotter 2018, S. 114). Diese Forschungsrichtung will Wissen über Präventionsarbeit erzeugen, auf der Praxisebene zur Reflexion anregen und Erkenntnisse über die Wirksamkeit dieser Arbeit prüfen. Im Mittelpunkt stehen Programme, Maßnahmen und Konzepte. So kommt z. B. Beelmann mit einer entwicklungspsychologischen Fundierung zu einem Modell der Evidenzbasierung von Präventionsmaßnahmen, das fünf Aspekte umfasst:

„(1) die Legitimation und Begründung einer Präventionsmaßnahme; (2) ihre veränderungstheoretische Fundierung; (3) die Programmtheorie oder die Begründung der Präventionsinhalte; (4) die Interventionstheorie oder Begründung des Durchführungskonzepts und schließlich (5) die empirische und praktische Bewährung“ (Beelmann 2018, S. 388).

Trotz aller methodischer Fortschritte und forschungsprogrammatischer Anregungen bleibt die evaluative Forschungspraxis dahinter zurück und liefert nur punktuelle empirische Erkenntnisse. Auf hinderliche Spannungsfelder und Interessenkonflikte zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik in der Evaluationspraxis

weisen Pniewski und Walsh (2018, S. 264 ff.) hin. Görgen et al. (2013) bilanzieren auf der Grundlage von Expertinnen- und Expertenbefragungen in ihrer kriminologischen Studie zu Perspektiven für die Prävention von Jugendkriminalität und Jugendgewalt, dass Prävention „zu selten durch evaluative Maßnahmen begleitet“ (Görgen et al. 2013, S. 124) wird. Für die polizeiliche Präventionsarbeit kommt Schilling (2020, S. 285 ff.) zu keinem anderen Ergebnis.

In einer quantitativen Studie untersucht Schwedes die Präventionslandschaft und fragt „nach schulformspezifischen, (über-)regionalen und lokalen Differenzierungen“ (Schwedes 2009, S. 13) der Prävention von abweichendem Verhalten. „Diesbezügliche Unterschiede werden insbesondere für drei Aspekte herausgearbeitet: die Ausprägung schulischer Präventionsarbeit, das als abweichend thematisierte Schülerverhalten und die Grundbedingungen des schulischen Alltags“ (Schwedes 2009, S. 13). Die Ergebnisse stützen sich primär auf die Befragung von Schulleitenden und Lehrkräften. Nach dem Befund ist Präventionsarbeit an Schulen von Nützlichkeitserwartungen getragen, basiert auf unterschiedlichen Wahrnehmungen sozialer Wirklichkeit, ist eine Antwort auf problematische Verhältnisse und orientiert sich nicht unbedingt an den Herausforderungen des schulischen Alltags (vgl. Schwedes 2009, S. 75 ff.). Die „Zusammenarbeit mit Schüler/-innen, Kolleg/-innen und außerschulischen Akteuren ist aus Sicht der Befragten entscheidend für eine positive Einschätzung von Präventionsarbeit“ (Schwedes 2009, S. 77).

Handlungsorientierungen professioneller Präventionsakteurinnen und -akteure rücken mit evaluationszentrierten Ansätzen und darüber hinausgehender Forschungspraxis nicht in das zentrale Blickfeld des Erkenntnisinteresses der kriminalpräventiven Forschung.¹⁵ Diesem Befund stehen auch nicht die bereits erwähnten ethnografischen Studien von Scheffer et al. (2017) und Turba (2018) bzw. die Evaluationsstudie von Schilling (2020) entgegen (vgl. Abschnitt 3.1). Mit Interventionen im Bereich des Kinderschutzes sollen Kinder vor Gewalteinwirkungen geschützt werden, womit dann ein Beitrag zum Opferschutz geleistet wird (vgl. Turba 2018, S. 374). Scheffer et al. (2017) blicken aus soziologischer Perspektive auf die gesamte Bandbreite der primären polizeilichen Präventionsarbeit (also nicht nur auf die Arbeit mit jungen Menschen) in Großstädten und kommen zu dem Ergebnis, dass Kriminalprävention „angewandter Kommunitarismus“ (Scheffer 2018, S. 16) ist. Aber einzelne Arbeiten, wie die von Turba bzw. Scheffer et al. oder aber auch mit Einschränkungen die von Oechler (vgl.

¹⁵ Ein weiterer Untersuchungsgegenstand ist die kommunale Kriminalprävention. Das Erkenntnisinteresse erstreckt sich hier insbesondere auf die institutionellen Arrangements, vgl. z. B. van den Brink (2005); van Elsbergen (2005), und deren Wirkungen, vgl. Wachter (2020).

Abschnitt 3.1) führen zu empirischen Erkenntnissen über die polizeiliche Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, stehen aber nicht ansatzweise für einen verstetigten wissenschaftlichen Diskurs.

Verkehrsunfallprävention

Die Frage nach Verkehrssicherheit stellt sich im Zusammenhang mit allen Verkehrsmitteln. Forschungsrelevant sind technische, bauliche, psychologische, medizinische oder sozialwissenschaftliche Aspekte. Der Bedarf an disziplinübergreifender Forschung ist unmittelbar offenkundig. Da sich Polizei in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen primär mit den Gefahren des Straßenverkehrs¹⁶ befasst, verengt sich der Fokus auf diese Verkehrsart und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses auf die Arbeit von Verkehrssicherheitsberaterinnen und Verkehrssicherheitsberatern. Anders als die Kriminalprävention blickt die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung auf eine lange (schul-)pädagogische Tradition zurück, die parallel mit der Entwicklung des motorisierten Straßenverkehrs begann (vgl. Raithel et al. 2007, S. 323 ff.). Die polizeiliche Verkehrsunfallpräventionsarbeit mit jungen Menschen ist primär auf Verhaltensprävention ausgerichtet. „Eine effiziente Verhaltensprävention setzt die Kenntnis der Ursachenfaktoren sicherheitsgefährdenden Verhaltens voraus“ (Glitsch 2014, S. 77).¹⁷

Die Teilnahme am Straßenverkehr ist soziales Handeln im Straßenverkehrsraum, das erlernt werden muss, insbesondere, wenn dabei Verkehrsmittel genutzt werden. Daher erscheinen erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zur Verkehrs-/Mobilitätserziehung relevant, die aber nur sehr begrenzt vorhanden zu sein scheinen. So ist einer nicht ganz aktuellen Studie zur „Verkehrserziehung in der Sekundarstufe“ aus dem Jahr 2003 zu entnehmen, dass die Situation der schulischen Verkehrserziehung zuvor im Jahr 1980 empirisch analysiert wurde und in dem dazwischenliegenden Zeitraum von 20 Jahren kaum Veränderungen eingetreten sind (vgl. Weishaupt et al. 2004, S. 3). „Verkehrserziehung

¹⁶ Anders als bei den Polizeibehörden der Länder liegt der Arbeitsschwerpunkt in der Verkehrssicherheitsarbeit der Bundespolizei aufgrund der bahnpolizeilichen Aufgabenzuweisung in der eisenbahnspezifischen Verkehrsunfallprävention im Bereich der Eisenbahnen des Bundes.

¹⁷ *Verhältnisprävention*, als Abgrenzung zur *Verhaltensprävention*: „Beeinflussung der Lebensbedingungen des Menschen, der Person-Umwelt-Interaktion. Einbeziehung von sozialen Strukturen wie Arbeit, Familie, Schule, Gemeinde, Nachbarschaft, Freizeit, Umweltbedingungen, (z. B. Tatgelegenheiten), Politik Massenkommunikation, Gesetze, Anreiz- und Sanktionsmechanismen, Prozessoptimierung, Technisierung“. Glitsch (2014, S. 76).

spielt im Denken vieler Lehrkräfte keine wesentliche Rolle, sie sollte Experten vorbehalten sein (Polizei usw.). Insbesondere ist das mangelnde Interesse von Lehrkräften der Sekundarstufe II an der Verkehrserziehung nicht zu übersehen“ (Weishaupt et al. 2004, S. 3). Deutlich mehr Interesse ist dagegen bei Erzieherinnen in Kindergärten und Lehrkräften in Grundschulen gegeben, so das Ergebnis einer vergleichbaren quantitativen Studie zur Verkehrserziehung im Elementar- und Primarbereich (vgl. Funk et al. 2013, S. 3). Das bedeutet allerdings nicht, dass keine Straßenverkehrssicherheitsforschung betrieben wird, wie eine Überblicksdarstellung von Funk (2013) zeigt. Ähnlich wie in der Kriminalprävention nimmt die Forschung die Bewertung von Maßnahmen und Programmen zur Verhütung von Verkehrsunfällen in den Blick. So untersuchte beispielsweise Vogelsberg (2008) den Einfluss spielerischer Lernsoftware auf Verkehrswissen, Gefahrenbewusstsein und Verkehrsverhalten. Asmus und Fuchs befassten sich mit der Wirkung einer Ausstellung zum Verkehrsunfalltod junger Menschen bei Jugendlichen (Asmus und Fuchs 2003).¹⁸ Bezogen auf die Radfahrausbildung in Grundschulen, an deren Realisierung die Polizei einen großen Anteil hat, wurde einerseits untersucht „mit welchen Inhalten und Vorgehensweisen die heutige Radfahrerziehung in der Grundschule arbeitet. Andererseits war auch zu klären, wie sich individuelle Leistungsunterschiede und -schwächen von Kindern beim Beherrschen des Fahrrads empirisch erfassen lassen und von welchen individuellen, sozialen oder physischen Randmerkmalen sie vorrangig beeinflusst werden“ (Günther und Kraft 2015, S. 3). Grundlegendes Ziel der polizeilichen Verkehrssicherheitsarbeit ist die Reduktion der Verkehrsunfallzahlen und so steht bei der Analyse der eigenen Arbeit die Wirksamkeit der Verbundstrategie (Engineering, Education, Enforcement) mit Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses (vgl. Günzel et al. 2009, S. 223 ff.).

Einleitend wurde angemerkt, dass Kriminal- und Verkehrsunfallprävention im Zusammenhang betrachtet werden können. Die Polizeipraxis sieht dieses Erfordernis, wenn z. B. jugendliches Risikoverhalten, der Konsum von Rauschmitteln und die Nutzung von Kraftfahrzeugen zusammentreffen (vgl. Günzel et al. 2009, S. 190 ff.). Korrelationen zwischen unterschiedlichen Delikten unter Berücksichtigung soziodemografischer Aspekte sind z. B. einer kriminologischen Untersuchung von Reiff (2015, S. 493 ff.) zu entnehmen.

Zusammenfassung

Mit Blick auf die für diese Untersuchung relevante Präventionsforschung in der Kriminal- und Verkehrsunfallprävention lässt sich eine Fokussierung auf

¹⁸ Siehe auch Asmus (2006).

Maßnahmen- bzw. Wirkungsorientierung festhalten. Die Perspektive der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten auf ihre Arbeit wird dabei weitgehend außer Acht gelassen.¹⁹

3.3 Pädagogische Professionalität

Die erziehungswissenschaftliche Erforschung pädagogischer Professionalität ist darauf angelegt, berufsbezogene soziale Tatsachen zu beschreiben, zu analysieren und nach bestimmten Kriterien unter Begriffen wie Profession oder Professionalität zusammenzufassen. Die Erforschung des Handelns von Polizeibediensteten findet je nach Erkenntnisinteresse punktuell in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen statt und die Bezeichnung Polizeiforschung markiert zumindest eine thematische Klammer. Die Frage nach der Charakterisierung der Berufsmäßigkeit polizeilichen Handelns wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern formuliert, die polizeibezogen arbeiten (siehe Abschnitt 3.4). Entsprechende Diskurse zur pädagogischen Professionalität bzw. Professionalisierung sind dagegen viel stärker ausgeprägt und bilden ein Forum zur Beschreibung und Analyse des Handelns von berufsmäßig handelnden Pädagoginnen und Pädagogen. Mit Blick auf Bildungsaspekte von Präventionsarbeit und damit verbundener pädagogischer Praxis bedarf es einer analytischen Betrachtung polizeilichen Handelns als berufsmäßig pädagogisches Handeln. Profession bzw. Professionalität gilt als Gütekriterium beruflichen Handelns, basierend auf wissensbasierter hochqualifizierter beruflicher Tätigkeit (vgl. Helsper und Tippelt 2011a, S. 275; Miege 2016, S. 28). Ähnliche Argumentationsmuster, wenn auch nicht in gleicher Vielzahl und Differenziertheit, finden sich auch in dem entsprechenden polizeibezogenen Diskurs (vgl. Asmus 2011, S. 5 ff.; Groß und Schmidt 2011, S. 1; Strebbling 2011, S. 29).

„Profession ist ein klassischer Begriff der Soziologie“ (Dick 2016, S. 19). Traditionell werden damit bestimmte Formen von Beruflichkeit erfasst. „Unter der Kategorie ‚Profession‘ verstehen wir in Anlehnung an einschlägige Definitionen einen ‚besonderen‘, in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird“ (Nittel 2011, S. 42). Die Professionsforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten von der Betrachtung bestimmter Berufsgruppen abgewandt

¹⁹ Ausnahmen dazu sind bei Schilling, Turba, Scheffer und in Ansätzen bei Oeckel zu finden, siehe Abschnitt 3.1.

(vgl. Helsper und Tippelt 2011a, S. 272). Der Begriff Professionalität erfasst, anders als der Begriff Profession keinen bestimmten Status, sondern die Ausprägung von Professionalitätsmerkmalen. In den letzten Jahrzehnten verlagerte sich der Forschungsfokus „von der Profession als statischer, sozialstruktureller und funktionaler Größe hin zum professionellen Handeln als der dynamischen, prozessualen und akteursgebundenen Seite von Professionalität“ (vgl. Schmidt 2008, S. 843). „Die Pädagogik stellt den Fall- und Interaktionsbezug heraus und befasst sich intensiv mit der Bestimmung pädagogischer Professionalität“ (Dick 2016, S. 19 mit Hinweis auf Combe und Helsper 1996, Nittel 2000, Helsper und Tippelt 2011). Pädagogisches Handeln umfasst eine nicht abschließend explizierbare Anzahl von Formen (siehe Abschnitt 2.4), dazu gehören auf alle Fälle Aktivitäten wie Informieren, Beraten, Betreuen, Unterrichten, Arrangieren, Erziehen, Zeigen usw. (vgl. Giesecke 2015, S. 72 ff.; Prange und Strobel-Eisele 2015, S. 37 ff.).

Im beruflichen Kontext ist dieses Handeln typischerweise insbesondere von folgenden Merkmalen und Rahmenbedingungen geprägt: auf Lernen ausgerichtete Arbeitsbeziehung, Förderung der autonomen Lebensbewältigung, Anerkennung, Handeln in einem geschützten Raum, Temporalisierung, Qualifikation, entgeltliches Beschäftigungsverhältnis, institutionelle Arrangements und kollektive pädagogische Identität (vgl. Brade 2009, 36 f.; Nittel 2011, S. 52 ff.). Blickt man auf die pädagogische Professionsforschung, so lassen sich kompetenzbezogene und strukturbezogene Diskurslinien erkennen (vgl. Helsper und Tippelt 2011a). Die Bedeutung von Wissen und Können sowie die Relevanz von Normativität im gesellschaftlichen Kontext stehen im Mittelpunkt der kompetenztheoretischen Professionsforschung (vgl. Helsper und Tippelt 2011a, 272 f.) die sich bisher am intensivsten mit schulischen Lehrpersonen (vgl. Terhart 2002; Baumert und Kunter 2006, S. 505 ff.) sowie Akteurinnen und Akteuren der Sozialen Arbeit (vgl. Thole 2016) befasst haben. Aus dieser Perspektive beschreibt Professionalität „den Stand der fachlichen Entwicklung der Mitarbeiter in einem beruflichen Segment“ (Thole 2016, S. 522).

Die Polizei tritt in der Präventionsarbeit aus ihren historisch angestammten Handlungsfeldern der Gefahrenabwehr und Strafverfolgung heraus und begibt sich in pädagogische Settings. Es darf daher angenommen werden, dass insbesondere strukturbezogene Erklärungsansätze für diese Forschungsarbeit von Bedeutung sein können. „Professionelles Handeln ist durch grundlegende Spannungen gekennzeichnet“ (Helsper 2016, S. 50). Dieser Befund ist professionalitätsübergreifend und nicht nur im pädagogischen Kontext von Bedeutung.

Zur Erforschung handlungsspezifischer Aporien²⁰ sind diese Erklärungsansätze daher geeignet, sowohl polizeiliche als auch pädagogische Professionalität zu erfassen. Sie lassen für diese Untersuchung eine ausreichend weite theoretische Reflexionsfläche erwarten.

Aus dem Bereich des strukturtheoretischen Professionalitätsdiskurses²¹ befasst sich die systemtheoretische Perspektive mit Paradoxien des professionellen Handelns. So sind z. B. die Wirkungen der pädagogischen Kommunikation nicht einseitig durch Lehrpersonen steuerbar. Es besteht die Möglichkeit, dass sich Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner nicht auf die Lernangebote einlassen, sondern sich Erziehungsintentionen widersetzen und daher z. B. Unge-
wissenheit ein Strukturelement pädagogischen Handelns ist. Paradoxien können aber auch erst durch Beobachtungen zweiter Ordnung entdeckt werden, wie z. B. schulische Differenzierungsmechanismen, die Gleichheit und Ungleichheit einer bestimmten Systemlogik unterwerfen (vgl. Helsper 2016, S. 52 f.).

Damit verbunden sind Entscheidungszwänge und Begründungspflichten vor dem Hintergrund unsicherer, unvollständiger Erkenntnisse (vgl. Helsper 2016, S. 51). Schütze (1996, 2000) konzentriert sich auf Paradoxien im pädagogischen Handeln. „Interaktionstheoretische Positionen heben die fragile und störanfällige Situierung des professionellen Handelns hervor“ (Helsper 2016, S. 51). Weitere Spannungsfelder entstehen durch das Handeln in institutionellen Rahmungen. Professionell Handelnde sind in organisationale und gesellschaftliche Strukturen eingebunden, die einerseits professionelles Handeln ermöglichen, andererseits jedoch regulierend und ggf. stark kontrollierend eingreifen (vgl. Schütze 1996, S. 185). Dieser Befund ist gerade für diese Untersuchung von Bedeutung. Durch ihr augenfälliges Machtinstrumentarium ist die Zugehörigkeit der Polizei zum Kernbereich staatlicher Hoheitsgewalt offenkundig. Dagegen verschleiern Autonomieansprüche von schulischen Lehrpersonen sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern die Gebundenheit an staatliche Aufträge (vgl. Schütze 1996, S. 243). Gemeinsames charakteristisches Merkmal strukturbezogener Professionalitätstheorien ist die Herausarbeitung von Aporien. Eben diese Spannungen entstehen durch Asymmetrien in der Interaktion, in den Arbeitsbeziehungen,

²⁰ Der Begriff Aporie wird als Oberbegriff für Paradoxien, Antinomien und Spannungsfelder genutzt, die Arrangements professionellen Handelns inhärent sind.

²¹ „In der erziehungswissenschaftlichen Debatte über die spezifische Handlungslogik von pädagogischer Arbeit und der ihr attestierbaren Professionalität genießen drei Ansätze besondere Aufmerksamkeit: die systemtheoretische Variante von Stichweh (1996), das revidierte Modell einer strukturalistisch angelegten Professionalisierungstheorie von Oevermann (1996, 2002) und die an dem Symbolischen Interaktionismus orientierten Arbeiten von Fritz Schütze (1996; 1992) [sic!]“, Nittel (2011, S. 41).

durch ein pädagogisches Technologiedefizit sowie durch eine Begründungs- und Legitimationsverpflichtung (vgl. Schütze 1996, S. 183 ff.; Helsper 2010, S. 18 f.). „Während in den klassischen Dienstleistungen der Klient von einer Mitwirkung sozusagen weitestgehend entlastet und entbunden wird, beruht das professionelle pädagogische Handeln auf der unumgänglichen freiwilligen Mitwirkung des Klienten“ (Brade 2009, S. 32, mit Hinweis auf Koring 1996, S. 333). Weiterhin sind für die pädagogische Professionalität eine hohe Qualifikation, eine kollektive Identität und eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit von Bedeutung (vgl. Schütze 1996, S. 183 ff.; Helsper und Tippelt 2011a, 272, 278; Nittel 2011, S. 55).²²

Die wissenschaftliche Befassung mit Fragen von Professionalität bzw. pädagogischer Professionalität hat bisher vielfältige Ergebnisse hervorgebracht (vgl. z. B. jeweils im Überblick Dick et al. 2016; Helsper 2021, S. 242 ff.). Wenn nach Professionalität gefragt wird, rücken die Modalitäten der Berufsausübung ins Zentrum des Forschungsinteresses. Erkenntnisreich erwiesen sich qualitativ-rekonstruktive Studien mit denen die Handlungspraxis von Pädagoginnen und Pädagogen emergiert werden konnte. Exemplarisch sei auf die Arbeiten zu Akteurinnen und Akteuren in der Elementarpädagogik von Nentwig-Gesemann (1999), in der Erwachsenenbildung von Franz (2016) sowie in der Lehramtsausbildung von Wiernik (2020) hingewiesen.²³ In diesen Arbeiten wurden mittels Gruppendiskussionen oder narrativen Interviews erhobene Daten mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Emergierte professionsbezogene Handlungsorientierungen ließen u. a. auch immer Spannungsfelder erkennen, in denen Pädagoginnen und Pädagogen handeln. So dokumentierte sich beispielsweise bei Erzieherinnen eine große Spannbreite des Umgangs mit programmatischen Vorgaben der DDR-Krippenpädagogik (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, S. 190). In ihrer Untersuchung zu Zusammenhängen zwischen pädagogischem Handeln und organisationalem Kontext, deuteten sich Spannungsfelder zwischen pädagogischer Autonomie und der Heteronomie des Marktes an (vgl. Franz 2017, S. 178). Wiernik arbeitete wiederum die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Anforderungen und Zieldimensionen heraus, die Seminarleitende in der Lehramtsausbildung balancieren müssen (vgl. Wiernik 2020, S. 138 ff.). Diese Befunde weisen nicht nur auf

²² Anknüpfend an bestehende Diskurse, befasst sich Bohnsack (2020) aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie mit Professionalität. Er betrachtet Professionalisierung als analytisch-rekonstruktive Kategorie, die primär von den Anforderungen der Strukturlogik der interaktiven Praxis mit der Klientel her zu denken ist, vgl. Bohnsack (2020, S. 8).

²³ Zur professionsübergreifenden Relevanz von Aporien in der pädagogischen Arbeit liefern auch die Arbeiten von Welser (2017), Endres (2019) und Eich (2021) Erkenntnisse (siehe Abschnitt 6.3.2).

eine konstitutive Bedeutung von Aporien für professionelles pädagogisches Handeln hin, sondern zeigen auch deren Relevanz in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten.

Zusammenfassung

Die Erziehungswissenschaft hat sich in vergangenen Jahrzehnten intensiv mit der Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen befasst. Neben der kompetenzbezogenen Forschung hat sich ein strukturtheoretischer Theoriezweig entwickelt, der sich dem Umgang mit Kontingenz und widersprüchlichen Anforderungen in pädagogischen Settings widmet. Die bisherige empirische Forschung zeigt, dass sich mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesigns grundlegende Erkenntnisse zur beruflichen Praxis und damit zur Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen gewinnen lassen. In dieser Untersuchung ist zu erwarten, dass in der polizeilichen Präventionsarbeit Aporien sichtbar werden, die dann im Lichte entsprechender professionalitätstheoretischer Erkenntnisse betrachtet werden können. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die pädagogische Professionalitätstheorie nur genuin pädagogische Akteurinnen und Akteure im Blick hat.

3.4 Polizeiliche Professionalität

Gemessen an dem erziehungswissenschaftlichen Professions- bzw. Professionalitätsdiskurs (siehe Abschnitt 3.3) sind es nur einzelne Stimmen, die sich explizit mit entsprechenden Fragen bezogen auf die Polizei beschäftigen. Der Ausgangspunkt ist jedoch ein ähnlicher wie bei der Beschreibung pädagogischer Professionalität. Entlang traditioneller Professionsmerkmale wird geprüft, ob polizeiliches Handeln mit diesen Kriterien in Beziehung gebracht werden kann. Asmus (2011) weist darauf hin, dass die Professionalisierbarkeit der Polizei nicht summarisch beantwortet werden kann, sondern die unterschiedlichen polizeilichen Tätigkeitsfelder separat betrachtet werden müssen (vgl. Asmus 2011, S. 19). Je mehr Qualifizierung der Arbeit und Akademisierung der Ausbildung erfolgt (vgl. Kirchoff 2011, S. 88 f.; Mensching 2011, S. 65 ff.), desto näher rückt Polizeiarbeit in Richtung Professionalität. Asmus (vgl. 2011, S. 19 f.) sieht Professionalitätsmerkmale im Ermessensspielraum des Handelns, im Bereich von Expertise (z. B. hochqualifizierte Ermittlungspersonen im Bereich der Wirtschaftskriminalität) oder überhaupt in der Arbeit der Kriminalpolizei, deren Handlungsstruktur einer wissenschaftlichen Methodik zugrunde liegt.

Publikationen, die sich mit der Begründung oder Entwicklung einer polizeilichen Profession befassen (vgl. z. B. Behr 2004, S. 148 ff.), erwecken den Eindruck auf bestimmte Eigenschaften von Polizistinnen und Polizisten bzw. Merkmale ihrer Arbeit ausgerichtet zu sein. Für eine Handlungstheorie reicht es jedoch nicht aus, statusbezogene Fragen zu klären, insofern sind die bisherigen Ansätze eines polizeilichen Professionsdiskurses von begrenzter Reichweite. Handeln in der Polizei wird, anders als in der Erziehungswissenschaft, nicht primär unter dem Label Professionalität geführt. Fragen nach Rolle und Selbstverständnis werden eher bezogen auf Funktionsgruppen geführt. Gemessen am Ausmaß von Theorieanbindung und theoretischer Reflexion hat das Thema Führung eine gewisse Prominenz (vgl. Barthel und Heidemann 2017a, 2017b) und erfüllt bezogen auf Rollenbeschreibung, Selbstverständnis und Statuszuweisung ähnliche Funktionen wie der Professionsdiskurs in der Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus werden zur beruflichen Standortbestimmung die Rolle der Polizei in der Gesellschaft (z. B. Grunau 2005; Schöne 2014; Schulte 2017; Hamm und Sander 2018), die Organisationskulturen bzw. die polizeiliche Binnenperspektive (z. B. Schiewek 2006; Bosold 2007; Dübbers 2016; Vera und Jablonowski 2017) oder, wie in dieser Forschungsarbeit, spezifische Handlungspraktiken untersucht (vgl. Abschnitt 3.1). Wegen des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit soll allerdings nicht unerwähnt bleiben, dass Asmus (vgl. 2011, S. 17) auf das strukturtheoretische Problem präventiver Polizeiarbeit aufmerksam macht, da *repressive Polizei* und *präventiv helfende Polizei* unweigerlich zu Rollenkonflikten führen. Die professionellen Potenziale sieht er in einer Arbeitsbeziehung zwischen Polizistinnen und Polizisten und Jugendlichen in Klientenbeziehungen, die auch in repressionsfreier Präventionsarbeit entstehen können (vgl. Asmus 2011, 13–17).

Mit der Einführung des Professionalitätsbegriffs wird der Fokus auf berufsmäßiges Handeln verengt. Polizeiliche Professionalität ist untrennbar mit der entsprechenden Amtsträgereigenschaft und der damit einhergehenden Berechtigung zur Ausübung legitimer staatlicher Gewalt verbunden. In pädagogischen Arbeitsfeldern existiert keine vergleichbare Lizenzierung pädagogischen Handelns. Für diese Untersuchung ist das Handeln von Akteurinnen und Akteuren in pädagogischen Settings von Bedeutung, die aus nicht-pädagogischen Berufen stammen. Erkenntnisse dazu sind rar und erhalten allenfalls über die schulpädagogischen Kooperationsforschung in pädagogische Diskurse Einzug (vgl. z. B. Eich und Kepura i. E.).

Zusammenfassung

Die Theoriebildung zum Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen versammelt sich unter den Begriffen Profession und Professionalität. In der Polizeiforschung wurde in den letzten Jahren zumindest ansatzweise die Frage polizeilicher Professionalität diskutiert.

Polizei handelt in der Präventionsarbeit in Situationen bzw. in Handlungsfeldern, in denen Pädagoginnen und Pädagogen sowie andere gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure aktiv sind. Daraus folgt die Relevanz dieses Forschungsstandes für diese Untersuchung. Es mag dahingestellt bleiben, ob sich das genuin polizeiliche Handeln im Allgemeinen und die polizeiliche Präventionsarbeit im Besonderen als Profession beschreiben lassen. Vor dem Hintergrund klassischer Professionsmerkmale²⁴ ist das eher unwahrscheinlich. Bedeutsam ist die Frage nach Professionalität, weil sich damit die Theoriebildung zu pädagogisch Handelnden verbindet.

3.5 Forschungsdesiderat

Für die Markierung des Forschungsstandes zur polizeilichen Präventionsarbeit wurde ein weiter Rahmen aufgespannt. Die Polizeiforschung befasst sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend methodisch fundierter mit polizeilichen Binnenperspektiven²⁵, wie Organisationskulturen und handlungsleitenden Orientierungen von Polizistinnen und Polizisten. Die empirische Polizeiforschung konnte bisher noch kein umfassendes Bild polizeilichen Handelns zeichnen, geschweige denn eine polizeiliche Handlungstheorie entwickeln. Die Komplexität des polizeilichen Handelns und die Diversität der polizeilichen Aufgaben lassen entsprechende Ergebnisse auch nicht zeitnah erwarten. Vielmehr scheint, mangels einer Polizeitheorie, ein interdisziplinärer Zugang zweckmäßig zu sein,

²⁴ Autonomie (selbstbestimmte Berufe), Abstraktheit (wissenschaftsbasierte Berufe), Altruismus (Gemeinwohlorientierung) und Autorität, vgl. Miege (2016, S. 28).

²⁵ „Eine verstehende Polizeiforschung muss sich zunächst einmal selbst verstehen, um sich der Organisation Polizei zuwenden zu können, d. h. sie muss sich über ihre theoretischen und methodischen Grundlagen, ihre Zielsetzungen und die Adressaten ihrer Forschungsvorhaben im Klaren sein. Sie sollte sich verabschieden von Sprachrohr- oder Anwaltsfunktionen jeglicher Art, sich lossagen von einer verengenden Entscheidung zwischen einer Forschung für und über die Polizei und konzentrieren auf die Analyse der Erfahrungsräume der Polizisten/-innen selbst. Erst ein Verstehen der Funktionsweise der Organisation Polizei, ihrer Binnenverhältnisse, [...] kann die Außenverhältnisse der Polizei nachvollziehbar rekonstruieren“, Mensching (2004, S. 126).

um polizeiliche Arbeit zu erforschen. Das gilt umso mehr, wenn, wie in der Präventionsarbeit, der genuin polizeiliche Kernbereich verlassen wird.

Mit Blick auf die Entwicklung junger Menschen eröffnet sich mit Lernen, Erziehung, Beratung und Hilfe als Merkmale von Präventionsarbeit zwangsläufig ein pädagogischer bzw. sozialpädagogischer Horizont. Pädagogische Professionalitätstheorie liefert Erkenntnisse über die Bedingungen pädagogischen Handelns, aber eben explizit nur für Angehörige der pädagogischen Community. Auf Akteurinnen und Akteuren, die nicht Teil von Bildungseinrichtungen oder Kinder- und Jugendhilfesystemen sind, kann nicht ohne weitere Prüfung eine Übertragung erfolgen. Bleibt noch ein Blick auf die Präventionsforschung, die sich sowohl in der Kriminal- als auch in der Verkehrsunfallprävention den Wirksamkeitsfragen verschrieben hat. Im Mittelpunkt steht die maßnahmenbezogene Frage: *Was wirkt wie?* Die handelnden Personen in der Präventionsarbeit werden hingegen weniger beachtet. *Wer wirkt wie?* Diese Frage tritt dann in den Hintergrund. Diese drei Näherungen – Polizei-, Präventions- und Professionsforschung – lassen die Größe der Forschungslücke erkennen, die zu Handelnden in der Präventionsarbeit und mithin zu Handelnden in der polizeilichen Präventionsarbeit besteht. Dieses Desiderat gilt es zu verkleinern und die Frage zu beantworten, welche Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen handlungsleitend sind. Ziel dieser Untersuchung ist es, entsprechende Orientierungsmuster zu rekonstruieren und erziehungswissenschaftliche Diskurse anzureichern.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Diese Untersuchung nimmt das Handeln von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Blick. Bezogen auf die Forschungsfrage (vgl. Abschnitt 3.5) bedarf es daher der Rekonstruktion der berufsbezogenen sozialen Wirklichkeit der Akteurinnen und Akteure dieses Handlungsfeldes. Von Interesse sind die kollektiven empirischen Erkenntnisse über diese Arbeit mit jungen Menschen. In diesem Kapitel erfolgen die methodologische Verortung der Forschungsarbeit und die Darstellung des methodischen Vorgehens im Forschungsprozess. Dazu wird zunächst die Einordnung der Untersuchung in das qualitativ-rekonstruktive Forschungsparadigma begründet (siehe Abschnitt 4.1). Anschließend werden die Gruppendiskussion als Datenerhebungsmethode (siehe Abschnitt 4.2) und die Dokumentarische Methode (siehe Abschnitt 4.3) als Auswertungsmethode beschrieben. Die Vorstellung der Zusammenstellung des Samples (siehe Abschnitt 4.4) schließt dieses Kapitel ab.

4.1 Verortung der Untersuchung in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung

Angeregt durch die „Denkfigur ‚Bildung als Landschaft‘“ (Scheunpflug und Welser i. E.) betrachtet diese Forschungsarbeit mit einem systemübergreifenden Fokus die polizeiliche Präventionsarbeit. Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist die Annahme, dass in diese Form der Polizeiarbeit pädagogische Intentionen, Ziele und Handlungen eingelagert sein können.

Bezogen auf die Präventionspraxis stellt sich so – neben anderen möglichen Forschungsansätzen – die Frage nach handlungsleitenden Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Diese Untersuchungseinstellung bewegt sich in einem weitgehend

unbearbeiteten Forschungsfeld, wie die Beschreibung des Forschungsstandes zeigt (vgl. Kapitel 3). Daher bedarf es zunächst hypothesengenerierender Untersuchungen. Für eine Theorie der Praxis sind die Perspektiven, Praktiken und Erfahrungen der handelnden Personen von zentraler Bedeutung. Es besteht der Bedarf, dieses Alltagshandeln von Polizeibediensteten im Sinne eines Fremdverstehens (vgl. Schütze et al. 1981; Bohnsack 2005) intersubjektiv zugänglich zu machen. In dieser Untersuchung steht „die Entdeckung des Neuen in den Daten“ (Flick et al. 2019, S. 24) im Mittelpunkt, um daraus in einem Forschungsprozess theoretische Erkenntnisse (vgl. Glaser und Strauss 2010, S. 23 f.) über die polizeiliche Präventionspraxis zu gewinnen. „Zum Erkenntnispotenzial wird in diesem Zusammenhang die *sukzessive Einnahme einer Innenperspektive* – das Verstehen des Subjekts oder der Organisationsprinzipien sozialer Gruppen aus der Perspektive des Erforschten“ (Flick 1995, S. 155; Hervorhebung i. O.). Der für diesen Zweck notwendige Forschungsprozess muss von maximaler Offenheit geprägt sein und daher auf strukturierende Vorannahmen verzichten (vgl. Flick 1995, S. 150). Die rekonstruktive Sozialforschung geht davon aus, dass alltägliches menschliches Denken und Handeln, in Form von Alltagsroutinen zu Tage tritt. Diese Alltagskonstruktionen (Konstruktionen ersten Grades) werden durch soziale Interaktionsprozesse hervorgebracht. Menschen verfügen über „eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur“ (Schütz 1971, S. 6), die individuelles Handeln anleitet. Um den verstehenden Nachvollzug dieser Relevanzstrukturen bemüht sich die rekonstruktive Sozialforschung (vgl. Meuser 2018, S. 206 f.) mit Konstruktionen zweiten Grades (vgl. Schütz 1971, S. 7).

Für die hypothesengenerierende Zielsetzung dieser Forschungsarbeit ist die auf Pierce zurückgehende Abduktion (vgl. Reichertz 2013) von zentraler Bedeutung, weil zu den Handlungsorientierungen von Polizistinnen und Polizisten in der Präventionsarbeit empirisch fundierte Erkenntnisse fehlen. Die Abduktion ist eine logische Operation, mit der neues Wissen (vgl. Bidlo 2011) generiert werden kann. Von einem vorliegenden Resultat wird auf eine mögliche Regel und eine daraus hervorgehende Regelmäßigkeit geschlossen. Der abduktive Schluss bringt neue Zusammenhänge hervor. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse sind hypothetischer Natur, als „erste Stufe des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses“ (Reichertz 2018, S. 13).

Insbesondere mit der Gewährleistung einer maximalen Offenheit (vgl. Lamnek 2005, S. 41 ff.; Strübing 2018a, S. 22 f.) und der Anwendung des Prinzips des methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Bohnsack 2005, S. 69 ff.) werden den Qualitätsstandards rekonstruktiver Sozialforschung Rechnung getragen.

„Systemtheoretisch gefasst, bedeutet ‚methodisch kontrolliertes Fremdverstehen‘ die Möglichkeit des Zugangs zu Individuen und Gruppen, zu individuellen und kollektiven Erfahrungsräumen“ (Bohnsack 2005, S. 69).

Eine größtmögliche Offenheit zur Erfassung der Berufswelt der Akteurinnen und Akteure polizeilicher Präventionsarbeit wurde methodisch durch die Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Loos und Schäffer 2001; Lamnek 2005; Bohnsack et al. 2010b) gewährleistet. So nahmen in der Datenerhebung (siehe Abschnitt 4.2) selbstläufige Narrationen der Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen einen breiten Raum ein. Der Offenheit im Feldzugang diente auch die Berücksichtigung der Kriterien des Theoretischen Samplings (siehe Abschnitt 4.4). In der Datenauswertung wurde zu Gunsten des Nachvollzugs von Relevanzstrukturen auf die theoretische Vorstrukturierung des Untersuchungsgegenstandes abgesehen. Die Beschreibungen und Erzählungen der Polizistinnen und Polizisten wurden vor dem von ihnen selbst hergestellten Kontext analysiert. Durch eine komparative Analyse wurde der Einfluss der Standortgebundenheit des Forschenden zurückgedrängt. Eine weitere Absicherung der Auswertungsqualität erfolgte durch die diskursive Validierung der interpretativen Arbeit in einer interdisziplinär zusammengesetzten Forschungswerkstatt.¹ Auf diese Weise wurde das forschende Fremdverstehen methodisch kontrolliert.

Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und verfügbarer Forschungsmethoden für das formulierte Erkenntnisinteresse lässt sich diese Untersuchung im qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma verorten.

4.2 Datenerhebung mittels Gruppendiskussionen

4.2.1 Methodologische Grundlagen

Die Erhebung der empirischen Daten für diese Untersuchung erfolgte mittels Gruppendiskussionen (vgl. Loos und Schäffer 2001; Lamnek 2005). Mit der

¹ Die Interpretationsgruppe arbeitete in der Form einer Forschungswerkstatt am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und geht auf das kooperative Promotionskolleg *Bildung als Landschaft* zurück. In dieser Gruppe arbeiteten Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Lena Eich, Dr. Magdalena Endres, Dr. Marina Wagener, Dr. Stephanie Welsler, Dr. Karl-Hermann Rechberg und Dr. Michael Richter. Darüber hinaus war auch Prof. Dr. Uwe Kranenpohl beteiligt. Der Interpretationsgruppe sei für diesen Beitrag zur intersubjektiven Validierung des Materials sehr herzlich gedankt.

Methode werden in dieser Arbeit kommunikative und konjunktive Wissensbestände erhoben.² „Die Stärken der Methode liegen [...] vor allem in der Möglichkeit der Rekonstruktion *kollektiver Orientierungen*, also des milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen. Die handlungsleitende Qualität dieses Orientierungswissens eröffnet den Zugang zur Handlungspraxis“ (Bohnsack et al. 2010a, S. 7; Hervorhebung i. O.). Gruppendiskussionen wurden als Datenerhebungsmethode gewählt, weil für diese Untersuchung die gemeinsame implizite Wissensbasis – das kollektive inkorporierte Wissen – präventiv tätiger Polizistinnen und Polizisten von Bedeutung ist und nicht die individuellen Handlungsmuster einzelner Beamtinnen und Beamten aus den polizeilichen Handlungsfeldern Verkehrsunfallprävention, Kriminalprävention und Jugendsachbearbeitung. „Das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums fasst diese von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität grundlagentheoretisch. Es verbindet diejenigen, die an Wissen- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind“ (Przyborski 2004, S. 49).

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sind Angehörige des Polizeidienstes und haben mindestens Erfahrungen in einem der genannten Präventionsfelder. Sie sind darüber hinaus nicht zwingend aber idealerweise durch die Arbeit in einer Polizeiorganisationseinheit persönlich miteinander bekannt. Die Daten wurden fast ausnahmslos durch Diskussionen mit Realgruppen erhoben, deren Verbundenheit zumindest auf eine lockere Kennbeziehung, wenn nicht sogar auf einer intensiven unmittelbaren Kooperationspraxis beruht.³ Etwas abstrakter ausgedrückt: Die beforschten Beamtinnen und Beamten teilen einen gemeinsamen Erfahrungsraum innerhalb der Polizei.

Natürlich verfügen die Beamtinnen und Beamten über ganz individuelle berufsbiografische Erfahrungsräume, die sich in individuellen Handlungspraxen auswirken. In Gruppendiskussionen werden jedoch Erfahrungen elaboriert, die

² Gruppendiskussionen bieten nicht nur die Möglichkeit der Erforschung kollektiver Orientierungen von Personen, die über gemeinsame Erfahrungshorizonte verfügen, sondern kommen auch in weiteren sozialwissenschaftlichen Feldern, der Medien- und der Marktforschung zum Einsatz, vgl. Kühn und Koschel (2018, S. 7 ff.).

³ Zu beachten ist jedoch, dass persönliche Bekanntschaften kein zwingendes Erfordernis für die Existenz kollektiver Orientierungsmuster sind, vgl. Bohnsack (2014, S. 107 ff.). Menschling reicht die Existenz von Quasi-Realgruppen aus, „deren Mitglieder sich in der Regel nicht persönlich kennen oder zusammenarbeiten, sondern lediglich zur gleichen Profession (Polizist), dabei spezifisch zum gleichen Arbeitsbereich (dem Einsatz- und Streifendienst) innerhalb eines Bundeslandes (Niedersachsen) gehören“, Menschling (2008, S. 98).

den gemeinsamen Erfahrungshorizont markieren und damit den kollektiven Orientierungsrahmen rekonstruierbar machen (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 27 f.; Mensching 2008, S. 95 f.; Bohnsack 2014, S. 124). Durch diese Interaktionsform wird zwischen den Teilnehmenden ein Aushandeln von Bedeutungen initiiert, dass wiederum für die Erschließung kollektiver Sinnmuster von Bedeutung ist (vgl. Bohnsack 2019, S. 376).

„Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (Mangold 1960, S. 49). Für die spätere, rekonstruierende Auswertung der erhobenen Daten ist von zentraler Bedeutung, dass die konjunktiven Erfahrungen „im Diskurs nicht erst hergestellt, sondern dort lediglich aktualisiert werden“ (Bohnsack 2014, S. 113). Datenerhebungen zu Handlungsorientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen – so die Schlussfolgerung sind „von ihrer theoretischen Ausgangslage her dafür prädestiniert, mit einem Verfahren bearbeitet zu werden, dass diese kollektiven Gehalte ‚einzufangen‘ vermag“ (Loos und Schäffer 2001, S. 10). Gruppendiskussionen sind dazu geeignet, gemeinsame Erfahrungen aus der Präventionspraxis und deren Deutungen durch Kommunikation aufleben zu lassen, die „sich in der Realität unter den Mitgliedern des betreffenden Kollektivs bereits ausgebildet haben“ (Mangold 1973, S. 240).

4.2.2 Durchführung der Gruppendiskussionen

„Das Gruppendiskussionverfahren [sic!] eignet sich vorrangig für die Analyse kollektiver Orientierungsdimensionen“ (Schäffer 2018, S. 101). „Eine allgemeine immer und überall gültige Formulierung von Ablaufmustern einer Gruppendiskussion erscheint kaum möglich“ (Lamnek 2005, S. 130). Die Prinzipien, die sich herausgebildet haben, beruhen auf praktischen Forschungserfahrungen (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 48; Bohnsack 2019, S. 380) und werden natürlich auch von dem Erhebungszweck beeinflusst. In dieser Arbeit werden die konjunktiven Erfahrungsräume von Polizistinnen und Polizisten erforscht.

Daher sollen sich die Gruppen während der Diskussion in ihrer Eigenstrukturiertheit prozesshaft entfalten können (vgl. Bohnsack 2019, S. 380). „Dies meint vor allem dem Diskurs die Möglichkeit zu geben, sich auf jene Erlebniszentren einzupendeln, welche jeweils die fokussierte Erfahrungsbasis des kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppe darstellen. Die Gruppe bestimmt somit ihre Themen selbst“ (Bohnsack 2019, S. 380). Die Gruppendiskussion soll aus methodischen Gründen von großer Selbstläufigkeit des Diskurses geprägt sein, den es durch die Gesprächsleitung zu initiieren gilt. Zuvor bedarf es, neben der inhaltlichen, einer sorgfältigen organisatorischen Vorbereitung, in der z. B. für

eine ungestörte Gesprächsörtlichkeit und Aufzeichnungstechnik gesorgt werden muss. Unmittelbar vor der Diskussion bedarf es einer der Gruppe angemessenen Warm-ups einschließlich der Erläuterungen des Ablaufs der Gruppendiskussion. Spätestens nach der Diskussion sollte ein Kurzprotokoll gefertigt und ggf. ein Kurzfragebogen ausgefüllt werden (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 49 ff.).

Die Gruppendiskussionen für diese Untersuchung wurden in Diensträumen der Polizei geführt, d. h. die Rahmenbedingungen für die Gruppendiskussion wurden auch durch die beforschten Personen selbst geschaffen. Die Ansprechpartnerin bzw. der Ansprechpartner für den jeweiligen Interviewtermin hatte einen Raum, in dem das Gespräch ungestört stattfinden konnte, und die Teilnahme der anderen Personen organisiert. Der Interviewende musste sich zunächst mit den im Detail von Gruppendiskussion zu Gruppendiskussion wechselnden räumlichen Rahmenbedingungen vertraut machen und die Gesprächsdurchführung vorbereiten. Nach dieser Diskussionsvorbereitung wurde in der Eröffnungsphase noch einmal über den Forschungskontext und das Erkenntnisinteresse informiert. Die Beamtinnen und Beamten waren zuvor mit einem Flyer bzw. mit inhaltsgleichen E-Mails über die Datenerhebung informiert worden. Diese Informationen wurden zunächst in Erinnerung gerufen, anschließend der Ablauf der Gruppendiskussion, die Kommunikationsregeln und die Dokumentation des Gesprächs erläutert, ohne auf die Auswertungsmethode einzugehen. Sofern in der Vorbereitungsphase Fragen gestellt wurden, bei denen die Gefahr zu besorgen war, dass sie die Offenheit der Gesprächsteilnehmenden einschränken könnte, wurde die Beantwortung einvernehmlich auf ein Gespräch nach Abschluss der Gruppendiskussion verschoben. Die Teilnehmenden wussten, dass der Diskussionsleiter nur Gesprächsimpulse geben und nicht verbal durch das Gespräch führen wird.

Jede Diskussionsphase begann mit einem sehr offenen Einstiegsimpuls des Diskussionsleiters, um eine möglichst unbeeinflusste Gesprächssituation zu schaffen und die Entfaltung des Diskurses weder zu begrenzen noch zu lenken. Mit dieser Vorgehensweise werden *„in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen [...], die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“* (Loos und Schäffer 2001, S. 13; Hervorhebung i. O.). Mit betont vage gehaltenen Gesprächsimpulsen (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 53) wird auch *„Respekt gegenüber dem Relevanzsystem und der Erfahrungswelt der Erforschten“* (Bohnsack 2019, S. 381) gezeigt. In allen Gruppendiskussionen wurde als Gesprächseinstieg näherungsweise wortgleich folgender Eingangsimpuls gegeben:

„Ich interessiere mich für die Arbeit von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten und ihre beruflichen Erfahrungen, vor allem, wenn sie mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Ihr polizeilicher Alltag liefert hier sicher viele Erfahrungen. Erzählen Sie

mir doch bitte einfach, wie das bei Ihnen so ist, mit dem Zusammentreffen und dem Kontakt mit Kindern und Jugendlichen und dem Drumherum.“

Diese offene Fragestellung ermöglichte den Teilnehmenden einen weiten Spielraum für die Setzung möglicher Themen im Diskurs der Gruppe. Ein weiteres Ziel bestand darin, die Selbstläufigkeit des Gesprächs der Gruppe aufrechtzuerhalten (vgl. Bohnsack 2014, S. 34). Das gelang zumeist bereits mit dem Eingangsimpuls (vgl. Schäffer 2018, S. 104), der bei den meisten Gruppen einen Diskurs von mehr als 30 Minuten⁴ initiierte, die nur gelegentlicher Aufmerksamkeitsreaktionen durch die Gesprächsleitung bedurften.

Aufgrund der langen Selbstläufigkeit der Gruppendiskussionen wurden in der Regel aus der Erzählsituation heraus nur wenige immanente Nachfragen (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 52 f.) zu den Narrationen erforderlich. In der exmanenten Phase (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 54) wurden Narrationen zu bisher noch nicht thematisierten Aspekten angeregt. Auf *direktive Phasen* (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 54), in der auf widersprüchliche, unklare oder sonst auffällige Diskursabschnitte durch die Gesprächsleitung durchaus propositional eingegangen werden kann, wurde in der Regel aufgrund der ausführlichen Elaborationen verzichtet. Stattdessen wurde noch einmal die Öffnung des Diskurses angeregt.

Als weiterer Impuls für die immanente Gesprächsphase war folgende Frage vorgesehen:

- „Sie haben ja jetzt schon sehr ausführlich von Ihren Erfahrungen erzählt. Wenn Sie mit ihrer Berufserfahrung auf diese Altersgruppe schauen, was ist Ihnen da besonders in Erinnerung geblieben?“

Für die exmanente Phase der Diskussion war ein Katalog von Gesprächsstimuli vorbereitet, auf den in immer gleicher Weise zurückgegriffen wurde, soweit es für das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung erforderlich war. Folgende Erzählaufforderungen gehörten z. B. zu dieser Sammlung:

- „Kinder und Jugendliche tauchen ja nicht nur in der Polizeiarbeit auf, sondern auch in der Arbeit von Eltern, Lehrerinnen / Lehrern, Sozialpädagoginnen / Sozialpädagogen und anderen. Wie sehen Sie denn das? Erzählen Sie bitte davon.“
- „Wie empfinden Sie die Bedeutung des Arbeitsfeldes Prävention?“

⁴ Die selbstläufigen Diskurse aufgrund des Eingangsimpulses dauerten minimal 13 Minuten und maximal 89 Minuten.

Die Gruppendiskussion wurde ebenso regelmäßig mit folgendem Gesprächsimpuls beendet:

- Sie haben jetzt über Vieles gesprochen. Wenn Sie jetzt einmal innehalten und zurückblicken, gibt es noch etwas, worüber wir noch nicht gesprochen haben, was aber dennoch wichtig ist?

Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe von Audioaufnahmen dokumentiert. Die Sprachdateien bildeten die empirische Grundlage für die Auswertung der Diskussionen. Während und nach den Gruppendiskussionen entstanden Beschreibungen zu den Gruppen, in denen der Zugang zur Gruppe, deren Zusammensetzung, der Verlauf des Vorgesprächs und erste Eindrücke zum Diskussionsverlauf festgehalten wurden. Zur Dokumentation der Gruppendiskussionen gehören auch soziodemografische und berufsbiografische Angaben zu den Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmern, die anonymisiert mittels Fragebögen erhoben wurden (Begleitinformationen). Die so erhobenen Daten wurden als Kontextinformationen, z. B. für die Samplingstrategie genutzt, waren aber nicht selbst Gegenstand der Datenauswertung.

Die Datenerhebung sollte möglichst unbeeinflusst von der Nähe des Forschenden zum Forschungsfeld sein, die durch seine Tätigkeit im Polizeidienst gegeben ist. Aus diesem Anlass stellte sich der Diskussionsleiter als Angehöriger des Promotionskollegs Bildung als Landschaft vor.⁵ Einzelne Gruppen hatten Recherchen zum Forschenden angestellt, gaben dieses zu erkennen und suchten dann das Gespräch, z. B. zur Forschungsmotivation. Solche Gespräche wurden ausschließlich nach der Gruppendiskussion geführt.

4.3 Datenauswertung mittels Dokumentarischer Methode

4.3.1 Methodologische Grundlagen

Wie in der Einleitung dieses Kapitels bereits erwähnt, erfolgte die Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode. Von methodologisch grundlegender

⁵ Ausnahme: Bei einer Gruppe in der Nacherhebungsphase wurde die Zugehörigkeit zur Polizei zur Akquise einer spezifisch zusammengesetzten Gruppe genutzt.

Relevanz für diese Auswertungsmethode ist die Wissenssoziologie Karl Mannheims (vgl. Mannheim 1970, 1980). Von zentraler Bedeutung für die Wissenssoziologie sind wiederum Denkweisen, die erst dann verstanden werden, wenn ihr gesellschaftlicher Ursprung erkannt wird (vgl. Mannheim 1995, S. 4). Das bedeutet, auch Denken und Handeln in beruflichen Kontexten kann nicht ohne Berücksichtigung biografischer, insbesondere berufsbiografischer Erfahrung verstanden werden. Diese Wissensstrukturen werden als implizites Orientierungswissen bezeichnet (vgl. Mannheim 1980, S. 214). Der Blick richtet sich auf den konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Mannheim 1980, S. 211 ff.), also das atheoretische Wissen (vgl. Bohnsack 2017, S. 144, Fußnote 140) der Akteurinnen und Akteure. Basierend auf der Theorie Mannheims ist es möglich, Orientierungen rekonstruktiv zu erschließen (vgl. Mannheim 1970, S. 108 f.), weil konjunktive Wissensbestände handlungsleitend sind und damit in der Praxis wirksam werden (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 9). Atheoretisches Wissen „gilt als ein Wissen, das eine intuitive Handlungssteuerung ermöglicht, durch Erfahrung erworben wird, also auf einem Vorrang der Praxis beruht“ (Ernst und Paul 2013, S. 13; vgl. Polanyi 2016).

Für diese Forschungsarbeit war daher Wissen von Bedeutung, welches das Handeln der Beamtinnen und Beamten in der Präventionspraxis anleitet und unmittelbar im täglichen Handeln wirksam ist. Es handelt sich um konjunktives Wissen. Dieses relevante implizite Wissen dokumentiert sich insbesondere im beruflichen Alltags- und Erfahrungswissen. Es rückt die in gemeinsamen Erfahrungszusammenhängen von Polizistinnen und Polizisten geteilten Bedeutungen und deren Aushandlung in den Blick (vgl. Mensching 2008, S. 92). Kommunikatives bzw. explizites Wissen kann dagegen kommuniziert werden, es zeigt sich im artikulierten Wortsinn. Bei implizitem Wissen ist das dagegen nicht möglich. Dieses konjunktive Wissen kann jedoch mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) rekonstruiert werden, da in Gruppendiskussionen regelmäßig über gemeinsame Erfahrungen gesprochen wird. „Die Analyseverfahren dieser Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteurinnen und Akteure und damit zur Handlungspraxis. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte und z. T. inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert“ (Bohnsack et al. 2013, S. 9). Im Mittelpunkt der Auswertung des impliziten Praxiswissens steht nicht, was gesagt wird, sondern wie über ein Thema gesprochen wird. Was gesagt wurde, ist durch das gesprochene Wort relativ leicht zu erfassen, weil es in der Kommunikation öffentlich zugänglich wird. Allerdings verbleibt dieses Wissen im Common Sense und führt nicht darüber

hinaus (vgl. Bohnsack 2007, S. 183, 2017, S. 87 ff.). Bei der Befassung mit dem empirischen Material geht es nicht um die Richtigkeit der Aussagen oder Deutung damit verbundener Interessen. Die Datenanalyse ist vielmehr darauf ausgerichtet, *wie* etwas gesagt wird. Dieser Wechsel in der Analyseeinstellung ermöglicht es, auf die dargestellte Wirklichkeit in der Handlungspraxis zuzugreifen. Die Betrachtung des expliziten Sinngehalts wird durch die Auswertung des impliziten Sinngehalts der Gruppendiskussionen ersetzt. Diese Form des Fremdverstehens ist für die Analyse der Polizeiarbeit von besonderer Bedeutung, weil sie in der Lage ist, implizite Normativität in der Interpretation der Gruppendiskussion zu isolieren, um eine normative Interpretation auszugrenzen. „Die in der Dokumentarischen Methode vollzogene „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88) ermöglicht es, die immanenten Aussagen der Beforschten nicht vor dem Hintergrund der eigenen Normativität zu betrachten, und stellt daher eine hervorragende Strategie zur Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit und zum Umgang mit der impliziten Normativität des Forschungsgegenstandes dar“ (Wagener 2018, S. 55 mit Hinweis auf Asbrand 2009). Das ist in dieser Forschungsarbeit aus zwei Gründen besonders wichtig. In der polizeilichen Präventionsarbeit geht es um die Einhaltung von Normen. Damit sind aus der Untersuchung individuelle und kollektive Haltungen zu Normen der beforschten Personen gar nicht hinwegzudenken. Sie dürfen aber nicht normativ interpretiert werden, weil sich dann die Normativität des Forschenden in die Datenanalyse einträgt und den Blick auf den dokumentierten Sinngehalt verstellt. Weiterhin zeigt der Rückblick auf die Polizeiforschung in Deutschland wiederkehrend normative Interpretationen empirischer Befunde (vgl. Abschnitt 3.1). Aufgrund der Standortgebundenheit jeder Forscherin und jeden Forschers⁶ zeigt sich allein an dieser interpretativen Herausforderung die Bedeutung der Qualitätssicherung durch eine Interpretationsgruppe.

4.3.2 Datenauswertungsprozess

Der Forschungsprozess in dieser Untersuchung war durch ein iteratives Zusammenspiel zwischen der Akquise von Gesprächspartnern, dem Führen von Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Analyse geprägt. Die Daten für die

⁶ Für diese Untersuchung ist bedeutsam, dass der Forscher selbst Angehöriger des Polizeidienstes ist. Allerdings ist die Polizeiorganisation, in der er arbeitet nicht Gegenstand der Untersuchung. Er arbeitet selbst auch nicht in dem beforschten Feld, verfügt also über eine gewisse berufsbiografische Distanz zur polizeilichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Untersuchung wurden in drei zeitlichen Phasen erhoben. In der ersten Phase wurden zunächst sechs Gruppendiskussionen geführt, deren Auswertung unmittelbar anschließend begonnen wurde. Nach einem ersten Zugriff auf das empirische Material und tentativ rekonstruierten Orientierungsmustern wurden weitere Gruppen generiert. Dabei wurde auf die Variation biografischer und soziodemografischer Merkmale geachtet. In der folgenden zweiten Erhebungsphase wurden dann zwei Gruppendiskussionen geführt, die in den laufenden Auswertungsprozess integriert wurden. Das Erkenntnisinteresse im Sinne der Forschungsfrage im Blick behaltend, wurden Interpretationen von Diskursabschnitten der Gruppen in der voranschreitenden Auswertung schrittweise in Beziehung gesetzt. In der abschließenden dritten Erhebungsphase wurden zur Überprüfung der Sättigung des Samples erneut zwei Gruppendiskussionen geführt, deren berufsbiografische Gruppenzusammensetzungen theoretisch kontrastive Orientierungsmuster erwarten ließ.

Mit der beschriebenen Forschungsstrategie folgt die Untersuchung dem Prinzip des Theoretischen Sampling (vgl. Glaser und Strauss 2010). Die theoretische Sättigung (vgl. Glaser und Strauss 2010, S. 77) ergab sich aus der Untersuchung heraus. Es wurden so viele Gruppendiskussionen geführt, bis eine konzeptuelle Repräsentativität (vgl. Strübing 2018b, S. 228 f.) eintrat. Anhand relevanter Vergleichshorizonte wurden so lange kontrastive Orientierungsmuster rekonstruiert, bis für die Beantwortung der Forschungsfrage keine neuen Erkenntnisse emergiert werden konnten.

Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts wird die Systematik des Datenauswertungsprozesses dieser Untersuchung entlang der Analyseschritte der Dokumentarischen Methode (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 59 ff.; Bohnsack 2014, S. 136 ff.) beschrieben. Die Zusammenstellung des Samples als Datengrundlage für diese Forschungsarbeit, wird im darauf folgenden Abschnitt 4.4 erläutert.

Auf Grundlage der Audioaufzeichnungen wurden für alle Gruppendiskussionen thematische Verläufe angelegt. Mit diesen Übersichten wurden die Diskursverläufe strukturiert und in einzelne Oberthemen und Unterthemen gegliedert, wobei diese Übersichten im Laufe des Interpretationsprozesses im Detail jeweils noch Anpassungen und weitere Differenzierungen erfuhren. Anhand der thematischen Verläufe wurden relevante Passagen ausgewählt, transkribiert und auf diese Weise für die Interpretationsarbeit vorbereitet. Bedeutsam waren grundsätzlich die Eingangspassagen, also die Elaborationen, die sich unmittelbar an den Eingangsimpuls anschlossen. Diese unmittelbaren Reaktionen auf den immer gleichen ersten Gesprächsimpuls eignen sich erfahrungsgemäß gut für die komparative Analyse der Gruppendiskussionen. Für die Selektion der relevanten Passagen waren „Fokussierungsmetaphern“ (Loos und Schäffer 2001, S. 70;

vgl. Bohnsack 2018a) von Bedeutung. Interaktiv dichte Diskursabschnitte und metaphorisch gehaltvolle Passagen bieten günstige Zugangsmöglichkeiten für die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen. Unter metaphorisch dichten Passagen sind besonders bildhafte und detailreiche Diskursabschnitte zu verstehen (vgl. Bohnsack und Przyborski 2010, S. 234). Sie sind insbesondere in „Beschreibungen und Erzählungen von (relativ) hohem Detaillierungsgrad“ (Bohnsack 2018a, S. 85) zu finden. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl von Passagen war die inhaltliche Relevanz mit Blick auf die Beantwortung der Forschungsfrage.

Die einzelnen Gruppendiskussionen wurden jeweils nach Oberthemen geordnet transkribiert, da die Diskurse nicht vollständig verschriftlich wurden. Die Oberthemen erhielten eine thematische Bezeichnung und wurden mit Zeitangaben versehen, die die Einordnung des Abschnitts in den Diskursverlauf ermöglichten. Sämtliche Personen-, Orts- und Organisationsangaben wurden anonymisiert. Bei den befragten Personen erfolgte das durch die Vergabe von Großbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge für die einzelnen Sprecherinnen und Sprecher (A, B, C usw.) und einer Unterscheidung zwischen Frauen und Männern mit den kleinen Buchstaben *w* für Frauen und *m* für Männer (Beispiele: Aw, Bm, Cw). Der Gesprächsleiter wurde mit dem Buchstaben Y erfasst. Alle anderen zu anonymisierenden Angaben wurden mit neutralisierenden Begriffen versehen und mit Rauten gekennzeichnet (Beispiel: #Südstadt#). Wenn diese Anonymisierungsmöglichkeit nicht zielführend war, weil sich so der Sinngehalt verändert hätte, wurde zu Maskierungen gegriffen, indem alternative Begriffe genutzt und mit einer doppelten Raute gerahmt wurden (Beispiele: ##Ortspolizisten##, ##Sekundarstufe##). Um Rückschlüsse über die regionale Herkunft der Gesprächsteilnehmenden anhand der Sprache zu verhindern, wurden Dialekte im Transkript geglättet. In Einzelfällen wurden Anonymisierungen durch gekennzeichnete Auslassungen gewährleistet (Kennzeichnung: #(...)#). Die insgesamt verwendeten Transkriptionsregeln⁷ sind der folgenden Tabelle zu entnehmen (Tabelle 4.1).

⁷ Diese Regeln orientieren sich an den „Richtlinien der Transkription“ von Bohnsack et al. (2010c, S. 301 f.).

Tabelle 4.1 Transkriptionsverzeichnis

Zeichen	Bedeutung
?	Nicht eindeutig zuzuordnen, um welche Person es sich handelt
(.)	Kurze Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
L	Überlappung der Redebeiträge
<u>nein</u>	Betonung
°hallo°	Sehr leise gesprochen (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers / der Sprecherin)
Hallo	Laut gesprochen
vielleicht-	Abbruch eines Wortes
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
haben=wir	Schleifend, ineinander übergend gesprochene Wörter
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
()	Unverständliche Äußerung, je nach Länge
((stöhnt))	parasprachliche Ereignisse
((^^))	Klopf-/ Kratzgeräusche, z.B. auf einen Tisch – je nach Länge
@nein@	Lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Drei Sekunden lachen
X	Mehrere Personen lachen, sprechen, interagieren gleichzeitig
[steht auf]	Sonstige Ereignisse, Handlungen
#A-Stadt#	Anonymisierung
#(...)#	Anonymisierung durch Auslassung einzelner Wortbeiträge
##Ortspolizist##	Maskierung, Textveränderung zur Gewährleistung der Anonymität

Das folgende Transkriptionsbeispiel zeigt die Verwendung der Transkriptionsregeln in der Forschungspraxis dieser Untersuchung.

Bravo: Vernehmungsgespräch: Berufswunsch „Nutte“, Z. 1–42

Am: oder ich hat mal auch eine aber wie gesagt äh Hopfen und Malz verloren
 ((räuspern)) junges Mädels vielleicht fünfzehn sechzehn keine Ahnung
 (.) hab die vernommen (.) und hinterher fertigt man ja diesen
 Reifevermerk und (.) ich sage so und wie sind deine Leistungen (2) na
 ich sage was haste denn für nen Notenschnitt (.) na sechs

X: °@(.)°

Dm: Ich sag na Donnerwetter mensch dann (.) haste ja alle Zukunft vor dir
 was willstn mal werden (2) Nutte

X: @(1)@

Dm: | @(2)@ Ist nicht wahr

Am: Ich sage na klasse (.) und dann hab=ich gleich eine rausgehauen ich
 sage naja ich glaube dazu reichts auch nich was

X: | @(1)@

Dm: | Das ist natürlich

Am: Das war Oton (.) Nutte

Bw: | Nutte

Dm: @(.)@

Am: Okay(2) sag ich okay ja meine is wahrscheinlich auch wirklich äh

Fm: Hättest ihr sagen sollen dass sie da auch rechnen muss ansonsten
 wirste aber drauff zahlen @(3)@

Am: Ja das hab ich indirekt damit gemeint dass es dazu auch nicht reicht

?m: | Mh

Am: Also wie gesagt dass ist auch Mädels wahrscheinlich da ist auch ähm (.)
 viel schief gelaufen und und wahrscheinlich auch keine Bezugsperson
 also man kann ja jetzt Ursachenforschung betreiben aber liegt mir fern
 weil ich hatte die Straftat aufzuklären und ähm im Anschluss diesen
 Reifevermerk zu fertigen und hab mich natürlich ja arg gewundert über
 die Antwort was sie mal später beruflich machen will

?m: °Ja°

Am: Weil

Dm: | Ist ja auch sehr exotisch son Ding zu bekommen sone Antwort also
 das is ja wohl

Bw: Mhmh total @(2)@

Am: Ja n totaler Exot deswegen hab ich das bei mir eingebrannt diese
 Geschichte

Dm: Das sind so Sachen die merkt man sich ja @(3)@ das is einmalig (.)
 einmalig

Bw: | @(2)@

Dm: Aber hundert pro (2)

Die gemeinsamen Alltagserfahrungen der Beamtinnen und Beamten werden nun dem zweistufigen Interpretationsprozess der Dokumentarischen Methode unterzogen. Zunächst erfolgt eine formulierende Interpretation auf der Ebene des kommunikativen Wissens. Mit dieser Interpretation wird auf der Ebene des Wortsinns erfasst, was die Gruppe explizit zum Ausdruck bringt. Mit dem zweiten Interpretationsschritt erfolgt der Wechsel der AnalyseEinstellung (siehe

Abschnitt 4.3.1). Zur Erfassung des dokumentarischen Sinngehalts in der reflektierenden Interpretation ist nicht mehr wichtig, was gesagt wurde, sondern wie etwas gesagt wurde. „Das heißt, zwischen den Ebenen des verallgemeinerbaren, generalisierenden Sinns und des konjunktiven, milieuspezifischen Sinns zu differenzieren“ (Przyborski 2004, S. 47). Das folgende Beispiel der formulierenden Interpretation des obigen Transkripts zeigt die interpretative Verdichtung des Diskursabschnitts, bei der der Wortsinn erhalten bleibt. Die für die weitere Interpretation besonders bedeutsamen Fokussierungsmetaphern bleiben wörtlich erhalten und wurden durch Anführungszeichen hervorgehoben. Ein weiterer Bestandteil dieses Analyseschritts ist es, die mit dem thematischen Verlauf begonnene Strukturierung des Diskurses fortzuführen und zu präzisieren.

Formulierende Interpretation

01–42 Vernehmungsgespräch: Berufswunsch „Nutte“

01–31 Dm sagt, dass er mal eine hatte, bei der „Hopfen und Malz“ (Z. 1, 2) verloren war. Er hat ein Mädchen vernommen, das 15 oder 16 Jahre alt war. Anschließend hat er sie für den Reifevermerk nach ihren durchschnittlichen Schulleistungen gefragt. Das Mädchen antwortet: „na sechs“ (Z. 6). **Mehrere Personen** aus der Gruppe lachen kurz leise auf. **Dm** sagt, dass er sie danach fragt, was sie mal werden will. Das Mädchen antwortet: „Nutte“ (Z. 9). **Mehrere Personen** aus der Gruppe lachen für ca. eine Sekunde. **Am** sagt weiter lachend „Ist nicht wahr“ (Z. 11). **Dm** sagt, dass er daraufhin „rausgehauen“ (Z. 13) hat, dass er glaubt, dass es dazu auch nicht reicht. **Mehrere Personen** aus der Gruppe lachen für ca. eine Sekunde. **Fm** sagt, dass **Dm** ihr hätte sagen sollen, dass sie da auch rechnen muss, sonst wird sie zuzahlen. Er lacht drei Sekunden lang. **Dm** sagt, dass er das damit indirekt gemeint hat. Er sagt weiterhin, dass bei dem Mädchen wahrscheinlich viel schief gelaufen ist und sie wahrscheinlich keine Bezugsperson hat. Er hat nur die Straftat aufzuklären, einen Reifevermerk zu fertigen und keine Ursachenforschung zu betreiben.

32–42 Ein **nicht identifizierter Sprecher** sagt leise „ja“ (Z. 32). **Am** sagt, dass es sehr „exotisch ist so ein Ding zu bekommen“ (Z. 34), so eine Antwort zu erhalten. **Bw** sagt, „total“ (Z. 36) und lacht für zwei Sekunden. **Dm** sagt, dass er sich dieses Erlebnis gemerkt hat, weil es so exotisch ist. **Am** sagt, dass man sich solche einmaligen Sachen merkt. **Bm** lacht für zwei Sekunden. **Dm** sagt „aber hundert pro“ (Z. 42).

„Die dokumentarische Interpretation von Gesprächen unterscheidet zwischen dem, was wörtlich gesagt wird, der thematischen Entwicklung und Struktur, und dem, was sich über den Fall zeigt bzw. dokumentiert“ (Przyborski 2004, S. 47). Mit Hilfe der *reflektierenden Interpretation* wurden im zweiten Analyseschritt kollektive Handlungsorientierungen der polizeilichen Präventionspraxis

rekonstruiert. Dazu wurde analysiert, *wie* die Gruppen Themen bearbeiten. Grundlegendes Element der dokumentarischen Interpretation ist die auf die Grounded Theory (vgl. Glaser und Strauss 2010) zurückgehende komparative Analyse. Durch das Vergleichen unterschiedlicher Sequenzen der Gruppendiskussion lässt sich der kollektiv geteilte Sinn rekonstruieren, der im Handeln gesehen wird. Dieser Sinn gibt wiederum Orientierung für das Handeln in der alltäglichen Präventionspraxis. Die Handlungsorientierungen werden durch fallimmanente und fallexmanente Vergleiche von Textpassagen rekonstruiert. Die Fälle sind in dieser Untersuchung die Gruppendiskussionen. Fallinterne Vergleiche dienen dazu, homologe Orientierungsmuster zu emergieren. Auf diese Weise wird der themenübergreifende konjunktive Erfahrungsraum und mithin der Orientierungsrahmen der Gruppe in dem zirkulären Auswertungsprozess schrittweise sichtbar. Die spezifischen Orientierungen dienen wiederum dazu, in der fallübergreifenden komparativen Analyse maximal und minimal kontrastive Handlungsorientierungen der einzelnen Fälle bzw. Gruppen herauszuarbeiten. „Je weiter der Vergleich fortgeschritten ist, desto genauer und detaillierter lassen sich bestimmte Orientierungen an den Fällen aufzeigen, voneinander abgrenzen und typisieren“ (Nohl 2018, S. 131). Letztlich wird in diesem Auswertungsschritt bereits die sinngenetische Typenbildung vorbereitet.

Beim Einstieg in die interpretative Arbeit sind theoretische Annahmen und Gedankenspiele zunächst nicht hinwegzudenken. Im Auswertungsprozess werden diese theoretischen Vergleichshorizonte durch fallimmanente und beginnend mit der Interpretation des zweiten Falls durch fallexmanente Vergleiche ersetzt (vgl. Bohnsack 2014, S. 137 f.). Auf diese Weise werden, wie bereits beschrieben (siehe Abschnitt 4.1), interpretative Einflüsse durch die Standortgebundenheit des Forschenden beseitigt und durch die diskursive Validierung der Interpretationsgruppe kontrolliert. Diese methodische Kontrolle leistet einen entscheidenden Beitrag für die Güte qualitativer Forschung. Letztlich dient auch dieses Methodenkapitel dazu, den Forschungsprozess und dessen methodologische Verankerung intersubjektiv zugänglich und damit überprüfbar zu machen (vgl. Steinke 2019, S. 323 ff.). „Da Orientierungsmuster und Rahmen, wie sie in reflektierender Interpretation herausgearbeitet werden sollen, im Diskursverlauf *prozesshaft* entstanden sind, führt der Weg der Explikation des Rahmens über die *Rekonstruktion des Diskursverlaufs*“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 140; Hervorhebungen i. O.). Mit dem thematischen Verlauf und der formulierenden Interpretation wurde der Diskursverlauf strukturiert (siehe oben in diesem Abschnitt). Für die Rekonstruktion

der Kollektivität der Orientierungsmuster ist zusätzlich noch die Diskursorganisation von Bedeutung. Strukturmerkmale⁸ von Diskursen lassen erkennen, ob der implizite Sinngehalt kollektiv geteilt wird und so eine gemeinsame Orientierung sichtbar wird. Nur die Verständigung auf der Sinnenebene lässt den Rückschluss auf kollektiv geteiltes Wissen zu. Dazu ist es erforderlich, dass auf eine Proposition eine Elaboration und eine Konklusion folgen, so das strukturelle Grundmuster. In der Konklusion werden Orientierungen sichtbar oder Themenwechsel eingeleitet (vgl. Przyborski 2004, S. 74).

Reflektierende Interpretation

01–42 Vernehmungsgespräch: Berufswunsch „Nutte“

[...]

32–42 Mehrere Sprecher: Validierungen und Konklusion

Die Analyse des Gesprächs und die Bewertung von **Dm** werden durch die Gruppe geteilt. Das Verhalten wird durch die Gruppe gebilligt. Ein **unbekannt gebliebener Sprecher** sagt leise „ja“ (Z. 32). Für **Am** sind die Antworten den Mädchens ungewöhnlich („exotisch“, Z. 34). **Bw** stimmt ebenfalls zu („total“, Z. 36) und lacht. Für sie, wie auch für **Am** hat das Verhalten des Mädchens weiterhin einen Unterhaltungswert, was sich durch Lachen ausdrückt (Z. 36, 39, 41). Sie nehmen das Mädchen nicht ernst. Auffällig ist weiterhin, dass keinerlei Gegenhorizonte erzeugt werden. [...] Es zeigt sich also, dass die Gruppe die Auffassung von **Dm** teilt, dass sich ein intensiverer Kontakt zu dem Mädchen nicht lohnt, weil keine Aussicht auf Verhaltensänderung besteht. D. h. die Beamtinnen und Beamten beurteilen vor dem Hintergrund ihres Erfahrungswissens, wie intensiv sie auf die Jugendlichen einwirken und ggf. den Fall nur kriminalistisch ‚abarbeiten‘. [...] In der Erzählung von **Dm** ist weiterhin sichtbar geworden, dass es von elementarer Bedeutung ist, sich in der Vernehmungssituation kommunikativ durchzusetzen und so keinen Zweifel an der eigenen Machtfülle und Beherrschung der Situation aufkommen zu lassen. Die hierfür genutzte Schlagfertigkeit wird durch die Gruppe ebenfalls validiert. Sich in der Interaktion mit dem Bürger durchzusetzen ist ein grundlegendes polizeiliches Handlungsmuster, dessen Erfordernis die Gruppe auch in der beruflichen Kommunikation mit Jugendlichen kommunikativ teilt. Die Gruppe erkennt insgesamt nicht den provokativen Inhalt der Antworten des Mädchens. Zum Diskursverlauf: Durch die Validierungen ist insgesamt von einer Konklusion auszugehen.

⁸ Die empirische Datenauswertung dieser Untersuchung orientierte sich insgesamt an der „typologischen Zusammenstellung der unterschiedlichen Modi formal-semantischer Bezugnahmen“ die Przyborski (2004, S. 61) als „Begriffsinventar“ bezeichnet.

Die praxeologische Typenbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode ist ein generalisierendes Verfahren, indem durch komparative Vergleiche der Diskurse einzelner Gruppen in einem abduktiven Prozess allgemeine Orientierungsmuster abstrahiert werden. Zu differenzieren ist zwischen einer sinngenetischen und einer soziogenetischen Typenbildung. Durch die *sinngenetische Typenbildung* „werden zentrale Orientierungsfiguren oder (Sinn-)Muster herausgearbeitet“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 297). Die *soziogenetische Typenbildung* baut auf der sinngenetischen Typenbildung auf und fokussiert sich auf soziale Zusammenhänge und Kontexte (vgl. z. B. Bohnsack 2018b). In dieser Untersuchung wurde auf sinngenetischer Ebene eine Idealtypik der Handlungsorientierungen von Polizistinnen und Polizisten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen entworfen. „Auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung wird der *modus operandi* durch fallinterne und fallexterne komparative Analysen rekonstruiert. Die Orientierungsrahmen innerhalb der jeweiligen Gruppen und damit die Erfahrungsräume sollen identifiziert werden. Aus ihnen können im Zuge eines zirkulären Interpretationsprozesses durch Abstraktion von den Orientierungsrahmen (oder Habitus) und durch Spezifizierung Typiken generiert werden“ (Mensching 2008, S. 119; Hervorhebung i. O). Die in den Gruppendiskussionen sichtbar gewordenen Orientierungsmuster sollen sich grundsätzlich in unterschiedlichen Orientierungstypen widerspiegeln. Die konstruierten Idealtypen bilden nicht die Wirklichkeit ab, sondern dienen durch Komplexitätsreduktionen, der Betonung eines Merkmals und der Vernachlässigung anderer Aspekte des empirischen Befunds „der Veranschaulichung und Erklärung komplexer sozialer und kultureller Phänomene.“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 299). Bezogen auf den Forschungsgegenstand dieser Untersuchung bedeutet das, keine Beamtin und kein Beamter bzw. Gruppen von Polizistinnen und Polizisten orientieren sich in ihrem Handeln in Reinkultur an den unter einem Idealtyp versammelten Orientierungsmustern. Jeder Typus ist daher eine „Komposition aus mehreren Einzelfällen“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 309). Daraus folgt im Umkehrschluss, dass jede Realgruppe Orientierungsmuster aufweist, die in der Idealtypik dieser Untersuchung in unterschiedlichen Orientierungstypen verortet sind. Diese Überlagerungen und Verschränkungen sind gleichzeitig ein Qualitätsmerkmal dokumentarischer Typenbildung. Die Typik ist „umso *valider* je klarer am jeweiligen Fall auch andere Typiken aufgewiesen werden können, je umfassender der Fall innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann“ (Bohnsack 2014, S. 145; Hervorhebung i. O).

Die dokumentarische Auswertung des empirischen Materials dieser Untersuchung ließen die Vergleichsdimensionen *Konstruktionen der eigenen Rolle* und *Modi der angestrebten Normübernahme* bei den beforschten Personengruppen

sichtbar werden. Durch komparative Analysen entlang dieser Dimensionen ließen sich berufliche Spannungsfelder herausarbeiten, die das Handeln der Beamtinnen und Beamten anleiten und die sich in allen Gruppen dokumentieren. So spannt sich der Orientierungsrahmen der Akteurinnen und Akteure in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe* auf. Die *Gewährleistung staatlicher Ordnung* bezeichnet Handlungsmuster in der Präventionsarbeit, die sich stark an der polizeilichen Eigenlogik orientieren. Als maximaler Kontrast dazu ließen sich Handlungsmuster rekonstruieren, die wirkmächtige pädagogische Orientierungen zeigten und sich als *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* charakterisieren lassen. Auf der Grundlage dieser Basistypik⁹ (siehe Abschnitt 5.2) wurden drei maximal kontrastive Orientierungstypen konstruiert (siehe Abschnitt 5.3).

4.4 Zusammenstellung des Samples

In diesem Abschnitt werden, basierend auf den theoretischen Grundlagen des Samplings, der Zugang zum Forschungsfeld, die Samplekriterien und die Suchstrategie vorgestellt, die zu dem gesättigten Sample führte. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, folgte die Zusammenstellung des empirischen Materials für diese Untersuchung den Kriterien des Theoretischen Samplings. „Diese Art des auf Theoriegenese statt auf Theorietest gerichteten Samplings zielt nicht auf die in statistischen Samplingverfahren angestrebte Repräsentativität der Stichprobe für eine bestimmte Grundgesamtheit. Angestrebt wird vielmehr eine *konzeptuelle Repräsentativität*, d. h. es sollen alle Fälle und Daten erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der [...] relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind“ (Strübing 2018b, S. 228 f.; Hervorhebung i. O.). Gemeint ist der „auf die Generierung von Theorie zielende Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser und Strauss 2010, S. 61). Dazu wird zu Beginn der empirischen Datenerhebung kein vollständiger Untersuchungsplan entwickelt, sondern schrittweise vorgegangen. Mangels einer existenten Theorie erfolgt der Einstieg in das

⁹ Die Basis der Typologie ist in dieser Untersuchung selbst ein Spannungsfeld.

Forschungsfeld auf der Basis „theoretischer und praktischer Vorkenntnisse“ (Strübing 2018b, S. 228). Bei der Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes und der Formulierung der Forschungsfrage spielte das Wissen des Forschers über die Binnenverhältnisse der Polizei eine nicht unerhebliche Rolle. Wegen der relativen Nähe des Forschers zur beforschten polizeilichen Praxis war eine „reflektierte Subjektivität“ (Steinke 2019, S. 330) von besonderer Bedeutung, die durch die intersubjektive methodische Kontrolle des Forschungsprozesse gewährleistet wurde (vgl. Abschnitt 4.3.1). „Hinter den Überlegungen von Glaser/Strauss steht wiederum die Annahme oder auch Erfahrung (die sie so allerdings nicht selbst explizit formulieren), dass wir über intuitive Kompetenzen der Theoriebildung, der Theoriegenerierung verfügen, die es auszuschöpfen, zu systematisieren und weiterzuentwickeln gilt“ (Bohnsack 2014, S. 29).

Zur Vorbereitung des zielgerichteten Feldzugangs war zunächst das Forschungsfeld möglichst offen und in der nötigen Weite zu erfassen. Bekannt war, dass Präventionsarbeit einerseits Bestandteil der Arbeit aller Polizistinnen und Polizisten ist und andererseits spezifische Arbeitsbereiche in der Polizei etabliert sind, die sich mit Präventionsarbeit bzw. mit Kindern und Jugendlichen befassen (vgl. Abschnitt 1.1). Die grundsätzliche Aufgabenzuweisung Prävention ist allgemeiner, programmatischer Natur und realisiert sich eher mitgängig im Rahmen der jeweiligen Aufgabe in unterschiedlicher Intensität bezogen auf alle polizeilichen Anlässe und Altersgruppen. In Arbeitsbereichen zur Verkehrsunfallprävention, Kriminalprävention und Jugendsachbearbeitung ergeben sich aufgrund spezifischer Aufgabenzuweisungen Schnittmengen im Bereich der Prävention einerseits und der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen andererseits (siehe Abschnitt 2.3).

Diese Art und Intensität der Präventionsarbeit bildet einen konjunktiven Erfahrungsraum (siehe Abschnitt 4.2.1), obwohl die in der Untersuchung berücksichtigten Funktionen auf den ersten Blick doch recht unterschiedlich erscheinen, insbesondere wenn man die Handlungsfelder Kriminalprävention und Jugendsachbearbeitung betrachtet (siehe Abschnitt 2.3). Diese große Breite möglicher polizeilicher Präventionsaktivitäten wurde bereits in der ersten Datenerhebungsphase erfasst und ermöglichte gleich zu Beginn der Datenauswertung bezogen auf die Aufgaben der Akteurinnen und Akteure eine kontrastive Datenauswertung. Im späteren empirischen Befund dieser Arbeit spiegelt sich die zunächst theoretische Annahme des relevanten Personenkreises wider. Aus der Datenauswertung ergab sich keine Notwendigkeit, dieses anfängliche Samplekriterium zu ändern.

Die Anfragen wurden in den meisten Fällen an regional oder örtlich zuständige Polizeibehörden¹⁰ gerichtet. Durch diesen Zugang zum Forschungsfeld wurden überwiegend Realgruppen generiert. Aus den angefragten Polizeibezirken kamen dann auch die Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmer, die sich mindestens persönlich kannten und darüber hinaus häufig in unterschiedlicher Intensität zusammenarbeiteten. Lediglich in einem Bundesland kam eine landesweit zusammengestellte Gruppe zusammen, in der sich die Teilnehmenden nicht alle vorher kannten.

Die Arbeit von Polizeibehörden ist nur in einem begrenzten Umfang öffentlich zugänglich. Viele Arbeitsprozesse unterliegen ganz oder teilweise Geheimhaltungsstufen. In der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist das grundsätzlich anders; hier sucht die Polizei eher die Öffentlichkeit. Gleichwohl musste auch in diesem Arbeitsfeld mit einer zurückhaltenden Grundhaltung gerechnet werden, weil die Polizei fast traditionell eine gewisse Distanz gegenüber empirischer Sozialforschung zeigt (vgl. Abschnitt 3.1). Hinsichtlich der Leichtigkeit des Feldzugangs war zunächst von einer gewissen Hürde auszugehen, die sich in der Praxis jedoch nicht bestätigte.¹¹ Der Ausgangspunkt der Datenerhebung lag in der Suche nach Personengruppen, deren Hauptaufgabe oder zumindest ein arbeitsplatzprägendes Merkmal die polizeiliche Präventionsarbeit mit Kindern- und Jugendlichen ist. Für die Kontaktaufnahme mit der Polizei wurden zur Gewinnung der Gesprächsgruppen unterschiedliche Wege beschritten. In der ersten Erhebungsphase wurden Kontakte zur Polizei primär über polizeiliche Forschungsstellen und in Fachpublikationen erwähnte Dienststellen gesucht. Ansprechpartnern aus diesen Kontexten wurde eine gewisse Offenheit für externe empirischer Forschung unterstellt. Später wurden auch zwei sogenannte Gatekeeper für den Zugang zu Polizeidienststellen genutzt. Gleichzeitig wurde darauf geachtet, dass die Erhebungsorte über das Bundesgebiet verteilt sind. Neben anderen gruppenspezifischen Kriterien sollen so mögliche regionale oder strukturelle polizeiliche Besonderheiten in der Datenerhebung Berücksichtigung finden. Es wurden letztlich in sechs Bundesländern Daten erhoben. Im Rahmen der Erstkontakte wurden Personen gewonnen, die das behördliche Genehmigungsverfahren unterstützten, die Organisation des Treffens zur

¹⁰ Die Genehmigungszuständigkeit war von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich geregelt. Sie reichte von ministeriellen Entscheidungsvorbehalten, über Genehmigungszuständigkeiten von Zentralstellen bis zur unmittelbaren Genehmigung der angefragten Behörde oder Dienststelle.

¹¹ Lediglich bei zwei angefragten Polizeiinstitutionen kamen keine Datenerhebungen zustande. Eine Behörde machte hierfür organisatorische Gründe geltend. Eine andere Behörde reagierte nach dem positiven Erstkontakt nicht mehr.

Datenerhebung übernahmen und Teilnehmende warben. Es handelte sich dabei regelmäßig um Beamtinnen und Beamte mit Fachverantwortlichkeiten oder Koordinationsfunktionen im Bereich der polizeilichen Prävention bzw. in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Das Engagement dieser Polizeibediensteten war eine zentrale Gelingensbedingung für den reibungslosen Feldzugang.

Die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner suchten nach Bediensteten, die nicht nur beiläufig kinder- und jugendbezogene polizeiliche Arbeit leisten. Diese Zielgruppenformulierung war bewusst sehr offen gefasst. Aufgrund der unterschiedlichen Polizeistrukturen und Aufgabenverteilungen in den einzelnen Bundesländern wäre jede Einengung unzweckmäßig bzw. hätte unbeabsichtigt den Ausschluss relevanter Gruppen bewirken können. So gab es auch keine Beschränkung auf Polizeivollzugsbeamtinnen und Polizeivollzugsbeamten, auch andere Polizeibedienstete hätten relevant sein können. In allen Gruppendiskussionen präsentierten die Organisatorinnen und Organisatoren ausschließlich Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten mit unterschiedlichen Aufgabenzuschnitten in der Präventionsarbeit. Im weiteren Verlauf der Datenerhebungen wurde dann jedoch Einfluss auf die Zusammensetzung der Teilnehmenden genommen, um nach Möglichkeit soziodemografische und berufsbiografische Kontraste abbilden zu können. Als in einer Nacherhebungsphase eine spezifische Gruppenzusammensetzung in Ostdeutschland¹² gesucht wurde, trat der Forscher zur Akquise der Gruppe ausnahmsweise offen als Polizeibeamter an die Polizeibehörde heran.

Während der Datenerhebungsphase bedurfte es der Reflexion, ob Teilnehmende von ihren Organisationen bewusst ausgewählt wurden, um nach bestimmten Vorgaben im Sinne der Polizeiorganisation in den Gruppendiskussionen mitzuwirken. Innerhalb des Forschungsprozesses gab es dafür keine tatsächlichen Anhaltspunkte. Die Organisatoren der Gruppendiskussionen in den Polizeibehörden hinterließen vielmehr den Eindruck, dass sie sich um die Teilnahme unterschiedlicher Diskussionsteilnehmer im Sinne der Forschungsfrage bemühten. Letztlich konnte die Gesprächsauswertung eine Qualitätssicherung bewirken, da entsprechende Argumentationsstrukturen mit der Dokumentarischen Methode identifizierbar sind.¹³

¹² Ostdeutschland: Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen.

¹³ Durch die Identifizierung und Analyse von argumentativen Beiträgen können initiierte Diskussionsbeiträge identifiziert werden.

Nach „dem Prinzip der Minimierung und Maximierung von Unterschieden“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 181) wurde im Zuge der Datenauswertung sukzessiv eine Samplingstrategie entwickelt, die folgende Kriterien berücksichtigte:

- Ausübung unterschiedlicher Funktionen – auch hierarchischer Art – in der Präventionsarbeit (wesentliches Kriterium in der Startphase der Datenerhebung),
- Repräsentanz unterschiedlicher Funktionen in den einzelnen Diskussionsgruppen,
- Unterschiedliche Qualifikationen und Erfahrungszeiten in der Präventionsarbeit,
- Repräsentanz von Männern und Frauen sowie unterschiedliche geschlechtsspezifisch Zusammensetzungen in den Gruppen,
- Gruppen aus unterschiedlichen Regionen und Sozialräumen.

Neben Expertinnen und Experten aus der Präventionspraxis aus den Handlungsfeldern Verkehrsunfallprävention, Kriminalprävention und Jugendsachbearbeitung nahmen Koordinatorinnen und Koordinatoren dieser Arbeit teil. Weiterhin diskutierten in einer Gruppe Angehörige einer zentralen Stelle, in der die Präventionsarbeit für eine größere Region geplant und koordiniert wird. Die teilnehmenden Frauen und Männer waren zwischen 26 und über 55 Jahren alt, verfügten über schutz- oder kriminalpolizeiliche Ausbildung und zwischen vier und 27 Jahren Erfahrung in der polizeilichen Präventionsarbeit. Die Gruppen versahen ihren Dienst in ländlichen Räumen, Groß- oder Kleinstädten in Ost- und Westdeutschland. Kurzportraits dieser Gruppen sind zu Beginn der Ergebnisdarstellung dieser Arbeit zu finden (siehe Abschnitt 5.1).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Gruppen des Samples und die Präventionsaufgaben, welche die Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussteilnehmer der jeweiligen Gruppe zum Zeitpunkt des Interviews ausübten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Person grundsätzlich nur eine der genannten Aufgaben ausübte, also entweder in der Verkehrsunfallprävention, in der Kriminalprävention oder in der Jugendsachbearbeitung tätig war. Die Gruppenbezeichnungen sind frei erfunden. Die Namen sind dem Buchstabieralphabet für den internationalen Flugverkehr (ICAO¹⁴) und dem deutschen Buchstabiersystem (DIN 5009¹⁵) entnommen (Tabelle 4.2).

¹⁴ International Civil Aviation Organization.

¹⁵ Norm des Deutschen Instituts für Normung.

Tabelle 4.2 Gruppen und die in ihnen repräsentierten Präventionsaufgaben

Gruppenname	Präventionsaufgaben
Berta	Kriminalprävention
Bravo	Jugendsachbearbeitung
Delta	Kriminalprävention
Dora	Jugendsachbearbeitung
Heinrich	Verkehrssicherheit, Kriminalprävention, Jugendsachbearbeitung
Hotel	Verkehrssicherheit, Kriminalprävention, Jugendsachbearbeitung
Lima	Kriminalprävention, Jugendsachbearbeitung
Paula	Kriminalprävention
Romeo	Verkehrssicherheit, Kriminalprävention, Jugendsachbearbeitung

Allein die unterschiedlichen Aufgabenstellungen Beamtinnen und Beamten sorgten bereits für ein variationsreiches Sample. Im Laufe der Datenerhebung wurde explizit auf die Repräsentanz der bereits erwähnten, weiteren Samplekriterien und ihre unterschiedlichen Ausprägungen im Sample geachtet. Diese Merkmale und ihre Ausprägungen werden in der folgenden Tabelle komprimiert dargestellt (Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3 Weitere Samplekriterien und ihre Ausprägungen im gesamten Sample

Kriterium	Ausprägungen in den Gruppen
Geschlecht	Gruppen mit Frauen, mit Männern und Gruppen in denen Männer und Frauen vertreten waren.
Alter	von 26 Jahren bis zur Pensionsgrenze
Erfahrungszeit	vier Jahre bis 27 Jahre Präventionsarbeit, keine Berufsanfänger
Qualifikation	Beamtinnen und Beamten der Schutz- und Kriminalpolizei des mittleren und gehobenen Dienstes
Regionen	Gruppen aus sechs Bundesländern, zwei der neun Gruppen kamen aus Ostdeutschland

Im Zeitraum von November 2013 bis Mai 2017 wurden neun Gruppendiskussionen mit Polizistinnen und Polizisten sowie eine Gruppendiskussion mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern (Kontrastgruppe) mit insgesamt 46 Teilnehmenden geführt und jeweils anschließend mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Wie bereits erwähnt, konnten im Zuge der komparativen Datenanalyse die Vergleichsdimensionen *Konstruktion der eigenen Rolle* und *Modi der angestrebten Normübernahme* herausgearbeitet werden. In der Vergleichsdimension *Konstruktion der eigenen Rolle* wurde konjunktives Wissen zur normativen Disposition der Gruppen, ihrem Bild von Kindheit und Jugend, ihrem Selbstbild als Expertinnen und Experten sowie der Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen sichtbar. Bezogen auf die *Modi der Normübernahme* ergaben sich im Auswertungsprozess die Vergleichskriterien *Zielperspektive der Normübernahme* und *Erwartungen an Wirksamkeit*. Entlang dieser Kriterien wurden die Orientierungsmuster der einzelnen Gruppen fallübergreifend verglichen.

Als Kontrastfall wurde eine Gruppendiskussion mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern der Jugendhilfe im Strafverfahren (früher: Jugendgerichtshilfe) geführt. In der tentativen Auswertung des Diskurses der Gruppe Sierra¹⁶ wurde sichtbar, dass die Akteurinnen und Akteure mit den gleichen Problemstellungen junger Menschen befasst sind wie die Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit. Für diesen Erfahrungsraum deuten sich jedoch, im Vergleich zu polizeilichen Akteurinnen und Akteuren sehr differente Relevanzstrukturen und maximal kontrastive Orientierungsmuster zur rekonstruierten Typologie polizeilicher Präventionsarbeit an. Dieser Befund stützt die Erkenntnis aus der Auswertung der Diskurse der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten, dass es sich bei der polizeilichen Präventionsarbeit um einen spezifischen Erfahrungsraum handelt.¹⁷ Mit dieser Suchstrategie konnte das Sample bezogen auf das Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage gesättigt werden.

¹⁶ Da nur eine Kontrastgruppe mit einer vollkommen abweichenden Gruppenzusammensetzung interviewt wurde, ist aus Anonymisierungsgründen auf ein Portrait der Gruppe verzichtet worden.

¹⁷ D. h. bezogen auf den Umgang mit delinquenten Jugendlichen bilden sich bei Polizistinnen und Polizisten andere Handlungsorientierungen heraus als bei Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, die in der Jugendhilfe im Strafverfahren tätig sind.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Empirische Ergebnisse

5

Die empirischen Ergebnisse der Handlungspraxis von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen sind für diese Forschungsarbeit von zentraler Bedeutung. Sie werden in diesem Kapitel dargestellt. Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode werden kollektive Orientierungen rekonstruiert. Es handelt sich dabei um implizite Wissensformen, die das Handeln der Akteurinnen und Akteure in ihrer Präventionspraxis leiten.

Die Darstellung erfolgt in der Form einer praxeologischen Typologie auf der Ebene der Sinngenese. Zur Ordnung des empirischen Befundes wurden die Fälle, in dieser Untersuchung handelt es sich um Gruppendiskussionen, über mehrere Auswertungsschritte komparativ analysiert und abstrahiert zu einer Idealtypologie verdichtet. Diese Ergebnisse bilden daher keine realen Fälle ab, also Orientierungsmuster, wie sie sich in Realgruppen von Beamtinnen und Beamten zeigten, sondern kontrastive Ausprägungen unterschiedlicher Handlungspraktiken. Ziel der Idealtypenbildung ist es, maximale Orientierungsunterschiede und sich daraus ergebende verschiedene Handlungsmuster in der polizeilichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen trennscharf abzubilden. Es ist also möglich, dass sich unterschiedliche Orientierungen aus einem realen Fall heraus rekonstruieren lassen. Die Auswertung der Datenbasis zeigt jedoch, dass sich eine Reihe von Fällen in bestimmten Typen stärker verorten lassen als in anderen. Die Abstrahierung des empirischen Materials zu einer Idealtypik ermöglicht die Ausprägungen von Orientierungsmustern im Wege von Kontrastierungen und einer Reduktion auf wesentliche Merkmale, auf eine handhabbare Anzahl von Orientierungstypen zu reduzieren und die Ergebnisse so für eine Theorieanreicherung nutzbar zu machen.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach Orientierungstypen geordnet, in ihr eingelagert ist die Zirkularität des Analyseprozesses, die Ausprägungen

kollektiv geteilter Orientierungen in der polizeilichen Präventionsarbeit sichtbar macht. Sie skizziert den mehrstufigen Interpretationsprozess, ausgehend von der Interpretation einzelner Fälle, über fallinterne und fallexterne Vergleiche bis hin zur Typenbildung. Um den Interpretationsprozess nachvollziehbar zu machen, wird die systematisch kontrastierende Vergleichsarbeit anhand von Diskurssequenzen dargestellt, in denen sich konjunktive Sinngehalte besonders stark dokumentieren. Die Sequenzen stammen, entsprechend der methodischen Kriterien (vgl. Abschnitt 4.3), aus den durchweg ausgeprägt selbstläufigen Eingangspassagen und aus Diskursabschnitten mit einer hohen interaktiven oder metaphorischen Dichte.

Gleich anschließend werden alle neun Polizeigruppen des Samples vorgestellt (siehe Abschnitt 5.1), da die gesamten Gruppendiskussionen in die rekonstruktive Analyse einbezogen wurden. Mit der Beschreibung der Gruppenzusammensetzung, ihrer Arbeitsfelder und der Skizze der realen kollektiven Orientierungen wird die empirische Datenbasis transparent. Damit die zentralen Schritte der Generalisierung der empirischen Ergebnisse vom Datenmaterial bis zur Typologie nachvollzogen werden können, folgt dann die Beschreibung der Basistypik (siehe Abschnitt 5.2). Deren Emergenz ist die Grundlage für die Rekonstruktion der Idealtypen als zentralen Inhalt dieser Ergebnisdarstellung (siehe Abschnitt 5.3). In einer Zusammenfassung der Typologie und ihrer Basis werden die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung im Abschnitt 5.4 kompakt dargestellt. Im Rahmen dieser Untersuchung konnten im Zuge der sinngenetischen Typenbildung bereits erste Hinweis auf die Soziogenese der emergierten Orientierungsmuster gewonnen werden, deren Beschreibung den Abschluss dieses Kapitels bildet (siehe Abschnitt 5.5).

5.1 Portraits der Gruppen des Samples

Insgesamt neun Gruppendiskussionen¹ mit Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten bilden die empirische Basis dieser Forschungsarbeit (vgl. Abschnitt 4.4). Die Akteurinnen und Akteure arbeiten in verschiedenen Regionen und Städten im Bundesgebiet als Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte mit Kindern und Jugendlichen. Die räumlichen Arbeitsbereiche weisen unterschiedliche Siedlungsstrukturen auf. Sie reichen von typisch ländlichen Räumen bis hin zu

¹ Insgesamt wurden zehn Gruppendiskussionen geführt. Bei den Gruppenportraits bleibt die als Kontrastfall (vgl. Abschnitt 4.4) genutzte Diskussion mit Mitarbeitenden der Jugendhilfe im Strafverfahren (Gruppe Sierra) unberücksichtigt.

Großstädten. Damit einhergehend finden auch präventive Aktivitäten in Sozialräumen mit unterschiedlich starker Kriminalitätsbelastung Berücksichtigung. Bezogen auf räumliche Aspekte der polizeilichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wurden auf der Basis des vorliegenden empirischen Materials jedoch keine Zusammenhänge mit bestimmten Ausprägungen von Orientierungen sichtbar. Vielmehr zeigten sich beim Vergleich einzelner Fälle maximale Kontraste bei Handeln im gleichen kriminalgeografischen Raum.

Im Folgenden werden die Gruppen in anonymisierter, alphabetischer Reihenfolge anhand von Kurzportraits vorgestellt. Alle Bezeichnungen sind erfunden und lassen keine Rückschlüsse auf die realen Gruppen zu. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Gruppendiskussionen sind individuelle und berufsbiografische Merkmale bekannt. Die Beamtinnen und Beamten sind zwischen 26 und über 55 Jahre alt, wobei die Mehrzahl der Personen über 45 Jahre alt ist. Sie leben in unterschiedlichen familiären Konstellationen. Aus Gründen der Anonymisierung werden Angaben zur fachlichen Qualifikation (Laufbahnzugehörigkeiten), wie die Ausbildung für schutz- oder kriminalpolizeiliche Aufgaben und die Zugehörigkeit zu bestimmten Qualifikationsebenen (Laufbahngruppen), wie mittlerer oder gehobener Dienst, für die einzelnen Gruppen nicht beschrieben. Das Gleiche gilt auch für die Berufsbiografien der Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen. Die meisten Beamtinnen und Beamten sind bereits langjährig im Polizeidienst. Sie haben in der Regel vor der Übernahme von Präventionsaufgaben unterschiedliche andere polizeiliche Funktionen ausgeübt. Alle diese Merkmale führten mit Blick auf die Erkenntnisinteressen dieser Arbeit zu keinen spezifischen Ausprägungen kollektiver Orientierungen. Bei der Darstellung von Aufgaben aus dem Handlungsfeld der polizeilichen Präventionsarbeit werden Unschärfen genutzt, um Gruppen über spezifische Aufgabenzusammensetzung nicht identifizierbar zu machen. So werden beispielsweise Personen, die sich mit Verkehrsunfallprävention beschäftigen, nicht gesondert ausgewiesen.²

Alle Gruppendiskussionen fanden in Besprechungsräumen von Polizeidienststellen in einer angenehmen Gesprächsatmosphäre statt. Die Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten sorgten selbst für Getränke und teilweise zusätzlich noch für Gebäck.

In allen Gruppendiskussionen wurden mehrere erzählgenerierende Gesprächsimpulse gegeben, an die sich weitüberwiegend ausführliche selbstläufige Diskurse anschlossen. Die Porträts enthalten Angaben zur Länge der Gruppendiskussionen. Je nach Diskursverlauf wurden eine unterschiedliche Anzahl erzählgenerierender Gesprächsimpulse gesetzt. Dabei indiziert die Länge des selbstläufigen

² Weitere Angaben zur Anonymisierung und eine Begründung der Samplingstrategie sind den Abschnitten 4.3.2 und 4.4 zu entnehmen.

Diskurses nach dem Eingangsimpuls die Anzahl der Gesprächsimpulse insgesamt. Je kürzer der Eingangsimpuls war, desto mehr Gesprächsimpulse wurden insgesamt gegeben.

Berta

Die Gruppe Berta setzt sich aus sieben Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten in der Altersspanne von 36 bis 55 Jahren zusammen. Sie arbeiten in einer deutschen Großstadt und führen überwiegend Präventionsveranstaltungen an Schulen durch. Die Beamtinnen und Beamten kennen sich aus ihrer beruflichen Praxis. Sie arbeiten teilweise unmittelbar zusammen und stimmen ihre Arbeit wiederkehrend ab. Die meisten Personen haben eigene Kinder und nehmen die Präventionsaufgaben langjährig hauptamtlich seit vielen Jahren (8 bis 12 Jahre) wahr. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 64 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 102 Minuten.

Die Gruppe diskutiert intensiv bis hin zur Schulentwicklung den strukturellen Kontext ihres Arbeitsfeldes. Wenn die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen beschreiben, nehmen sie deren Entwicklungschancen in den Blick. Abweichendes Verhalten verbinden die Beamtinnen und Beamten mit sozialen Verhältnissen. Sie zeigen Verständnis für die Entwicklungsprobleme junger Menschen und ordnen ihre Arbeit in einen größeren gesellschaftlichen Kontext ein. Ihre Rolle verorten sie im Polizeidienst, sehen sich aber auch als pädagogische Ratgeber gefragt. Die Polizistinnen und Polizisten stellen sich dieser Herausforderung, betonen aber gleichzeitig, dass das nicht ihre Aufgabe ist. Staatlicher Sanktionierung von Jugenddelinquenz billigen sie eine begrenzte Wirksamkeit zu und suchen stattdessen nach anderen Möglichkeiten zur Verhaltensbeeinflussung.

Bravo

Die Gruppe Bravo besteht aus sechs Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Altersspanne von 26 bis 55 Jahren. Sie arbeiten überwiegend langjährig (6 bis 15 Jahre) als Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter in einer deutschen Großstadt. Aus dieser Handlungspraxis kennen sich die Beamtinnen und Beamten und pflegen einen regelmäßigen Austausch. Alle Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer haben eigene Kinder. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 44 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 125 Minuten.

Der Diskurs der Beamtinnen und Beamten ist von zahlreichen Erzählungen aus dem Berufsalltag, verbunden mit einer hohen interaktiven Dichte geprägt. Mit der Existenz von Kriminalität geht die Gruppe sehr gelassen um. Die Akteurinnen

und Akteure suchen individuellen Erfolg in der Prävention delinquenten Verhaltens und vertrauen wenig auf die Wirksamkeit von Institutionen der Rechtspflege und Jugendhilfe. Obwohl sie gegen straffällige Jugendliche ermitteln, streben sie nicht die Bestrafung von jugendlichen Täterinnen und Tätern an. Justizielle Sanktionen gilt es nach Möglichkeit zu vermeiden, da sich Vorstrafen negativ auf die Entwicklungschancen junger Menschen auswirken.

Delta

Die Gruppe Delta setzt sich aus drei Polizeibediensteten in der Altersspanne von 46 bis 60 Jahren zusammen. Sie arbeiten in einer deutschen Großstadt und führen überwiegend Präventionsveranstaltungen an Schulen durch. Die Beamtinnen und Beamten kennen sich aus ihrer täglichen beruflichen Zusammenarbeit. Sie haben eigene Kinder und nehmen die Präventionsaufgaben hauptamtlich seit längerer Zeit (4 bis 19 Jahre) wahr. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 13 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 90 Minuten.

Die Gruppe skizziert ein düsteres Bild von Kindheit und Jugend, das simplifizierende Bilder von Delinquenz und kriminellen Karrieren bemüht. Sie berichten in einer ausgeprägten Distanziertheit über ihre Arbeit mit jungen Menschen. Sie erzählen kaum von positiven Praxiserlebnissen. Als Polizeiangehörige sehen sie sich als Experten für die Bestimmungen des Strafrechts und informieren an Schulen über Verbotsnormen. Die Schülerinnen und Schüler sollen wissen, welches Handeln verboten ist und welche Strafandrohung in Aussicht gestellt wird. Die Besonderheiten des Jugendstrafrechts bleiben unberücksichtigt. Auf der Basis dieser Kenntnisse sollen die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden, ob sie gesetzliche Normen einhalten. Während bei anderen Gruppen häufig normative Arbeitsziele durchscheinen, konzentriert sich die Gruppe Delta auf die Wissensvermittlung.

Dora

Die Gruppe Dora besteht aus drei Polizeibediensteten in der Altersspanne von 26 bis 55 Jahren. Sie arbeiten in der Jugendsachbearbeitung der Polizeibehörde einer deutschen Großstadt und sind überwiegend langjährig im Polizeidienst. Die Beamten kennen sich aus der täglichen Zusammenarbeit und haben eigene Kinder. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 59 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 108 Minuten.

Im Diskurs der Gruppe nimmt die Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren einen breiten Raum ein. Sie interpretieren es als ihre Aufgabe,

diese Zusammenarbeit aktiv zu fördern und professionsübergreifend mitzugestalten. In Kindern und Jugendlichen sehen sie entwicklungsfähige Personen, die individueller Förderung und Unterstützung bedürfen, um Devianz zu vermeiden und gesellschaftliche Teilhabechancen zu gewährleisten. Dabei beschränken sie sich in ihrer eigenen Praxis auf genuin polizeiliches Handeln, denken aber über diesen Rahmen hinaus und unterstützen Akteure der Jugendarbeit und der Justiz mit ihrer Expertise. Mit dieser Arbeit im Verbund verbinden die Beamten eine hohe Erwartungen an Wirksamkeit.

Heinrich

Die drei Beamtinnen und Beamten der Gruppe Heinrich befassen sich ganzheitlich (Verkehrssicherheitsarbeit, Kriminalprävention, Jugendsachbearbeitung) mit Präventionsaufgaben in einer größeren Region, die Städte und Gemeinden umfasst. Sie kennen sich aus der täglichen Zusammenarbeit. Die Beamtinnen und Beamten sind zwischen 46 und über 55 Jahren alt, üben die aktuelle Tätigkeit langjährig aus (6 bis 16 Jahren) und haben überwiegend keine eigenen Kinder. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 58 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 97 Minuten.

Für die Beamtinnen und Beamten der Gruppe Heinrich ist der Umgang mit Kindern und Jugendlichen eine Herausforderung. In bestimmten Stadtteilen und Schulformen ist es schwierig, die Schülerinnen und Schüler inhaltlich zu erreichen. Die Elaborationen der Gruppe zeichnen ein positives Bild von Kindheit und Jugend, andererseits wird von konfliktbeladenen Situationen, unaufmerksamen Schülerinnen und Schülern sowie Unterrichtssituationen berichtet, in denen sie selbst unsicher waren. Die Gruppe strebt eine positive Zusammenarbeit mit Schulen und Pädagogen an. Die kooperative Zusammenarbeit mit institutionellen Partnern ist bedeutsam. Es wird aber auch Kritik an Lehrkräften und Eltern geübt. Die Beamtinnen und Beamten beschreiben ihre Arbeit als erfolgreich und bedeutsam.

Hotel

Die Gruppe Hotel besteht aus sechs Personen, die in der Verkehrssicherheitsarbeit, Kriminalprävention und Jugendsachbearbeitung tätig sind. Sie kennen sich aus der täglichen Zusammenarbeit und arbeiten in einer Region, die mehrere Städte und Gemeinden umfasst. Die Beamtinnen und Beamten sind zwischen 36 und 60 Jahren alt, überwiegend langjährig im aktuellen Aufgabenbereich (5 bis 27 Jahre) tätig und haben eigene Kinder. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 36 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 105 Minuten.

Die Gruppe setzt ähnliche Themen wie andere Gruppen: Arbeitsbeziehungen zu jungen Menschen, Förderung normkonformen Verhaltens, Zusammenarbeit mit Lehrkräften und anderen Akteurinnen und Akteuren sowie die Rolle der Erziehungsberechtigten. Die Beamtinnen und Beamten beschreiben die Arbeit mit Kindern einfacher als mit älteren Jugendlichen. Ein guter Kontakt zu Kindern und Jugendlichen soll über die Präventionsarbeit hinaus hilfreich sein. Aufgrund des Kennverhältnisses bzw. positiver Erfahrungen mit der Polizei, wird die Grundlage für einen späteren entspannten Umgang miteinander, auch in konfliktbeladenen Situationen gelegt. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und anderen Akteuren in der Kinder- und Jugendarbeit ist bedeutsam für Erfolg und Innovation. Die Beamtinnen und Beamten gehen von einer hohen Wirksamkeit ihrer Arbeit aus. Bei Kindern mit Entwicklungsdefiziten beschreiben die Akteurinnen und Akteure die Wahrnehmung elterlicher Erziehungsaufgaben defizitär. Aspekte der Opferprävention (vgl. Abschnitt 2.3) werden intensiver formuliert als bei anderen Gruppen.

Lima

Die Gruppe Lima besteht aus vier Personen, die sowohl in der Jugendsachbearbeitung, als auch als Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte arbeiten. Sie kennen sich aus der Arbeit der gleichen Polizeibehörde, die für eine deutsche Großstadt zuständig ist. Die Beamtinnen und Beamten sind zwischen 36 und 55 Jahren alt, überwiegend langjährig im aktuellen Aufgabenbereich (6 bis 20 Jahren) tätig und haben eigene Kinder. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 89 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 119 Minuten.

Die Gruppe beschreibt unterschiedliche thematische Präventionsfelder. Die eigene Arbeit wird als bedeutsam beschrieben. Die Wirkung ihrer schulischen Präventionsarbeit ist aber nur punktueller Natur, da die Zeit, die sie mit einzelnen Klassen verbringen, sehr begrenzt ist. Anders als bei anderen Gruppen, in denen Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter vertreten waren, schreibt diese Gruppe der Jugendsachbearbeitung keinen Präventionsauftrag zu. Der Umgang mit delinquenten Kindern und Jugendlichen wird ausschließlich dem repressiven Handlungsfeld zugeordnet. Als Erfolg ihres Handelns wird es angesehen, wenn junge Menschen mit Präventionsmaßnahmen erreicht werden und Interesse an den vermittelten Inhalten geweckt wird. Gleichzeitig sieht sich ein Teil der Gruppe mit überladenen Problemlösungserwartungen an die Polizei konfrontiert, die weit über die originäre polizeiliche Zuständigkeit hinausgehen und als Verantwortungsdelegation von pädagogischen Akteurinnen und Akteuren oder Eltern interpretiert werden.

Paula

Die Gruppe Paula setzt sich aus vier Personen in der Altersspanne von 36 bis 55 Jahren zusammen. Sie arbeiten in einer größeren Region, die Städte und Gemeinden umfasst und führen überwiegend Präventionsveranstaltungen an Schulen durch. Die Polizeibediensteten kannten sich vor diesem Termin nur teilweise persönlich. Sie haben eigene Kinder und nehmen die Präventionsaufgaben langjährig hauptamtlich (7 bis 16 Jahre) wahr. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 43 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 114 Minuten.

Die Gruppe hadert mit den gesellschaftlichen Entwicklungen. Ihre Diskurse sind von der Annahme eines Werteverfalls gerahmt. Eltern versagen oder sind überfordert; Lehrkräfte kümmern sich nicht konsequent genug um die Einhaltung der Regeln. Sie haben den Anspruch, durch Präventionsarbeit eine Lücke in der Normerziehung zumindest punktuell zu füllen. Sie selbst legen großen Wert darauf, dass ihnen als Amtspersonen Respekt entgegengebracht wird. Ein zentrales Anliegen der Gruppe ist es, über Normen zu informieren und einen Beitrag zu deren Einübung zu leisten. Junge Menschen teilen die Beamtinnen und Beamten komplexitätsreduzierend in zwei Gruppen ein. Es gibt Kinder und Jugendliche, die sie mit ihrer Arbeit erreichen, und devianzgeneigte Personen, in denen der Weg zur Delinquenz angelegt ist und auf deren abweichendes Handeln letztlich nur mit Bestrafung reagiert werden kann.

Romeo

Die Gruppe Romeo besteht aus drei Polizeibediensteten, die sowohl in der Jugendsachbearbeitung tätig sind, als auch als Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte arbeiten. Sie kennen sich aus der täglichen Zusammenarbeit und arbeiten in einer Region, die Städte und Gemeinden umfasst. Die Beamtinnen und Beamten sind zwischen 46 und 60 Jahren alt, sie sind langjährig im Polizeidienst und nehmen ihre aktuellen Aufgaben teilweise schon seit mehr als zehn Jahren wahr. Nach dem Eingangsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs von 33 Minuten. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 87 Minuten.

Die Gruppe elaboriert die gleichen Themen wie eine Reihe anderer Gruppen: Die Herstellung positiver Kontakte zu jungen Menschen ist hilfreich und zahlt sich später aus. Mit jüngeren Kindern ist der Umgang einfacher als mit älteren Jugendlichen. In der Schulzusammenarbeit gibt es gute und schlechte Erfahrungen. Die positiven Kooperationserfahrungen überwiegen und werden gleichzeitig in den Beschreibungen als ein wesentliches Element erfolgreicher Präventionsarbeit beschrieben. Ähnlich wie die Gruppe Hotel betont die Gruppe Romeo die Bedeutung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.

5.2 Die Basis der Typologie: Spannungsfelder zwischen Gewährleistung staatlicher Ordnung und Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe

Der Ausgangspunkt für die Rekonstruktion einer Typologie ist das Herausarbeiten eines gemeinsamen, fallübergreifenden Orientierungsrahmens. Mit Hilfe eines tertium comparationis werden die in der komparativen Analyse identifizierten Gemeinsamkeiten abstrahiert formuliert. Tertia comparationis finden „sich in jeder Form und Phase vergleichender Interpretation“ (Nohl 2013, S. 279), hier ist dieser Arbeitsschritt für die Erarbeitung der Basis der Typologie erforderlich. Diese Basistypik bildet wiederum den Ausgangspunkt für die Konstruktion einer ganzen Typologie (vgl. Bohnsack 2013, S. 253). Anhand des empirischen Materials dieser Untersuchung lassen sich also handlungsleitende Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten rekonstruieren, die mit Präventionsaufgaben betraut sind (vgl. Abschnitt 2.3).

Die Basistypik ist durch eine komparative Analyse der Daten des gesamten Samples entstanden und der Ausgangspunkt, von dem aus sich die unterschiedlichen kollektiven Orientierungsmuster als Grundlage der Typologie kontrastieren lassen. Sie ist das vergleichende Moment, mit dem sich maximal kontrastive Typen bilden lassen. Die Besonderheit dieser Untersuchung besteht darin, dass auf methodischer Ebene durch die Identifizierung minimaler Kontraste nach Homologien gesucht wurde, die sich dann aber auf empirischer Ebene als Umgang mit Widersprüchlichkeiten, also mit maximal kontrastiven Anforderungen zeigten. Es werden empirische Merkmale emergiert, die „ein möglichst großes Maß an Homogenität innerhalb eines ‚Typus‘ und möglichst große Heterogenität zwischen den Typen erzeugen“ (Schmidt-Hertha und Tippelt 2011, S. 23). Durch die vergleichende Interpretation wurden Spannungsfelder zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* als tertium comparationis sichtbar. Der gemeinsame, fallübergreifende Orientierungsrahmen lässt sich folglich nicht in abstrahierenden Begriffen, sondern nur über Spannungsfelder beschreiben. Der Umgang mit diesen Spannungsfeldern ist im nächsten Analyseschritt Gegenstand der Typenbildung.

Im Sample dieser Untersuchung dokumentieren sich die Widersprüchlichkeiten nicht nur in typisch pädagogischen Antinomien (vgl. Helsper 2010; Schlömerkemper 2017), sondern insbesondere auch durch Konfliktpotenzial, das durch verinnerlichte polizeiliche Orientierungsmuster beim Handeln in pädagogischen Situationen entsteht. Es zeigt sich eine wirkmächtige polizeispezifische Handlungslogik, die auch in der Präventionsarbeit sichtbar wird. Dieses Setting

wirkt in der spezifischen Rolle der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in ihrer, dem Grunde nach professionsfremden, Handlungspraxis im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, deren Bezugspersonen und relevanten institutionellen Akteuren.

Diese kontrastreichen Spannungsverhältnisse spannen sich zwischen den Polen *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* auf. In diesem maximalen Kontrast zeigt sich in der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* eine Orientierung an einer gemeinschaftlichen Perspektive, in der gesellschaftliche Normen und Ziele handlungsleitend sind. Diese sicherheitsbehördlichen Orientierungsmuster fokussieren die Stabilität und Funktionsfähigkeit staatlicher Institutionen, die rechtliche, politische, ökonomische und soziale Ordnung eines Staates sowie die Existenz von Bürger- und Menschenrechten. Dagegen wird bei der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* der Blick auf das Individuum handlungsleitend. Kinder und Jugendliche werden pädagogisch in ihrer gesellschaftsintegrierten Existenz gefördert. Dieser Kontrast zwischen einer Orientierung an gemeinschaftlichen Normen einerseits und individuellen Entwicklungszielen andererseits steht für eine Reihe von Spannungsverhältnissen, mit denen die Beamtinnen und Beamten umgehen.

Die Begriffe *Gewährleistung* und *Befähigung* drücken sprachlich kontrastive polizeiliche bzw. pädagogische Orientierungsmuster aus. Das Handeln von Polizistinnen und Polizisten sowie Pädagoginnen und Pädagogen richtet sich am Umgang mit Individuen aus. Als zentraler Unterschied wurden im Material die Bezugsrahmen der Handlungspraktiken deutlich. So wurde in polizeilichen Orientierungsmustern eine Fokussierung auf die Durchsetzung von Normen sichtbar, die sich in unmittelbar wahrnehmbaren Verhaltensänderungen von Personen ausdrücken sollen. Dabei ist Zwang immer eine Handlungsoption. In pädagogischen Handlungsmustern sind dagegen ergebnisoffene Lernprozesse handlungsleitend. Durch die Vermittlung von Wissen sollen Kenntnisse für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und normkonformen Verhaltens gefördert werden, deren Ergebnis letztlich jedoch unverfügbar bleibt. Staatlicher Zwang und Freiheit im Umgang mit Wissen stehen bei genuin polizeilichem und pädagogischem Handeln in einem antinomischen Verhältnis zueinander, d. h. die inhärente pädagogische Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie wird im professionsübergreifenden Setting der polizeilichen Präventionsarbeit noch verstärkt. Andererseits können sich professionsspezifische Spannungsfelder reduzieren, wenn Polizei sich von genuin polizeilichen Handlungsschemata löst, d. h. auf die Anwendung von Zwangsmitteln verzichtet und vorbeugend Verhalten beeinflussen will. Damit geht dann ein Verzicht auf die Verfügbarkeit von Personen einher, der eine polizeiliche Situation zu einer pädagogischen Situation werden lassen kann.

In den Diskursen aller Gruppen dokumentiert sich implizites Wissen über den Umgang mit diesen Widersprüchlichkeiten, die der eigenen Rolle immanent sind und sich aus dem Handlungsauftrag bzw. vorhandenen Orientierungsschemata, eigenen Orientierungsmustern sowie Erwartungshaltungen unterschiedlicher Akteure ergeben. Entlang der folgenden vier Spannungsfelder wird die Basis der Typologie in diesem Abschnitt der Ergebnisdarstellung emergiert:

- Die Beamtinnen und Beamten entwerfen eigene Rollenbilder, in denen polizeiliche Handlungsmuster mit pädagogischen Herausforderungen verbunden werden und die sich daher zwischen den Polen Sanktionierung und Entwicklung bewegen.
- Die Akteurinnen und Akteure werden auch in präventiven Handlungssituationen als Vertreterinnen und Vertreter einer Institution wahrgenommen, die zur Ausübung von Zwang berechtigt ist. Daraus ergibt sich das Erfordernis einer Orientierung im Spannungsfeld zwischen Prävention und Repression.
- Im empirischen Material zeigen sich spezifische Bilder von Kindheit und Jugend, die in abweichendem Verhalten eine durchaus normale Entwicklungsphase oder darin Indizien für nicht beeinflussbare Verhaltensmuster sehen. Junge Menschen und alterstypische Delinquenz werden zwischen den Polen Entwicklungsfähigkeit und Prädisposition eingeordnet.
- Auf der Basis dieser Orientierungen zeigen sich kollektive Handlungsmuster, die im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Konditionierung verortet werden können.

Rollenbilder zwischen Sanktionierung und Entwicklung

Im empirischen Material dieser Untersuchung werden spezifische Rollenbilder der Beamtinnen und Beamten in der Präventionsarbeit sichtbar. Besonders deutlich zeigt sich die Konstruktion einer eigenen professionellen Identität in den Diskursen von Gruppen, die als Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte an Schulen aktiv sind, so auch bei der Gruppe Paula in einer interaktiv dichten Sequenz.

Paula: Wir sind nur die „Puppenspieler“, Z. 16–54

Dw: L Viele denken dann auch #Streifenwagen# hinstellen und dann
mal durchkrabbeln lassen das
Aw: L das is et denn
Dw: das is denn Prävention
Bw: L @(.)@
Aw: Weiß Gott nicht (.) und ich meine euch geht es sicherlich auch so wir
werdn ja oftmals belächelt (.) das was ihr macht
Cw: L das kann eigentlich jeder pillepalle
Aw: Ja natürlich das was ihr macht na höma das schütteln wir aus=e (···)
Dw: L außer wenn se dann ma mit warn und wenn de dann nich ma da zwei
Stundn vor die Klasse gestellt habn
Aw: L Ja
?w: L Genau
Dw: Weil irgendwann fehl- ihnen dann auch die Worte weil du brauchst
Aw: L Richtig
Dw: schon n Konzept und wenn de kein Konzept da hast dan weiste auch nach
zehn Minuten auch nicht mehr was de sagen sollst
Aw: L °so is=it°
Dw: und dann sogn se auh ja das hmm (1) würdn wir so nich hinkriegen
Aw: L richtig L genau
Dw: aus dem Stehgreif
Aw: von wegen Puppenspieler (.)
Dw: °Genau°
Aw: Mhm
Dw: Sind sind wir ja nicht mehr
Aw: L Also
X: @(2)@
Aw: L gibts nich mehr
Dw: L gibts nich mehr
?w: L Ganz genau
Cw: (··) als solches wirst=e gesehn Prävention is im- immer im Prinzip -n
Puppenspieler (.) aber es habn einige doch schon begriffen dass man
sich nich einfach so dahin stellen kann und einfach so aus der hohlen
Hand ma was schieben kann [...]

Dieser Diskursausschnitt stammt aus einer Passage, in der die Personen ihre Arbeit und die dafür erforderlichen Kompetenzen von anderen Polizistinnen und Polizisten abgrenzen. Bezugspunkt der Kontrastierung sind ##Ortspolizisten##³, also Beamtinnen und Beamte, deren Hauptaufgabe es ist, in einer Gemeinde oder in einem Stadtteil für die Bevölkerung ansprechbar zu sein, um einen niedrigschwelligen kommunikativen Zugang zur Polizei zu erleichtern.⁴ Diesem

³ In den Bundesländern gibt es für diese Funktion unterschiedliche Bezeichnungen, z. B.: Bürgerpolizist, Revierpolizist, Kontaktbeamter oder Bürgernaher Beamter. Ohne eine Maskierung, also die Nutzung eines alternativen Begriffs wäre die Diskussionsgruppe identifizierbar (vgl. Abschnitt 4.3.2). In diesem Fall wurde der unspezifische Begriff ##Ortspolizist## genutzt.

⁴ Die Wahrnehmbarkeit der Polizei ist ansonsten primär durch den *Wachdienst* (vgl. Abschnitt 2.1) geprägt.

Personenkreis schreibt die Gruppe ein Verständnis von Präventionsarbeit zu, das sich mit Mitteln wie die Präsentation von Einsatzfahrzeugen oder Puppentheateraufführungen⁵ auf eine unterhaltsame Lobbyarbeit für die Polizei beschränkt. Für diese Tätigkeit bedarf es keiner Qualifikation, so die Interpretation des polizeiinternen Bildes durch die Gruppe Paula. Werden **##Ortspolizisten##** in die Präventionsarbeit einbezogen, zeigt sich aber, dass sie, nach der Interpretation der Präventionsbeamtinnen, nicht in der Lage sind, schulische Situationen zu bewältigen. Diese Beschreibung wird durch die Gruppe validiert.

In dieser Sequenz zeigt sich die Konturierung der spezifischen beruflichen Identität der Gruppe in einem kontrastiven Vergleich des eigenen Handelns mit dem der **##Ortspolizisten##**. Sie beschreiben ihre eigenen Kompetenzen und grenzen diese von den übrigen schutzpolizeilichen Aufgaben ab. Der Vergleich mit der Funktion der **##Ortspolizisten##** dürfte nicht zufällig gewählt sein, da sie strukturell eine gewisse Nähe zu der Tätigkeit von Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten aufweist. Beide Funktionsgruppen sollen anlasslos, also nicht vor dem Hintergrund einer konkreten Gefahrensituation oder Straftat, mit der Bevölkerung kommunizieren. Dabei schreibt sich die Gruppe selbstvergewissernd Kompetenzen zu, die für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Situationen essenziell sind und über die nur sie als erfahrene Mitarbeitende in der Präventionsarbeit verfügen. Damit werden in einem abgrenzenden Modus Konturen einer eigenen Professionalität als Spezialisierung innerhalb der Polizei sichtbar.

Es deutet sich über die Gruppe Paula hinaus im Sample an, dass die Akteurinnen und Akteure Grundzüge polizeiinterner Maßstäbe zur Beurteilung von bestimmten Kompetenzen und Maßnahmen teilen und sich so in einem Spannungsfeld befinden, in dem auf Handeln in pädagogischen Situationen polizeiliche Bewertungsmaßstäbe angelegt werden.

Der Kritik an Präventionsmethoden, wie Mitwirkung am Schulunterricht und Gestaltung von Theateraufführungen, begegnen die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten nicht mit didaktischen Begründungen, sondern mit der kollektiv geteilten Annahme, dass andere Polizistinnen und Polizisten in pädagogischen Situationen nicht bestehen könnten. Sie inszenieren sich als Expertinnen und Experten für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Gleichzeitig wird die Orientierung an typisch polizeilichen Handlungsschemata sichtbar. In den Grundformen polizeilichen Handelns müssen Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte in konfliktbeladenen Situationen handlungs- und durchsetzungsfähig

⁵ In einigen Bundesländern existieren Präventionspuppenbühnen.

sein. Dieser Modus wird auf schulische Situationen übertragen, in denen ebenfalls Handlungsfähigkeit bewiesen werden muss. Im Mittelpunkt steht also das zu bewältigende kommunikative Setting und nicht ein präventives Ziel. Dadurch zeigt sich, dass sich die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten an einer polizeilichen Bewertungslogik orientieren. Pädagogisches Handeln in der Präventionsarbeit wird nach polizeilichen Durchsetzungskriterien beurteilt und in der Wahrnehmung dieser und anderer Gruppen polizeiintern diskreditiert.

In Diskursabschnitten zu innerpolizeilicher Kritik deuten sich Erwartungen an Wirksamkeit an, die mangels entsprechender Technologie nicht erfüllt werden können. Die kreativen Kompetenzen, die für die Aufführung eines Puppenspiels erforderlich sind, werden ebenfalls negativ konnotiert. So wird dann Puppenspiel als Synonym für Präventionsarbeit implizit als reine Unterhaltung oder Beschäftigung interpretiert und diese Abwertung kollektiv geteilt, wie die Abgrenzung des eigenen Handelns von dem einer Puppenspielerin („von wegen Puppenspieler“ und „sind wir ja nicht mehr“), das kollektive Lachen über diese Zuschreibung und die Konklusion von Cw („Prävention is im- immer im Prinzip -n Puppenspieler“) zeigt. So wird trotz aller funktionalen Abgrenzungsbemühungen die Wirkmächtigkeit einer polizeispezifischen Orientierung sichtbar, weil keine Erfolge im Sinne polizeilicher Handlungslogik in kollegiale Diskurse eingebracht werden können.

Die Auswertung des empirischen Materials lässt erkennen, dass für die Gruppen des Samples Spannungsfelder bedeutsam sind, die sich aus polizeilichen und pädagogischen Handlungsmustern ergeben. Wobei, metaphorisch ausgedrückt, für das Rollenbild der Gruppe Paula Aspekte der Sanktionierung im Sinne polizeilicher Durchsetzungslogik stärker konstitutiv sind, als die Förderung der Entwicklung junger Menschen im pädagogischen Sinne.

Gleichzeitig wird durch diesen Diskurs der durch die Gruppe interpretierte geringe Stellenwert von Präventionsarbeit innerhalb der Polizei sichtbar. Da der konkrete Bezug zu den ##Ortspolizisten## im Laufe des Diskurses in den Hintergrund tritt, lässt sich die abwertende Interpretation der Bedeutung von Präventionsarbeit innerhalb der Polizei verallgemeinern. Die fehlende Präventionstechnologie und die mangelnde Brauchbarkeit genuin polizeilicher Handlungsschemata führen zur Konstruktion einer eigenen Rolle mit spezifischen Handlungsmustern in der Polizei, die sich deutlich von den intervenierenden Beamtinnen und Beamten abgrenzt.

Es deutet sich bei der Gruppe Paula, wie auch bei anderen Gruppen des Samples, das Bedürfnis nach einer eigenen kollektiven Identität an, das durch die wahrgenommene mangelnde Wertschätzung der Präventionsarbeit innerhalb der Polizei und mithin der Exklusion ihrer Akteurinnen und Akteure beeinflusst ist.

Dieser Befund wird auch mit einem Blick auf andere untersuchte Arbeitsfelder nachvollziehbar. Die Präventionspraxis hat nichts mit der in polizeilichen Aufgabenbereichen dominanten „professionalisierten Gefahrgemeinschaft“ (Behr 2011, S. 3) gemein und ist nicht auf typisch polizeiliche Zwangsmaßnahmen ausgerichtet. So ist bei der Gruppe Delta die starke metaphorische Zuschreibung „Hobbypolizisten“ (Delta: Wertschätzung der eigenen Arbeit, Z. 10) zu finden. Mit dieser abwertenden Bezeichnung wird die Differenz zwischen intervenierenden und präventiv arbeitenden Polizistinnen und Polizisten ausgedrückt und ein innerorganisationales Spannungsfeld sichtbar. Allerdings sind Abgrenzungsbestrebungen zwischen unterschiedlichen Arbeitsbereichen Teil der polizeilichen Organisationskultur, wie Mensching (2008) in Bezug auf den Einsatz- und Streifendienst der niedersächsischen Polizei aufzeigt.

Der Wunsch nach einer eigenen, unverwechselbaren professionellen Rolle zeigt sich auch in Abgrenzungsbemühungen gegenüber Pädagoginnen und Pädagogen. Eine Reihe von Gruppen beschreibt explizit ihre Arbeitsbeziehungen zu Pädagoginnen und Pädagogen, insbesondere zu Lehrkräften. In diesen Diskursabschnitten werden durch Kontrastierungen professionsspezifischer Kompetenzen und Handlungsschemata identitätsstiftende Abgrenzungsbemühungen sichtbar. In einer ganz deutlich sichtbar gewordenen Homologie grenzen die Beamtinnen und Beamten ihr Handeln sowohl kommunikativ geteilt als auch implizit von pädagogischem Handeln ab. Pädagogische Beruflichkeit gibt für die Beamtinnen und Beamten keinen identitätsstiftenden Zufluchtsort. Ihrem Selbstbild nach sind sie Polizistinnen und Polizisten und wollen das auch bleiben. Diese Orientierung wird in allen Gruppen des Samples sichtbar, insbesondere in Passagen zur Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, so auch bei der Gruppe Romeo. Die folgende Sequenz stammt aus einer Passage, in der die Gruppe ihre Präventionskonzepte beschreibt, die überwiegend in Schulen verwirklicht werden. Vorangegangen ist die Beschreibung einer Präventionsmaßnahme, an deren Ende Cw eine Erzählaufforderung an Bm weitergibt.

Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit, Z. 192–207

Bm: Ja da ham wir einfach nur Gewaltprävention aufgegriffen weil wir gesagt ham es bringt uns nichts wenn wir nur Broschüren verteilen wir müssen da was Vernünftiges machen wir müssen was machen was nachhaltig is un- äh wir wolln uns nich mi=m erhobenen Zeigefinger hinstellen und äh da ham wir eben andere mit ins Boot geholt in dem Fall Schauspieler ähm Theaterpädagogen ähm die nachdem wir -nen theoretischen Teil mit den äh Kindern und Jugendlichen gemacht haben mit den dann quasi in Rollenspielen das vorher erzählte aufarbeiten und ähm auch da is es wieder so das ähm im Grund genommen nich wir alleine als Polizei irgendwas machen sondern sondern dass wir es gemeinsam mit andern Akteuren machen die ähm wir ham bestimmte Sachen ähm die wir wissen und wo wir gut sind und die habn auch andere Sachen also dass wir nicht irgendwas machen wo wir keine Ahnung von haben also ich kann nicht als Rollenspieltrainer auf einmal auftreten [...]

Bm beschreibt Überlegungen zur Entwicklung eines Gewaltpräventionsprojekts, die später von Cw validiert werden („also ich denke mal da sin- wir nin richtigen Weg gegangen“ *Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit*, Z. 212, 213). Unter Gewaltprävention werden Maßnahmen zur Reduktion und idealerweise die Verhinderung von körperlichen Auseinandersetzungen verstanden. So sollen z. B. junge Menschen dazu befähigt werden, Konflikte gewaltfrei auszutragen. Aus dem Gesamtkontext ergibt sich, dass es um ein Konzept für die Arbeit an Schulen geht. Die Verteilung von Broschüren bezieht sich auf die Nutzung von Informationsmaterial, das zur Opferpräventionsarbeit von der Polizei⁶ und anderen Institutionen hergestellt und genutzt wird. Es deutet sich an, dass die Gruppe diesen Informationsmedien und Verwendungsmöglichkeiten wenig Wirksamkeit beimisst („wir müssen da was Vernünftiges machen [...] was nachhaltig is“). Dem Agieren in einem Abschreckungsmodus, wofür die Polizei die entsprechenden Mittel und Möglichkeiten hat, wird ebenfalls wenig Bedeutung beigemessen. So initiieren die Beamtinnen und Beamten eine Zusammenarbeit mit Schauspielerinnen und Schauspielern sowie Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen für ein arbeitsteiliges Präventionskonzept. In dieser Sequenz drücken sich die Beschreibung der Grenzen polizeilicher Handlungskompetenzen sowie gleichzeitig die fortbestehende Selbstverortung innerhalb polizeilicher Orientierungsmuster aus. Allerdings zeigen sich bei der Gruppe *Romeo*, jenseits der expliziten Beanspruchung einer polizeilichen Identität, implizite pädagogische Wissensbestände. Die Beschreibung der Planung einer Veranstaltung zur Gewaltprävention lässt differenzierte didaktische Kompetenzen sowie die Anerkennung und Relevanz pädagogischer Expertise anderer Akteure erkennen.

⁶ Siehe z. B.: www.polizei-beratung.de/medienangebot.

Im Vergleich mit Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten befinden sich die Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter in einem anderen Setting widerstreitender Rollenanforderungen. Als Ermittlungspersonen der Staatsanwaltschaft (§ 152 Abs. 1 GVG) haben sie mit der Aufklärung von Straftaten mit jugendlichen Tatverdächtigen repressive polizeiliche Aufgaben wahrzunehmen. Gleichzeitig sollen sie innerhalb dieses Handlungsrahmens auch präventiv wirken, um zukünftiges abweichendes Verhalten junger Menschen zu verhüten. Da diese unterschiedlichen Zielsetzungen auf der Handlungsebene oftmals in der gleichen Interaktionssituation zwischen Polizeibediensteten und Jugendlichen verwirklicht werden, beinhalten solche Settings für die eigene professionelle Identität innerhalb der polizeilichen Präventionsarbeit eine spezifische Widersprüchlichkeit. Im Gegensatz zu den Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten ist es ihnen räumlich oder zeitlich nicht möglich, Sanktionierung und Entwicklung voneinander zu trennen.

Im gesamten empirischen Material dieser Untersuchung dokumentiert sich zunächst ein Handeln in pädagogischen Situationen, denn als solche lassen sich viele Maßnahmen der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen charakterisieren. Weiterhin zeigt sich, dass der typisch polizeiliche Durchsetzungsmodus in pädagogischen Situationen an seine Grenzen stößt, weil pädagogisches Handeln nicht zwangsläufig zu einem anderen Verhalten führt und bestimmte Einsichten und Haltungen eben nicht durch das Handeln von erziehenden oder lehrenden Personen bewirkt werden können. Daher werden in allen Fällen Handlungsorientierungen sichtbar, welche zu Rollenbildern führen, die sich zwischen den Polen polizeilich determinierter Sanktionierung und pädagogischer Entwicklung entfalten.

Orientierung in einem Spannungsfeld von Prävention und Repression

Polizeiliches Handeln umfasst ganz allgemein die Verhütung von Straftaten, die Gefahrenabwehr und die Verfolgung von Straftaten. Daraus können sich in der Handlungspraxis Spannungsfelder zwischen präventiven und repressiven Handlungsmustern ergeben. Das wird z. B. bei der Gruppe Lima auf der kommunikativ generalisierenden und impliziten Ebene sichtbar. Nach einem exmanenten Gesprächsimpuls im letzten Abschnitt der Gruppendiskussion zum konkreten Ablauf der Präventionsarbeit, beschreibt Cw zunächst allgemein und eher abstrakt die Abläufe der Zusammenarbeit mit Schulen. Dm validiert die Beschreibung und konkretisiert zum Thema „Drogenprävention“.

Lima: Ablauf der Präventionsarbeit, Z. 54–73

- Dm: Ja (.) In=er Drogenprävention läuf'ts (1) ähnlich ab (.) °genau° Termin-
 absprache mit den Schulen wir habn im Prinzip nin Standardangebot an
 Veranstaltungen äh (2) drei Veranstaltungen e=s einmal die Schülerver-
 anstaltung dann -ne Elternveranstaltung also e=n Elternabend und äh
 Lehrerfortbildung das sind das is so das Standard (.) Angebot dann
 gibts natürlich auch noch andere Institutionen die anfragen zum Bei-
 spiel Jobcenter oder so (.)
- Y: L mhm
- Dm: die jetzt Schwierigkeiten ham mit Drogenkonsumenten (1) ja und zum
 Standardangebot äh möchte ich vielleicht sagen (.) Schülerveranstal-
 tung beginnt in aller Regel mit -ner kleinen Vorstellungsrun- (1) ein-
 fach um -n stückweit auf -ner Beziehungsebene zu kommen an äh die Be-
 lehrung is ganz wichtig (.) weil die illegalen Drogen so in unserer
 Gesellschaft angekommen sin- ähm dass das das ruck zuck passiern kann
 äh dass die einfach konkrete Sachen ansprechen un- dann sin- ma im
 strafbaren Bereich un- wir sind ja nun mal wir unterliegen dem Straf-
 verfolgungszwang als Polizeibeamte und dann hat sich die Veranstaltung
 erledigt und das wäre schade
- Y: L mhm
- Dm: von daher is die Belehrung (1) wichtig (.) ähm un- dann gehts halt äh
 ins Thema (.) Stoffkunde (1) was ich schon sagte (1) [...]

Dm benennt die Standardangebote der Präventionsarbeit seiner Dienststelle. Sie richten sich an Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen. Anschließend beschreibt er die Struktur des Ablaufs von „Schülerveranstaltungen“ die nach dem Interesse und Bedarf von Schulen in Schulen angeboten werden. Er betont, dass zum Beginn solcher Veranstaltungen eine Belehrung „ganz wichtig“ ist. Belehren kann unterschiedliche Bedeutungen haben. In diesem Kontext ist eine „Belehrung“ im formaljuristischen Sinne gemeint, mit der Personen über ihre Rechte und Pflichten aufgeklärt werden. Bei vielen genuin polizeilichen Maßnahmen ist eine Rechtsbehelfsbelehrung gesetzlich vorgeschrieben. Bei Präventionsveranstaltungen ist das nicht so. Die Beamtinnen und Beamten wollen aber auf diese Weise unüberlegte Geständnisse von Jugendlichen verhindern, die dann eine Pflicht zur Straftatenerforschung auslösen würden. Die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten möchten also während ihrer Präventionsarbeit an Schulen genau das nicht erfahren, wonach sie in anderen Handlungskontexten suchen. Gleichzeitig ist die Erwartung gegeben, dass Kinder und Jugendliche über Drogendelinquenz berichten können, weil ihnen entsprechende Erfahrungen unterstellt werden („weil die illegalen Drogen so in unserer Gesellschaft angekommen sin-“). Die polizeilichen Akteure müssen sich von ihrer genuinen Aufgabe distanzieren, ohne von den Pflichten dieser Rolle entlastet zu werden. In den Separierungsbemühungen zwischen repressiven und präventiven Aufgabenbestandteilen zeigt sich ein Spannungsfeld in Form einer Rollenambiguität.

Dieser empirische Befund korrespondiert mit polizeilichen Aufgabenzuweisungen und Handlungspflichten (Orientierungsschemata). Besonders eindrücklich lässt sich das Spannungsfeld, in dem sich polizeiliche Akteure befinden, mit Blick auf das Handeln an Schulen skizzieren, die als formale Bildungsorte dem allgemeinen gesellschaftlichen Leben entzogen sind und geschützte Räume bilden. Schulen sind für die Polizei nicht nur präventive Handlungsarenen. Unter Umständen werden diese Räume zu Orten genuin polizeilichen Handelns, wie jeder andere Ort auch, weil z. B. wegen Diebstählen, Betäubungsmittelhandel oder Amoksituationen interveniert werden muss. Dem gegenüber stehen Präventionsaktivitäten, die frei von polizeitypischen Zwangsmaßnahmen sind. Es bedarf also regelmäßig impliziter oder expliziter Klärungen, in welcher Funktion die Beamtinnen und Beamten mit Schülerinnen und Schülern in Kontakt treten. Ein pädagogisches Setting wie der Schulunterricht lässt eine pädagogische Rolle der dort handelnden Akteure erwarten, also auch der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten. Diese divergenten Zwecke, mit denen die Polizei an Schulen kommt, dürften bei potenziellen, externen Kooperationspartnern von Schulen einmalig sein. Bei allen anderen Akteuren herrscht Klarheit. Auch bei einem Wechsel zwischen Information und Intervention verändert sich der Zweck des Handelns nicht. Erklärt die Feuerwehr die Bedeutung des Brandschutzes oder löscht sie Brände, so haben beide Handlungen einen helfenden Charakter. Trainiert der Rettungsdienst mit Schülerinnen und Schülern Maßnahmen der Ersten Hilfe oder leistet er rettungsmedizinische Versorgung, geht es immer um Lebensrettung. Das pädagogische Handeln in der Gefahrenvorsorge und die Intervention in der Gefahrenabwehr dieser Institutionen haben immer die gleiche Zielstellung, während bei der Polizei alle Personen in Schulen Adressaten von Repression oder Prävention sein können. Im Ausnahmefall können beide Zielrichtungen sogar zusammenfallen. Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte dürfen aufgrund ihrer gesetzlichen Pflichten im Rahmen von Präventionsveranstaltungen nicht auf eine Intervention verzichten, wenn sie z. B. zufällig Zeugen von Gewalttätigkeiten an Schulen werden. Es reicht nicht aus, einmalig Rollenklarheit für alle Beteiligten und alle denkbaren Situationen herzustellen, es bedarf vielmehr einer kontinuierlichen Vergewisserung.

Die Herausforderungen des Umgangs mit divergierenden präventiven und repressiven Handlungsanforderungen wurden anhand des Transkriptauszugs des Diskurses der Gruppe Lima gezeigt. Während sich die Kumulation dieser Anforderungen eher situativ ergeben kann, ist das räumliche und zeitliche Zusammenreffen von repressiven und präventiven polizeilichen Handlungserfordernissen bzw. -erwartungen bei Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern in Kommunikationssituationen mit Kindern und Jugendlichen systemimmanent.

Vor dem Hintergrund dieses Settings zeigt sich im empirischen Material dieser Untersuchung eine Rollenambiguität, die sich in ihren Polen zwischen gesetzlichen Handlungspflichten und Aktivitäten im pädagogischen Raum aufspannt. Wie polizeiliches Handeln interpretiert wird, ist nicht nur von den Intentionen der Beamtinnen und Beamten abhängig, sondern auch von Interpretationen anderer Personen, insbesondere der Interaktionspartner. Ob auf dem Polizeirevier, bei Verkehrsunfällen oder bei der Schlichtung von Streitigkeiten, Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte werden zunächst als Teil der Ordnungsmacht des Staates wahrgenommen. Während einer Fußstreife in der Fußgängerzone oder im Einsatz bei Großveranstaltungen können auch helfende und informierende Aspekte eine Rolle spielen. An Bildungsorten tritt dagegen die Repression in den Hintergrund. Ort und Auftrag verändern die Handlungsorientierung und die Wahrnehmung der Polizei.

In der Auswertung des empirischen Materials wird eine Antinomie zwischen präventiven Handlungsintentionen und repressiven Pflichten erkennbar. Diese Untersuchung zeigt jedoch ebenfalls, dass sich durch den Umgang mit dieser widersprüchlichen Rollenzuschreibung und -erwartung unterschiedliche kollektive Handlungsmuster herausbilden. Es wird auch sichtbar, dass der Raum für polizeiliche Orientierungen bedeutsam ist, indem die schulischen Handlungsschemata und Strukturen auf die Orientierungen der Beamtinnen und Beamten wirken. „Es zeigt sich aber vor allem, dass sich durch das Überschreiten von Grenzen – von dem Arbeitsraum Straße in den geschützten Raum Schule, von der Repression in die pädagogische Situation – der Handlungsrahmen wandelt und die eigenen professionsspezifischen Orientierungen irritiert werden und sich verändern“ (Eich und Kepura i.E.). Das zeigt sich in den bereits oben dargestellten Transkriptauszügen. Im Diskurs der Gruppe Paula dokumentiert sich beispielsweise ein Akzeptanz- und Rechtfertigungsdruck, während sich bei der Gruppe Romeo in der Beschreibung der Planung von Veranstaltungen zur Gewaltprävention ausgeprägte pädagogische Orientierungen dokumentieren.

Jugend und jugendtypische Delinquenz: Entwicklung vs. Prädisposition

Auf der kommunikativ generalisierenden Ebene befassen sich viele Diskurse mit der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen, Interpretationen ihrer Normativität und jugendtypischer Delinquenz. Bevor auf die sich darin dokumentierenden konjunktiven Sinngehalte eingegangen wird, sei darauf hingewiesen, dass die komparative Analyse der Fälle dieser Studie gezeigt hat, dass die Gültigkeit gesetzlicher Normen von keiner Gruppe infrage gestellt wird. Das wurde in den Diskursen zu jugendtypischer Delinquenz und anderen Regeln sichtbar, wie z. B. Schulordnungen, die junge Menschen einzuhalten haben. Weiterhin zeigt sich

die kollektive Orientierung, dass die Gruppen bei ihrem pädagogischen Handeln Enkulturation junger Menschen bzw. deren Rolle in der Gesellschaft im Blick haben.

Spannungsfelder werden dagegen in den Bildern von Kindheit und Jugend und der Wahrnehmung jugendtypischer Delinquenz sichtbar, bei der sich Entwicklung und Prädisposition gegenüberstehen. Anders ausgedrückt spannen sich die Menschenbilder der Beamtinnen und Beamten zwischen einer Einordnung als selbstbestimmte, entscheidungsfähige Subjekte und unmündigen, instruktionsbedürftigen Objekten auf.

Im Diskurs der Gruppe Paula wird die bereits erwähnte Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen als potenzielle Täter sichtbar, denen polizeiliche Intervention bei Grenzüberschreitungen angedroht wird.

Paula: Zusammenarbeit mit Pädagogen, Z. 169–187

- Cw: Da habe ich aber festgestellt, dass die Lehrer ähm (.) ich hab zum Beispiel ne Schule äh die baut das bei sich in diesen älteren Klassen bei sich in den ##Ethikunterricht## mit ein (.) zum Beispiel jetzt gerade Jugendkriminalität als Thema ham dann macht das die Lehrerin jedes Jahr in dieser Klassenstufe bin ich mit drin und dann rede ich mit den Kindern über (.) sag ich mal über die Themen äh die Themen die einen betreffen und äh die Lehrerin wünscht sich das einfach dass wir das machen in Uniform weil das n ganz andres Rüberbringen is als wenn sie sich da hinstellt
- Aw L °ja°
- Cw L wir bring also diese strafrechtliche Seite den Kindern nahe und sagn den Kindern einfach auch deutlich (.)wir sind dafür da (.) wir machen das (.) und der Respekt vor der Uniform der is dann halt da (.) der Lehrer kann das gar nicht so rüberbringen
- ?w L Mhm ((zustimmend))
- Cw L Die wünschen sich uns in Uniform einfach

Cw berichtet über die jährlich wiederkehrende Zusammenarbeit mit einer Lehrerin im ##Ethikunterricht## in einer höheren Jahrgangsstufe. In der unterrichtlichen Zusammenarbeit zwischen der Lehrerin und der Beamtin geht es um das Thema Jugendkriminalität. Cw informiert über Straftaten und setzt zur Unterstützung auf eine autoritätsausstrahlende Wirkung der Uniform. Cw glaubt, dass die durch sie inszenierten Wirkungsabsichten von der Lehrerin so auch gewünscht werden. Die Beschreibung von Cw wird durch Aw und einen weiteren Sprecher validiert.

In dieser Sequenz zeigen sich negative Verhaltenserwartungen der Gruppe Paula bezogen auf junge Menschen. Jugendliche und junge Erwachsene haben zwar eine höhere Delinquenzneigung als andere Altersgruppen⁷, allerdings wird durch die Narration ein Generalverdacht gegenüber der Altersgruppe sichtbar. Dabei wird, so zumindest die Interpretation der Gruppe, ein deutlicher Kontrast zum Handeln einer Lehrerin bzw. eines Lehrers gewünscht. Der externe Akteur Polizei trägt sich nicht nur als Experte mit Wissen über Jugendkriminalität in eine Unterrichtssequenz ein, sondern strahlt auch in dieser schulischen Situation die Durchsetzungskraft der Staatsmacht aus. Uniform soll nicht nur die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Profession ausdrücken, sondern auch den damit verbundenen Machtanspruch verkörpern. Es geht auch nicht um die Polizistin oder den Polizisten, der durch seine persönliche Autorität Glaubwürdigkeit und fachliche Expertise verkörpert. Vielmehr soll die Uniform selbstständig wirken („Respekt vor der Uniform“). Die Individualität der Beamtin bzw. des Beamten tritt hinter die Funktion der Amtsträgerin bzw. des Amtsträgers zurück. In dieser Beschreibung der unterrichtlichen Inszenierung der eigenen Funktion deutet sich ein Belehrungsmodus an, in dem agiert wird. Junge Menschen werden über die potenziellen strafrechtlichen Folgen ihres Handelns informiert. Dadurch sollen sie von abweichendem Verhalten abgeschreckt werden.

Zu diesem defizitorientierten Blick auf junge Menschen und jugendtypischem Verhalten, zeigt sich bei der Gruppe Romeo (Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit, Z. 192–207) in dem bereits oben wiedergegebenen Transkriptausschnitt ein maximaler Kontrast. Es wird sichtbar, dass die Zusammenarbeit zwischen Polizeibediensteten und anderen Akteurinnen und Akteuren in der Präventionsarbeit nicht darauf ausgerichtet ist, kontrastreiche Rollen zwischen Polizeibediensteten und Lehrkräften zu konturieren und eine ausgeprägte Asymmetrie gegenüber Schülerinnen und Schülern zu gestalten. Ohne Überhöhung der eigenen Funktion und Aufgabe wird dort eine kooperative Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schauspielerinnen und Schauspielern angestrebt. Durch die Art des angestrebten Zusammenwirkens und den Verzicht auf die Inszenierung als Ordnungsmacht deutet sich ein Umgang mit Kindern und Jugendlichen an, der auf Abwertungen verzichtet und versucht, sie als entwicklungsfähige Personen zu erreichen, ohne sich von stereotypisierenden Delinquenzzuschreibungen leiten zu lassen.

⁷ Jugendkriminalität ist ubiquitär, transitorisch, eher spontan, gruppenbezogen und richtet im Vergleich zur Kriminalität Erwachsener weniger wirtschaftlichen Schaden an, vgl. Dollinger und Schmidt-Semisch (2011, S. 11).

Jugendtypische Delinquenz und andere Regelverstöße werden durch die Gruppen unterschiedlich gewertet. Die Interpretationen von Störungen und Rechtsverstößen reichen von hochgradiger Verwerflichkeit bis zu temporärem jugendtypischem Verhalten, was wiederum zu maximal kontrastiven Handlungsorientierungen führt. Durch die Diskurse über abweichendes Verhalten wurde sichtbar, dass die Bilder von Kindheit und Jugend und deren altersspezifische Delinquenz sehr kontrastreich sind, aber auch die Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen erkennen lassen. So zeigte sich eine im Sample weit verbreitete handlungsleitende Orientierung an simplifizierenden Täter- und Opferbildern, die in einzelnen Fällen bis zu einem prädispositiven Menschenbild reichen. Als maximaler Kontrast dazu konnte der Blick auf Jugendliche als entwicklungsfähige und unterstützungswürdige Personen rekonstruiert werden. Diese Breite an Orientierungsmöglichkeiten zeigt erneut, in welchem Spannungsfeld sich Handlungsmuster vor dem Hintergrund präventiver polizeilicher Aufgabenstellungen entwickeln können.

Handeln im Spannungsfeld von Erziehung und Konditionierung

Eine Reihe von Gruppen grenzt ihre Arbeit kommunikativ generalisierend von pädagogischem Handeln bzw. pädagogischer Professionalität ab (siehe oben unter Konstruktion einer spezifischen professionellen Rolle), während der konjunktive Gehalt dieser Selbstverortung ein Handeln in pädagogischen Situationen sichtbar macht, was wiederum die Möglichkeit pädagogischen Handelns indiziert. Sie unterwerfen sich keiner pädagogischen „Leitprofession“ (Stichweh 1996, S. 61). Ihre polizeiliche Identität und die Ziele der Herkunftsinstitution bleiben insbesondere im Handlungssetting Schule wirksam (vgl. Eich und Kepura i.E.). Das schließt jedoch ein Handeln in pädagogischen Situationen nicht aus. Mit einem Rückgriff auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist pädagogisches Handeln gegeben, wenn es sich kommunikativ auf eine Person, auf ein Thema und auf Lernen bezieht. Weiterhin bedarf es einer Zeitspanne, um Thema und Person zusammenzuführen (vgl. Prange und Strobel-Eisele 2015, S. 42). Ob bzw. in welchen Ausprägungen die Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten pädagogisch handeln, wird die weitere Entwicklung der Typologie zeigen. Für die Konstruktion dieser Basistypik lässt sich festhalten, dass sich im empirischen Material dieser Untersuchung pädagogische Antinomien dokumentieren. Zunächst wird jedoch beschrieben, dass sich Handeln in pädagogischen Situationen auch in Erwartungen an die Wirksamkeit der Akteurinnen und Akteure dokumentiert.

In den bereits zitierten Transkriptauszügen aus den Diskursen der Gruppen Paula, Romeo und Lima (siehe oben) werden jeweils auch Erwartungen an die Wirksamkeit sichtbar. Darüber hinaus deuten sich über das gesamte Sample hinweg ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen der Polizistinnen und Polizisten

an. Diese Orientierungen werden in vielen Fällen des Samples mit dem Streben nach einer erfolgreichen Verhaltensbeeinflussung verknüpft. Dem Wunsch nach Reduzierung abweichenden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen steht die Unverfügbarkeit von Normativität gegenüber, mit der umgegangen werden muss. Auch wenn die Gruppen implizit wissen, dass Werthaltungen nicht gemacht werden können und Wissensvermittlung ergebnisoffen ist, wird die Orientierung an einer Reduktion abweichenden Verhaltens sichtbar. Damit deutet sich ein Spannungsfeld zwischen Erziehung⁸ und Konditionierung an, in dem, unabhängig von typuspezifischen Kontrasten, nicht nur Normwissen und -akzeptanz, sondern immer auch Normbefolgung von Bedeutung ist. Es soll eine Normtreue mit anderen, nicht-polizeilichen Mitteln erzeugt werden. Mit dem Wechsel der Wahl der Mittel, weg von genuin polizeilichen Zwangsanwendungen, hin zur Initiierung von Lernprozessen, zeigt sich auch die implizite Klassifizierung dieser Settings als pädagogische Handlungssituationen. Mit diesem Perspektivwechsel, der der polizeilichen Präventionsarbeit immanent zu sein scheint, werden auch typische pädagogische Antinomien handlungswirksam:

- Im Verhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie wird der Umgang mit Normkonformität und freier persönlicher Entfaltung sichtbar. Bildungsziele wie Mündigkeit, selbstbestimmtes Leben und Entscheidungsfähigkeit werden durch die persönlichen Entfaltungsansprüche anderer und die Rechtsordnung begrenzt. Polizeiliche Aktivitäten sind in weiten Teilen von Handlungspflichten gekennzeichnet. Im empirischen Material deuten sich jedoch auch Opportunitätsbemühungen an, die den Rand der Legalität berühren.
- Notwendige Arbeitsbeziehungen für Erziehen und Lehren bewegen sich in ihrer Gestaltung in einem Spannungsfeld zwischen Distanz und Nähe. Aufgrund ihrer repressiven Pflichten, die auch in der Präventionsarbeit ihre Gültigkeit haben, sind Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten im Aufbau und in der Ausgestaltung von Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen deutlich engere Grenzen gesetzt als bspw. Pädagoginnen und Pädagogen.
- Der Vermittlungsperspektive der Beamtinnen und Beamten stehen im pädagogischen Kontext strukturell unsichere Ergebnisse gegenüber. Sie müssen mit einem Technologiedefizit umgehen, das für andere polizeiliche Handlungsfelder untypisch ist. Gleichzeitig zeigt sich in mehreren Fällen des Samples ein kollektiv geteilter Druck, sich durch quantifizierbare Ergebnisse zu legitimieren.

⁸ Erziehung beinhaltet immer Freiheitsgrade auf Seiten der Zöglinge und stellt damit einen maximalen Kontrast zur Konditionierung dar, vgl. Scheunpflug (2006a, S. 243); Oelkers (2008, S. 101, 2008, S. 105); Wiater (2012, S. 20).

Jenseits der beschriebenen Spannungsfelder, zeigen sich über das gesamte Sample hinweg weitere Homologien, die für den Forschungsfokus dieser Untersuchung bedeutsam sind. Alle Akteurinnen und Akteure scheinen sich daran zu orientieren, dass von justiziellen Sanktionen keine positiven Entwicklungsimpulse für delinquente junge Menschen ausgehen und auch keine Förderung der sozialen Integration erreicht wird. Polizeiliche Präventionsarbeit kann unterschiedliche Ziele haben und Schwerpunkte setzen. In den empirischen Daten, auf denen diese Forschungsarbeit basiert, deuten sich überwiegend Handlungsorientierungen an, die polizeiliche Präventionsarbeit primär auf die Täterprävention⁹ fokussieren.

Zusammenfassung

Bei den Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten werden spezifische Orientierungen sichtbar, in denen sich Widersprüchlichkeiten dokumentieren, wie sie auch pädagogischem Handeln inhärent sind. Durch die gleichzeitige Wirkmächtigkeit polizeispezifischer Handlungsmuster erhöht sich die Komplexität der Spannungsfelder.

Im gesamten empirischen Material zeigen sich minimale Kontraste in der Konstruktion einer spezifischen professionellen Rolle durch die Beamtinnen und Beamten selbst. Weiterhin zeigt sich in diesen Rollenbildern in homologer Weise der Umgang mit widersprüchlichen Handlungslogiken. So wird im Material sichtbar, dass die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten häufig in Situationen handeln, die als pädagogisch beschrieben werden können. Hauptaufgabe der Polizei ist es dagegen, in einem Durchsetzungsmodus einen Beitrag zur staatlichen Ordnung zu leisten. In der Präventionsarbeit dokumentieren sich Handlungsmuster, die ohne Rückgriffsmöglichkeiten auf typisch polizeiliche Handlungsschemata auskommen. Gleichzeitig deutet sich ein innerpolizeiliches Spannungsfeld an, da die polizeiliche Präventionsarbeit weitgehend als nichtpolizeilich suspendiert wird. Durch diesen Legitimationsdruck werden spezifische Selbstbilder gefördert, die ihre Identität innerhalb der Polizei suchen und sich gleichzeitig zwischen einer *sanktionierenden oder entwicklungsfördernden Rolle* aufspannen.

Sowohl in der Verhütung von abweichendem Verhalten als auch im Umgang mit jugendlicher Delinquenz zeigen sich Modi zur Trennung von repressivem und präventivem polizeilichen Handeln. In der repressiven Handlungspraxis kann im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten über Personen verfügt werden. In der

⁹ Mit Täterprävention soll verhindert werden, dass Menschen überhaupt oder erneut Straftaten begehen.

Präventionsarbeit rückt dieser Modus in den Hintergrund, weil dem Charakter dieser Form von Verhaltensbeeinflussung Einsichten und Überzeugungen immanent sind. Der Weg in polizeiliche Zwanganwendungen ist versperrt. Die Beamtinnen und Beamten sind mit der Unverfügbarkeit von Subjekten konfrontiert. Das irritiert und führt zur Entwicklung spezifischer, kollektiv geteilter, kontrastreicher Handlungsmuster in einem *Spannungsfeld zwischen Prävention und Repression*.

Gleichzeitig dokumentieren sich genuin polizeiliche und pädagogische Orientierungsmuster im konkreten Umgang mit jungen Menschen unvereinbar. Während die Polizei der inneren Ordnung der Gesellschaft verpflichtet ist, ist die Pädagogik auf die innere Ordnung von Subjekten ausgerichtet. Sichtbar wird das in den Bildern *Kindheit und Jugend sowie jugendtypischer Delinquenz* der Polizistinnen und Polizisten, die sich zwischen Entwicklung und Prädisposition bewegen. So wird polizeilich ein Blick auf Menschen in gesellschaftlichen Rollen sichtbar, insbesondere die Kategorisierung als potenzielle Opfer oder Täter. Dagegen sieht die Pädagogik in jungen Menschen entwicklungsfähige Personen. Auf der Handlungsebene stehen sich dann die Durchsetzung von Regeln und das Lernen von Normen und soziale Entwicklung gegenüber. Während die Polizistinnen und Polizisten, legitimiert durch gesetzliche Befugnisse, ein bestimmtes Verhalten erzwingen können, sind Pädagoginnen und Pädagogen, mangels vergleichbarer Technologien, darauf angewiesen, den Sinn von Normen zu vermitteln und Normkonformität durch Einsicht zu fördern. Die unterschiedlichen professionsbeeinflussten Orientierungsmuster lassen unterschiedliche temporalisierte Erwartungen an Wirksamkeit sichtbar werden. Der unmittelbaren, aber möglicherweise nur kurzzeitigen Verhaltensanpassung, steht die Beeinflussung von Haltungen gegenüber. In der Zielperspektive des Handelns zeigt sich, pointiert ausgedrückt, ein *Spannungsfeld zwischen Konditionierung und Entwicklung* in dem sich die Akteurinnen und Akteure orientieren müssen.

Präventionsarbeit soll einerseits dazu führen, dass die gesellschaftliche Ordnung hergestellt wird bzw. aufrechterhalten bleibt und andererseits junge Menschen zu einer inneren normativen Struktur befähigt werden. In

- den entworfenen Rollen, die sich zwischen *Abschreckung* bzw. *Sanktionierung und Entwicklung* aufspannen,
- der Orientierung zwischen *Prävention und Repression*,
- den Bildern von Jugend und jugendtypischer Delinquenz, die sich zwischen *Entwicklung und Prädisposition* bewegen, sowie
- dem Handeln in einem Spannungsfeld von *Erziehung und Konditionierung*

dokumentieren sich zusammengefasst Spannungsfelder zwischen *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe*.

In der Basis der Typologie zeigt sich, dass widersprüchliche Anforderungen durch das Handeln in unterschiedlichen Systemen, bereits durch Sprache bzw. Begriffe in zwei Systeme delegiert sind. „Staatliche Ordnung“ ist rein dem juristischen Verwaltungssprachgebrauch zuzuordnen und dient zur Beschreibung einer inneren Ordnung des Systems Staat, während dem „Befähigen zu gesellschaftlicher Teilhabe“ eine pädagogische Bedeutung zukommt, also auf die innere Ordnung von Individuen ausgerichtet ist. Die Ordnung des Staates wird durch Regeln und Gesetze repräsentiert. Die innere Ordnung von Individuen ist eine metaphorische Bezeichnung von Lernprozessen.

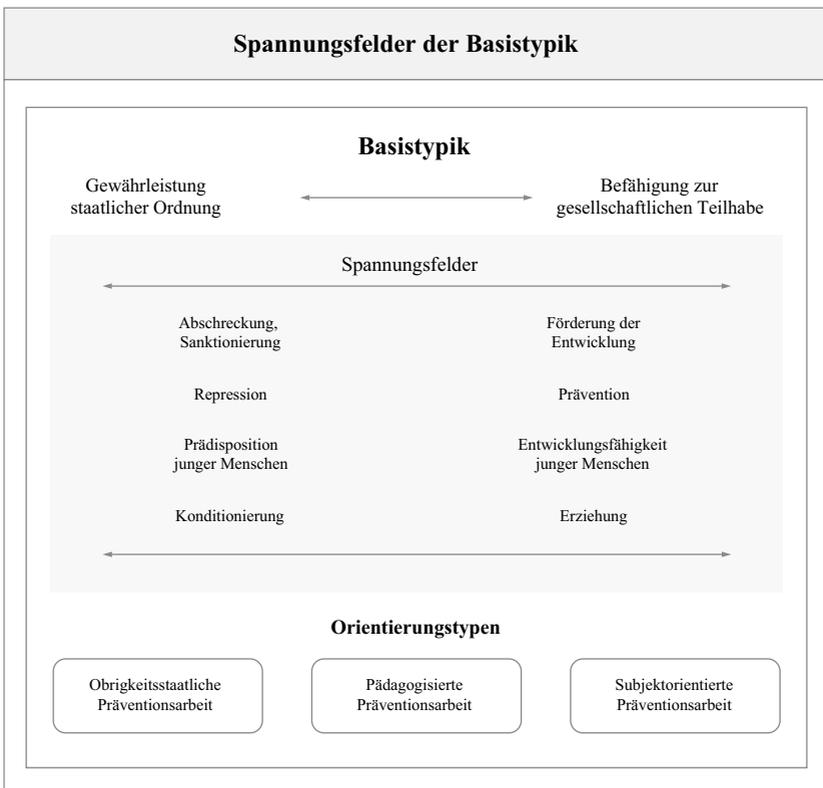


Abbildung 5.1 Spannungsfelder der Basistypik

Ausgehend von der Basistypik lassen sich aus den Diskursen des Samples maximal kontrastive Orientierungen emergieren. Diese Interpretationsgrundlage ermöglicht es, Idealtypen zu konstruieren, die im nächsten Abschnitt dargestellt werden. Die folgende Abbildung 5.1 visualisiert die Spannungsfelder der Basistypik und markiert mit der Aufnahme von Orientierungstypen in der Darstellung den Übergang zur Beschreibung der Typenbildung.

5.3 Orientierungstypen in der polizeilichen Präventionsarbeit

In diesem Abschnitt wird die Konstruktion der Orientierungstypen auf der Grundlage rekonstruierter Handlungsmuster von Gruppendiskussionen mit Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten vorgestellt, die in der polizeilichen Präventionsarbeit tätig sind. Im Mittelpunkt stehen drei Orientierungstypen, die sich in Anwendung der Dokumentarischen Methode rekonstruieren ließen. Dazu war eine mehrstufige, systematische, komparative Analyse erforderlich. Mit Hilfe von fallimmanenten und fallexmanenten Vergleichen konnten zunächst die Orientierungsrahmen der Fälle sichtbar gemacht werden. In einem weiteren Arbeitsschritt wurden durch die Identifizierung maximaler Kontraste folgende Orientierungstypen entwickelt, die sich begrifflich prägnant charakterisieren lassen:

- obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit,
- pädagogisierte Präventionsarbeit,
- subjektorientierte Präventionsarbeit.

Die Grundlage für die Typenbildung ist die im Abschnitt 5.2 erläuterte Basistypik. Wie dort dargestellt, bewältigen die in der Präventionsarbeit tätigen Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten über das gesamte Sample hinweg Ambiguitäten zwischen der Gewährleistung staatlicher Ordnung und der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Dieses Spannungsfeld eint die Gruppen des Samples und stellt das gemeinsame tertium comparationis dar, vor dessen Hintergrund drei Orientierungstypen rekonstruiert werden. Sie bilden die typischen Modi des Umgangs mit den Widersprüchlichkeiten des polizeilichen Berufsalltags ab. „Der Kontrast *in der Gemeinsamkeit* ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack 2014, S. 145; Hervorhebung i.O.). Schon die Rekonstruktion der Basistypik ließ erkennen, dass sichtbar gewordene Widersprüchlichkeiten für diese Studie von zentraler Bedeutung sind. Spannungsfelder

beinhalten naturgemäß Ambiguitäten. Die untersuchten Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit gehen in ganz unterschiedlicher Weise mit diesen Herausforderungen in ihrer täglichen Arbeit um.

Die Fälle, d. h. in dieser Studie die Gruppendiskussionen, wurden nicht nach ihren realen Ausprägungen systematisiert (Realtypenbildung). Vielmehr lassen sich auf der Ebene der Sinngenerierung Idealtypen bilden, die in ihren Vergleichsdimensionen die Gesamtheit des Samples repräsentieren. „Die Typenbildung ist also umso *valid*, je klarer am jeweiligen Fall auch andere Typiken aufgewiesen werden können, je umfassender der Fall innerhalb einer ganzen *Typologie* verortet werden kann“ (Bohnsack 2014, S. 145; Hervorhebungen i.O.). Die drei Idealtypen wurden auf Basis der in der komparativen Analyse der Fälle herausgearbeiteten Vergleichskriterien entwickelt und lassen sich anhand zweier Vergleichskategorien voneinander abgrenzen.

Für die Systematisierung der handlungsleitenden Orientierungen in einem zirkulären Arbeitsprozess sind Vergleichskategorien von Bedeutung, die im gesamten Sample sichtbar werden und entlang derer die komparative Analyse erfolgt. Aus den zunächst rekonstruierten Vergleichskriterien *normative Disposition, Bild von Kindheit und Jugend, Selbstbild als Expertinnen und Experten sowie Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen* ließ sich die Vergleichskategorie *Konstruktion der eigenen Rolle* abstrahieren. Die befragten Akteurinnen und Akteure handeln in einem Feld, das jenseits des Kerns der eigenen Professionalität liegt. Damit wird nicht nur der Aktionsraum pädagogischer Akteurinnen und Akteure berührt, sondern auch das gesamte Setting des polizeilichen Handelns verändert.

Als weitere Vergleichskategorie für diese Typenbildung ließen sich die das Material strukturierenden Vergleichskriterien *Zielperspektive der Normübernahme* und *Erwartungen an Wirksamkeit* der Akteurinnen und Akteure zu *Modi der angestrebten Normübernahme* verdichten. In dieser Vergleichskategorie geht es um Präventionsziele. Diese Handlungsziele, so wird es im Material sichtbar, sind nicht mit genuin polizeilicher Handlungspraxis erreichbar. Das bewirkt Irritationen bei den Beamtinnen und Beamten, die zu kontrastreichen Orientierungsmustern führen und die sich im Spannungsfeld zwischen der *Befähigung* von Subjekten zur *gesellschaftlichen Teilhabe* und der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* bewegen. Anhand der konjunktiven Sinngehalte der Diskurse konnte nicht nur die Basistypik (*Gewährleistung staatlicher Ordnung* und *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe*) rekonstruiert werden, sie sind auch für die Rekonstruktion der beiden Vergleichskategorien von Bedeutung. Dokumentarische Sinngehalte, wie sie in *Konstruktionen der eigenen Rolle* und *Modi der angestrebten Normübernahme* sichtbar werden, sind als Vergleichsaspekte

für die Herausbildung kollektiver Handlungsmuster der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der polizeilichen Präventionsarbeit von zentraler Bedeutung und strukturieren die Darstellung der drei Orientierungstypen in den nächsten Abschnitten. Zunächst bietet die folgende Abbildung 5.2 einen Überblick über die Typologie und den Typenbildungsprozess.

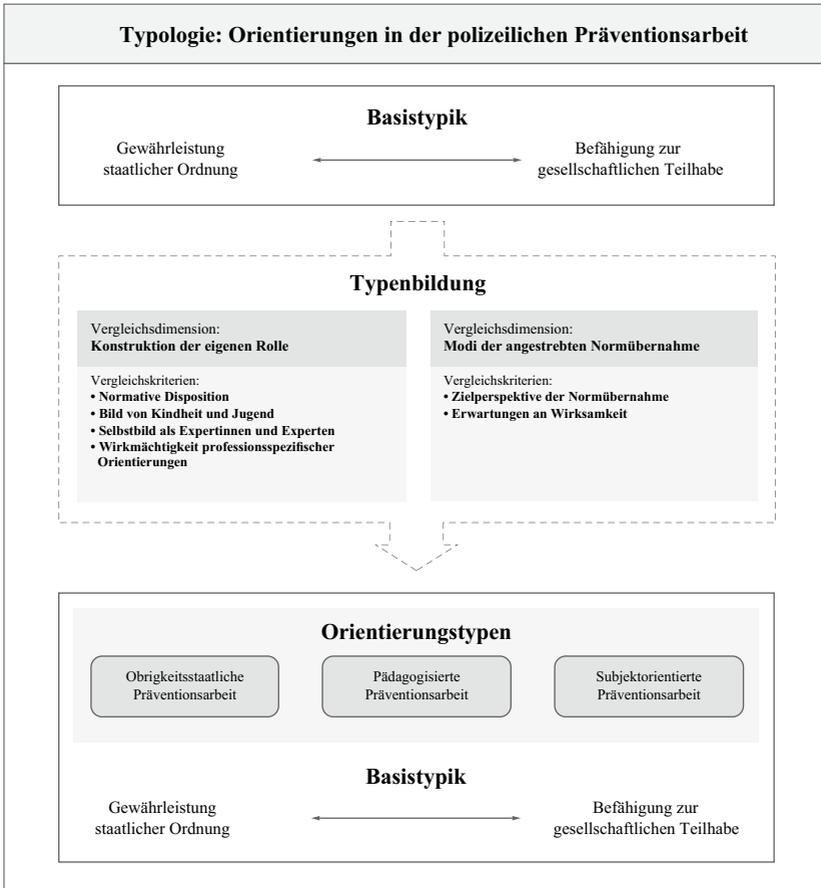


Abbildung 5.2 Typologie: Handlungsorientierungen der polizeilichen Präventionsarbeit

Entlang der Vergleichskategorien *Konstruktion der eigenen Rolle* und *Modi der angestrebten Normübernahme* und den dazugehörigen Vergleichskriterien wird jetzt der rekonstruktive Forschungsprozess anhand von Transkriptausschnitten dargestellt. Auf diese Weise werden das methodische Vorgehen und die Rekonstruktion der Orientierungstypen nachvollziehbar. Im gesamten empirischen Material dieser Studie wird die Suche der Beamtinnen und Beamten nach einer eigenen aufgabenspezifischen Identität innerhalb der Polizei, aber auch durch Abgrenzungen zu anderen Akteurinnen und Akteuren deutlich. Durch die Abstraktion rekonstruierter Orientierungen ließen sich mit Hilfe der beiden Vergleichskategorien die drei oben benannten maximal kontrastiven Idealtypen herausarbeiten.

5.3.1 Obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit

Bezogen auf kollektive Handlungsorientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten beschreibt *obrigkeitsstaatlich* ein Selbstbild, in dem die eigene Rolle durch Machtausübung über andere Personen und einem damit verbundenen Über-Unterordnungsverhältnis geprägt ist, insbesondere auch im Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen. Das rekonstruierbare Rollenbild geht aber über das Verhältnis Bürger und Polizei hinaus. Es erstreckt sich als handlungsleitendes Gesellschaftsbild insgesamt auf das Verhältnis zwischen Bürgerinnen / Bürgern und staatlichen Akteurinnen / Akteuren, zu denen auch Lehrkräfte gehören. So werden beispielsweise von schulischen Akteurinnen und Akteuren die gleichen Reaktionsmuster bezogen auf die Einhaltung von Ordnungsvorschriften und im Umgang mit abweichendem Verhalten erwartet, wie bei polizeilichen Akteurinnen und Akteuren. Wie sich in der Rekonstruktion des Typus zeigt, orientieren sich die Akteurinnen und Akteure dieses Typus im Handeln an einem obrigkeitsstaatlichen Gesellschaftsbild, ohne von der Annahme der realen Existenz solcher Verhältnisse auszugehen.

Orientierungen, die diesem Typus zugeordnet werden können, finden sich insbesondere in den kollektiv geteilten Orientierungen der Gruppen Paula und Delta. Um die Verankerung dieser Orientierung im gesamten Sample zu dokumentieren, werden bei der Rekonstruktion auch Passagen aus den Diskursen der Gruppen Berta, Bravo und Hotel berücksichtigt.

5.3.1.1 Konstruktion der eigenen Rolle im Modus des Respekts

Im empirischen Material dieser Forschungsarbeit zeigt sich über alle Fälle hinweg, dass der hauptamtliche Umgang mit Kindern und Jugendlichen ein spezifisches Selbstbild sichtbar werden lässt. Dazu tragen z. B. Unterschiede in den Handlungsformen im Vergleich mit anderen polizeilichen Handlungsfeldern, der Umgang mit jungen Menschen und die Arbeitskontakte zu Pädagoginnen und Pädagogen bei. Aus der vergleichenden Interpretation heraus lässt sich die Kategorie Konstruktion der eigenen Rolle konstruieren. Da die Selbstverortung der Polizistinnen und Polizisten für ihr Handeln in pädagogischen Kontexten konstitutiv ist, bedarf es einer Rekonstruktion des Rollenbildes des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*. Im empirischen Material zeigt sich die Bedeutsamkeit normativer Dispositionen, des Bildes von Kindheit und Jugend, des Selbstbildes als Expertinnen und Experten sowie der Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen von Akteurinnen und Akteuren der polizeilichen Präventionsarbeit. Entlang dieser Vergleichskriterien wird die Rolle dieses Typus und auch der weiteren Orientierungstypen rekonstruiert.

Normative Disposition

In allen Gruppendiskussionen zeigen sich normative Dispositionen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten, die für die Entwicklung und Gestaltung der eigenen Rolle konstitutiv erscheinen. Spezifisch für Orientierungen im Sinne des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* ist, dass die Akteurinnen und Akteure aus einer Ordnungsperspektive auf Kinder und Jugendliche blicken. Die Einhaltung gesetzlicher Regeln, das Handeln im Rahmen informeller Ordnungsvorstellungen und bestimmter Werte scheinen Bürgerpflichten von herausragender Bedeutung zu sein. Dieser Priorisierung von Ordnung folgend zeigt sich, dass junge Menschen in das Gesellschaftssystem hineinsozialisiert werden sollen. Abgeleitet vom polizeilichen Auftrag in Gefahrensituationen einen Beitrag zur Einhaltung der staatlichen Ordnung zu leisten, deutet sich bei Orientierungen dieses Typus eine deterministisch erzieherische Interpretation des Präventionsauftrags an. So sollen junge Menschen Regelverstöße gar nicht als Handlungsoption in Betracht ziehen bzw. sich vor Gefährdungen durch andere schützen können. Die Orientierungsmuster zeichnen sich dadurch aus, dass es nicht nur um die Einhaltung von Rechtsnormen geht, welche die Polizei zu vertreten hat, sondern auch um die Vermittlung kollektiv geteilter, subjektiver Ordnungsvorstellungen, die ebenfalls als allgemeingültig und verbindlich interpretiert werden. Bei kollektiven Handlungsorientierungen die dem Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zugeordnet wurden, werden dichotome Wertvorstellungen und ein positivistisches Rechtsverständnis sichtbar. Verhalten ist richtig oder falsch. Menschen sind

tendenziell gut oder böse und müssen sich auf ihrem Lebensweg für das eine oder andere entscheiden. So lässt sich die sichtbar gewordene Normativität der Akteurinnen und Akteure dieses Typus zusammenfassend charakterisieren.

Diese Orientierungsmuster zeigen sich auch in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften an Schulen. Auf das Verhältnis zu Pädagoginnen und Pädagogen kommen alle Gruppen in unterschiedlicher Intensität kommunikativ generalisierend zu sprechen, die in der polizeilichen Präventionsarbeit an Schulen aktiv sind. In diesen Diskursen werden regelmäßig implizite Bilder von Normativität sichtbar. So zeigt sich bei der Gruppe Berta zu Beginn einer Passage, in der es um das Lernen des Einhaltens von Regeln geht, dass Lehrerinnen und Lehrer diesem Erziehungsziel zu wenig Bedeutung beimessen.

Berta: Entwicklung von Kindern: Grenzen setzen und fördern, Z. 1–13

- Bm Ja ich glaube das ist ganz entscheidend wie das Kollegium in der Schule da zusammenhält das hängt auch mit den Grenzziehungen zusammen (.) äh die die Lehrer machen (.) also ich merke das also och ganz deutlich dis an an manchen Schulen ist das so da werden keine einheitlichen Grenzen gezogen was das Verhalten der Schüler jetzt betrifft also die lassen dann eben Übergriffe zu un- un- Verhalten zu (.)
- Cw L °ohne Konsequenzen°
- Bm L und der andere sagt (.) ja (.) der ene sagt er ist konsequent und der andere läßt is alles über sich ergehen und schuckt is (.) und dis wissen die Schüler die sind ja clever die wissen dis natürlich sofort auszunutzen un un spielen die Lehrer och gegeneinandern aus ne (.) [...]

Die Gruppe Berta diskutiert die Bedeutung des Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern für die Einhaltung von Regeln im Schulleben. Bm glaubt, dass es ganz entscheidend ist, wie das Kollegium in der Schule zusammenhält. Das hängt nach seiner Meinung auch von „Grenzziehungen“ der Lehrkräfte ab. Mit Grenzziehungen verbindet Bm die Einhaltung von Schulordnungen und anderen Regeln des sozialen Zusammenlebens, die in Schulen von Bedeutung sind. Da formulierte Verhaltensregeln eingehalten werden müssen, bedarf es auch einer Verständigung über die Durchsetzungsmodalitäten. Hier ergeben sich aus seinen Beobachtungen des Schullebens Defizite. Bm beklagt das Fehlen einer einheitlichen Interventionschwelle, an der alle Lehrkräfte einer Schule ihr Handeln ausrichten. Werden Regelverstöße mit einer gewissen Beliebigkeit toleriert, beeinflusst es negativ das Schulklima. Cw validiert diese Beschreibung von Bm. Als Folge inkonsequenten Lehrerverhaltens werden, nach der Interpretation der Gruppe Berta, tolerierte Verhaltensgrenzen von Schülerinnen und Schülern ausgetestet, was umso leichter fällt, je heterogener die Interventionspraxis eines Schulkollegiums ist.

In dieser Sequenz zeigt sich, dass die Gruppe Regeln vor dem Hintergrund eines Durchsetzungsmodus diskutiert. Es deutet sich an, dass nicht näher benannte Sanktionen offensichtlich ein bedeutsames Instrumentarium darstellen, mit dem die Einhaltung von Regeln erreicht werden kann. Sanktionen muss es geben, wenn z. B. Einsicht in den Normsinn oder Rücksicht auf andere zu keinem sozialadäquaten Verhalten führen.

Relevant erscheint ebenfalls, dass Schulen ein Erziehungsauftrag zugeschrieben wird, der die Durchsetzung sozialadäquaten Verhaltens und mithin Zwangsmaßnahmen betont. Es deutet sich bei diesem Typus eine Orientierung an, die Regeln auch im pädagogischen Kontext unter der Perspektive der Einhaltung betrachtet, also auf die Übernahme gesellschaftlich legitimierter Ordnungen ausgerichtet ist. Schülerinnen und Schülern wird per se zugeschrieben, Sanktionierungsdefizite bei Regelverstößen zielgerichtet auszunutzen und danach zu streben, Grenzen zu überschreiten. Durch die Fokussierung auf Fehlverhalten deutet sich bereits in dieser Sequenz ein defizitorientierter Blick auf Menschen an (siehe differenzierter unten die Beschreibung des Bildes von Kindheit und Jugend). In diesem Diskursausschnitt dokumentiert sich ein typisch polizeilicher Blick auf das Setting. Zu den polizeilichen Kernkompetenzen gehören das Erkennen und der Umgang mit Regelverstößen. Die Unterbindung und Sanktionierung unerwünschter Verhaltensweisen ist in der genuin polizeilichen Handlungspraxis von zentraler Bedeutung.

Dieses Orientierungsmuster ist für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* in der schulischen Präventionsarbeit handlungsleitend. Es zeigt sich bei einer ganzen Reihe von Fällen. So ist zum Beispiel auf der kommunikativ generalisierenden Ebene eine Sequenz bei der Gruppe Paula zu finden (Paula: Zusammenarbeit mit Pädagogen, Z. 127–131). Ein maximaler Kontrast wird dagegen in Fällen sichtbar, in denen die Förderung der Einsicht in den Normsinn handlungsleitend zu sein scheint (vgl. z. B. Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 27–36, siehe Abschnitt 5.3.3.1). In dieser zu obrigkeitsstaatlichen Orientierungsmustern kontrastiven Handlungsorientierung wird der Reflexion von Normen und der Entwicklung¹⁰ von Regeln Raum gegeben.

¹⁰ Bei der Entwicklung von Regeln ist im schulischen Kontext zum Beispiel an die Formulierung von Gruppenregeln / Klassenregeln oder die Mitgestaltung von Schulordnungen zu denken.

Die Orientierung des Handelns in pädagogischen Situationen in einem genuin polizeilichen¹¹ Modus zeigt sich besonders in der schulischen Präventionsarbeit, in der auch die Durchsetzung von Schulregeln und die Mitwirkung an der Beseitigung von Unterrichtsstörungen als Bestandteil der eigenen Aufgabe interpretiert wird. Nach einer kurzen Orientierungs- und Aushandlungsphase zu Beginn der Gruppendiskussion kommt die Gruppe Paula über eine schulform- und sozialraumbezogene Charakterisierung von Schülerinnen und Schülern zur Interpretation ihrer Rolle an Schulen. Aus der langjährigen Arbeitspraxis in der Zusammenarbeit mit den gleichen Schulen und vorbereitenden Gesprächen mit Lehrkräften wissen die Beamtinnen und Beamten wie ihre Arbeit zu gestalten ist. Bei der Analyse von Präventionsadressatinnen und Präventionsadressaten durch diesen Typus geht es um die Identifizierung von Problemen und Personen, die in schulischen Situationen durch die Polizei bearbeitet werden müssen. Lehrerinnen und Lehrer werden durch die Arbeit der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten bei der Beseitigung von Störungen, mittels abschreckender Inszenierungen von Interventionsmöglichkeiten der Polizei unterstützt. Nach der Interpretation der Akteurinnen und Akteure des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* wollen die Lehrkräfte genau diese Form der Mitwirkung der Polizei an der Unterrichtsgestaltung. Die Orientierung an der genuinen Polizeifunktion wird im folgenden Diskursausschnitt der Gruppe Paula sichtbar.

Paula: Eingangspassage, Z. 46–63

- Bw [...] zu welchen Problemen ob se da wirklich ganz konkret wen=s in Kriminalprävention rein geht wenn da Körperverletzungen sind wenn da Gewalt unter Kindern is da gibts auch spezielle (.) Hansels die dann in der Klasse gesacht werden da müsste man eventuell dort son bisschen straff de=n klar machen wie dort die Richtlinien sind da in der Form weil einfach die Lehrer mit ihrem Latein teilweise am Ende sind (.) uns sogn wir brauchen ne Respektsperson (.) ma nich nur ma Lehrer vor der Klasse zu stehn die möchtn auch wirklich gerne Polizeibeamte ham einfach nur aus einem annern Blickwinkel die jleichen Inhalte dort den Schülern zu vermitteln und rüber zu bringn (.) da is egal welche Altersklasse das is is halt nachher von dem Anforderungsniveau au verschiedenen Ebenen letztendlich sind die immer sehr dankbar die Schulen wenn Polizei dort ne Unterrichtseinheit oder mehrere gestaltet je nach Problemlagen (.)so sieht das bei uns jenfalls aus
- Aw Ja
- Cw Also ich habe das auch so festgestellt [...]

Die Gruppe beschreibt bereits am Anfang der Eingangspassage, die Besonderheit ihrer Rolle in der schulischen Präventionsarbeit. Sie haben die Möglichkeit schulische Ordnung zu fördern, wenn Lehrkräfte persönlich überfordert oder

¹¹ Zum Begriff genuin polizeiliches Handeln siehe Abschnitt 2.1.

pädagogische Mittel ausgeschöpft sind. Im Gegensatz zu Lehrkräften sind sie „Respektspersonen“. Durch ihre Mitwirkung am Unterricht verändert sich die Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand, der dann eine Verhaltensänderung und nach der kollektiv geteilten Orientierung dieser Gruppe so einen Lernerfolg bewirkt. Die Beschreibung und Konklusion von Bw werden durch Aw und Cw validiert.

In dieser Sequenz wird eine normative Grundhaltung dieses Typus deutlich, in der die Gewährleistung der staatlichen Ordnung als eigenständiger, übergeordneter gesellschaftlicher Zweck das Verhältnis zwischen der Gesellschaft und dem Einzelnen beschreibt. Aus dieser Hierarchie wird aus einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Polizei und Bürger die eigene Rolle abgeleitet, das auch im Verhältnis zu jungen Menschen handlungsleitend ist. So spricht Bw in der zitierten Sequenz auch von „Hansels“, denen die „Richtlinien“ klargemacht werden müssen. „Hansel“ ist dem Wortsinn nach eine umgangssprachliche Bezeichnung für eine nicht weiter zu beachtende männliche Person. Der kontextuale Wortgebrauch von Bw legt jedoch eine abweichende Sinnzuschreibung nahe. Mit „Hansels“ beschreibt sie Schüler, die negativ in Erscheinung treten und benennt damit gleichzeitig die Gruppe, um die es in der polizeilichen Präventionsarbeit speziell geht. Durch die Verwendung der Bezeichnung wird eine Voreingenommenheit sichtbar.

Legitimiert durch ihre langjährige Erfahrung an unterschiedlichen Schulen (vgl. Abschnitt 5.1) bringen die Akteurinnen und Akteure zum Ausdruck, dass sie über gesicherte Erkenntnisse verfügen, was sie an Schulen erwartet und mit welchen Erwartungen anderer sie umzugehen haben. In der Beschreibung dokumentiert sich die Orientierung an einem gesättigten Erfahrungswissen eigener schulischer Präventionsarbeit, aus der heraus die Beamtinnen und Beamten ihre Rolle definieren. In der inszenierten Handlungssicherheit in Konfliktsituationen deutet sich eine normative Überlegenheit aus ihrem öffentlichen Amt heraus gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie dem schulischen Setting insgesamt an, weil Regelbewusstsein intensiv mit Durchsetzungsstrategien verknüpft wird. Es zeigt sich weiterhin eine defizitorientierte Wahrnehmung von Schule, die eben auch der Polizei als Problemlöser bedarf. In dem „anern Blickwinkel“, der für ihre Arbeit konstitutiv sein soll, zeigt sich eine Rollenkonstruktion aus juristischem, polizeilichem und alltagspädagogischem Erfahrungswissen, die auf die Arbeit an Schulen ausgerichtet ist. Wie bei der Gruppe Paula zeigt sich bei dem Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* die Konturierung des eigenen Profils durch Abgrenzungen gegenüber Lehrerinnen und Lehrern durch die Formulierung negativer Gegenhorizonte. Entscheidend

für ihre Professionalität ist die polizeiliche Expertise. Getragen wird diese Orientierung durch ein Selbstbild von Polizistinnen und Polizisten, das tief in genuin polizeilichen Handlungspraxen verwurzelt ist.

Trotz ihrer überwiegend langjährigen Präventionspraxis in pädagogischen Situationen orientieren sie sich an Handlungsmustern, deren Praxis für die Beamtinnen und Beamten lange zurückliegt, die aber dennoch sehr wirkmächtig sind. Relevant erscheint, dass die Expertinnen- und Expertenrolle eng mit der Inszenierung als „Respektsperson“ verknüpft wird. Mit dieser Kombination wird das auf Durchsetzung von Regeln angelegte Rollenmuster verstärkt. Diese Orientierung wird dadurch legitimiert, dass nach der Interpretation der Akteurinnen und Akteure Lehrerinnen und Lehrer diese Form von Unterstützung wünschen. Sie sind mit „ihrem Latein am Ende“ und brauchen eine „Respektsperson“. Worin dieser Respekt begründet sein soll und welche „Richtlinien“ gemeint sind, wird nicht explizit. Bezogen auf Respekt deutet sich aus dem Diskurs heraus jedoch an, dass das der Polizei institutionell zur Verfügung stehende Repressionsinstrumentarium gemeint ist. Für diesen Typus lässt sich tendenziell ein auf Abschreckung und Durchsetzung angelegtes Rollenbild rekonstruieren. Sowohl auf der kommunikativ generalisierenden Ebene, als auch konjunktiv geteilt zeigt sich, dass mit dieser Orientierung auch den Erwartungen von Lehrkräften entsprochen werden will.

Diese Konstruktion der eigenen Rolle wirkt auch auf die Rekonstruktion der Zielperspektive der Präventionsarbeit und Erwartungen an Wirksamkeit des Typus¹² (siehe Abschnitt 5.3.1.2). In der folgenden Sequenz dokumentiert sich erneut das Bild von Recht und Ordnung mit klaren und eindeutigen Gültigkeitsvorstellungen im Umgang mit formellen und informellen Regeln. Der Transkriptauszug stammt aus dem Diskurs der Gruppe Bravo. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter¹³, die nicht an Schulen arbeiten, sondern in polizeilichen Ermittlungssituationen mit Jugendlichen in Kontakt kommen.

¹² Aus den Passagen der Diskurse lassen sich häufig sowohl Rollenbilder, als auch Modi der angestrebten Normübernahme rekonstruieren. Die Trennung in unterschiedliche Vergleichskategorien erfolgt ausschließlich zu analytischen Zwecken.

¹³ Zur Beschreibung des Arbeitsfeldes von Jugendsachbearbeitung siehe Abschnitt 2.3.3.

Bravo: Sich Respekt verschaffen und Jugendliche vor Fehlverhalten abschrecken, Z. 70–77

Am: Sone Sachen ja aber ich hatte jetzt auch
 Ew: | Dis fängt an mit Mütze abnehmen ne
 Am: Zum Beispiel
 Dm: Ja
 Am: Wo ich sag nimmste mal dein Kappy ab warum
 Ew: Willste nicht mal deine Jacke ausziehen
 Am: Ich sag weil dis sich so gehört dis macht man einfach so und fertig (.)

Die Gruppe diskutiert in einem Diskursabschnitt in dem es um das Erfordernis geht sich Respekt zu verschaffen, ihre Erfahrungen bei der Herstellung bzw. Aushandlung von Gesprächssituationen. In der zitierten Sequenz geht es darum durchzusetzen, dass zum Beginn einer Vernehmung die Kopfbedeckung abgesetzt wird. Dm hatte zuvor die Herstellung eines Über- und Unterordnungsverhältnisses in der Vernehmungssituation eines jugendlichen Straftatverdächtigen beschrieben (Bravo: Sich Respekt verschaffen und Jugendliche vor Fehlverhalten abschrecken, Z. 48–58), nun wird diese Erfahrung von weiteren Beamtinnen und Beamten der Gruppe validiert. Mit der kurzen Erzählung von Ew wird der Diskurs des Themas abgeschlossen.

Hier zeigen sich in einem instruierenden Modus deutlich spezifische Aspekte der intendierten Normübernahme. Bezogen auf die Konstruktion der eigenen Rolle wird die Anerkennung der Person und ihre hoheitliche Funktion mit Akten sichtbarer Unterordnung verbunden. Mit dem Vollzug einer Höflichkeitskonvention wird dem angestrebten asymmetrischen Rollenbild genüge getan, indem das als Provokation empfundene Tragen einer Mütze während einer Gesprächssituation unterbunden wird. Ew geht es in dieser Situation nicht um die Erklärung der Konvention¹⁴, zumal die Praxis des Abnehmens von Kopfbedeckungen in geschlossenen Räumen sich von möglichen ursprünglichen Sinngehalten bereits weit entfernt hat und sich zu einer selbstständigen Geste des Respekts vor anderen Anwesenden im Raum entwickelt hat. So ist z. B. bei jugendtypischen Schirmmützen häufig der Blick in Gesicht versperrt, wodurch wiederum eine Kommunikationsbarriere aufgebaut wird. Doch um all diese inhaltlichen Zwecke scheint es in der kurzen Erzählung nicht zu gehen. Es dokumentiert sich vielmehr, dass die Aushandlung von Machtverhältnissen im Mittelpunkt steht. In der Beschreibung der erwarteten unreflektierten Einhaltung von Regeln deutet

¹⁴ Das Abnehmen der Kopfbedeckung als Ausdruck von Umgangsformen stammt möglicherweise aus der Ritterzeit. Nahmen Ritter ihren Kopfschutz ab, gaben sie ihr Gesicht zu erkennen. Gleichzeitig wurden sie durch den ungeschützten Kopf verwundbar. So wurden Vertrauen und friedliche Absichten ausgedrückt.

sich ein dichotomes Normenbild an, das von einem festen, verbindlichen Regelkanon auch jenseits gesetzlicher Vorschriften ausgeht. Die Elaboration dieses Themas drückt auf expliziter Ebene ein Selbstverständnis der Polizeibediensteten als Hüterinnen und Hüter der Normen aus. Als kollektiv geteilte Normativität, kann eine Orientierung an Verhaltensoptionen rekonstruiert werden, die entweder richtig oder falsch sind, und in dem sich gleichzeitig ein auf Über- und Unterordnung angelegtes Rollenbild zeigt.

Die eigene Normativität und die Überhöhung der eigenen Rolle, als Ausdruck der dem Individuum übergeordneten Staatlichkeit, erscheint charakteristisch für diesen Typus und strahlt auch auf die Wahrnehmung anderer Menschen aus. Die Akteurinnen und Akteure nehmen Kinder und Jugendliche konjunktiv geteilt als Täterinnen und Täter oder Opfer, bzw. potenzielle Täterinnen und Täter oder potenzielle Opfer wahr. Im folgenden Transkriptauszug beschreibt Bw der Gruppe Paula die Differenz zwischen Präventionsarbeit und genuin polizeilicher Arbeit in problembeladenen Situationen.

Paula: Das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, Z. 34–43

Bw: [...] ja und so dass man mal wirklich rüber bringt vom Berufsbild her is nun wirklich nich so das Polizei nur immer da is wenn irgendwo Stress oder oder irgendwelche Straftaten sind nee dass die auch wirklich im Vorfeld sacht das und das müsst ihr beachten damit ihr nicht Opfer werdet oder nich abgeleitet meidet die und die Situation damit das=und=das nich passiert da und ich denke ma und der Großteil lernt das ma nimmt das auch positiv auf und die Unbelehrbaren die müssen auch den annern Part der Polizeibeamten kennen.

Aw

L °genau°

Die Präventionsarbeit ist im Vorfeld polizeilicher Interventionen angelegt. Unbelastet von einem konkreten Anlass können die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten über Straftaten informieren, um Viktimisierungen zu verhindern oder deviantem Verhalten vorzubeugen. Die überwiegende Anzahl der jungen Menschen will Bw so erreichen können. Alle, die nicht durch vorbeugende Maßnahmen erreicht werden, müssen „den annern Part der Polizeibeamten kennen“. Diejenigen, die sich nicht instruieren lassen, die „Unbelehrbaren“, sind dann Fälle für die sanktionierende, Zwang ausübende Polizeiarbeit. Bw vermeidet es präzise zu benennen, was diesen Personen widerfährt. Sichtbar wird auf diese Weise die Dichotomie ihrer Argumentation. Normgemäßes Verhalten basiert auf einem Lern- bzw. Erziehungserfolg, abweichendes Verhalten auf pädagogischen Misserfolgen. Sie unterscheidet ohne Zwischenstufen zwischen Gut und Böse. Die Beschreibung wird von Aw validiert.

In dieser Sequenz werden instruierende Modi der angestrebten Normübernahme sichtbar. Es zeigt sich beispielsweise, dass die Präventionsarbeit auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet ist, die im Belehrungsmodus erreichbar erscheinen. Die Rekonstruktion von Orientierungen soll sich hier jedoch auf die Rolle der Akteurinnen und Akteure konzentrieren, wobei das Bild von Kindheit und Jugend (siehe hierzu differenziert unten) nicht ganz ausgeschlossen werden kann. Auf der kommunikativ generalisierenden Ebene wird eine konfliktfreie Gesprächssituation über Vermeidung von abweichendem Verhalten beschrieben. Gleichzeitig wird jedoch mit der einfachen Differenzierung zwischen belehrbaren und unbelehrbaren Personen ein stereotypes Bild junger Menschen sichtbar. Hier zeigt sich eine Komplexitätsreduktion von der häufig genuin polizeiliche Handlungsformen¹⁵ geprägt sind.

Dieses Orientierungsmuster bleibt bei diesem Typus in der Präventionsarbeit erhalten, obwohl das Handeln in pädagogischen Situationen einen deutlichen Kontrast zum Handeln in polizeilichen Settings darstellt. Weiterhin wird darin auch die kollektiv geteilte Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen sichtbar (siehe hierzu differenziert unten).

Vielmehr zeigt sich aber, dass Kinder und Jugendliche, in einem maximalen Kontrast zu anderen Fällen (z. B. Hotel oder Romeo), nicht unvoreingenommen als Persönlichkeiten mit Stärken und Schwächen, sondern nur durch eine polizeiliche Rollenfolie wahrgenommen werden. Genauso dichotom werden die Beeinflussungsmöglichkeiten junger Menschen beurteilt. Es gibt Menschen, die Interesse an den Informationen und Belehrung der Polizei haben und die „Unbelehrbaren“, deren Verhalten nicht kommunikativ beeinflusst werden kann. Eben weil sich stark kontrastive Bilder von Kindheit und Jugend aus dem empirischen Material dieser Untersuchung emergieren lassen, ergab sich aus diesem Befund ein weiteres Vergleichskriterium.

Bild von Kindheit und Jugend

Charakteristisch für Orientierungen, die diesem Typus zugeordnet wurden, scheint eine simplifizierende Wahrnehmung ihres Umfelds zu sein; das nicht nur von ausgeprägt stereotypisierenden Rollenzuschreibungen geprägt ist, sondern auch von der Annahme einer stark pfadabhängigen Entwicklung junger Menschen ausgeht. Die folgende Sequenz stammt aus einer Passage, in der die Gruppe Paula ihre schulische Arbeit über die Jahrgangsstufen hinweg diskutiert.

¹⁵ Beispiel: Beamtinnen und Beamte im Streifendienst müssen im Einsatz bei Schlägereien, Diebstählen oder Verkehrsunfällen schnell zu hypothetischen Annahmen über die Situation und die Verantwortlichkeit von Personen kommen, um zielgerichtet handeln zu können.

Paula: Eingangspassage , Z. 106–120

- Aw [...] habe ich so gut wie nichts zu tun u::nd ähm weil ich denke wenn wir tätig werden in den ersten Klassen #(...)# wenn wir da nich ungefähr ne Spur gefunn ham (.) dann brauchen wir bei den Ältern nich mehr reingehn und so sieht es ##das Präventionsprogramm## eigentlich vor das wir wirklich in den Grundschulalter ähh das so hinbekommen mit unsren Projekten die wir in=n Klassen bringn dass sie ungefähr wissen wo der Hase läuft (.) was ist Recht was ist Unrecht was trifft mich wenn ich Blödsinn mache (.) et cetera ähmm bei den etwas Ältern denke ich dass man da noch mal reingeh- mit ner °hm° mit ner Stunde oder maximal zwei wenn da wirklich akute Probleme drin sind aber der Grundstein muss bei den Kleinen gelegt werden
- Bw Nach dem Motto was Hänchen nicht lernt lernt Hans nimmermehr wa (.) is doch so
- Aw L In diesem Sinne (.) natürlich

Eine besondere Bedeutung misst Aw der Gruppe Paula der polizeilichen Präventionsarbeit in der Primarstufe bei. Kinder müssen früh zu einem normkonformen Verhalten erzogen werden, damit sozial erwünschte Verhaltensmuster dauerhaft praktiziert werden. Jugendliche sind dagegen kaum noch beeinflussbar. Auch in diesem Transkriptauszug zeigt sich erneut, die Orientierung an einer Einordnung in ein bestimmtes Werte- und Normensystem. Bereits in den ersten Klassen muss man „eine Spur gefunden haben“, d. h. die Akzeptanz von Normen muss bereits in jungen Jahren erfolgen. Später, so die konjunktiv geteilten Erfahrungen der Gruppe, nehmen die Möglichkeiten zur Verhaltensbeeinflussung ab. Bei „den Älteren“ braucht man sonst gar nicht „mehr reingehen“. Daher wollen sie bereits im Grundschulalter erreichen, dass die Kinder ungefähr wissen „wo der Hase lang läuft“. In dieser metaphorischen Redensart drückt sich die Erwartung aus, dass Kinder ein Gespür für Verhaltenserwartungen ihrer Umwelt erlangen, was „Recht“ bzw. „Unrecht“ ist und mit welchen Sanktionen die Kinder rechnen müssen, wenn sie gegen Verhaltenserwartungen verstoßen. „Bei den Älteren“, gemeint sein dürften Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe, kann man sicherlich noch mit ein bis zwei Stunden bei akuten Problemen in den Unterricht gehen. Der „Grundstein“ muss bei den Kleinen gelegt werden. Hier wird sichtbar, dass mit zunehmendem Alter die Erziehung im Sinne einer nachhaltigen Verhaltensbeeinflussung schwieriger wird. Gleichzeitig scheint auch wieder der bereits rekonstruierte Interventionsmodus durch. „Probleme“, gemeint sein dürften Regelverstöße, müssen bearbeitet werden. Mit zunehmendem Alter der Adressatinnen und Adressaten von Präventionsmaßnahmen scheint die Information über Normen und Sanktionen als Inhalt der Präventionsarbeit durch die Mitwirkung bei der Beseitigung von Störungen durch junge Menschen überlagert zu werden. Diese Beschreibung wird von Bw mit dem Aphorismus „was Hänchen nicht lernt Hans nimmermehr“ validiert.

Wie bereits in der inhaltlichen Beschreibung der Sequenz angedeutet wurde, werden hier handlungsleitende entwicklungspsychologische und pädagogische Alltagstheorien sichtbar. Nach diesem Orientierungsmuster lassen sich frühkindliche Entwicklungen später durch erzieherische Maßnahmen kaum korrigieren. In diesem Bild von Kindheit und Jugend wird eine ausgeprägte Asymmetrie sichtbar, mit der die Beamtinnen und Beamten jungen Menschen begegnen. Das dokumentiert sich in der Akzentuierung einer hierarchischen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, die sich zusätzlich durch eine Betonung der polizeilichen Amtsauctorität ausdrückt. Die Beamtinnen und Beamten inszenieren sich als Repräsentantinnen und Repräsentanten der Obrigkeit, die mit Untertanen umgehen. Dieser Modus zeigt sich nicht nur im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, sondern auch in Bezug auf Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer.

Im Gesamtkontext der Diskurse dokumentiert sich für Orientierungen, die dieser Typus repräsentiert, dass sich das explizit negative Labeling junger Menschen nicht auf intensives delinquentes Verhalten bezieht, sondern auf mangelndes Wohlverhalten. Es reichen schon Respektlosigkeit gegenüber den Erwachsenen oder kleinere Ordnungsverstöße, aus denen eine negative Entwicklungsprognose gefolgert wird. Doch was dokumentiert sich darin bezogen auf die eigene Rollenkonstruktion? Die Dichotomie, die sich in der eigenen Normativität der Akteurinnen und Akteure gezeigt hat, setzt sich im Bild von Kindheit und Jugend fort. In der Vereinfachung der Komplexität von Lebenswelt, holzschnittartigen Entwicklungsprognosen und den damit verbundenen Überzeichnungen potenzieller biografischer Lebensläufe, dokumentiert sich die Legitimation polizeilicher Präventionsarbeit. Nur die Polizei hat neben der Normenverdeutlichung im Rahmen pädagogischer Settings auch die Option der Durchsetzung von Regeln. Die Option der Zwangsbefugnis unterscheidet Polizeibedienstete von anderen Akteurinnen und Akteuren in der Präventionsarbeit und scheint ein charakteristisches Merkmal der kollektiv geteilten eigenen Rollenkonstruktion zu sein. Insgesamt wird ein Bild von Kindheit und Jugend sichtbar, das menschliche Fehlbarkeit stigmatisiert und verurteilt.

Die Präventionsakteurinnen und Präventionsakteure empören sich normativ und inszenieren sich als normtreues Vorbild und *Hüterinnen / Hüter der Moral*. Gesetzestreue bedeutet für sie gesellschaftliche Inklusion, während Devianz einen dauerhaften Ausschluss aus gesellschaftlicher Teilhabe indiziert. So wird dann auch konjunktiv geteilt, dass kriminelle Karrieren meistens unumkehrbar zu sein scheinen. Aufgrund der angenommenen Pfadabhängigkeit von Entwicklungen verfehlen Erziehungsbemühungen bei devianten Jugendlichen regelmäßig ihr Ziel. Charakteristisch für Handlungsorientierungen dieses Typus ist die Prägung junger Menschen mit Hilfe von Präventionsarbeit und nicht die Fokussierung individueller Entwicklungen.

Im gesamten Sample finden sich Beschreibungen und Erzählungen der Beamtinnen und Beamten, wie sie von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden. Das ist für die Polizistinnen und Polizisten bedeutsam und zeigt sich in der Elaboration positiver Kennverhältnisse. Sie interpretieren die Qualität und Güte dieser Beziehungen und ziehen daraus Schlussfolgerungen für ihre eigene Wahrnehmung durch junge Menschen. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass die impliziten Rollenkonstruktionen maßgeblichen Einfluss darauf haben, wie die Bedeutung der Interaktion und der Feedbacks von jungen Menschen in konjunktiven Wissensbeständen wirkmächtig wird. Typisch für Erzählungen über Rückmeldungen von Kindern und Jugendlichen ist auch, dass sie eine zeitliche und räumliche Distanz zu der polizeilichen Präventionsmaßnahme haben. Wie Cm aus der Gruppe Hotel berichten mehrere Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte von zufälligen Begegnungen mit jungen Menschen, die ihnen zuvor in ihrer Arbeit begegnet sind.

Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 263–278

Cm: Kann da vielleicht noch eine kleine Geschichte mit einstreuen
 ? L((^3^^))
 Cm: ich war privat unterwegs war in #Holzhausen# (.) lauf da ne Straße entlang in zivil und seh so=n Jungen am Hoftor spielen der sieht mich kuckt mich an (.) du warst bei mir im Kindergarten
 Y: mhm @(.)@
 Cm: Hab ich mit ihm geredet (.) sag ja (.) schön (.) wann war des (.) ja des war jetzt schon fast ein Jahr her (.) hat er sich nach nem Jahr noch daran erinnert (.) und mich wiedererkannt (.) und wusst (.) auch Inhalte noch von dem was wir besprochen haben das hat mich beeindruckt (.) äh hab ich selbst mal gemerkt (.) ja wir bewegen was es bleibt was hängen (2) es war für mich eine absolut positive Erfahrung (3)
 Dm: Des kann man wirklich unterstreichen dass die Investitionen (.)
 ?: L((^2^^))
 Dm: auch zurückkommen [...]

Cm trifft außerhalb des Dienstes auf einen Jungen, der ihn als Polizisten erkennt und sich auch noch an die Inhalte einer Präventionsveranstaltung erinnern kann. Das Zusammentreffen liegt schon rund ein Jahr zurück. Cm trägt beim erneuten, zufälligen Treffen keine Uniform. Aus der großen zeitlichen Distanz und dem Fehlen äußerlicher Merkmale, die Cm als Polizeibeamten zu erkennen geben, folgert er eine Wertschätzung seiner Person und seiner Arbeit. Dm validiert die Erzählung von Cm und betont in einer anschließenden Differenzierung die Bedeutung eines positiven Eindrucks der Polizei bei Kindern und Jugendlichen als eine „Investition“ für die Zukunft im Sinne einer Imagearbeit unabhängig von den Präventionsthemen.

Für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* lässt sich das Streben nach einer einseitigen Kennbeziehung für die präventive Begleitung von Kindern und Jugendlichen in der Kindergarten- und Schulzeit und darüber hinaus für Begegnungen im Sozialraum bzw. in genuin polizeilichen Situationen rekonstruieren. Sie wollen positiv wiedererkannt werden. Kinder und Jugendliche sollen ihnen vertrauen. Begrüßungen oder ähnliche Aufmerksamkeitsreaktionen und die Erinnerung an frühere Begegnungen werden als positives Feedback gedeutet, als Akzeptanz und Nachhaltigkeit ihrer Arbeit und der Polizeiarbeit insgesamt. Ihnen ist es wichtig als Amtspersonen, als Akteure der Institution Polizei, wiedererkannt zu werden. Das wird als Anerkennung der Polizei und Unterwerfung unter die staatliche Ordnung interpretiert. Im empirischen Material deutet sich eine selbstzentrierte Wahrnehmung des Feedbacks junger Menschen an. Relevant zu sein scheint, welche Wertschätzung Polizistinnen und Polizisten als Hoheitsträger widerfährt. In diesem Orientierungsmuster dokumentiert sich ein erstrebter Eigennutzen polizeilicher Präventionsarbeit. Die Leichtigkeit des Ablaufs ihrer Arbeit sowie persönliche Wertschätzung von jungen Menschen scheinen als selbstbezogene Ziele besonders bedeutsam zu sein. Es besteht die Erwartung, dass ein positives Bild der Polizei Offenheit erzeugt und Zugänge zu anderen Menschen ermöglicht. In Beschreibungen von Fremdwahrnehmung dokumentiert sich für diesen Typus das implizite Wissen um die Bedeutung von Arbeitsbeziehungen, wobei bei der Bedeutung nicht zwischen polizeilicher und pädagogischer Arbeit differenziert wird. Positive Erinnerungen an vorangegangene Interaktionen fördern aus der Perspektive der Polizistinnen und Polizisten heraus gute Arbeitsbedingungen für die Präventionsarbeit. Es deutet sich auf diese Weise auch an, dass zugewandte Menschen als präventabel und für die polizeilichen Erziehungsziele besonders zugänglich klassifiziert werden.

Selbstbild als Expertinnen und Experten

Schon bei der Rekonstruktion der Rolle als „Respektsperson“ wurde sichtbar, dass für diesen Typus die selbst wahrgenommene Exklusivität der eigenen Expertise charakteristisch zu sein scheint. Diese Orientierung wird auch im Diskurs der Gruppe Delta sichtbar.

Delta: Eingangspassage, Z. 198–216

- Cm: und äh daran merkt man eben halt dass man schon irgendwo auch was rüber bringen kann im Bereich Straftaten
- Am: Da stehen die Lehrer aber genauso dumm da ne
- Cm: L Ja=ja
- Am: L Die haben da ja genauso wenig Ahnung von
- Cm: L Absolut
- Am: Und wenn dann son Lehrer sowas eben weitergeben sollte ja dann können sie sich das eben nur anlesen und ne ((pfff)) ja (.) und wenn wir als Polizei kommen wir haben immer noch son paar (.) Dönekes son Geschichten auf Lager die man dann mal so erzählen kann als Beispiele
- Cm: L Ja
- Am: L Das würde beispielsweise
nem Lehrer komplett fehlen ja der könnte den ((husten im Hintergrund))
Paragrafen x y zitieren aus dem Strafgesetzbuch könnte von mir aus
noch den den Kommentar ähm aufsagen und das wärs auch könnte keine
keine Fallbeispiele erzählen

Diese Beschreibung schließt einen Diskursabschnitt ab, in dem die juristische Unkenntnis der Rechtsvorschriften von Erwachsenen zur Notwehr und Nothilfe erzählt wurde. Zwischen Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern soll es bei juristischen Kenntnissen keine Unterschiede geben. Genau diese Elaboration umfasst die ausgewählte Sequenz. Von der Gruppe Delta wird kollektiv geteilt, dass Lehrerinnen und Lehrer bezogen auf Strafrechtswissen „genauso dumm“ wie Eltern sind. Selbst wenn sie sich dieses Wissen aneignen, z. B. durch das Lesen von Rechtsvorschriften und Fachliteratur, würde ihnen immer noch praxeologisches Wissen fehlen. Sie könnten „noch den den Kommentar ähm aufsagen und das wärs auch könnte keine keine Fallbeispiele erzählen“. Genau diese Kenntnisse hätten nur sie als Polizistinnen und Polizisten aufgrund ihrer Strafverfolgungspraxis. Die Beschreibung von Cm wird aus der Gruppe Delta validiert.

Die Beanspruchung und Inszenierung von Expertise berührt regelmäßig die Konstruktion der eigenen Rolle oder allgemeiner ausgedrückt, die eigene Professionalität, die diese Expertise hervorbringt. Normwissen wird nur handlungsorientiert durch Akteurinnen und Akteure mit Erfahrungen in der Normdurchsetzung adressatengerecht vermittelbar, so das Selbstbild der durch den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* repräsentierten Orientierungen. Im zitierten Transkriptauszug zeigt sich die beanspruchte exklusive Expertise durch die elaborierten Referenzen. Nur Polizistinnen und Polizisten können Beispiele zur Bedeutung von Rechtsvorschriften in der Praxis in Form von „Geschichten“ erzählen. Neben Kenntnissen ist Authentizität erforderlich, die exklusiv nur die Polizei bieten kann. Die Gruppe nimmt für sich eine höhere Glaubwürdigkeit in Anspruch. In der o.a. Beschreibung drückt die Formulierung „so ein Lehrer“, eine

gewisse Abschätzigkeit aus. Lehrerinnen und Lehrer können mangels praktischer Erfahrungen nur Rechtsvorschriften „zitieren“ und Erläuterungen „aufsagen“. Ihnen fehlt die Kompetenz für die Vermittlung von Präventionsthemen, weil sie nur über angelesenes Wissen verfügen. Wegen fehlender Strafverfolgungserfahrungen werden Lehrkräfte die handlungsorientierte Reflexionsfähigkeit von Rechtsnormen und eine themenspezifische pädagogische Transferleistung abgesprochen. Dem wird explizierbares Erfahrungswissen gegenüber gestellt, mit dem der didaktische Zweck deutlich besser erreicht werden soll. Praxis- und Erfahrungswissen aus der polizeilichen Arbeit hat für die Gruppe eine herausragende Bedeutung und damit einen angenommenen hohen Nutzwert für die Präventionsarbeit.

Es zeigt sich anhand der Interpretation dieser Passage, dass genuin polizeiliches Erfahrungswissen bedeutsam für die Konstruktion der eigenen Rolle ist. Durch die Betonung differenzierter Rechtskenntnisse in der Elaboration wird weiterhin deutlich, dass für den Typus juristisches Wissen von Bedeutung ist.

Diese Kenntnisse können, dem eigenen Selbstbild folgend, nur Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte vermitteln, weil sie Expertinnen und Experten für Normwissen sind. Im Mittelpunkt steht praxisbezogenes juristisches Wissen, das andere nicht haben, welches für kriminalpräventive Zwecke jedoch erforderlich ist. Im Diskurs wird ein simplifizierter juristischer Orientierungsrahmen sichtbar: Existieren Gesetze, ist das Zusammenleben geregelt, da die Voraussetzungen für eine funktionsfähige Gesellschaft geschaffen sind. In der Fokussierung auf die Legitimation positiv gesetzten Rechts¹⁶ dokumentiert sich die lineare Übernahme der Wertvorstellungen verfasster Vorschriften.¹⁷

Dieses Orientierungsmuster dokumentiert sich auch im Diskurs der Gruppe Paula, wie der folgende Transkriptauszug zeigt. Die Erreichung inhaltlicher Ziele wird eng mit der Exklusivität und der Bedeutung der eigenen Expertise für die polizeiliche Präventionsarbeit verknüpft.

¹⁶ In den Orientierungen dieses Typus deutet sich ein Bild von legaler Herrschaft an, wie es Max Weber beschreibt. Danach beruht legale Herrschaft auf der Legitimität einer gesetzten Ordnung und dem Anweisungsrecht der zur Normdurchsetzung Berufenen, vgl. Weber (2009, S. 11).

¹⁷ Die Fokussierung auf Rechtsnormen in der Präventionsarbeit ist auch für die Rekonstruktion der Modi der angestrebten Normübernahme dieses Typus von Bedeutung, siehe Abschnitt 5.3.1.2.

Paula: Zusammenarbeit mit Pädagogen, Z. 194–208

Aw L als ich ähm(.) als es so äh publik gemacht wurde das wir als (.)äh Multiplikatoren herhalten sollen in Anführungsstrichen (.) wie gesagt ich stell mir gerade vor wie=n Lehrer vorne sitzt und aus=m Strafgesetzbuch vorliest (1) ja und wir ham ja zum größten Teil ähm als Präventioneer auch ein Vorleben vor der Prävention also wir könn auch aus=m aktiven Leben berichten (.) Erfahrungen rüberbringn was wir erlebt ham mit Leuten auf der Straße in Einsätzen ecetera (.) das können die Lehrer nicht machen wir sind authentisch (1) die Uniform lebt quasi aber ähm was soll da n Lehrer machen (.) die könn- doch nur (···)und wie wie Lehrer oft sagn es muss jemand anders her (.) das es aus einem andern Mund kommt aus ner andern Blickrichtung aus ner völlig andern Gegend nin anders Gesicht (.) und wenn dann noch die Uniform dazu ist naja umso besser (1)

Mit dieser Passage schließt die Gruppe Paula den Diskurs eines Themas ab, in dem es um unterschiedliche Präventionsthemen geht, mit denen Unterrichtssequenzen in Schulen gestaltet werden. Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen werden ebenfalls elaboriert. Respekt und Autorität sind weiterhin Themen, die explizit diskutiert werden. Mit einer Konklusion wiederholt Aw zentrale Aspekte des bisherigen Diskurses und generalisiert sie zugleich. Die Akteurinnen hatten zuvor die ihnen zuge dachte Multiplikatorfunktion diskutiert. Dahinter verbirgt sich ein konzeptioneller Ansatz, mit dem Lehrkräfte befähigt werden sollen, Präventionsthemen selbst zu vermitteln. Mit diesem Modell könnten die unmittelbaren Unterrichtsaktivitäten der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten reduziert und letztlich polizeiliche Ressourcen für Präventionsarbeit eingespart werden. Wenn Aw in dieser Sequenz von „Multiplikatoren“ spricht, sind Lehrkräfte gemeint, denen ausschließlich die Fähigkeit zugebilligt wird, Gesetzestexte vorzulesen. Sie selbst bezeichnen sich als „Präventioneer“, also Beamtinnen und Beamte, die über genuin polizeiliche Handlungserfahrung verfügen und jetzt als Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte durch Informationsweitergabe Gefahrenvorsorge betreiben. Der unmittelbare Umgang der Polizei mit Rechtsverstößen und öffentlichen Gefahren verleiht die nötige Expertise und Glaubwürdigkeit, um diese Themen zu vertreten. Das Tragen der Polizeiuniform¹⁸ unterstreicht diese exklusive Kompetenz symbolisch. Den Erfahrungshorizont von Polizistinnen und Polizisten in den Unterricht einzubeziehen, ist auch ein didaktisches Mittel, dessen Zweckmäßigkeit, nach der Interpretation dieses Typus, auch von Lehrerinnen und Lehrern geteilt wird.

¹⁸ Nicht alle beamteten Polizeibediensteten tragen Uniformen. Kriminalbeamtinnen und Kriminalbeamte tragen im Dienst zivile Kleidung.

Im Selbstbild dieses Typus drückt sich die beanspruchte Expertise in speziellem Rechtswissen und polizeispezifischem Erfahrungswissen aus, das für Lehrveranstaltungen nutzbar gemacht wird. Gleichzeitig deutet sich ein negativer Gegenhorizont zu den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern an. Entscheidend für die Normvermittlung ist für sie die aus ihrer Profession heraus begründete Expertise. Andere Gelingensbedingungen für die Lehrveranstaltungen (Präventionsmaßnahmen) scheinen für die polizeiliche Akteurinnen und Akteure nicht von Bedeutung zu sein. In den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigt sich eine Expertise, die nicht mehr der aktuellen Handlungspraxis entstammt. Die Beamtinnen und Beamten befassen sich überwiegend langjährig mit der Organisation und Durchführung von Präventionsveranstaltungen und sind nicht mehr im Bereich der polizeilichen Intervention aktiv.¹⁹ Das Expertinnen- und Expertenwissen stammt also nicht aus unmittelbarer, aktueller, eigener polizeilicher Einsatzerfahrung, sondern vielmehr aus der Einbindung in die Polizeiorganisation bzw. aus der Identifikation mit der Rolle der Polizistinnen und Polizisten. Es dokumentiert für diesen Typus die Orientierung, dass sich die Akteurinnen und Akteure als Repräsentanten und Repräsentantinnen der Polizei verstehen. Gleichzeitig deutet sich an, dass bei Lehrkräften, in Bezug auf Normerziehung, die Fähigkeit zu didaktischen Transferleistungen in Frage gestellt wird. Das drückt sich auch in der Ablehnung aus, Lehrerinnen und Lehrer Präventionswissen zu vermitteln (Ablehnung der Multiplikatorenfunktion). Vielmehr soll der spezifisch polizeiliche Erfahrungshorizont essenziell für die Normvermittlung sein. Für diesen Typus ist es charakteristisch, sein eigenes Bild von Normativität mit der polizeilichen Normrepräsentanz gleichzusetzen und diese Perspektive allgemeingültig zu interpretieren. Angestrebte Normübernahmen werden in lebensnahes Fallwissen und Amtsautorität (Uniform) eingebettet und mit Wahrheitsansprüchen verbunden. Allein schon das Auftreten in Uniform soll als Referenz der eigenen Glaubwürdigkeit und Fachkompetenz dienen.

Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen

Die Gruppe Delta diskutiert in der Eingangspassage den Unterschied zwischen pädagogischer und polizeilicher Arbeit im Schulunterricht. In dieser Argumentation werden polizeiliche Orientierungen beim Handeln in pädagogische Situationen sichtbar, in der sich wiederum die Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen in der Präventionsarbeit dokumentieren.

¹⁹ Entsprechende Daten wurden nach den geführten Gruppendiskussionen von den teilnehmenden Polizistinnen und Polizisten erhoben.

Delta: Eingangspassage, Z. 126–135

- Cm [...]für mich persönlich und auch für uns glaub ich dass wir den pädagogischen Bereich von dem polizeilichen Bereich von dem polizeipräventiven Bereich ganz eindeutig trennen wir unterhalten uns ja vorrangig über Straftaten (.)also
- ?m: L °Richtig°
- Cm: Also äh der Kollege macht j:a äh keine therapeutischen Sachen in der Drogenprävention wie vielleicht ne Drogenberatung das macht sondern er geht ja als Polizist da hin und da geht es darum um die Frage was ist da eigentlich strafbar oder ab wann is was strafbar [...]

Cm der Gruppe Delta unterscheidet in seiner Elaboration zwischen genuin polizeilicher Arbeit und dem „präventiv-polizeilichen Bereich“. Die Abgrenzung zu anderen polizeilichen Handlungsfeldern wird durch den Umgang mit Straftaten benannt. Cm beschreibt diese Differenzierung als „Unterhaltung“ über Verbotsnormen, während die Polizei ansonsten primär mit der Verfolgung von Rechtsverstößen befasst ist. In der weiteren Elaboration beschreibt Cm den Unterschied zwischen pädagogischer und polizeilicher Arbeit. Bezugnehmend auf eine vorangegangene Beschreibung zur polizeilichen Drogenprävention wird der Charakter pädagogischer Arbeit zu Suchtstoffen in die Nähe von Drogentherapie gerückt. Hingegen erklärt die Polizei Straftatbestände. Vorangegangen waren Beschreibungen der Kriminalitätsphänomene, die in schulischen Unterrichtssituationen thematisiert werden, und der Methoden, mit denen die Gruppe arbeitet. Die Differenzierung zwischen polizeilicher und pädagogischer Arbeit wird durch eine Person der Gruppe validiert.

Bereits bei der Rekonstruktion der orientierenden Bedeutung der eigenen polizeilichen Expertise für das Selbstbild deutete sich die Wirkmächtigkeit der polizeilichen Professionalität für die Präventionsarbeit an. Wenn auf der kommunikativ generalisierenden Ebene die Exklusivität der polizeilichen Wissensbestände thematisiert wurde, zeigte sich nicht nur, dass es um explizites Wissen über Delinquenz von Jugendlichen geht, sondern dass sich dadurch auch die kollektive Identität der Gruppe konstituiert. Das gleiche Orientierungsmuster zeigte sich in der Kategorisierung junger Menschen als potenzielle Täterinnen und Täter oder Opfer. Das Selbstbild wird nicht nur durch die Beschreibung der eigenen kollektiven Identität sichtbar, sondern auch durch die Abgrenzung von anderen Akteurinnen und Akteuren. Für die Gruppe sind Pädagogik und Polizei zwei Bereiche, die nebeneinander stehen und keine Verbindungen haben. In der Beschreibung des Unterschieds wird die Information über Strafrechtsnormen der Intervention bei Drogenabhängigkeit gegenübergestellt. Dabei wird die inhaltliche Vermittlungssituation in der Schule dem polizeilichen Handlungsfeld und außerschulische soziale und gesundheitliche Hilfe dem pädagogischen

Handlungsfeld zugewiesen. Durch eine sehr freie, konstruierte Verknüpfung von Handlungszielen, Wissenstransfer bzw. Therapie, mit den Methoden Belehrung bzw. Hilfe, wird ein eigener polizeilicher Handlungsraum in Schulen definiert und von einem sehr individuell definierten und zugleich unspezifisch umrissenen „pädagogischen Bereich“ unterschieden. Die Sequenz kann als eine reine metaphorische Verstärkung der eigenen Rolle interpretiert werden. Durch die Formulierung dieses Gegenhorizonts wird die Ausgrenzung von helfenden, unterstützenden oder fürsorglichen Mustern aus der eigenen Präventionsarbeit sichtbar. Die Vermittlung von Rechtsvorschriften ist für die Gruppe kein Gegenstand der Pädagogik, weil Pädagogen selbst das entsprechende Wissen fehlt. Das wird auch von anderen Gruppen des Samples konjunktiv geteilt (Berta: Uns geht es gut mit unserer Arbeit, Z. 166–170, Paula: Eingangspassage, Z. 46–63 und Delta Eingangspassage, Z. 198–261).

Während der obrigkeitsstaatliche Modus der Präventionsarbeit auch hier Distanziertheit und hierarchische Über- und Unterordnung erkennen lässt, werden bei anderen Gruppen, wie z. B. bei der Gruppe Berta, das Streben nach größerer Nähe und Wahrnehmung individueller sozialer Probleme erkennbar. Es zeigt sich also ein deutlicher Kontrast zum Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* durch eine größere Empathie und die Reduzierung von Asymmetrie.

Soweit die Akteurinnen und Akteure dieses Typus in Schulen polizeiliche Präventionsarbeit gestalten, wirken sie dort in Unterrichtssequenzen oder sonst in unterrichtsbezogenem Kontext am Schulleben mit. Über das gesamte Sample hinweg zeigt sich bei Gruppen, die diese Form der Präventionsarbeit praktizieren, dass sie an pädagogischen Orten und in pädagogischen Situationen handeln, auch wenn sie sich selbst von pädagogischer Handlungspraxis distanzieren. Wie bereits bei der Beschreibung der Basistypik angesprochen, ließ sich eine Homologie der Abgrenzung, sowohl von Pädagoginnen und Pädagogen, als auch von anderen polizeilichen Akteurinnen und Akteuren rekonstruieren. Charakteristisch für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* ist daher, dass sein Handeln in pädagogischen Situationen an pädagogischen Orten durch die Akteurinnen und Akteure als nicht-pädagogisch, sondern präventiv-polizeilich beschrieben wird. Mit dem Begriff „Präventioner“ wird neben offiziellen Funktionsbezeichnungen, eine polizei-umgangssprachliche Rollenbeschreibung kreiert (Paula: Zusammenarbeit mit Pädagogen, Z. 199, siehe auch Abschnitt 5.3.1.2).

Neben der primären Präventionsarbeit der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten sind Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter eine weitere relevante Funktionsgruppe der hauptamtlichen polizeilichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Sie haben individuelle Kontakte zu delinquenten Personen dieser Altersgruppe. Neben strafrechtlichen Ermittlungen beinhaltet diese

Aufgabe auch Präventionsaspekte (vgl. Abschnitt 2.3.3). Vor dem Hintergrund der spezifischen Aufgabenstellung stellt sich die Frage, ob sich in dieser Funktionsgruppe mit deutlich stärker ausgeprägten repressiven Handlungsschemata in der Aufgabenzuweisung gleichartige Orientierungsmuster wie bei den Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten zeigen. Die Beamten der Gruppe Delta arbeiten zwar überwiegend langjährig als Präventionsbeamte. In ihrem Diskurs kommen sie auf ihre polizeilichen Vorerfahrungen im repressiven Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu sprechen. Im Oberthema Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität elaboriert die Gruppe Delta Fälle von strafrechtlich relevantem Verhalten. Vorangegangen war ein Erzählimpuls zu besonderen Erinnerungen an die berufliche Praxis.

Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 1–7

- Y: Wenn Sie (.) jetzt an ihre (1) berufliche Praxis denken (2) was ist Ihnen denn da so besonders in Erinnerung geblieben (3)
 Cm: Hier in der Tätigkeit jetzt meinen Sie hier #in dieser Dienststelle# "jetzt"
 Y: J:a das muss nicht #die Dienststelle# sein aber immerhin ihre Tätigkeit bezogen auf Kin:der (.) beziehungsweise bei Ihnen ja jetzt auf auf Jugendliche (3)

Nach diesem Erzählimpuls beschreibt die Gruppe ausschließlich defizitorientiert Fälle, die sie selbst erlebt oder die sich in ihrem beruflichen Umfeld ereignet haben. Die Erzählung von #Cognac-Catrin# schließt diesen Diskursabschnitt thematisch ab.

Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 159–171

- Am: #Co=#Cognac-Catrin# die war damals dreizehn mit Raubdelikten aufgefallen (2) Jugendamt wusste Bescheid die lebte alleine die Mutter war mit dem jüngsten Kind irgendwo nach Polen gefahren und kam nich wieder und die wurde von nem Onkel und von ner Tante versorgt und dat war alles (.) und irgendwann mit vierzehn ist die in die Kiste gegangen aber die war wöchentlich bei uns gewesen im wöchentlichen Abstand ja also da passierte nichts (.) ähm Jugendamt natürlich immer wieder ne Bescheid gekriecht aber (.) da hat sich auch keiner wirklich groß drum gekümmert also das war schon ne Sache gewesen die ein bisschen frustrierend ist ((Stuhlrücken im Hintergrund)) da war b-b-bei der kommste aber auch nicht mit so Ansprachen präventiven Ansprachen nicht mehr weiter die war so eingefahren in ihr Blauleben (1)

In der Erzählung von Am der Gruppe Delta geht es um ein junges Mädchen, das an der Grenze zur Strafmündigkeit „mit Raubdelikten aufgefallen“

ist. Bereits vor der Vollendung des 14. Lebensjahres²⁰ hatte #Cognac-Catrin# so intensiv Straftaten begangen, dass sie nach Erreichen der Strafmündigkeit und fortgesetzten Taten alsbald inhaftiert wurde. Am nutzt für die Beschreibung die polizei-umgangssprachliche Metapher „in die Kiste gegangen“. Alkoholmissbrauch dürfte auch eine Rolle gespielt haben, wie sich aus dem Spitznamen #Cognac-Catrin# und der Bezeichnung des Lebenswandels als „Blauleben“ interpretieren lässt.

Die familiäre Situation, in der das Mädchen lebt, wird als prekär beschrieben. Sie wird von Verwandten materiell versorgt. Die Mutter ist ohne sie nach Polen emigriert. Nachhaltige Maßnahmen der Jugendhilfe sollen unterblieben sein. Mit „präventiven Ansprachen“, also normenverdeutlichenden Gesprächen der Polizei, konnte keine Verhaltensänderung erreicht werden. Diese Erzählung schließt sich an Narrationen an, in denen das gleiche Orientierungsmuster sichtbar wurde. Zuvor wurden von einer Familie erzählt, für deren Kinder Straffälligkeit normal ist (Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 10–31), von „Klaukids“ (Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 53–72 und 93–153) und von Raubtaten, die von Grundschulern verübt worden sein sollen (Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 73–92). In diesem Diskursverlauf hat die Erzählung von #Cognac-Catrin# die Funktion einer inhaltlichen Konklusion.

Die Erzählung der Geschichte von #Cognac-Catrin# drückt aus, dass es sich um einen besonders schwerwiegenden, tragischen Fall handelt, der sich vom durchschnittlichen polizeilichen Umgang mit Kinder- und Jugenddelinquenz abhebt. So werden exemplarisch die Grenzen des polizeilichen, bzw. behördlichen Handelns illustriert. Mit der Wirkungslosigkeit „präventiver Ansprachen“ ist die polizeiliche Präventionsarbeit gemeint, die auf normenverdeutlichende Gespräche reduziert wird. Das Aufzeigen rechtlicher Konsequenzen von Fehlverhalten und das Hoffen auf eine abschreckende Wirkung wird bei jungen Menschen wie #Cognac-Catrin# für wirkungslos gehalten. In dieser Sequenz wird erneut ein negatives Bild von jungen Menschen deutlich, das in der Klassifizierung als Täterin verhaftet ist. Die Abwertung der Person wird auch durch den verwendeten

²⁰ Bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres (Kinder) besteht absolute Strafunmündigkeit (§ 19 StGB). In der Altersspanne vom 14. Lebensjahr bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres sind Jugendliche im Rahmen ihrer Reife und Einsichtsfähigkeit strafrechtlich verantwortlich. Ab 18 Jahren sind Personen voll strafmündig. Bei Heranwachsenden (Personen im Alter von 18 bis 21 Jahren) kann noch Jugendstrafrecht zur Anwendung kommen, wenn die Person zur Zeit der Tat nach ihrer sittlichen und geistigen Entwicklung noch einem Jugendlichen gleichstand oder es sich bei der Tat um eine Jugendverfehlung handelt (vgl. §§ 1 bis 3 JGG).

Spitznamen #Cognac-Catrin# deutlich, der mögliche Alkoholprobleme verniedlicht und verharmlost. Gleichzeitig drückt die Erzählung eine Ohnmacht aus. Das polizeiliche bzw. behördliche Maßnahmenportfolio bleibt in Fällen wirkungslos, in denen deren Wirksamkeit in einem besonderen Maße erforderlich ist. Gesellschaftlichen Entwicklungen stehen sie machtlos gegenüber. Am zeichnet ein düsteres, negatives Bild von Präventionsmöglichkeiten. Von relevanten anderen Personen und institutionellen Akteuren werden keine Anstrengungen unternommen, Kinder von einem abweichenden Verhalten abzuhalten. Dadurch deutet sich an, dass sich die Polizei mit dem Problem Kinder- und Jugendkriminalität alleine gelassen fühlt, weil andere Akteure nicht wirksam handeln. Sie sind die einzigen, die der Kinder- und Jugenddelinquenz nicht ausweichen können.

Weiterhin wurden im Handlungsfeld von Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern, trotz des Unterschieds zur Arbeit der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten, die gleichen Orientierungsmuster sichtbar. In den mangelnden Wirksamkeitserwartungen von Präventionsmaßnahmen und der ausschließlichen Orientierung am Strafverfolgungsmodus zeigte sich die Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen. Durch die etikettierende Klassifizierung devianter junger Menschen wurde erneut die Täterinnen- und Täterorientierung in dem bereits rekonstruierten Bild von Kindheit und Jugend sichtbar. Wegen prognostizierter Erfolglosigkeit scheiden erzieherische Bemühungen bei Kindern und Jugendlichen mit intensiver Delinquenzneigung aus. So zeigt sich einerseits die Suspendierung von Wirksamkeitsverantwortung, aber auch die Inszenierung der Polizei als die Institution, die sich überhaupt noch mit gravierenden gesellschaftlichen Problemen befasst, wenn andere Akteurinnen und Akteure ausweichen oder untätig sind. Auf diese Weise wird erneut der für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* charakteristische Durchsetzungsmodus sichtbar.

In den Handlungsorientierungen dieses Typus dokumentiert sich nicht nur eine polizeiliche Rolle, sie bleibt auch umfassend in der Wirkmächtigkeit genuin polizeilicher Handlungsmuster verhaftet.

5.3.1.2 Modi der angestrebten Normübernahme: Belehrung und Instruktion

Die Konstruktion der eigenen Rolle im Modus des Respekts im vorangegangenen Abschnitt 5.3.1.1 ließ ein Fundament sichtbar werden, auf dem die Handlungsmuster der täglichen Arbeit mit jungen Menschen aufbauen. Bedeutsam für das Handeln ist die Wirkmächtigkeit der eigenen Normativität, der wertende Blick auf andere Menschen und die Einflüsse polizeilicher Orientierungen auf Präventionsarbeit. Anhand der Fälle des Samples lässt sich zeigen, dass die Orientierungen, in

denen sich das eigene Rollenbild manifestiert, handlungsleitend in der täglichen Präventionsarbeit sind. Daraus ergeben sich kollektive Ziele und Erwartungen an Wirksamkeit, die primär auf die Beeinflussung von Verhalten zur Einhaltung sozialer Regeln ausgerichtet sind.

Auf der expliziten Ebene sind zahlreiche Diskurse von normativen Instruktionen und Information über gesetzliche Vorschriften geprägt. Es werden Ziele und Inhalte der eigenen Präventionsarbeit elaboriert. Es geht um Wissen über Strafrechtsnormen und das Rechtssystem. Das Lernen der Normbefolgung ohne den sozialen Kontext junger Menschen in den Blick zu nehmen, ist in Orientierungen des Typus *obligationsstaatliche Präventionsarbeit* handlungsleitend. Durch Abschreckung soll die Rechtstreue gefördert werden. Wie bei allen Orientierungstypen ist hier die Täterinnen- und Täterprävention dominant. Aus diesen Diskursen ließen sich mit den Vergleichskriterien *Zielperspektiven der Normübernahme* und *Erwartungen an Wirksamkeit* die Vergleichsdimension *Modi der angestrebten Normübernahme* rekonstruieren. Es ist die zweite Vergleichsdimension, in der sich handlungsleitende Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit dokumentieren. Mit Hilfe dieser Kriterien ließen sich die kollektiven Erwartungen von Polizistinnen und Polizisten bezogen auf das Lernen von Normen rekonstruieren. Die Fallvergleiche ließen die Fokussierung auf bestimmte Personengruppen und spezifische inhaltliche Ziele erkennen (Zielperspektive der Normübernahmen) und die Modi des Handelns in pädagogischen Situationen (Erwartungen an Wirksamkeit).

Zielperspektive der Normübernahme

Die Akteurinnen und Akteure dieses Typus inszenieren sich als *Hüterinnen und Hüter der Normen* (vgl. Abschnitt 5.3.1.1). Hinsichtlich ihrer Ziele dominiert die gesellschaftliche Perspektive. Sie sorgen sich um das friedliche Zusammenleben in der Gesellschaft, für die Ordnung und Sicherheit, die eine Grundvoraussetzung ist. Die Allgemeinheit gilt es zu schützen und so wird eine gesellschaftlich orientierte Zielperspektive sichtbar, die wie das Bild von der Entwicklung junger Menschen unterkomplex bleibt.

Wie die Rekonstruktion der Zielperspektive der Normübernahme zeigen wird, fokussieren sich Handlungsorientierungen des Typus *obligationsstaatliche Präventionsarbeit* defizitorientiert und abschätzig auf die Entwicklungsfähigkeit junger Menschen und die Bereitschaft sich an gesellschaftliche Regeln zu halten. Dieser Typus agiert in einem instruierenden Modus, um Kinder und Jugendliche zu einem normgemäßen Verhalten zu bewegen und setzt darauf, mittels Amtsautorität insbesondere regelkonform handelnde junge Menschen in ihrem Verhalten zu bestärken.

Aus dem empirischen Material dieser Studie lassen sich Zielgruppen rekonstruieren, bei denen die Akteurinnen und Akteure ihre Präventionsarbeit als besonders lohnend ansehen und die sie in ihrer Praxis fokussieren. Im vorangegangenen Abschnitt zur Konstruktion der eigenen Rolle wurde bei der Rekonstruktion der normativen Disposition in einer Sequenz des Diskurses der Gruppe Paula sichtbar, dass jungen Menschen die Rolle potenzieller Täterinnen und Täter bzw. Opfer²¹ zugeschrieben wird (Paula: Das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern, Z. 34–43). Dort wird zwischen Personen unterschieden, die mit der polizeilichen Präventionsarbeit erreicht werden können und den „Unbelehrbaren“, denen die Polizei mit repressiven Mitteln begegnen muss. Neben der bereits (Abschnitt 5.3.1.1) rekonstruierten, etikettierenden Wahrnehmung junger Menschen wird gleichzeitig die Ausrichtung der eigenen Aktivitäten auf angepasste und konform handelnde Kinder und Jugendliche sichtbar, weil diese noch für die Informationen der Polizei und die methodischen Möglichkeiten der Akteure zugänglich sind.

Die Konturierung einer nicht-präventablen Gruppe junger Menschen, verbunden mit der charakteristischen Negativperspektive dieses Typus, zeigt sich auch bei der Gruppe Delta. Auf den erzählgenerierenden Impuls hin, besondere Erlebnisse mit Kindern und Jugendlichen aus ihrer beruflichen Praxis zu thematisieren, reiht die Gruppe mehrere Beschreibungen von Kinder- und Jugendkriminalität aneinander. Sie zeichnet ein sehr düsteres Bild von Jugenddelinquenz, bei dem die eigene Präventionsarbeit kaum einen Raum hat. Es wird von einer Familie berichtet, in der alle Kinder delinquent sind und implizit abweichendes Verhalten familiären Erziehungsdefiziten zugeschrieben wird (Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 1–31), von jungen Menschen, die geringere Strafen im Jugendstrafrecht für intensive kriminelle Aktivitäten ausnutzen (Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 32–72), und Kindern, die organisiert zur Begehung von Diebstählen ausgebildet werden (Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 73–153). In diesen bereits oben skizzierten Erzählstrang hinein formuliert Cm eine Konklusion, indem er auf der Basis der vorangegangenen Beschreibungen eine weitgehende Wirkungslosigkeit ihrer Präventionsarbeit folgert.

²¹ Die Opferprävention spielt bei diesem Typus als Präventionsziel eine untergeordnete Rolle und ist daher für die Zielperspektive der Normübernahme nicht relevant.

Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 87–105

- Cm: Ist das natürlich irgendwo schon (.) absolut frustrierend wenn man feststellt man meint ja man hätte irgendwie auch sowas weitergegeben (.) und aber der Trend ist genau gegenläufig das heißt also es wird nicht @(irgendwie besser oder es bleibt auch nicht so)@
- ?m: L °@(.)@°
- Cm: sondern es wird eben immer schlechter eigentlich ne (.) und ähm (.) dass die Kinder eben das in in dem Bereich nicht mehr aus eigenem Antrieb machen oder (.) man kann ja sagen wenn so Kinder in der Pubertätsphase sind okay die haben dann mal den falschen Kontakt und da sind dann falsche Freunde wie man so nennt wie man das nennt (.) äh sondern da sind=s gezielt die Eltern und das Elternhaus die eigentlich da die Ausbilderrolle spielen dabei (.) Thema Klaukids war ja So=n Beispiel dafür
- Am: L Ja klar
- Am: Ja klar Wohnungseinbrüche hier wo die Kids rumgeschickt werden
- Cm: L Ja
- Am: Ähm wo #Mafia# (geschickt werden)

Mit den Informationen, die sie „weitergeben“ wollen, erreichen sie nicht die gewünschte Wirkung. Die von den Beamten wahrgenommene Kriminalitätsentwicklung spricht gegen Präventionserfolge. Cm blickt dabei primär auf junge Menschen, die wiederholt straffällig werden. Er unterscheidet zwischen episodenhaftem abweichendem Verhalten, wie es durchaus jugendtypisch ist, und der Erziehung zu kriminellm Verhalten. Die Kinder wachsen in gewerbsmäßige Kriminalitätsstrukturen hinein. Sie werden zu kriminellm Verhalten bestimmt und so in einer Subkultur sozialisiert. Am nennt die „Mafia“ als Beispiel für eine solche Subkultur und als Sammelbegriff bzw. Synonym für die organisierten Kriminalitätsstrukturen.

Aus dem erneut sichtbar gewordenen negativen Blick auf junge Menschen wird nicht nur das bereits rekonstruierte Bild von Kindheit und Jugend sichtbar. Vielmehr lassen sich für den Typus charakteristische Exklusionen rekonstruieren. Junge Menschen mit Delinquenzneigung lassen sich mit Präventionsmaßnahmen nicht von kriminellm Verhalten abbringen. Entweder ist abweichendes Verhalten eng mit den Orientierungsprozessen in der Pubertät verknüpft und endet dann mit der Entwicklungsphase oder es ist durch Erziehung und Sozialisation prägend für das gesamte weitere Leben. Durch die Projektion des Verhaltens einer kleinen Gruppe junger Intensivtäter²² und der weitgehenden Ausblendung ihrer Lebensumstände werden Jugendliche mit abweichendem Verhalten schnell in einen intensiv kriminellen Kontext gestellt und als Zielgruppe der Präventionsarbeit ausgeschlossen. Als Legitimation reichen stereotype und im Boulevardstil beschriebene Fallbeispiele aus. Es zeigt sich auf diese Weise,

²² Zum Begriff *Intensivtäter* siehe Abschnitt 2.3.3.

dass dieser Typus nicht das Ziel hat, delinquenzgeneigte Jugendliche von ihrem Handeln abzubringen. Derartigem Ansinnen wird durch die beschriebenen Fälle eine Erfolglosigkeit bescheinigt. Durch den gleichzeitig betriebenen Nachweis der Begrenztheit präventiv-polizeilicher Handlungsmöglichkeiten wird die Legitimation der Beschränkung eigener Aktivitäten und Erwartungen an Kriminalitätsverhütung durch polizeiliche Präventionsarbeit ausgedrückt.

Die Legitimation dieses Orientierungsmusters zeigt sich nicht nur in den eigenen Erfahrungen bzw. in der Interpretation der Wirklichkeit des eigenen Handlungsfeldes, vielmehr wird, wie die folgende Sequenz zeigt, unterstützend mit vergleichbaren Orientierungen von „Pädagogen“ argumentiert.

Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 124–135

Am: L °Da kannste nichts machen°
 Cm: L Worüber ja die Pädagogen ja auch sagen
 das ist verheerend (.) das kriecht man ja aus sonem Menschen nie wieder raus
 Am: °Das das kannste nicht wieder ändern sowas ist klar°
 Cm: Ne das ist für immer und ewig ist das
 Am: L Das wird vor-
 Cm: L heißt also die kriminelle Laufbahn ist genauer
 genommen eigentlich aus dem aus der pädagogischen Sicht äh zu hundert Prozent vorgezeichnet (2) ja das ist schon bemerkenswert

Die Gruppe Delta beruft sich auf nicht näher spezifizierte „Pädagogen“, die ebenfalls die Auffassung vertreten, dass eine Delinquenzneigung irreversibel ist. Wenn ein Mensch einmal eine „kriminelle Laufbahn“ eingeschlagen hat, lässt sich das aus „pädagogischer Sicht“ nicht mehr verändern.

In diesem Transkriptauszug wird ein möglicherweise verfestigtes kriminelles Verhalten von Kindern und Jugendlichen dahingehend interpretiert, dass es sich nicht wieder ändern lässt und die Biografie dauerhaft prägt: „das kriegt man aus so einem Menschen nie wieder raus“. Dabei wird sich auf nicht näher spezifizierte Aussagen von Pädagogen als weitere Referenz berufen. Cm drückt auf diese Weise aus, dass es sich nicht nur um eine polizeiliche Sichtweise handelt, sondern diese Wertungen durch Professionelle aus dem Bereich der Erziehung geteilt werden. Am wiederholt mit ähnlichen Worten die Proposition von Cm und validiert sie dadurch. Cm bekräftigt noch einmal seine Proposition („das ist für immer und ewig“). Er beruft sich wieder auf eine „pädagogische Sicht“ nach der eine „kriminelle Laufbahn“ zu „hundert Prozent“ vorgezeichnet ist. Es geht nicht um alterstypisches abweichendes Verhalten, sondern um ein Leben, das von Kriminalität geprägt sein wird. Mit dem Verweis auf die Pädagogik wird eine Verallgemeinerung der Ratlosigkeit im Umgang mit intensiv delinquenten jungen Menschen sichtbar. So sollen die Möglichkeiten einer Verhaltensbeeinflussung durch pädagogisches Handeln stark begrenzt sein.

Die Berufung auf die vermeintlichen praxeologischen Erkenntnisse einer anderen Profession, dient zur Validierung der eigenen Orientierung. Für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* lässt sich anhand des empirischen Materials dieser Untersuchung die Legitimierung der Exklusion bestimmter Gruppen junger Menschen von polizeilicher Präventionsarbeit rekonstruieren, weil ihnen eine rechtskonforme Entwicklungsmöglichkeit abgesprochen wird. Da sich die präventive Arbeit der Polizei mit Kindern und Jugendlichen als pädagogisches Handeln einordnen lässt, zeigt sich im Material, dass junge Menschen, die den Beamtinnen und Beamten schwer erreichbar erscheinen, als pädagogische Zielgruppe unausgesprochen ausgegrenzt werden. Das vollzieht sich nicht physisch. Diese Personen werden nicht von Präventionsmaßnahmen ausgeschlossen. Die Beamtinnen und Beamten haben vielmehr keine Erwartungshaltung an als schwierig etikettierte Jugendliche und exkludieren sie implizit auf diese Weise.

Jenseits dieser rekonstruierten Zielgruppenorientierung stellt sich natürlich die Frage nach dem kollektiven konjunktiven inhaltlichen Fokus der Präventionsarbeit. In der folgenden Sequenz aus der Eingangspassage der Gruppe Delta werden die zur Übernahme durch Kinder und Jugendliche angebotenen Normen bzw. die damit verbundene Normativität sichtbar.

Delta: Eingangspassage, Z. 160–177

- Am: Wenn ich hier in so=nem Vortrag auf das Thema Beleidigungen komme frag ich immer wer ist denn der Meinung Beleidigung ist ne Straftat dann gehen so drei vier fünf Hände hoch wenn ich dann frage wer ist der Meinung Beleidigung ist keine Straftat dann gehen mindestens genauso viele Hände hoch ja
- Cm: ((zustimmendes Geräusch))
- Am: Und wenn man sich dann im=im Weiteren drüber unterhält ne dann inandrin:n Schulen ist doch alles voll normal ne dass man so eben mal angegangen wird oder mal als Hurensohn dargestellt wird und und und das is das is für die teilweise normal ja
- Cm: L Ja
- Am: Das ist schon erschreckend zu sehen ne dass es da eben son son Hurensohn der da mal eben in die in die Gegend geworfen wird für die ganz normal ist als wenn wir uns jetzt hier unterhalten ne hallo #Franz# @(.)@
- Cm: L Ja (.) ja dieser (.) dieser Spruch also deine deine Mutter fickt äh ihre eigenen Kinder oder so
- Am: L Ja

Die Gruppe Delta beschreibt zum Beginn des Diskurses ihre Arbeit, bei der es thematisch um Drogen- und Gewaltprävention geht. Besonders wichtig scheinen ihnen die Erläuterung von Verbotsnormen und der Ablauf des Jugendstrafverfahrens zu sein. Für den Fall, dass sie selbst einmal straffällig werden, sollen junge Menschen wissen was auf sie zukommt. In diesem Zusammenhang beschreibt Am eine schulische Situation, in deren Mittelpunkt die Erläuterung einer Strafrechtsnorm steht. Er berichtet davon, dass er in Vorträgen auf das Thema Beleidigung

zu sprechen kommt. Dann fragt er das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ab. Nach seiner Wahrnehmung melden sich dann regelmäßig in gleicher Anzahl Jugendliche, die Beleidigung für eine bzw. für keine Straftat halten. Die Ausgeglichenheit der Stimmen und die begrenzte Anzahl derjenigen, die eine Stimme abgeben, unterstützt seine Argumentation zu den Kenntnisdefiziten über Straftatbestände und deren Folgen. Bei der Beleidigung handelt es sich um ein sogenanntes Bagatelldelikt, also eine Straftat von geringer Bedeutung, die durch den Staat als Privatklagedelikt²³ in der Regel von Amts wegen nicht verfolgt wird. Das Wissen in der Schulklasse über die richtige juristische Einordnung von Bezeichnungen wie „Hurensohn“ oder herabsetzende Äußerungen über Mütter von Mitschülerinnen oder Mitschülern ist begrenzt. Den Beamtinnen und Beamten dieser Gruppe ist es wichtig, über die strafrechtliche Relevanz der Alltagskommunikation zu informieren. Wobei die Ehrverletzung nur ein Beispiel ist. Aus dem Diskurskontext ergibt sich, dass es insgesamt um jugendtypische Delinquenz geht. Die Gruppe beklagt die verbreiteten mangelhaften kommunikativen Umgangsformen und das fehlende Unrechtsbewusstsein.

Am spricht davon, dass er in schulischen Situationen „Vorträge“ hält. Das impliziert eine bestimmte Form von Interaktion mit jungen Menschen. Er redet, die anderen hören zu. Die damit einhergehenden ungleichen Redeanteile, die starre Dramaturgie, bzw. der vorgezeichnete geplante Verlauf der Veranstaltung, die Asymmetrie zwischen Redner und Zuhörer drücken sich durch die Bezeichnung „Vorträge“ aus. Schätzfragen an Schülerinnen und Schüler scheinen in diesem Zusammenhang eher eine rhetorische Funktion zu haben, als eine methodengeleitete Erarbeitung von Wissen zu sein.

Mit der Information über die strafrechtliche Bedeutung von Beleidigungen wählt Am Situationen und Äußerungen, zu denen die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Lebensnähe einen leichten Zugang finden können. Gleichzeitig wird der Kriminalisierung von Alltagsverhalten Vorschub geleistet. Auch wenn die Beleidigung formal eine Straftat ist, findet eine strafrechtliche Ahndung doch in einem sehr begrenzten Umfang statt. Das verschweigt Am. Es zeigt sich, dass er auf die abschreckende Funktion einer formalen Strafandrohung setzt und sich als Aufklärer über Verbotsnormen inszeniert. Gleichzeitig deutet sich an, dass kritisch auf mögliches kriminelles Verhalten an Schulen aufmerksam gemacht wird, obwohl es kontrollierte, geschützte Räume sind und sich pädagogisches Personal um die Jugendlichen kümmert. Am validiert die Argumentation von Am mit einem „ja“. Am unterstreicht noch einmal wiederholend, dass die Nutzung von Schimpfwörtern wie „Hurensohn“ so normal ist, als wenn man „hallo

²³ Bei der Privatklage tritt der Verletzte einer Straftat an Stelle der Staatsanwaltschaft als Ankläger auf (§ 374 StPO).

#Franz#“ sagen würde. Das findet er erschreckend. Er drückt so sein Unverständnis darüber aus, dass strafrechtsrelevante, ehrverletzende Regelverstöße Teil der normalen Kommunikation von Schülerinnen und Schülern sind. Da sie aus der Perspektive des Strafrechts auf menschliches Verhalten blicken, sind Schulen für sie potenzielle Tatorte. Cm validiert die Argumentation von Am, indem er noch einen weiteren „Spruch“ als Beispiel hinzufügt: „deine Mutter fickt ihre Kinder“. In dieser Sequenz deutet sich an, dass abweichendes Verhalten ubiquitär ist. Selbst an Schulen, einem behüteten, vom übrigen Sozialraum abgegrenzten Ort finden Regelverstöße statt. Die validierte Argumentation der Gruppe kann auch dahingehend interpretiert werden, dass außer der Polizei niemand konsequent auf Normverstöße aufmerksam macht. Wäre bei den Schülerinnen und Schülern hinreichendes Normwissen vorhanden, könnten die Akteure nicht mit einem Vorsprung an juristischem Grundwissen im Schulunterricht überraschen und ihre Überlegenheit inszenieren.

Anhand von Passagen wie dieser wird sichtbar, dass sich der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* auf die Präsentation von Normwissen konzentriert und dabei auf die abschreckende Wirkung von Sanktionsandrohungen setzt. Spezifisch zu sein scheint, dass Normkonformität im Sinne einer negativen Generalprävention (allgemeine Prävention durch Abschreckung) angestrebt wird. Wer sich an die Regeln hält, wird nicht bestraft und erfüllt gleichzeitig eine soziale Pflicht. Die Präventionsarbeit findet zwar unmittelbar mit Kindern und Jugendlichen statt, sie wollen auch erzieherisch deren Handeln beeinflussen, aber in Ihren Zielsetzungen steht der gesellschaftliche Nutzen im Vordergrund. Das sichtbar gewordene Erziehungsziel kann mit der Metapher *braver Bürgerinnen und Bürger* beschrieben werden.

Im Abschnitt, aus dem der folgende Transkriptauszug stammt, diskutiert die Gruppe Paula, wie ihnen von Schülerinnen und Schülern Respekt entgegengebracht wird bzw. wie sie sich Respekt verschaffen.

Paula: Eingangspassage, Z. 74–83

- Cw [...] Bei solchen Klassen hat man dann auch irgendwo das Problem dass die dann versuchen abzugleiten dann muss man von vorherein Regeln setzen dann weiß man auch wo man is dann steht man also in Uniform da=vor=ne Klasse und hat dann auch n ganz andres ähm Niveau irgendwo dieser Abstand is dann größer meistens so ##in der Sekundarstufe## der Fall wo es dann schon doch mehr Probleme gibt (.)
- Aw Regeln einhalten ähm ich hab unterschiedliche Erfahrungen
- ?w L °von vornherein°

Kollektiv geteilt wird von den Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten der Gruppe Paula, dass sie zu Kindern in Grundschulklassen einen leichteren

Zugang haben, während es dann bei älteren Jahrgängen schwieriger wird. Schulformabhängige Unterschiede kommen noch hinzu. Es gibt aber auch Schulen mit „Problemen“. Dort gehen die Beamtinnen und Beamten hin, weil sich die Lehrerinnen und Lehrer Unterstützung bei der Bewältigung von Störungen wünschen. „Regeln setzen“ ist von zentraler Bedeutung und steht jeweils am Anfang aller Aktivitäten im schulischen Raum. Das Herstellen der Kontrolle über die Situation, verhindert ein „Abgleiten“ in Störungen. Die Durchsetzung von Schulregeln, bzw. die Unterstützung der Lehrenden dabei, wird durch das Erscheinen in Uniform gefördert. Die Dienstkleidung macht die Funktion nach außen deutlich sichtbar, unterstützt die Distanz und die von den Beamtinnen und Beamten gewollt betonte Amtsautorität. Auf diese Weise wird ein ganz anderes „Niveau“ erreicht. Meistens ist das in der „##Sekundarstufe##“ der Fall, in der es dann doch schon mehr Probleme gibt. Die Beschreibung zu Respekt und Einhaltung von Regeln in Grundschulen (Paula: Eingangspassage, Z. 63–83) knüpft im Diskursverlauf inhaltlich an eine Beschreibung an, in der es bereits um Regelverstöße von Schülerinnen und Schülern und die kommunikative polizeiliche Intervention ging (Paula: Eingangspassage, Z. 46–63, vgl. Abschnitt 5.3.1.1). Die beschriebene Bearbeitung von Störungen unterscheiden die Akteurinnen und Akteure selbst von der Gestaltung inhaltlicher Unterrichtssequenzen. Sie sehen sich also in doppelter Funktion an Schulen. Neben dem bereits rekonstruierten Ziel, über Regeln zu informieren, werden Modi zur Durchsetzung von Regeln sichtbar. Es deutet sich an, dass Erziehungsaufgaben punktuell von Lehrkräften an die Polizistinnen und Polizisten abgegeben werden, da es nicht um Regeln geht, für die Polizeibedienstete primär zuständig sind. Nach ihrer Wahrnehmung wünschen sich die Lehrerinnen und Lehrer die Verdeutlichung normativer Grenzen durch die Beamtinnen und Beamten und zwar im Zusammenhang mit schulischer Ordnung und nicht bezogen auf genuin polizeiliche Aufgaben. Die Beamtinnen und Beamten wechseln in einem schulischen Setting von der Lehre in die Störungsbeseitigung. In diese Situation kommen auch schulische Lehrkräfte. Sie bleiben dabei aber Pädagoginnen und Pädagogen, während die Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten von der präventiven Rolle in die polizeiliche Rolle der Normdurchsetzenden wechseln, was durch die getragene Uniform noch sichtbar unterstützt wird.

Charakteristisch für diesen Typus ist, dass die Uniform Macht, Distanz, Über- und Unterordnung als Ausdruck staatlicher Obrigkeit symbolisiert. Es zeigt sich, dass die Einhaltung von Normen eng mit der Abschreckung vor Regelverstößen verbunden ist. Es wird ein implizit suggeriertes Bild polizeilicher Sanktionsmöglichkeiten genutzt, um erwünschtes Sozialverhalten zu erreichen. Tatsächlich hat die Polizei aber keine speziellen Möglichkeiten, alltägliche Unterrichtsstörungen o.ä. zu beseitigen.

In dieser Passage dokumentiert sich, dass die bereits in der Rekonstruktion der Rolle herausgearbeitete Betonung des eigenen Status als Amtsträger zur Herstellung einer ausgeprägten Asymmetrie gegenüber Schülerinnen und Schülern auch in den Modi der angestrebten Normübernahme wirkt. Mit dem Statusbezug als Amtsträger, sichtbar auf die getragene Uniform gestützt, wird ein institutionell generierter Glaubwürdigkeits- und Wahrheitsanspruch verknüpft.

Wie sich bereits in der Rekonstruktion des dokumentarischen Gehalts der Rechtskundeunterweisung der Gruppe Delta (siehe oben: Delta: Eingangspassage, Z. 160–177) zeigt, befasst sich dieser Typus kommunikativ generalisierend mit Regelwissen. Ausgewählte Aspekte des deutschen Rechtssystems werden entlang von Verbotsnormen und Bürgerpflichten elaboriert. Dagegen weist der konjunktive Gehalt dieser Beschreibungen auf einen Abschreckungsmodus in einem instruierenden Modus hin, mit dem Regelverstöße verhindert werden sollen. Die Polizistinnen und Polizisten wollen „klar machen wie dort die Richtlinien sind“ (Paula: Eingangspassage, Z. 46–62), weil professionelle pädagogische Akteurinnen und Akteure in der Bewältigung von Störungen vermeintlich Defizite haben. Dabei geht es auch um die Einhaltung informeller Regeln des sozialen Zusammenlebens, die nicht zum genuin polizeilichen Aufgabenspektrum gehören, wie z. B. die Schulordnungen oder Respekt und Ehrerbietungsvorstellungen gegenüber Polizistinnen und Polizisten.

In der Funktion als Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte zeigen sie sich interventionsbereit, um bei Bedarf die Lehrerinnen und Lehrer bei Störungen zu unterstützen. Intervenierendes und pädagogisiertes polizeiliches Handeln verbinden Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte dieses Typus zu dem für sie widerspruchsfreien Handlungsziel: Belehrung und Instruktion. In diesem Orientierungsmuster dokumentiert sich die für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* charakteristische Einordnung pädagogischer Situationen in genuin polizeiliche Handlungsschemata. Die Zielperspektive wird von polizeilichen Orientierungsmustern determiniert. Mit Blick auf die Basistypik und ihrem Spannungsfeld zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* wird sichtbar, dass widerstreitende Handlungsanforderungen zugunsten polizeilicher Praktiken aufgelöst werden.

Erwartungen an Wirksamkeit

In der Zusammenschau der bisher rekonstruierten Orientierungen zeigt sich, dass sich der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* an einer stark asymmetrischen Beziehung zwischen Hoheitsträgerinnen und Hoheitsträgern sowie Bürgerinnen und Bürgern orientiert. Aus diesem Selbstbild heraus zeigen sich Handlungsmuster, die eine weitgehend unreflektierte Befolgung gesetzlicher Regelungen und allgemeiner sozialer Konventionen durch junge Menschen

anstreben. Prioritär scheint eine größtmögliche Unterordnung, d. h. die bedingungslose Anerkennung gesellschaftlich etablierter Autoritäten und mehrheitlich praktizierter Konventionen zu sein. Dieser Typus inszeniert sich als ein wirkungsvoller Akteur. Im empirischen Material zeigen sich ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen, mit Hilfe der polizeilichen Rolle und individueller Kompetenzen pädagogische Situationen zu gestalten. Bei uniformierten Beamtinnen und Beamten soll die Dienstkleidung eine autoritätsfördernde Wirkung haben und so die Wirksamkeit des eigenen Handelns unterstützen. Dieses selbstzentrierte Orientierungsmuster ist auch für rekonstruierbare Erwartungen an Wirksamkeit dieses Typus relevant. Die folgende Rekonstruktion wird zeigen, dass das Ausmaß selbsterwünschter Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit maßgeblichen Einfluss darauf hat, wie dem eigenen Handeln auf konjunktiver Ebene Erfolg beigemessen wird.

Bereits in der Rekonstruktion des Rollenbildes wurde sichtbar, dass wahrnehmbare Unterordnung und intersubjektiv wahrnehmbarer Respekt, ein zentrale Voraussetzung für die Durchsetzung von Regeln ist (vgl. Abschnitt 5.3.1.1). Ein repressives Polizeibild wird implizit als Bedrohungspotenzial für Ordnungsmaßnahmen genutzt.

Paula: Eingangspassage, Z. 50–53, vgl. Abschnitt 5.3.1.1

Bw [...] da müsste man eventuell dort son bisschen straff de=n klar machen wie dort die Richtlinien sind da in der Form weil einfach die Lehrer mit ihrem Latein teilweise am Ende sind (.) uns sogn wir brauchen ne Respektperson (.) [...]

Der instruierende, behelrende Modus, der sich mit Hilfe dieser Passage rekonstruieren lässt, scheint den polizeilichen Akteurinnen und Akteuren ein Wirksamkeitsmaßstab ihres Handelns zu sein. In diesen kommunikativen Situationen erfolgt auf eine Verhaltensanordnung auch immer eine Reaktion des Interaktionspartners, aus der dann der Erfolgsumfang einer Weisung abgeleitet wird. Wenn eine Beamtin bei einer polizeilichen Vernehmung einen Jugendlichen auffordert, die Mütze abzusetzen, lässt sich die Wirkung dieser Weisung daran messen, dass die Mütze sich nach kurzer Zeit nicht mehr auf dem Kopf befindet (Bravo: Sich Respekt verschaffen und Jugendliche vor Fehlverhalten abschrecken, Z. 71–77, siehe Abschnitt 5.3.1.1).

Der für diesen Typus charakteristische instruierende Modus zeigt sich bereits wiederkehrend im empirischen Material. Handlungsleitend ist dieser Modus aber nicht nur bei der Durchsetzung von Regeln, sondern auch bei Information über Normen. Bei der expliziten Annahme ausgeprägter pfadabhängiger Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen bedarf es im Lebenslauf frühzeitiger Information über Gesetze und Strafen, um Normtreue zu erreichen.

Paula: Eingangspassage, Z. 112–114, vgl. Abschnitt 5.3.1.1

Aw: [...]dass sie ungefähr wissen wo der Hase läuft (.) was ist Recht was ist Unrecht wat trifft mich wenn ich Blödsinn mache (.) et cetera [...]

Implizit deutet sich dadurch das Erfordernis frühzeitiger polizeilicher Präventionsveranstaltungen in den Typus spezifischen Handlungsmustern an, um Wirkung zu erzielen (z. B.: Paula: Eingangspassage, Z. 106–120).

Während der Typus in Beschreibungen und Erzählungen auf der kommunikativ generalisierenden Ebene Gelingensbedingungen polizeilicher Präventionsarbeit elaboriert, zeigt sich implizit eine selbstbezogene Wirksamkeitserwartung. Am stärksten wird das in der konjunktiven Zielperspektive sichtbar, die in Diskursen um die Bedeutung der Expertise des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* sichtbar wird (siehe oben).

Am folgenden Transkriptauszug lassen sich ebenfalls Selbstwirksamkeitserwartungen rekonstruieren. Als Reaktion auf den erzählgenerierenden Eingangsimpuls²⁴ beschreibt die Gruppe Delta ihre Arbeit und ihre Erfahrungen in der schulischen Präventionsarbeit.

Delta: Eingangspassage, Z. 61–70

Bm: [...] was man dann so immer im Nachhinein hört man hat zwar subjektiv den Eindruck ähm die sind des- oft desinteressiert oder äh halt frech äh aber was man im Nachhinein hört dann meistens von von den Lehrerinnen und Lehrern ist dann das da doch n erheblicher Unterschied besteht ähm im Verhalten den Lehrern gegenüber halt Alltagsgeschäft oder wenn da ein Polizeibeamter auftaucht die sind dann doch schon (.) disziplinierter und auch ruhiger (.) also die nehmen sich dann wohl doch nicht so viel raus wie sie es bei ihrem Lehrer machen (5)
?m: ((zustimmendes Geräusch))

Die Beamtinnen und Beamten der Gruppe Delta arbeiten in einer inhaltlichen Aufgabenstruktur, d. h. jeder macht Präventionsarbeit zu bestimmten Kriminalitätsphänomenen. Bm befasst sich mit „Drogenprävention“ (Delta: Eingangspassage, Z. 53) und formuliert in den Transkriptauszug eine Konklusion in einem beschreibenden Modus. Am hatte zuvor seine Eindrücke von Schülerinteresse an seinen Präventionsveranstaltungen beschrieben und zwischen interessierten und desinteressierten Schülerinnen und Schülern unterschieden. Dabei schätzt er das Interesse eher geringer ein, als es nach Beurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern ist (Delta: Eingangspassage, Z. 11–51). Bm sagt, dass er ähnliche Erfahrungen macht wie Am. Nach seinen eigenen Eindrücken erreicht er

²⁴ Zum Eingangsimpuls vgl. Abschnitt 4.2.2.

die Schülerinnen und Schüler nur in einem begrenzten Maße. Sie sind häufig „desinteressiert“ oder „frech“. Lehrerinnen und Lehrer geben ihm dagegen das Feedback, dass die Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtssequenzen, die er als Polizist gestaltet, disziplinierter als im übrigen Unterricht sind. Bm schließt sich dieser Bewertung an, woraufhin eine weitere Person aus der Gruppe parasprachlich Zustimmung äußert.

In der Reflexion ihres pädagogischen Handelns fokussiert sich die Gruppe Delta ausschließlich auf das Feedback, das Lehrende zur Interpretation des Schülerinnen- und Schülerverhaltens geben. Andere Indikatoren für die Wirksamkeit der Präventionsveranstaltungen, wie unmittelbares Feedback der Schülerinnen und Schüler oder eine Selbstreflexion scheinen für die Beurteilung der Lehr-/Lernsituation nicht von Bedeutung zu sein. Es deutet sich weiterhin an, dass es Bm, wie zuvor Am, trotz jahrelanger Praxis schwer fällt, das Verhalten junger Menschen differenziert wahrzunehmen. Sie scheinen dazu die Hilfe von Lehrkräften zu nutzen. Mit Blick auf Erwartungen an Wirksamkeit zeigt sich erneut, dass Wirkung der Präventionsveranstaltungen primär am Ausmaß des wahrnehmbaren erwünschten Wohlverhaltens interpretiert wird. Es zeigt sich, dass Höflichkeit und Respekt den Beamtinnen und Beamten gegenüber, mit Interesse am Inhalt und Erreichen der Lernziele gleichgesetzt werden. Im Vergleich mit Lehrkräften und dem Mehr an Aufmerksamkeit, das Polizistinnen und Polizisten im Vergleich zu Lehrkräften bekommen, dokumentiert sich gleichzeitig die Bedeutsamkeit der Rolle, die dieser Typus bei der Normübernahme für sich in Anspruch zu nehmen scheint.

Die konjunktiv geteilte Orientierung an einem behelrenden und instruierenden Modus zeigt sich nicht nur als impliziter Wissensbestand. Die Gruppe Bravo erzählt über eine Dauer von fünf Minuten Geschichten aus ihrem Arbeitsalltag, die eine hohe interaktive Dichte haben oder auch für die Gruppe besondere Erlebnisse beinhalten. Zwei dieser Erzählungen ranken sich zunächst um den Umgang mit Fremden. (Unter dieser Bezeichnung berichtet eine Reihe von Gruppen über den Schutz vor sexuellen Übergriffen durch fremde Personen, die versuchen mit Kindern in Kontakt zu kommen.) Die Bedeutung des Themas und die präventiven Grundregeln werden von der Gruppe geteilt. Der vorangegangene Diskursabschnitt endet mit der Konklusion, dass es „ja nicht für alles n Patentrezept gibt“ (Bravo: Interventionserlebnisse, Z. 67, 68). Daraufhin erzählt Dm ein Erlebnis aus dem Streifendienst.²⁵

²⁵ Zu den Begriffen *Streifendienst* bzw. *Wachdienst* vgl. Abschnitt 2.1. Mit Blick auf das empirische Material dieser Untersuchung ist Streifendienst von Polizistinnen und Polizisten, die sonst als Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte bzw. Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter arbeiten eher die Ausnahme.

Bravo: Interventionserlebnisse, Z. 70–131

- Dm: Dis dis is genau das Patentrezept Entschuldigung dass ich jetzt noch ein bisschen weiter ausholen muss ich #bin am Sonntag Streifenwagen gefahren# und (.) ganz kurz runtergebrochen da waren fünf Kinder die haben Tabletten gefunden (.) und die waren nichts Besseres zu tun und haben die Dinger gegessen (.) ich hab natürlich gleich das erste Kind gleich gegogelt was sind das denn für Tabletten=Schlaftabletten verschreibungspflichtig ((Klatscht zwei Mal in die Hand)) s:o (.) insgesamt hab ich am Sonntag vier äh Rettungswagen gebunden (.) und ja (.) diverse Anzeigen dann noch geschrieben u:nd dann war ich gestern in der Schule wo die betroffenen Schüler alle sind ((räuspern im Hintergrund)) jetzt gab=s ne Belehrung über nicht essen von Medikamenten (.)
- Ew: @(.)@
- Dm: Sinngemäß (.) ich sage wo wollt ihr denn noch hin mit Belehrung also dis nächste Mal kein Eimer Farbe trinken oder keine Ahnung
- Ew: @(.)@
- Dm: Man kann ja nicht alles belehren
- Cm: Mh
- Dm: Also so weit sind wir schon
- Ew: Ja ja
- Dm: Also ist schon war schon nicht schlecht wa also die finden Tabletten und dann wird erstmal ausprobiert der ene war son bisschen benommen (.) den hab ich son bisschen am Leben erhalten durch mein Gelabere bis die Feuerwehr kam dann haben sie ihn ins Krankenhaus gebracht also zwei sind ins Krankenhaus gekomm und die restlichen haben entweder keine genommen oder ausgespuckt oder
- Cm: L °nur so getan°
- Dm: Ja dis war ja
- Fm: Die Placebogeschichte
- Dm: War schon war schon (.) klasse
- Am: Dis is wie Pustebacke rauchen @(.)@
- Cm: @(.)@
- Dm: @(.)@ Ja dis war schon krass
- Ew: Wie alt waren die
- Dm: Na alle zwetausenddreier (.) zehn Jahre circa (2)
- Fm: ((unverständlich))
- Ew: L s-sollte man eigentlich wissen
- Dm: Sollte man eigentlich aber (.) also di-den Auftrag ich glaube vier Stunden oder sowas haben wir gebraucht weil der eine sagte na da war #Paul Müller# noch beteiligt (.) wer isn dis jetzte jetzt musste erstmal nachfragen Adresse tra da biste dann hingefahren ja und der und der war auch noch dabei
- Am: Mh
- Ew: Mh
- Dm: (.) Haste erstmal ne große Rundreise #Südstadt# gemacht um die ganzen Kinder zu finden die da eventuell Tabletten genommen haben könnten (2)
- Ew: Aber warum muss da eigentlich die Schule belehren dis is doch eigentlich was was Zuhause geklärt werden müsste
- Dm: Normalerweise ja
- Ew: ja
- Dm: Aber da sind wir jetzt schon wieder
- Ew: Ja ja
- Dm: Am Elternhaus also können wir auch schon wieder n Bogen spannen ja weil ähm (.) vier von den fünf Familien ((haut aufn den Tisch)) hab ich gesagt also (.) ich müsste mir die Füße doch draußen ((haut drei Mal auf den Tisch)) abputzen um den Hausflur nicht dreckig zu machen (4)
- Cm: Tja
- Dm: Soviel dazu ja

Anlass der polizeilichen Intervention in dieser Erzählung war, dass zehnjährige Kinder im öffentlichen Verkehrsraum Schlaftabletten gefunden und zumindest einige dieser Kinder die Tabletten auch geschluckt haben. Es mussten nicht nur Rettungsmaßnahmen eingeleitet, sondern auch geklärt werden, wie viele Kinder überhaupt Tabletten konsumiert hatten. Aufgrund dieses Anlasses entwickelte sich ein relativ zeit- und personalaufwendiger Polizei- und Feuerwehreinsatz. Zur Vermeidung von Wiederholungen erfolgten anschließend präventive Belehrungen von Schülerinnen und Schülern der Schule, die von den Kindern besucht wurde, die mit dem Tablettenfund zu tun hatten. Die Schule belehrte in Anwesenheit der Polizei darüber, dass gefundene Tabletten nicht gegessen werden dürfen. Von der Gruppe wird kollektiv geteilt, dass Kinder im Alter von zehn Jahren selbst wissen sollten, dass man keine Tabletten isst, die einem nicht aufgrund von Krankheiten verschrieben werden. Weiterhin wird die Orientierung geteilt, dass Schulen für derartige Belehrungen nicht zuständig sind, sondern der Umgang mit Tabletten familiären Lernprozessen zuzuordnen ist. In ironischer Weise kommentiert Dm die Themen, über die Kinder institutionell belehrt werden, indem er darüber spekuliert, ob sie zukünftig auch darüber informieren müssen, dass Farbe nicht getrunken werden darf. Ebenfalls ironisch beschreibt Dm, dass er sich bei den meisten Familien, die er aufgrund dieses Einsatzes aufgesucht hat, nach dem Verlassen der Wohnungen die Füße abputzen müsste. Damit will er ausdrücken, dass es in den Wohnungen schmutziger war als in den Hausfluren und öffentlichen Verkehrsräumen. Nach allgemein verbreiteten Reinlichkeits- und Hygienevorstellungen wird von genau entgegengesetzten Reinigungszuständen ausgegangen. In dieser Sequenz wird von einem Anlass berichtet, in dem es um die Abwendung von Gefahren für Kinder geht und zwar um eine Gefahrensituation, in die sie sich selbst gebracht haben. Es wird von Fehlverhalten erzählt, aber in diesem Fall bezieht sich die Narration nicht auf strafbares Verhalten der zehnjährigen Kinder. Wie in anderen Passagen zeigen sich auch in diesem Transkriptauszug ganz unterschiedliche Facetten polizeilicher Handlungsmuster. Bezogen auf Erwartungen an Wirksamkeit dokumentiert sich, dass die Akteurinnen und Akteure Belehrungen nicht in jedem Fall als probates Mittel der Präventionsarbeit sehen und sie in dieser Situation in Frage stellen. Sie sehen es nicht als ihre Aufgabe an, über den richtigen Umgang zu informieren, sondern weisen diese Aufgabe den Erziehungsberechtigten zu. Mit der ironischen Beschreibung verschmutzter Wohnungen, die während des Einsatzes aufgesucht wurden, wird eine wahrgenommene Vernachlässigung von Kindern bildhaft beschrieben. Damit soll ausgedrückt werden, dass Eltern elementar erforderliche Lernprozesse ihrer Kinder nicht anstoßen und Erziehungspflichten vernachlässigen. In einer Auffangzuständigkeit für jugendbezogene Maßnahmen

am Wochenende und einer Art Rettungsmodus kümmert sich die Polizei um den Medikamentenmissbrauch. Mit dem fiktiven Beispiel der Belehrung über die Schädlichkeit des Konsums von Farbe deutet sich implizites Wissen um die Grenzen dieser Methode an. Nicht jedem Problem kann mit Belehrungen wirksam begegnet werden. Dennoch wird auf diese Methode zurückgegriffen, die auch in anderen Interventionssituationen polizeilicher Handlungspraxis entspricht, wie z. B. Rechtsbehelfsbelehrungen oder Gefährderansprachen²⁶ bzw. normenverdeutlichende Gespräche. In dem Material dokumentieren sich Erwartungen an Wirksamkeit, die mit Handlungsschemata aus dem genuin polizeilichen Aufgabenbereich vergleichbar sind.

Im traditionellen polizeilichen Handeln ist es üblich, dass Personen belehrt werden. Das ergibt sich teilweise formgebunden aus gesetzlichen Vorschriften. Wie im Verwaltungshandeln üblich, gehört zu jedem Verwaltungsakt eine Rechtsbehelfsbelehrung. Dem Grundgedanken folgend, dass Bürger über die Rechte und Pflichten gegenüber dem Staat informiert sein sollen, gibt es, neben den allgemeinen Verwaltungsvorschriften, spezielle Vorschriften für die Polizei, die der Mündlichkeit und Unmittelbarkeit der polizeilichen Handlungspraxis gerecht werden. Die Möglichkeit bei geringfügigen Ordnungswidrigkeiten mündliche Verwarnungen auszusprechen, hat ebenfalls einen belehrender Charakter, nämlich dass das Verhalten falsch war und im Wiederholungsfall mit einem Verwarnungs- oder Bußgeld geahndet werden kann. Normenverdeutlichende Gespräche bzw. Gefährderansprachen haben ebenfalls zum Inhalt, den Adressaten zu vermitteln, dass sie zukünftig keine Straftaten mehr begehen sollen.

Im o.a. Transkriptauszug dokumentiert sich, dass das Aussprechen von Belehrungen ein typisches, genuin polizeiliches Handlungsschema ist, das bei diesem Typus in der Präventionsarbeit erhalten bleibt. In der von Dm beschriebenen Situation werden zwar Zweifel an der Sinnhaftigkeit einer Belehrung über den Konsumverzicht gefundener Tabletten sichtbar. Aber im Ergebnis bleiben Belehrungen das Mittel der Wahl, die auch in einer schulischen Situation angewandt werden. Es deutet sich auf diese Weise zumindest an, dass eine gewisse Erwartung an Wirksamkeit bei den Akteurinnen und Akteuren besteht. Weiterhin zeigt sich in der Beschreibung der polizeilichen Intervention, dass das Selbstbild als Problemlöser in einer Situation, in der elterliche Aufsicht und Erziehung möglicherweise versagen, nicht tragfähig erscheint.

²⁶ Gefährderansprachen: Polizeilicher Begriff für normenverdeutlichende Gespräche, siehe Abschnitt 2.4.

Anhand dieser Sequenz lässt sich die Wirkmächtigkeit einer Handlungsorientierung im instruierenden und belehrenden Modus in unterschiedlichsten professionellen Handlungsfeldern rekonstruieren. Er findet Anwendung innerhalb und außerhalb der Präventionsarbeit, in genuin polizeilichen Situationen und in der Präventionsarbeit, zur Verhinderung von Straftaten oder Selbstgefährdungen. Im Ausmaß der Orientierung des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* an diesem Handlungsmuster dokumentiert sich eine entsprechende Erwartung an Wirksamkeit.

Der folgende Transkriptauszug stammt aus einem Diskursabschnitt, in dem die Gruppe Delta nach dem erzählgenerierenden Eingangsimpuls ihre Arbeit beschreibt.

Delta Eingangspassage, Z. 89–108

Cm [...] das Thema Politisch motivierte Kriminalität wo wir ja jetzt eben ganz neue Maßstäbe haben seit ähm dem NSU Prozess und so weiter und ganz andere Aufgabenstellungen haben (.) äh in diesen drei Bereichen bewegen wir uns also und ähm grade was das letztere anbelangt das haben wir ja relativ neu angefangen die politisch motivierten die Politisch motivierte Kriminalität äh da muss ich sagen äh dass wir da ziemlich überrascht sind wie groß das Interesse (.) ((Klackern im Hintergrund)) bei den Schülern eigentlich ist was den Bereich anbelangt ähm was für uns von vornherein wichtig war wenn ich sag wir dann ich mach das mit ner Kollegin zusammen (.) ähm das war also was für uns wichtig war eben dass wir nicht uns vor die Klasse stellen und referieren über das Thema sondern ähm wir arbeiten also mit Filmclips und versuchen dann auch mit Hilfe so ne rote nen roten Faden über Power-Point da rein zu bringen ähm wo wir dann aber die Jugendlichen das frei auch diskutieren und die einzelnen Begriffe oder die einzelnen Problem:stellungen auch sich selber erarbeiten lassen und=ä grade dieses selber arbeiten das kommt also wirklich ausgesprochen gut: (.) [...]

Zunächst beschreibt Bm seine Arbeit zum Thema Drogenprävention (siehe oben Delta: Eingangspassage, Z. 61–70). Daran schließt sich Cm mit der Beschreibung seines Arbeitsfeldes an. Neben „allgemeiner Verhaltensprävention“ (Delta: Eingangspassage, Z. 82, 83) und „Amokprävention“ (Delta: Eingangspassage, Z. 88,

89) befasst er sich mit der Präventionsarbeit zu „Politisch motivierter Kriminalität“²⁷, also mit Extremismus und Terrorismus. Es ist ein Thema, das erst seit kürzerer Zeit für seine Arbeit von Bedeutung ist. Bm nimmt ein überraschend großes Interesse an diesem Thema wahr, das er mit einer Kollegin zusammen bearbeitet. In den Unterrichtssequenzen, die sie gestalten, halten sie nicht nur Vorträge, sondern verwenden auch eine PowerPoint-Präsentation, setzen kurze Filme ein und berücksichtigen Diskussions- und Arbeitsphasen. Die Einordnung der Bedeutung dieser Sequenz für den Diskursverlauf wird zusammen mit dem nachfolgenden Transkriptauszug vorgenommen (siehe unten).

²⁷ „Der Politisch motivierten Kriminalität werden Straftaten zugeordnet, wenn in Würdigung der Umstände der Tat und/oder der Einstellung des Täters Anhaltspunkte dafür vorliegen, dass sie.

- den demokratischen Willensbildungsprozess beeinflussen sollen, der Erreichung oder Verhinderung politischer Ziele dienen oder sich gegen die Realisierung politischer Entscheidungen richten,
- sich gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung bzw. eines ihrer Wesensmerkmale, den Bestand und die Sicherheit des Bundes oder eines Landes richten oder eine ungesetzliche Beeinträchtigung der Amtsführung von Mitgliedern der Verfassungsorgane des Bundes oder eines Landes zum Ziel haben,
- durch Anwendung von Gewalt oder darauf gerichtete Vorbereitungshandlungen auswärtige Belange der Bundesrepublik Deutschland gefährden,
- gegen eine Person wegen ihrer/ihrer zugeschriebenen oder tatsächlichen politischen Haltung, Einstellung und/oder Engagements gerichtet sind bzw. aufgrund von Vorurteilen des Täters bezogen auf Nationalität, ethnische Zugehörigkeit, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit, Weltanschauung, sozialen Status, physische und/oder psychische Behinderung oder Beeinträchtigung, Geschlecht/sexuelle Identität, sexuelle Orientierung oder äußeres Erscheinungsbild begangen werden. Diese Straftaten können sich unmittelbar gegen eine Person oder Personengruppe, eine Institution oder ein Objekt/eine Sache richten, welche(s) seitens des Täters einer der o. g. gesellschaftlichen Gruppen zugerechnet wird (tatsächliche oder zugeschriebene Zugehörigkeit) oder sich im Zusammenhang mit den vorgenannten Vorurteilen des Täters gegen ein beliebiges Ziel richten.

Bei der Würdigung der Umstände der Tat ist neben anderen Aspekten auch die Sicht der/des Betroffenen mit einzubeziehen. Darüber hinaus werden Tatbestände gem. §§ 80a–83, 84–86a, 87–91, 94–100a, 102, 104, 105–108e, 109–109h, 129a, 129b, 234a oder 241a StGB sowie des VStGB erfasst, weil sie Staatsschutzdelikte sind, selbst wenn im Einzelfall eine politische Motivation nicht festgestellt werden kann.“

(https://www.bka.de/DE/UnsereAufgaben/Deliktsbereiche/PMK/pmk_node.html, aufgerufen am 25.10.20).

In der Gesamtbeschreibung der Präventionsarbeit zur Politisch motivierten Kriminalität (Delta: Eingangspassage, Z. 89–143) zeigt sich, dass Cm mit diesem Thema aus genuin polizeilicher Berufspraxis weniger vertraut zu sein scheint. Es dokumentiert sich keinerlei spezifische Expertise, die in den Diskursen elaboriert wurde. Auch die Herausforderung, den Gegenstand dieser Phänomene in pädagogische Settings zu transferieren, ist wohl relativ neu. Cm beschreibt seine Überraschung über das Interesse an dem Thema. Darin deutet sich an, dass Reaktionsmuster von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften wegen mangelnder Erfahrungen bzw. Routinen noch schwer vorhersehbar sind und sie in der Durchführung solcher Präventionsveranstaltungen eine besondere Herausforderung sehen. Die Komplexität des Themenfeldes Extremismus und Terrorismus sowie die mangelnde Lehrerfahrung scheinen Unsicherheiten zu fördern. Die sonst sichtbar werdende Dichotomie zwischen richtig und falsch bzw. erlaubt und verboten als Grundform instruierender Präventionsarbeit wird überlagert. Während sich sonst Gebote und Verbote leicht mit Rechts- und Unrechtsgefühl oder Normverständnis verbinden lassen, bedarf es eines Verstehens der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes bzw. politischen und verfassungsrechtlichen Vorwissens. Das Wissen um diese Komplexität und die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen deuten sich in der als Vielfalt beschriebenen Methodenwahl an. Die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten gehen als *Doppelbesetzung* in die schulischen Präventionsveranstaltungen und setzen unterschiedliche Methoden ein, von der sie sich Wirksamkeit versprechen. Dazu formuliert Cm den Gegenhorizont, dass sie sich nicht vor die Klasse stellen und über das Thema referieren. In dieser Kontrastierung werden das Halten von Vorträgen und die damit verbundene Lehrerzentrierung als methodische Grundform der schulischen Präventionsarbeit sichtbar, in der sich erneut der instruierende Modus dokumentiert.

Gleichzeitig scheint weiterhin, mit der Reduktion des Themas auf Verbotsnormen, die Orientierung an Dichotomien erhalten zu bleiben, wie der nächste Transkriptauszug zeigt.

Delta: Eingangspassage, Z. 133–143

Cm: [...] da geht es darum um die Frage was ist da eigentlich strafbar oder ab wann is was strafbar bei der Politisch motivierten Kriminalität ist das ein total interessantes Thema wann fängt das an äh wann kann man seine Meinung frei äußern wann fängt das aber an strafbar zu werden wann wird der Verfassungsschutz involviert und wann wird die Polizei involviert das ist ne total ähm interessante Geschichte die man da entwickeln kann und wir legen Wert darauf und das ist auch erlasskonform (.) dass wir sagen wir beziehen uns also auf den Straftatenbereich eigentlich wir sagen denen was die nicht dürfen[...]

Cm der Gruppe Delta beschreibt, dass „Politisch motivierte Kriminalität“ in der Kriminalprävention ein „total interessantes Thema“ ist. Es werden die Grenzen zwischen freier Meinungsäußerung und Strafbarkeit thematisiert und die Zuständigkeiten von Verfassungsschutz und Polizei. Die Ausrichtung der Präventionsarbeit auf die Information über Strafrechtsnormen wird von einer Person der Gruppe Delta validiert (Delta: Eingangspassage, Z. 130). Die beiden letzten zitierten Transkriptauszüge mit Elaborationen von Cm der Gruppe Delta erfüllen im Diskursverlauf die Funktion einer Konklusion.

In dieser Sequenz dokumentiert sich für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* das zentrale Orientierungsmuster zu Zielen und Wirksamkeitserwartungen in der Normübernahme. Junge Menschen sollen darüber informiert sein, was verboten ist. Die Akteurinnen und Akteure sehen sich in ihrer emergierten Alltagsdidaktik durch innerbehördliche Vorschriften legitimiert. In der Konzentration der inhaltlichen Arbeit auf Verbotsnormen und die Begründung der Richtigkeit des eigenen Handelns mit Dienstvorschriften deutet sich die Befreiung von der kritischen Selbstreflexion an. Wer sich ausschließlich auf Vorschriften beruft, befreit sich davon, den Sinn zu hinterfragen. In der Beschreibung von Unterrichtssequenzen zur Politisch motivierten Kriminalität dokumentiert sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung durch lehrerzentrierte Lehr-Lernarrangements, in denen durch Medieneinsatz bzw. Methodenvielfalt Interesse an Verbotsnormen geweckt werden soll.

Der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* scheint die Wirksamkeit des eigenen Handelns am Grad der Erfüllung von Wohlverhaltenserwartungen sich selbst gegenüber zu beurteilen. Das bezieht sich nicht nur auf Kinder und Jugendliche als Adressaten ihrer Präventionsarbeit, sondern auch auf Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern. Das implizite Bild der Akteurinnen und Akteure von einem guten Zusammenwirken im Sinne der Erwartungen an Wirksamkeit dieses Typus, lässt sich anhand der folgenden Sequenz des Diskurses der Gruppe Paula rekonstruieren.

Paula: Zusammenarbeit mit Pädagogen, Z. 119–128 und 134–152

- Aw [...] Kinder da sitzt ne Lehrerin drin ne Sozialarbeiterin und meistens noch ne Lehrerin und da sind zwei Klassen zusammen da sind sage und schreibe 12 Kinder (.) und dann sag ich zwei Klassen (.) huch (.) ja (.) aber tollet Arbeiten (.) und die sind drauf eingestellt weil die Lehrer dementsprechend vorarbeiten und die machen mit und die interessieren sich dafür und das finde ich ganz große Klasse (.)
- Y ((räuspern))
- Cw Die gleich Erfahrung habe ich in der ##Sekundarstufe## auch gemacht [...]
- Cw inn=em gleichen Gebäude gewesen so dass die Lehrer mitgemacht ham (.) Fragen zwischendurch gestellt ham (.) und das im Nachhinein äh wir auch -n Plakat gestaltet ham wo die Lehrer mitgemacht ham wo die Schüler was gemacht haben ich habe -n paar Hinweise gegeben die Lehrer haben mitgemacht und das ist dann das Beste wenn das dann sagt wir mal ne Woche oder zwei später noch hängt (.) Schlimm ist wenn man denn sieht (.) dass das was man gemacht hat im Unterricht gleich nach der Stunde in Papierkorb wandert (.) dann könnte i:ch (.)
- Dw L das ist ja auch oft so dass du dann wenn de wenn die sich wirklich bemüht ham um die Veranstaltung das das gut läuft aber wie Du sagst hier wenn das irgendwie von oben kommt dann ist das oftmals wirklich nur
- Aw L Ja richtig
- Dw L dann kommste an da is noch nischt vorbereitet (.)
- Aw L Genau
- Dw L von deiner Zeit fehlt dir dann auch viel

Aw beschreibt die Arbeit mit Kindern und die Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen in einer Förderschule. Von dieser Arbeit ist sie begeistert, weil Kinder sowie Pädagoginnen und Pädagogen so „mitmachen“ wie sie sich das vorstellt. Die Pädagoginnen und Pädagogen haben die Kinder auf die Präventionsveranstaltung vorbereitet und zeigen sich auch selbst interessiert, was die Polizistin im Unterricht macht. Die Beschreibung wird von der Gruppe validiert, indem andere Beamtinnen von ähnlichen Erfahrungen berichten. Sie nehmen in pädagogischen Situationen Unterschiede wahr, ob Lehrerinnen und Lehrer das Erscheinen von Polizistinnen und Polizisten im Unterricht vorbereiten oder ob sie auf unvorbereitete Klassen treffen. Sie haben ein leichteres Arbeiten, wenn Lehrende aus einem eigenen Interesse Präventionsmaßnahmen der Polizei in den Unterricht integrieren.

Die Gruppe zeigt sich über ihre positiven Erlebnisse an einer Förderschule überrascht, da sich der Typus mit seinen Erwartungen an Wirksamkeit stark an kognitiven Fähigkeiten und damit an der Hierarchie des Schulsystems orientiert. Es deuten sich implizite Erwartungen an, dass in anderen Schulformen größere Lernergebnisse erzielt werden können, als an Förderschulen. An Gymnasien hat man ein „leichteres Spiel“ weil dort „die Lernbereitschaft einfach ne

andere ist“ und die „soziale Auslese ja schon vorher passiert“ (alle Zitate in diesem Satz aus der Gruppendiskussion Delta: Eingangspassage, Z. 109–112). Durch die Kontrastierung der eigenen alltagspädagogischen Erwartungen und der Praxiserfahrungen zeigt sich die Beurteilung pädagogischer Situationen vor einem nicht-pädagogischen Professionshintergrund. Pädagogische Settings scheinen danach beurteilt zu werden, wie angenehm die polizeilichen Akteurinnen und Akteure die Lehrsituation wahrnehmen. So wird das pädagogische Arrangement einer Förderschule, kleine Klassen und intensive Betreuung, primär aus der Perspektive der Leichtigkeit der Lehre betrachtet. Darin dokumentiert sich die Erwartung, dass zwischen der Leichtigkeit der Lehre und dem erwarteten Lernzuwachs ein Zusammenhang besteht. Je leichter den Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten die Präventionsveranstaltungen gemacht werden, z. B. durch die Einbindung in den Unterricht oder durch Unterstützung durch Lehrkräfte, desto mehr Lernen kann stattfinden. In der Art, wie sich der Typus Zusammenarbeit mit Schulpersonal wünscht, nämlich in einer Assistenzfunktion für die Polizei, zeigt sich erneut eine ausgeprägte Selbstbezogenheit. Wenn Lehrkräfte dafür sorgen, dass Produkte der Präventionsarbeit, wie z. B. ein Bild, möglichst lange im Unterrichtsraum aufgehängt bleiben, freuen sich Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte. Es dokumentiert sich aber in solchen Diskurstteilen, dass der Umgang mit Arbeitsergebnissen nicht aus der Perspektive des Lernens beurteilt wird, sondern vielmehr die Anerkennung der eigenen Arbeitsleistung fokussiert wird.

Zusammenfassung

In der folgenden inhaltlichen Verdichtung des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* werden die charakteristischen Merkmale der Konstruktion der eigenen Rolle in der Präventionsarbeit durch die Akteurinnen und Akteure und die von ihnen angestrebten Modi der Normübernahme zusammengefasst und mit der Basistypik in Beziehung gesetzt, um so diesen Typus im Spannungsfeld zwischen der Gewährleistung staatlicher Ordnung und der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe zu verorten.

Mit Blick auf die Rekonstruktion der eigenen Rolle ließen sich beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* dichotome Wertvorstellungen und ein positivistisches Rechtsverständnis rekonstruieren. Aus dieser Positionierung heraus, wird als Kern der eigenen Aufgabe die Repräsentanz und Vermittlung kodifizierter Normen und kollektiv geteilter, subjektiver Ordnungsvorstellungen gesehen. Ähnliche Orientierungen werden auch von pädagogischen Akteuren erwartet,

zumindest wenn sie Aufgaben öffentlicher Institutionen wahrnehmen. Regeln werden unabhängig vom polizeilichen oder pädagogischen Kontext unter der Perspektive der Einhaltung betrachtet. Der Erziehungsauftrag von Schulen und die eigene Präventionsarbeit werden primär als Auftrag zur Durchsetzung sozialadäquaten Verhaltens interpretiert. Die Gewährleistung der staatlichen Ordnung ist für Orientierungen dieses Typus ein eigenständiger, der menschlichen Individualität übergeordneter Zweck. Es geht darum die bestehende Ordnung zu übernehmen und nicht darum – um einen maximalen theoretischen Gegenhorizont zu formulieren – eine existente Ordnung weiterzuentwickeln.

Dieses Gesellschaftsbild dokumentiert sich in einem asymmetrischen Rollenverhältnis zwischen Polizei und Bürger, das auch im Verhältnis zu jungen Menschen handlungsleitend ist. Das Orientierungsmuster wird in der normativen Empörung, der Inszenierung als Respektspersonen und Hüterinnen / Hüter der Moral sichtbar. Menschliche Fehlbarkeit wird stigmatisiert und verurteilt. In den Diskursen, in denen sich die Orientierungen dieses Typus dokumentieren, erfolgt eine Klassifizierung junger Menschen als potenzielle Täter oder Opfer. Das explizit negative Labeling junger Menschen wird nicht nur mit Gesetzesverstößen, sondern auch mit mangelndem Wohlverhalten verbunden. Gesellschaft und Jugend werden mit Hilfe von eher schlichten Alltagstheorien reflektiert. Ein Beispiel: Weil Erziehung pfadabhängig verläuft, müssen Kinder früh zu einem normkonformen Verhalten erzogen werden. Jugendliche sind dagegen kaum noch beeinflussbar eine Verhaltensbeeinflussung entsprechend gering.

Die Akteurinnen und Akteure, bei denen sich Orientierungen des *Typus obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* rekonstruieren lassen, sehen sich als Repräsentantinnen und Repräsentanten der einzigen Institution, die sich konsequent der Normerziehung verschrieben hat. Sie legitimieren ihre Handlungsmuster durch fachliche Expertise und die Idealisierung polizeilichen Erfahrungswissens. Trotz einer Handlungspraxis in pädagogischen Situationen und an pädagogischen Orten dokumentiert sich eine Dominanz polizeilicher Orientierungsmuster; es zeigt sich die Wirkmächtigkeit genuin polizeilicher Handlungsmuster in der Präventionsarbeit.

Als Zielperspektive *obrigkeitsstaatlicher Präventionsarbeit* dokumentiert sich die implizite Ausrichtung der Präventionsmaßnahmen auf eine bestimmte Zielgruppe. Obwohl die Akteurinnen und Akteure mit jungen Menschen aus ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten und Lebenssituationen umgehen, wird primär die Normkonformität angepasster Kinder und Jugendlicher gefördert. Gleichzeitig wird eine Ausgrenzung devianzgeneigter junger Menschen aus dem impliziten Adressatenkreis ihrer Präventionsarbeit sichtbar. Zur Legitimation dieser Orientierung dienen triviale, etikettierende Zuschreibungen von Delinquenzerwartungen, verbunden mit der Annahme einer Irreversibilität von Entwicklungspfaden. Als Zielperspektive dokumentiert sich die Verstärkung konformen Verhaltens und nicht die Beeinflussung devianter Verhaltensdispositionen. Dieses Orientierungsmuster zeigt sich auch in den inhaltlichen Zielen. Es wird über gesetzliche Normen in einem behelrenden und instruierenden Modus informiert, mit dem Ziel, die Einhaltung gesellschaftlich akzeptierter Regeln und verfassender Normen zu fördern, dabei stehen Sanktionsandrohungen im Mittelpunkt, mit denen eine Abschreckung von Normverstößen erreicht werden soll. Gleichzeitig zeigt sich bei den Akteurinnen und Akteuren eine Bereitschaft, jenseits ihrer polizeilichen Aufgaben, Pädagoginnen und Pädagogen bei der Beseitigung von Störungen in einem Durchsetzungsmodus zu unterstützen. Charakteristisch für Handlungsorientierungen dieses Typus ist, dass aus dem obrigkeitsstaatlichen Rollenbild heraus ein Bedrohungspotenzial generiert wird, mit dem die Einhaltung von Regeln, wie z. B. Schulordnungen, unterstützt werden soll. In der rekonstruierten Handlungspraxis dokumentiert sich in der Repräsentanz gesetzlicher Normen ein Wahrheits- und Glaubwürdigkeitsanspruch, der auch in der beanspruchten Expertise sichtbar wird. Die Polizei, bzw. deren Präventionsarbeit, wird aufgrund ihrer exklusiven Wissensbestände als ein bedeutsamer und unverzichtbarer Akteur in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen inszeniert. In der Unverzichtbarkeit der polizeilichen Expertise für die Präventionsarbeit dokumentiert sich eine selbstbezogene Zielperspektive.

Im gesamten Sample dieser Studie lassen sich unterschiedliche Ausprägungen von Erwartungen an Wirksamkeit der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten rekonstruieren. Beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* dokumentiert sich diese Handlungsorientierung in unterschiedlichen Facetten von Selbstwirksamkeitserwartungen. Es zeigt sich als kollektiv geteiltes konjunktives Wissen, dass Normübernahmen durch junge Menschen erfolgen, indem ihnen Handlungsanweisungen in lehrerzentrierten Unterrichten durch Polizistinnen und Polizisten gegeben werden. Pädagoginnen und Pädagogen wirken idealerweise mit und

unterstützen die Arbeit der Polizei. Sowohl im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, als auch in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften werden ausgeprägt asymmetrische Arbeitsbeziehungen favorisiert. Im Streben nach Umsetzung vorstrukturierter Abläufe und starker Lenkung der Aktivitäten in pädagogischen Situationen, zeigt sich die Orientierung an der Beherrschung von Situationen. Die Leichtigkeit der möglichst störungsfreien Umsetzung ihrer Vorstellungen von Lehren bzw. Belehren, wird als Erfolg der inputorientierten Normvermittlung interpretiert. Das Ausmaß der Einordnung bzw. Unterordnung von Kindern sowie Pädagoginnen und Pädagogen zeigt sich als Beurteilungskriterium für den eigenen Arbeitserfolg. Positives Feedback von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften interpretieren sie als Wirksamkeit des eigenen Handelns.

Mit Blick auf die rekonstruierten Modi der angestrebten Normübernahme insgesamt zeigen sich für diesen Typus eine Orientierung an einer angestrebten Dominanz der polizeilichen Akteurinnen und Akteure sowie einer Beherrschung von pädagogischen Präventionssituationen. In den Sequenzen, anhand derer die Erwartungen an Wirksamkeit rekonstruiert werden konnten, dokumentierte sich durch die Fokussierung auf inputorientiertes Lehren auch ein entsprechendes Bild von Lernen. Es besteht die Erwartung, dass was gelehrt wird, auch gelernt wird.

Als Basis der Typologie ließen sich Spannungsfelder zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* rekonstruieren, in denen sich die Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit orientieren (vgl. Abschnitt 5.2). Die unterschiedlichen Handlungsanforderungen entstehen durch das Zusammentreffen inkorporierter polizeilicher Handlungsmuster und pädagogischer Situationen. In den Diskursen von Akteurinnen und Akteuren bei denen sich Handlungsorientierungen dieses Typus zeigten, wurde auf der kommunikativ generalisierenden Ebene sichtbar, dass sie sich mit diesem Spannungsfeld auseinandersetzen. Aus den entsprechenden Passagen des empirischen Materials ließen sich Handlungsorientierungen rekonstruieren, die inhärente Spannungsfelder der polizeilichen Präventionsarbeit zugunsten einer Gewährleistung staatlicher Ordnung aufzulösen vermögen. So kann der polizeitypische Durchsetzungsmodus handlungsleitend bleiben, wenn die eigene Rolle eng mit Abschreckung und Sanktionierung verbunden und das Handeln auf die Konditionierung zu normkonformen Verhalten ausgerichtet ist. Ein pädagogisches Scheitern wird durch die Exklusion der vermeintlich „Unbelehrbaren“ (Paula: Das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, Z. 41) vermieden.

5.3.2 Pädagogisierte Präventionsarbeit

Für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* konnten ganz klare und einfache Bilder gesellschaftlicher Strukturen und öffentlicher Aufgaben als handlungsleitende Orientierungsmuster rekonstruiert werden. Während diese Akteurinnen und Akteure die Funktionsfähigkeit des sozialen Systems im Blick haben, ist für die Orientierungen des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* die Berücksichtigung der sozialen Situation von Individuen charakteristisch. Doch diese Perspektive allein erklärt noch nicht die Zuschreibung *pädagogisiert*. Zunächst wird damit ausgedrückt, dass es um eine Handlungspraxis geht. Das ergibt sich schon allein aus dem Forschungsfokus, der auf die Rekonstruktion von Handlungsorientierungen ausgerichtet ist. So können bei diesem Typus implizite pädagogische Wissensbestände sichtbar gemacht werden. Es lässt sich ein Rollenbild rekonstruieren, bei dem die Beamtinnen und Beamten als individuelle Personen und nicht als Hoheitsträger wahrgenommen werden wollen. An die Stelle des Strebens nach Unterordnung und Beherrschung tritt der Wunsch nach individuellen, vertrauensvollen Arbeitsbeziehungen zu Kindern und Jugendlichen. Junge Menschen sollen in ihrer Lebenssituation erreicht werden. Statt belehrender Aktivitäten werden vermittelnde Handlungsmuster sichtbar. Die folgende Rekonstruktion wird zeigen, dass die Handlungsmuster des Typus in pädagogischen Situationen an ihre Grenzen stoßen können. Anhand der Diskurse im empirischen Material dieser Untersuchung lassen sich Irritationen und Rollenkonflikte zeigen, denen die Polizistinnen und Polizisten in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ausgesetzt sind. Während polizeiliche Befugnisse es ermöglichen, über Personen zu verfügen, lässt sich beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* eine gewisse Ambivalenz im Umgang mit der Unverfügbarkeit von Menschen in pädagogischen Situationen emergieren. In dem Streben nach einer Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens mit Hilfe pädagogischer Technologie zeigt sich die fortdauernde Suche nach pädagogischer Technologie. Im Umgang mit dieser Antinomie zeigt sich die spezifische Orientierung dieses Typus, die mit *pädagogisiert*, also mit begrenzter Wirkmächtigkeit von impliziten kollektiven pädagogischen Wissensbeständen in der polizeilichen Präventionspraxis, beschrieben wird.

Orientierungen, die diesem Typus zugeordnet werden können, finden sich insbesondere in den kollektiv geteilten Orientierungen der Gruppen Berta und Bravo. Um die Verankerung dieser Orientierung im gesamten Sample zu dokumentieren, werden bei der Rekonstruktion auch Passagen aus den Diskursen der Gruppen Hotel und Romeo berücksichtigt.

5.3.2.1 Konstruktion der eigenen Rolle im Modus der Hilfe

Die Konstruktion des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* hat gezeigt, dass das Selbstbild der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit handlungsleitende Orientierungen sichtbar werden lässt. Trotz ähnlicher Aufgaben sowie vergleichbarer Organisations- und Qualifikationsmuster von Polizeibediensteten in Deutschland, werden die eigenen Rollen im empirischen Material ganz unterschiedlich beschrieben. So ist für diesen Typus ein Menschenbild von Bedeutung, das abweichendes Verhalten als einen Teil der Normalbiografie ansieht, junge Menschen in ihren Lebenssituationen auf Augenhöhe erreichen will und für Kooperation mit anderen Akteurinnen und Akteuren offen ist. Trotz eines Handelns in pädagogischen Situationen lässt sich die Bedeutsamkeit der polizeilichen Professionalität im Handeln zeigen. So wird auch das Rollenbild dieses Typus auf der Basis rekonstruierter kollektiver Orientierungsmuster entlang der normativen Disposition der Akteurinnen und Akteure, ihres Bildes von Kindheit und Jugend sowie der Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen konstruiert.

Normative Disposition

In den Diskursen der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten dieses Samples werden in den Narrationen über die Interaktion mit anderen Menschen normative Dispositionen sichtbar, die in der Präventionsarbeit handlungsleitend werden, maximale Kontraste aufweisen und so für die Konstruktion von Orientierungstypen geeignet sind. Diese Orientierung zeigt sich in einem Diskursabschnitt der Gruppe Romeo, in der auf der kommunikativ generalisierenden Ebene die Ausrichtung der schulischen Präventionsarbeit beschrieben wird.

Romeo: Eigene Rolle und Ausrichtung der Präventionsarbeit, Z. 1–12, 21–54, 58–64 und 66–74

Am: [...] das is ja auch der große Vorteil [räuspert sich] als Präventioneer unterwegs zu sein (.) äh man wird nicht aufgrund eines Einsatzes gerufen äh wo man irgendetwas regeln muss kurz aussteigt schimpft für Ordnung sorgt und dann wieder wegfährt ohne dass man sich etwas kennenlernt sondern wir gehen in Schuln wir gehn in Kindergärten wir bringen Zeit mit wir können uns über viele Dinge auch die vielleicht keine polizeilichen Themen sind äh unterhalten äh und das glaub ich macht es auch äh für die Kinder und Jugendlichen so angenehm (.) äh wenn man mit den- ins Gespräch kommt die ham schon viele Bedürfnisse äh was sie mal mit der Polizei besprechen möchten (.) da würden sie niemals -nen Polizisten auf der Straße anhalten und damit komm [...] (1) so komm=s natürlich auch dass dann Schuln auch (.) mit immer mehr Wünschen an uns herantragen und sie vielleicht auch manchmal mit Eltern (.) oder bei Eltern sich nich mehr zu helfen wissen das geht (.) teilweise um Schulverweigerung wobei das ja nu wirklich nich unsere Aufgabe is (.) aber äh wenn wir da helfen könn packen wir dann natürlich auch noch mit an man muss schon durchaus sagen in manchen Familien das wirkt schon wenn man klingelt und fragt warum °war=s Kind heut nich in der Schule° der is am nächsten Tag wieder da (.) das nehm die Schuln dann natürlich auch gern in Anspruch und wenn wir gemeinsam dann das Ziel erreichen können dass jemand wieder zur Schule geschickt wird oder wieder hingehet (1) sollte man auch nich vielleicht nach Zuständigkeiten fragen (2)

Cw: Wobei das ja n sehr komplexes Thema is (und man) (.) durchaus differenzieren muss (.) aber wir bemühn uns

Am: L Ja

Cw: schon die Prävention von der Repression stark abzutrenn also das is uns auch wichtig [...] weil wir werden natürlich dann auch gerne gerufen wenn irgendwelche aktuellen Vorfälle warn und da ziehn wir schon ganz klar nen Trennstrich rein wir sagen ähm in eine aktuelle Situation da is in ner Klasse geklaut worden Laptop is weg dann gehn wir nich rein und ähm thematisiern den Diebstahl das passt nicht und ähm das müssen Schuln auch lern die dann immer so ne schnelle Lösung suchen und äh so ne schnelle Heilung wolln aber die kriegen sie natürlich von uns nich sondern wir wir kucken immer ohne zu stigmatisiern (.) das is uns eigentlich in der ganzen Arbeit auch wichtig wir machen nicht äh Präventionsarbeit für die die -s nötig haben das wird auch immer gerne so in diese Richtung geschoben sondern wir machen wenn wir irgendwo hingehnn des für alle also wir machen es für eine Schulklasse da is- da sitzen alle drinne und alle machen das [...] wir sind für alle da und kucken auch irgnwie dass wir das gerecht verteilln aber wir gehn eben nicht das is auch ganz wichtig das lernt man auch im Laufe der Jahre ähm sich nicht vor den Karren spannen zu lassen wenn es so um Vorfälle welcher Art auch immer geht sondern da muss man den richtigen Abstand zu gewinn das muss man auch mit dem ermittelndem Bereich abstimmm [...] (9) @(.)@ (2) ja wir ham immerhin schon ne halbe Stunde unaufgefordert gesprochen

Y: L @(.)@

Cw: @(.)@ (1) ich hab schon mal auf die Uhr geguckt

Zu Beginn dieses Diskursabschnitts²⁸ setzt Am der Gruppe Romeo ein neues Thema. Er beschreibt den Unterschied zwischen der Präventionsarbeit und der genuin polizeilichen Arbeit. Dabei sind für ihn die Aspekte Zeit und Intervention als Unterscheidungsmerkmale von Bedeutung. Während in der Präventionsarbeit bei der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext kein Zeitdruck besteht, ist es aus Anlass genuin polizeilicher Maßnahmen anders. Die polizeiliche Interventionssituation, die er als Beispiel heranzieht, stellt offensichtlich auf typische Handlungsmuster im Wachdienst ab. Die Beamtinnen bzw. Beamten werden aus irgendeinem Anlass „gerufen“, klären die Situation und führen mit den verantwortlichen Personen ein normenverdeutlichendes Gespräch. Am beschreibt diese Handlung, indem er sagt, dass die Streifenwagenbesatzung „schimpft“ und so „für Ordnung sorgt“. In dieser kurzen Zeit ist es kaum möglich, eine über die Situation hinausgehende Arbeitsbeziehung aufzubauen. Die Rahmenbedingungen für Präventionsarbeit sind grundlegend andere. Im Vergleich mit den Beamtinnen und Beamten im Wachdienst haben sie in der schulischen Präventionssituation relativ viel Zeit mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen. Die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten „bringen Zeit mit“, um sich über das zu unterhalten, was Kinder und Jugendliche bewegt. Es geht also nicht nur um die Informationsanliegen der Polizei, sondern die Kinder und Jugendlichen rücken mit ihren Fragen und Gesprächsthemen in den Mittelpunkt.

Aufgrund der auf Dauer angelegten Zusammenarbeit mit Schulen entwickeln sich auch zu schulischen Akteurinnen und Akteuren Arbeitsbeziehungen. Daraus entwickeln sich Erwartungshaltungen, die sich nicht auf die Präventionsarbeit, sondern auf die Intervention bei „Schulverweigerung“ beziehen. „Schuln“ haben den Wunsch, dass Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte den Schulbesuch von Kindern bei Erziehungsberechtigten einfordern, wenn sie selbst Eltern zur Einhaltung der Schulpflicht ihrer Kinder nicht erreichen können. Nach den Erfahrungen von Am erzielen polizeiliche Hausbesuche zum Thema Schulpflicht durchaus die gewünschte Wirkung. Nach einer kurzen Pause sagt Cw, dass man bei diesem Thema durchaus differenzieren muss. In dieser Formulierung deutet sich eine Divergenz zur Elaboration von Am an. Sie bezieht sich allerdings nur auf die Interventionsbereitschaft von Am in Fällen von unerlaubtem Fernbleiben vom Unterricht.

²⁸ Der Transkriptauszug wurde um Sequenzen gekürzt, die exkursartige Beschreibungen beinhalten oder in denen auf andere Passagen in der Gruppendiskussion verwiesen wird. Die Auslassungen sind gekennzeichnet: [...].

Bezogen auf die Trennung von Präventionsarbeit und genuin polizeilicher Interventionsarbeit führt Cw den Diskurs mit einer Anschlussproposition differenzierend fort. Cw berichtet ebenfalls von Situationen, in denen schulische Akteurinnen und Akteure Normenverdeutlichung aufgrund von Fehlverhalten erwarten, wenn es z. B. zu Diebstählen in der Schule kommt. Die Mitwirkung bei der Beseitigung von Störungen ist jedoch nicht ihre Aufgabe. Nach der Einschätzung von Cw lernt man im Laufe der Präventionsarbeit den Wünschen nach Beseitigung von innerschulischen Störungen mittels polizeilicher Autorität zu widerstehen. Für sie ist schulische Präventionsarbeit ein Handeln für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse und nicht eine Arbeit mit devianzgeneigten jungen Menschen. Cw validiert auf diese Weise die ursprüngliche Proposition von Am. Nach einer von einem kurzen Auflachen unterbrochenen Pause von 11 Sekunden, schließt Cw ihre Argumentation mit einem Verweis auf den bisherigen rund dreißigminütigen selbstläufigen Diskurs ab. Diese Beendigung des Diskurses hat die Funktion einer rituellen Konklusion im Modus der Metakommunikation.

In allen Fällen des Samples ist auf der kommunikativ generalisierenden Ebene die Einhaltung von Normen bzw. der Schutz vor Gefahren von Bedeutung. Charakteristisch für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* ist jedoch, dass er nicht Regeln in den Mittelpunkt rückt, sondern Menschen, die mit ihren Bedürfnissen und Fragen an Bedeutung gewinnen. Regelkonformität wird vom Individuum aus gedacht, das nicht ein Objekt innerhalb einer staatlichen Ordnung ist. Normen erfüllen keinen Selbstzweck, sondern haben eine dienende Funktion für das zwischenmenschliche Zusammenleben. Dieser Blick auf Normen wird in der angestrebten strikten Trennung zwischen präventivem und repressivem Handeln sichtbar. Bei einer polizeilichen Intervention, insbesondere wenn Straftaten begangen wurden, rückt die Durchsetzung der Einhaltung von Regeln in den Mittelpunkt. Damit wird eine Distanz zu den Polizistinnen und Polizisten erzeugt, die sich mit Normdurchsetzung befassen. Es deutet sich eine Orientierung an, die Asymmetrie zwischen Hoheitsträger und jungen Menschen reduzieren will, um die Grundlage für eine wertschätzende, vertrauensbasierte Arbeitsbeziehung zu legen.

Wenn in diesem Transkriptauszug von „Schule“ die Rede ist, dürften primär Lehrkräfte gemeint sein. Trotz der Präventionspraxis und überwiegend dauerhafter Kooperationen sehen, nach der Wahrnehmung dieses Typus, Lehrerinnen und Lehrer in den Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten Akteurinnen und Akteure, an die Störungs- und Konfliktbeseitigung zur eigenen Entlastung delegiert werden kann. Dieser Typus versucht sich diesem Bild und einer möglichen

Engführung zu entziehen. In dieser Orientierung deutet sich an, dass Normativität nicht nur mit Normverdeutlichung und latenter Zwangsandrohung verbunden ist. Vielmehr müssen Kinder und Jugendliche kommunikativ erreicht werden, um Normen zu vermitteln ohne jemanden auszugrenzen. Dennoch scheint diese Grenzziehung in der Handlungspraxis nicht ganz einfach zu sein, wie die Beschreibung von Am zeigt. Die Intervention gegen Schulabstinenz dient zwar einem pädagogischen Zweck, nämlich die Teilnahme am Unterricht zu bewirken. Das Mittel ist jedoch kein pädagogisches. Am ist in dieser Situation als Polizist gefragt. Für die Überzeugung der Eltern auf den Schulbesuch ihrer Kinder zu achten, spielt das der polizeilichen Amtsautorität innewohnende Bedrohungspotenzial eine Rolle. Es deuten sich hier Unschärfen in der Konstruktion der eigenen Rolle an, die in der weiteren Rekonstruktion noch deutlicher und konturenreicher sichtbar werden.²⁹

Bei der isolierten Interpretation dieser Diskurspassage deuten sich konjunktive Wissensbestände dieses Typus vielleicht bisweilen nur an. Deutlich stärker zeigen sich die spezifischen Orientierungsmuster im kontrastiven Vergleich mit dem zuvor konstruierten Typus, dessen Selbstbild einen maximalen Kontrast sichtbar werden lässt. Für Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* ist die Durchsetzung von Normen zentraler Bestandteil der Handlungsorientierung, verbunden mit der Bereitschaft beim schulischen Erziehungsauftrag mitzuwirken. Junge Menschen werden mit Hilfe einer Wohlverhaltensprognose taxiert und vermeintlich devianzgeneigte Jugendliche als Adressaten der Präventionsarbeit exkludiert. Die Schule wird zu einer Interventionsbühne. Dagegen zeigen sich beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* gegensätzliche Bestrebungen. Menschen sollen erreicht und so die Voraussetzungen für eine Vermittlungssituation geschaffen werden. Bezogen auf die normative Disposition dokumentieren sich bei diesem Typus pädagogische Orientierungsmuster, die genuin polizeiliche Orientierungen in ihrer Wirkmächtigkeit reduzieren. Weiterhin zeigt sich, dass das System Schule nicht ganzheitlich wahrgenommen wird, sondern eine Konzentration auf primäre Kriminalprävention im engeren Sinne handlungsleitend ist. In diesem Orientierungsmuster wird ein maximaler Kontrast zu einer Durchsetzungsorientierung sichtbar, wie sie sich beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* dokumentiert.

²⁹ Zu Zweckwechsoptionen der Arbeitsbeziehungen zu jungen Menschen siehe die Rekonstruktion der Zielperspektive der Normübernahme im Abschnitt 5.3.2.2.

Gleichzeitig wird bei dem Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* ein Menschenbild sichtbar, das Fehlbarkeit als normalen Bestandteil menschlichen Lebens ansieht. Dieses kollektiv geteilte Orientierungsmuster dokumentiert sich in der Erzählung von Am der Gruppe Berta.

Berta: Eingangspassage, Z. 104–119

Am Aber trotzdem ist jede Klasse unterschiedlich das kann sein von ganz freundlich bis abwartend bis sogar mit ohne Haare eh kiek ma da n Rechter (.) als::o die Begrüßungen sind unterschiedlich und ja dann kann man sich entscheiden wie man damit zum Beispiel umgeht (.) ob man offensiv rangeht (.) ob man sagt ja hab ich nicht gehört und mach ganz normal mein Ding oder sprech ich sprech=s gleich offensiv an (.) was immer gut rüberkommt denk ich wenn man halbwegs authentisch is und am Anfang musste ich lernen nich nur von den Kindern und ihr zu reden sondern im wir weil (.) wenn man mal genau überlegt ham wir ja genau die Sachen die die selbst gerade durchmachen alle selber durch (.) ((holt deutlich hörbar Luft)) un meine erste mein erster Kontakt war genau der mit Polizei wie er gerade ebn beschrieben wurde ich saß dann ebn auf=nem Polizeirevier war das damals noch nachdem ich geklaut hatte und erwischt wurde im Cowboyanzug

?w L °@(.)@°

Am differenziert die vorgegangenen Elaborationen des Diskurses der Gruppe Berta zur Akzeptanz der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten durch Schülerinnen und Schüler, indem er unterschiedliche Begrüßungssituationen zum Beginn von Unterrichtseinheiten beschreibt. Nach seinen Erfahrungen ist da eine große Bandbreite möglich, von „freundlich“ bis „abwartend“. Aber auch Provokationen will er schon erlebt haben, wenn seine fehlende Kopfbehaarung mit einer rechtsextremen politischen Gesinnung in Verbindung gebracht wurde. Am beschreibt weiterhin, wie mit unterschiedlichen Provokationen umgegangen werden kann. Er benennt zwei Varianten der kommunikativen Bewältigung solcher Situationen. Es ist möglich über Provokationen hinwegzugehen oder das damit verbundene Konfliktpotenzial „offensiv“ zu bearbeiten. Am ist der Meinung, dass man sich „halbwegs authentisch“ verhalten sollte. „Halbwegs“ stellt eine Einschränkung dar, die im Sinne von kontrolliertem Verhalten verstanden werden kann, das den sozialen Gepflogenheiten entspricht und seiner Funktion angemessen ist. Am vollzieht auf den ersten Blick in dieser Sequenz einen Themenwechsel. Zunächst wird die Akzeptanz als Polizist in der Schule beschrieben, dann das Sprechen mit den Schülerinnen und Schülern. Der innere Zusammenhang ergibt sich durch die Thematisierung des kommunikativen Umgangs mit Provokationen oder Störungen. In einer selbstreflexiven Weise beschreibt er, wie Asymmetrien und Distanzen in der Kommunikation mit jungen Menschen

abgebaut werden können. Er sagt, dass er in der Präventionsarbeit gelernt hat auszudrücken, dass Erwachsene strukturell die gleichen Erfahrungen wie die jungen Menschen heute gemacht haben, nur zu einer anderen Zeit. Wenn er auf nicht näher genannte Probleme anspielt (die gleichen „Sachen [...] durchgemacht“), stellt er auf einen gemeinsamen altersspezifischen Erfahrungsraum ab, bei dem es sich verbietet, eine moralisch überhöhte Position einzunehmen und eine eigene Fehlerlosigkeit zu suggerieren. Am drückt Verständnis für die Lebenssituation junger Menschen aus. Empathiefähigkeit wird sichtbar. Zunächst erzählt Am von seinem ersten Kontakt mit der Polizei in seiner Kindheit. Er saß nach einem begangenen Diebstahl zur Faschingszeit im Cowboykostüm in einer Polizeiwache. Diese Erzählung illustriert nicht nur seine eigene vorangegangene Beschreibung, sondern auch einen typischen Erstkontakt zwischen jungen Menschen und der Polizei außerhalb der Präventionsarbeit. Die Sequenz endet ohne explizite Validierung oder Konklusion durch die Gruppe. Die minimalen Kontraste im gesamten thematischen Diskursabschnitt können als Validierung interpretiert werden (Berta: Eingangspassage, Z. 53–134).

In der Reflexion eigener Rechtsverstöße zeigt sich eine Toleranz bezogen auf jugendtypische Kleinkriminalität an. Junge Menschen werden nicht verurteilt, sondern deren Entwicklungschancen beurteilt. Durch Normkonformität wird nicht nur sozialen Erwartungen entsprochen, es werden auch bessere Lebenschancen offeriert, wie die weitere Rekonstruktion von Handlungsorientierungen zeigen wird, die für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* charakteristisch sind. Ein maximaler Kontrast zum Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigt sich in der fehlenden normativen Empörung. Die Akteurinnen und Akteure dieses Typus beanspruchen für sich keinerlei Unfehlbarkeit. Episodenhafte Jugendkriminalität kann durchaus Bestandteil normaler biografischer Entwicklungsverläufe sein. Gleichzeitig wird aber auch keinerlei Romantisierung oder Bagatellisierung von Straftaten sichtbar. Abweichendes Verhalten wird weder toleriert, noch stigmatisiert. Dagegen zeigen sich bei Orientierungen die für *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* typisch sind, Inszenierungen als vorbildhafte, untadelige, ordnungsliebende Repräsentanten der öffentlichen Ordnung. Für die Akteurinnen und Akteure des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* scheint Toleranz eine orientierende Bedeutung zu haben. Bedingungslose, absolute Normkonformität wird nicht erwartet. Die Polizistinnen und Polizisten sehen sich nicht als *Hüterinnen / Hüter der Moral* (vgl. Abschnitt 5.3.1.1), sondern als Menschen mit Stärken und Schwächen. Im Kontakt zu jungen Menschen ist ihnen wichtig, dass sie

nicht als „Bullen“ (Berta: Eingangspassage, Z. 53) sondern als Menschen wahrgenommen werden (Berta: Eingangspassage, Z. 53–81). Darin wird Authentizität und eine angestrebte Reduzierung von professionsspezifischer Distanz zu Kindern und Jugendlichen sichtbar. In den Diskursen dokumentiert sich weiterhin ein reflektierter Umgang mit der eigenen Biographie und beruflichen Erfahrungen.

Bild von Kindheit und Jugend

Der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* nimmt Kinder und Jugendliche in ihrer Lebensumwelt wahr und sieht auch Entwicklungschancen in diesem Kontext. Normkonformität wird implizit zum Gegenstand intentionaler Erziehung, aber auch Hilfe und Beratung sollen Sozialisationsdefizite und prekäre Lebenslagen abmildern. Entwicklungsverläufe und -potenziale junger Menschen werden von Dw der Gruppe Berta in dieser Sequenz beschrieben.

Berta: Entwicklung von Kindern: Grenzen setzen und fördern, Z.123–215

Dw Naja aber es fängt ja halt es is dis dis Problem ist das es ganz früh anfängt ne und wenn du selbst Kita versucht so früh sach mal mit mit den Kindern zu arbeiten wie viel Einfluss haste (.) wenn se denn letztendlich wieder in ihre verkappten Familien zurückgelassen werden und ich möchte nicht wissen wie viele Kinder Tatsache (.) Ressourcen haben die einfach nich äh nich gefördert werden weil die Familien da ebend äh auch kein Stück sich äh sich halt bewegen (.) ne also ich meine (.) wir hatten es gestern wir waren ja gestern irgendwie wir warn ja wir hatten äh Weihnachtsfeier und wir sind gewesen Basteln mit äh bedürftigen Kindern in einer Kirchengemeinde (.) so und das war vom Alter drei bis vierzehn (.) und das vierzehnjährige Mädle (.) wirkte halt auch ähm also auch recht forsch und so nach dem Motto (.) die erzählte dann beim Basteln das sie sich eigentlich nur die Aufmerksamkeit ihrer Mutter wünscht (.) in der Familie sind fünf Kinder (.) sie ist die Älteste und ähm (.) ja letztendlich äh nur die Verantwortung der andern zu übernehmen und sone Sachen wo ich so sage naja und ähm (.) das das zieht sich ja durchs durchs ganze Leben und ähm dann hörte von den andern die da warn Tatsache vier Geschwister mit dabei und von der Jüngsten haste dann mitgekriecht das die dann zum Beispiel in der Schule nur Einsen und Zweien schreibt so hat aber in Deutsch offensichtlich Probleme (.) sag ich wenn du so gut bist wie wäre es denn mit Nachhilfe damit de Deutsch halt auch besser wirst (.) ja kostet halt Geld so (.) und genau da ist der Knackpunkt weiste wo ich so sage so des ist jetzt nur eigentlich ein relativ kleines Problem aber dem wird seitens der Familie nicht nachgegeben (.) oder nachgegangen (.) und schon hat sie unter Umständen dann wenn es jetzt so weiter geht später mal vielleicht dadurch größere Probleme oder kann vielleicht irgendwas nich machen weil da eben nicht irgendwie äh mal drauf geachtet wird das das in irgend=ner Art und Weise äh da vielleicht gefördert wird

- Bm Ja aber dis ähn (.) dis sach ma jetzt ner Familie die von Hartz IV leben muss oder ne alleinstehende Mutter (.) die soll Förderunterricht bezahlen (.) könn die gar nicht (.)
- Dw L ja muss ja nicht
- Bm Es sein denn die ham ne Lese-Rechtschreibschwäche und ne Dia=wesichwat wie das heißt (.) dann könn die über langen Weg dis beim Jugendamt beantragen
- Dw L ()
- Bm und kriegn das dann bezahlt
- Dw L aber es gibt auch viele die das die das kostenfrei ääh anbieten zum Beispiel da in dieser Kirchengemeinde die Problematik ist das die Mutter sich bewegen müsste (.) die müsste sich jetzt unter Umständen mal drum kümmern dass das Kind da vielleicht regelmäßig ne Förderung kriecht und da es nur eins is (.) ein Kind ne und sie dann ja noch mehrere hat äh is es nämlich genau so dass sie zu Hause sich nicht bewegen und dann die Kinder letztendlich sich alle gegenseitig selbst erziehen
- Gm Das seh ich trotzdem ein bisschen anders also Liebe kannste nicht kaufen da gebe ich Dir Recht dafür ist die Mutter (.) also dis is die einzige die es geben kann (.) wenn ich Defizite feststelle also bleibe ich jetzt mal dabei ja (.) seh i- bei meinem Sohn (.) (atmet hörbar ein) da wern auch Sachen festgestellt die wern sofort rausgenommt und kriegn noch mal extra Förderstunde nebenbei da wird das auch einfach gemacht (.) und ich denke da is auch (.) dis Gesamtsystem stimmt nicht weil wenn die Mutter überfordert ist bei fünf Kindern (.) die wird sich auch nicht ändern weil sie=s ja überfordert sie krieg=st ja gar nicht hin und jetzt ist die Frage was gibts für=n Helfersystem drumherum (.) um dis zu stabilisieren und da denke ich spielt (.) spielt Schule mit eine Rolle aber auch noch andere Faktoren (ein Wort unverständlich) Großfamilie, Geschwister oder ähäh Verwandte auch noch ne Rolle ne (.) aber ich glaube nich das die Lösung is ehm die Mutter die Mutter is ja überfordert
- Dw L °Nein°
- Gm und kriegst ja schon so nicht hin
- Dw L Ja
- Gm vielleicht also wie sie dann
- Em L für alle
- Gm ja für alle wie will sie dann verstehen
- Dw ob dass jemand Deutschnachhilfe bekommt also (.) ne das da ja was ich was ich eigentlich nur sagen wollte is das viele von den vermeintlichen Problemkindern (.) einfach unter Umständen wenn man früh genug mit ihnen gearbeitet hätte (.) keine Problemkinder geworden wären (.) da sind Ressourcen es sind nicht alle Problemkinder doof oder dumm weißte (.)
- ?m L °Richtig°
- Dw L die werdn nur alle so abgestempelt der is doof dumm oder was weiß ich aus dem wird sowieso nichts (.) wenn ich das von Kindesbeinen an höre (.) du bist sowieso zu nichts zu gebrauchen und sind wir mal ehrlich das hören mit Sicherheit sehr viele Kinder (.) naja was soll denn äh wieviel wieviel äh Motivation soll denn so ein Kind haben oder so viel äähäh also wieviel Ehrgeiz aufzubringen weil (.) aus mir wird ja sowieso nichts (.) na ja (.) dis mein ich jetzt einfach weißte da sind trotzdem Kapazitäten (.) also es is nich jeder von den Problemkindern doof oder dumm glaub ich ganz sicher nich

Dw aus der Gruppe Berta wendet sich den Chancen, bzw. der Chancengleichheit, von Kindern und Jugendlichen zu, stellt Entwicklungsverläufe in den

Mittelpunkt und beschreibt die Bedeutung der Familien. Sie vertritt die Auffassung, dass Betreuungsangebote keine problematischen Familienverhältnisse ausgleichen können.

Exemplifizierend berichtet sie von einer Weihnachtsfeier. Die Erzählung mündet in eine Argumentation. Dw mit anderen Personen in einer Kirchengemeinde. Gemeinsam haben sie dort mit bedürftigen Kindern gebastelt. Sie erzählt, dass sie mit einem ca. vierzehnjährigen Mädchen ins Gespräch kam. Dieses Mädchen wünschte sich mehr Aufmerksamkeit der Mutter. Stattdessen trägt sie die Verantwortung für ihre vier jüngeren Geschwister. Solche Lebensläufe, prägen nach der Auffassung von Dw das ganze Leben. Sie drückt damit aus, dass diese altersunangemessene Aufgabe eher erdrückend ist und emotionale Defizite erzeugen kann. Mit sozial abweichendem Verhalten bringt sie die Zuwendungsdefizite nicht in Verbindung. Sie folgert aus ihrer Erzählung ganz allgemein Wirkungen des Familienlebens auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Dw erzählt auch von der Begegnung mit dem jüngsten Kind aus dieser Familie bei der Weihnachtsfeier. Das Mädchen hat außer im Unterrichtsfach Deutsch gute Schulnoten. Die Finanzierung von Nachhilfe scheitert an den finanziellen Möglichkeiten der Familie. Dw wirft der Familie vor, ein relativ kleines Problem nicht zu lösen. Diese mangelnde Förderung kann später „größere Probleme“ auslösen. In der Gruppe entwickelt sich ein antithetischer Diskurs um die Fördermöglichkeiten von Kindern. Es werden sowohl finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten, als auch eine psycho-soziale Unterstützung der Mutter diskutiert, die ihr eine intensivere emotionale Zuwendung zu ihren Kindern ermöglichen soll. Einigkeit besteht in der Gruppe darin, dass die Entwicklung junger Menschen stark von sozialen Rahmenbedingungen, insbesondere von der Zuwendung der Eltern abhängt. Das zeigt sich im Diskursverlauf durch eine Konklusion von Dw und der Validierung („richtig“) eines unbekannt gebliebenen Sprechers.

Der Diskurs der Gruppe hat sich auf der expliziten Ebene weit von polizeilichem Handeln und Präventionsaufgaben entfernt. Die Erzählung von Dw hat die Teilnehmer dazu angeregt, sich allgemein mit Entwicklungsproblemen von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen.

Mit Blick auf kollektiv geteiltes implizites Wissen wird in den Handlungsorientierungen des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* eine differenzierte Wahrnehmung junger Menschen sichtbar. Anders als beim Typus *obligationsstaatliche Präventionsarbeit*, der sich an einem Täter-Opfer-Bild von Kindern und Jugendlichen orientiert, sind für diesen Typus auf der kommunikativ generalisierenden Ebene die Entwicklungsbedingungen von Bedeutung. Es zeigt sich ein positives Bild von Kindheit und Jugend, das in jungen Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, entwicklungsfähige und erziehungsbedürftige

Am unterbricht Bm und differenziert die Problemstellung, indem er auf biografische Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern verweist. Er beschreibt den Sozialisationsverlauf eines fiktiven Kindes, das nie zur Einhaltung von Regeln wirksam angehalten wurde und dessen Verhalten mit zunehmendem Alter zu immer größeren „Problemen“ führt. Am drückt damit aus, dass die Verhaltensauffälligkeiten in langjährigen Entwicklungs- und Erziehungsdefiziten begründet liegen und sich in ihren Auswirkungen potenzieren. Hier sieht er alle Beteiligten in der Verantwortung und benennt explizit Eltern und Lehrkräfte. Nach seiner Auffassung können so erzeugte Defizite kaum revidiert werden, deshalb muss man „so klein wie möglich anfangen“. Bm wollte so offensichtlich auch verstanden werden, denn er validiert den Einwurf von Am. Bm argumentiert, dass ihm auch Fälle bekannt sind, in denen es trotz kontinuierlicher, erzieherischer, beratender o.a. Aktivitäten zu Verhaltensauffälligkeiten kam. Mit Intervention ist ein Einwirken auf die Kinder, z. B. im Sinne von Grenzen setzen, gemeint. Er erwähnt „massive häusliche Probleme [...], die keiner ändern kann“. Bm deutet damit an, dass Erziehungsberechtigte ihrem Erziehungsauftrag nicht nachkommen. Diesen Zustand hält er für erfolgskritisch. Die häusliche Situation und deren Wirkungen auf die Kinder hält er entscheidend für die Entwicklung junger Menschen. Die Validierung erfolgt etwas später im Diskursverlauf durch Gm (Berta: Entwicklung von Kindern: Grenzen setzen, Z. 52–69, siehe unten).

Neben den hier sichtbar werdenden Erwartungen an Wirksamkeit erzieherischen Handelns, zeigt sich auch ein Bild von begrenzten Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen. Anders als beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* werden keine Vorverurteilungen von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern sichtbar. Die Pfadabhängigkeit devianter Entwicklungen wird nicht linear mit Fehlverhalten des Individuums verknüpft, sondern mit dem Leben in einem ungünstigen sozialen Setting verbunden. Damit erklären sich aber noch nicht normkonforme Entwicklungen jungen Menschen, die unter gleichen Bedingungen wie delinquenzgeneigte Jugendliche aufwachsen. Es zeigt sich daher ein vereinfachendes Orientierungsmuster, das Devianz mit den Bedingungen des Aufwachsens begründet. Charakteristisch für die Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche* und *pädagogisierte Präventionsarbeit* scheinen vereinfachende Deutungsmuster jugendlicher Devianz zu sein. Lediglich die Erklärungsansätze und das damit sichtbar werdende Bild von Kindheit und Jugend unterscheiden sich. Weiterhin deutet sich bereits an, dass auch bei diesem Typus implizite Grenzen der Präventionsarbeit handlungsleitend sind (siehe unten Abschnitt 5.3.2.2).

Selbstbild als Expertinnen und Experten

Polizeiliche Präventionsarbeit, unabhängig von dem Setting in dem sie stattfindet, löst sich von der Unmittelbarkeit der Verhaltensänderung und auch von der Option der Zwanganwendung. In diesem Spannungsfeld befinden sich alle Orientierungstypen. Charakteristisch für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* ist jedoch, dass er für sich in spezifischer Weise eine Rolle beansprucht, die sich von anderen polizeilichen Aufgaben, aber auch vom Rollenbild anderer Typen unterscheidet. (Kontrast: Die Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* verbleiben in einem genuin polizeilichen Handlungsmodus, was sich beispielsweise im praktizierten Belehrungsmodus zeigt.) Die eigene Rolle konturiert sich auch durch selbst beanspruchte Expertise und die Erwartungen anderer an die Beamtinnen und Beamten, wie in der folgenden Passage sichtbar wird.

Berta: Entwicklung von Kindern: Grenzen setzen und fördern, Z. 216–231

Am Da sprichste jetzt grad nen Punkt an wo ich mir selber schon och auch immer sage bleib bleib bei deinen Leisten (.) wenn man beim Elternabend is und mit den Eltern dann über dieses Thema spricht und sich selber dann schon fast als Erziehungsberater anhört statt eben

?m L @(.)@

Dw L mhm

Am ja (.) du kommt automatisch auf dieses Thema (.) das man Kinder möglichst nicht erniedrigt mit solchen Sprüchen das man kein Recht hat sie zu beleidigen und so weiter (.) ähm (.) das hab ich in den letzten Veranstaltungen öfter (.) gehabt das man dann auf diese Punkte kam (.) wie geht man zuhause überhaupt miteinander um (.) wodurch entsteht die Gewalt die dann draußen zutage tritt (3) ohne Schwierigkeit ja wie gesagt also Polizist zu bleiben bei der ganzen Geschichte (4) joh (5)

Am der Gruppe Berta formuliert eine Konklusion im Modus einer Proposition. Vorangegangen waren ein längerer Diskurs über die Fördermöglichkeiten von Kindern und die Rollen der Eltern in diesem Zusammenhang. Nachdem zuvor die polizeiliche Präventionsarbeit in den Elaborationen in den Hintergrund getreten war, stellt Am nunmehr wieder explizit die Bezüge zur polizeilichen Präventionspraxis her, mit dem das Thema *Entwicklung von Kindern: Grenzen setzen und fördern* abgeschlossen wird. Im Rahmen von Elternabenden, an denen er als Präventionsbeamter teilnimmt, fühlt er sich in die Rolle eines *Erziehungsberaters* gedrängt. Inhaltlich geht es in seiner Beschreibung um die Entstehungsbedingungen von Gewalt. Nach seiner Wahrnehmung zwingen ihn die Themenstellungen und Erwartungen der Teilnehmenden in diese Richtung. Er nimmt einen Rollenkonflikt oder eine Rollendiffusion wahr. Er ist Polizeibeamter und sieht es nicht als seine Aufgabe an, Informationen oder Hilfestellung für Erziehungsprobleme

zu geben. Die Proposition „bleib bei deinen Leisten“ ist dem Sprichwort *Schuster bleib bei deinen Leisten* entlehnt und drückt aus, dass jeder das machen soll, was er kann, wofür er ausgebildet ist bzw. was seine Aufgabe ist. Später bekräftigt er noch einmal, dass er „Polizist bleiben möchte bei der ganzen Geschichte“. Es handelt sich dabei um eine negative Abgrenzung. Er sagt nicht was seine Aufgabe ist, sondern exemplarisch, wo Grenzen zu Aufgaben anderer Akteure überschritten werden. Gleichwohl stellt er sich dieser Aufgabe („du kommst automatisch auf dieses Thema“). Am sieht sich nicht in der Rolle eines Pädagogen, auch wenn die von ihm beschriebene Beratungssituation deutliche Bezüge zur Sozialen Arbeit bzw. zu pädagogischem Handeln aufweist.

Am grenzt seine Aufgabe nicht nur von der eines Erziehungsberaters ab, sondern weist auch auf praktische Überschneidungen hin. Er hört sich bei Elternabenden „selbst fast als Erziehungsberater“ an. So drückt er aus, dass er nur näherungsweise diese Funktion³⁰ übernimmt und sich in eine Aufgabe gedrängt fühlt, die er gar nicht wahrnehmen möchte. Gleichzeitig reagiert er auf die Informationswünsche der Eltern und delegiert die Fragen nicht an andere Akteurinnen und Akteure. In dieser Beschreibung der Kommunikation mit Eltern und der darin sichtbar gewordenen Expertise zeigen sich Kompetenzen, die gewünschte Beratungsleistung zu erbringen. Weiterhin wird in der Distanzierung eine Verbundenheit mit polizeilichen Handlungsmustern sichtbar, obwohl die tägliche Präventionspraxis deutlich von genuin polizeilichen Aktivitäten der Gefahrenabwehr oder Strafverfolgung abweicht. Bezogen auf die handlungsleitenden Orientierungen, die für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* charakteristisch sind, wird in der Interpretation der eigenen Expertise eine Ambivalenz sichtbar. Die Akteurinnen und Akteure wissen um die Bedeutsamkeit pädagogischen Handelns in der Präventionsarbeit, zeigen sich handlungssicher und distanzieren sie gleichzeitig von den eigenen Kompetenzen, weil sie nicht genuin polizeilichen Handlungsschemata entsprechen. Diese Orientierung bildet einen Kontrast zu anderen Handlungsmustern, da sich zeigt, dass das spezifische implizite Wissen aus der Präventionspraxis sowohl für polizeiliches Handeln, als auch für pädagogische oder helfende Akteure relevant ist. Hier zeigt sich ein maximaler Kontrast zum Expertinnen-/Expertenselbstbild des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*. Dort werden die juristische Expertise und eigenes polizeiliches Erfahrungswissen als exklusive Kompetenzen von zentraler Bedeutung für die Präventionsarbeit sichtbar.

³⁰ Erziehungsberatung gem. § 28 SGB VIII ist keine polizeiliche Aufgabe.

Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen

Mit dem Vergleichskriterium *normative Disposition* (siehe oben) konnte bereits rekonstruiert werden, dass die Akteurinnen und Akteure dieses Typus in ihrem professionellen Handeln darauf bedacht sind, Asymmetrien in den Arbeitsbeziehungen zu Kindern und Jugendlichen zu reduzieren. Sie wollen als individuelle Persönlichkeiten und nicht als polizeiliche Amtsträger wahrgenommen werden. Die beiden folgenden Sequenzen aus Diskursen von Jugendsachbearbeitern werden die Grenzen dieser Orientierung und die Wirkmächtigkeit polizeispezifischer Orientierungen zeigen.

Bravo: Arbeit mit Intensivtätern: Beziehungen aufbauen und gestalten, Z. 96–11

Ew: Was meinst du jetzt mit Sex
 Fm: Entweder wurden sie missbraucht
 Ew: Achso
 Fm: Das mein ich
 Ew: Ich dachte sie erzählen dir wann sie ihre Jungfräulichkeit verloren haben @(..)@
 Fm: Nei:n
 Dm: Also
 Fm: Das kommt auch vor (.) gute Frage aber na gut ist uninteressant (.) und genau dann merkt man einfach die brauchen ne gewisse Zeit und die brauchen ne Vertrauensperson (.) und die kann ich denen in dem Moment einfach auch geben ((haut auf den Tisch)) wo ich auch sage bestimmte Dinge schreibe ich nicht immer auf (3) da ich für mich auch einfach sage dass ist unterste Schwelle könnt ich jetzt schreiben müsste ich nich (.) und dadurch wird dann der Jugendliche auch oftmals (.) offener
 Y: Mh
 Fm: Der weiß ganz genau der ist nicht der bö:se Polizist ((klopft auf den Tisch)) der mich immer gleich bam bam oben draufhaut (.) sondern der hört mir zu (.) der hat vielleicht auch das Problem (.) und da kann man eigentlich wunderbar mit arbeiten
 Y: Mh
 Fm: Wird auch gut angenommen und wird auch jetzt ha=wir=nen=neu- #Dienststellenleiter# auch honoriert (.)

Als Beispiel für die Intensität seiner Arbeitsbeziehungen zu Kindern und Jugendlichen beginnt Fm der Gruppe Bravo den Vertrauensaufbau zu beschreiben. Vorangegangen war eine Sequenz, in der beschrieben wurde, dass zwischen sexuellem Missbrauch und beginnender intensiver Straffälligkeit zwei Jahre liegen können. In dem Fall, der die Grundlage seiner Beschreibung bildet, ist das Opfer aufgrund der Tat unerkannt schwer traumatisiert. Damit drückt Fm aus, dass ein intensiver, vertrauensaufbauender Kontakt zu Jugendlichen erforderlich ist, um die Gründe der Devianz zu erkennen und helfen zu können. Da dieser Kontext in der vorangegangenen Beschreibung relativ implizit blieb, fragt Ew ihn, was er denn mit „Sex meint“. Fm erläutert, dass er sich auf Missbrauchserfahrungen

bezieht. Er entgegnet darauf belustigt, dass sie dachte, die Jugendlichen erzählen ihm, wann sie „ihre Jungfräulichkeit verloren haben“. Hier deutet sich an, dass die Art und Weise, mit der sich Fm um Jugendliche kümmert, von anderen Personen aus der Gruppe Bravo nicht geteilt wird. Mit der Beschreibung seiner Erfahrungen mit Missbrauchsfällen will er verdeutlichen, dass die Jugendlichen eine „Vertrauensperson brauchen“. Momentan hat er noch genügend Zeit für den Aufbau und Pflege solcher Beziehungen.

Zum Vertrauensaufbau gehört auch, dass er nicht alles dokumentiert, was er erfährt. In dieser Handlungspraxis zeigt sich, dass Fm in der Beziehung zu seinen jugendlichen Delinquenten einen vertraulichen Raum schaffen möchte, der dem Zugriff anderer behördlicher Akteure entzogen ist. Verschwiegenheit dient als eine Art Vertrauensbeweis. Er ist dann nicht der „böse Polizist der immer gleich bam bam oben draufhaut, sondern zuhört“. Gleichzeitig drückt sich in dieser Praxis auch die Ausübung von Macht aus, weil er entscheidet was aktenkundig wird und was nicht. Dieses Verhalten ist möglicherweise nicht regelkonform, denn einen verbrieften Vertraulichkeitsbereich gibt es in der polizeilichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht. Die Handlungspraxis wird durch seinen Vorgesetzten geduldet. Fm bewilligt sich einen Ermessensspielraum, den er nach individuellen subjektiven Kriterien gestaltet („unterste Schwelle, könnt ich jetzt schreiben, müsste ich nicht“). Seine eigenen Gerechtigkeits- und Zweckmäßigkeitsvorstellungen dürften hierbei handlungsleitend sein. Gleichzeitig zeigt sich in dieser Orientierung auch Initiative und Engagement. Fm will sich selbst förderliche Bedingungen für den Umgang mit Jugendlichen schaffen. Er möchte in einem gewissen Umfang das Vertrauen der jungen Menschen gewinnen. Nach seiner Interpretation wird das von den Jugendlichen auch „gut angenommen“; es lässt sich „wunderbar arbeiten“. Die Gruppe toleriert das beschriebene Verhalten, indem sie schweigt. Schweigen im Diskurs kann zwar nicht per se als Zustimmung gedeutet werden, hier kann das aber so interpretiert werden, weil die Gruppe Bravo sonst im Diskurs Gegenhorizonte formuliert, wenn sie eine Arbeitspraxis ablehnt. Fm schließt seine Elaboration mit einer Selbstvalidierung ab, indem er zum wiederholten Mal seine guten Arbeitsbedingungen preist und bezogen auf seine Arbeitsweise der Zustimmung seines „#Dienstellenleiters#“ gewiss ist.

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass dieser Typus in spezifischer Weise Macht ausübt, um eine Ein-/Unterordnung in die Verhaltensregeln und Umgangsformen zu erreichen. Als Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter begegnen sie Jugendlichen primär in polizeilichen Ermittlungssituationen. Die

jungen Menschen stehen als Tatverdächtige oder Opfer in Beziehung zu einer Straftat. Solche genuin polizeilichen Situationen sind von der Beherrschung der Interaktionssituation geprägt. So soll die Durchführung der polizeilichen Maßnahme gewährleistet werden und auf der personalen Ebene die Autorität der Ermittlungspersonen nicht in Frage gestellt werden. Andererseits versucht der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* mit den jungen Menschen in Beziehung zu gehen. Bei sogenannten *Intensivtäterinnen und Intensivtätern*, also Personen, die in kurzer Zeit zahlreiche Straftaten begehen (vgl. Abschnitt 2.3.3), sind diese Arbeitsbeziehungen auf längere Zeit angelegt. Unter Umständen erstreckt sich dieser Zeitraum auf die gesamte Phase der Jugend.³¹ Sie wollen ihnen zwar nicht auf Augenhöhe, aber dennoch verständnisvoll begegnen. Junge Menschen mit einer hohen Delinquenzneigung haben häufige Polizeikontakte. Die Arbeit mit *Intensivtäterinnen und Intensivtätern* ist ein besonders anspruchsvoller Teil ihrer Arbeit. In den Beschreibungen und Erzählungen zeigt sich, dass die Intensität der Kontakte bei diesem Typus teilweise zu Rollenkonflikten führt, weil sie auf der Beziehungsebene junge Menschen in einer Weise erreichen wollen, die mit ihrer Funktion als Ermittlungsperson nicht vereinbar ist. Es wird sichtbar, dem Wunsch nach Zuwendung und einer Bezugsperson gerecht zu werden. Die Akteurinnen und Akteure sehen sich teilweise mit einem Vertrauen von Jugendlichen konfrontiert, dem sie in ihrer polizeilichen Rolle nicht immer entsprechen können oder wollen. Die Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter organisieren ihre Rolle antinomisch und sehen darin ihre Wirksamkeit: Sie setzen auf die hierarchische Distanz und die Rolle, die sie durch die Ausübung des Gewaltmonopols haben. Sie durchbrechen ihr Gewaltmonopol durch den Aufbau persönlicher Beziehungen. So wird z. B. im Modus der *kumpelhaften Jugendversther* agiert, um Distanzen zu reduzieren und um die Bereitschaft zur Verhaltensänderung zu fördern.

Spannungsfelder, die durch die Beziehungsgestaltung zu jugendlichen Delinquenten entstehen, zeigen sich auch in anderen Erzählungen. In der folgenden Sequenz möchte ein Mädchen von Dm der Gruppe Brigit 120 zu einem Gerichtstermin begleitet werden.

³¹ Die Beamtinnen und Beamten orientieren sich, der strafrechtlichen Definition entsprechend (vgl. Abschnitt 2.3), am Zeitraum zwischen der Vollendung des 14. und des 18. Lebensjahres.

Bravo: Eingangspassage, Z. 226–249

- Dm: ja und ansonsten ähm (.) ja hab ich zum Arbeitsbereich hier auch die #(...)# Mehrfach Täter da hab ich im Moment vier und ähm (.) bei der einen da schlägst du die Hände übereinander zusammen da denkst du da ist alles verloren die wird von Einrichtung zu Einrichtung zu Einrichtung gereicht weil nirgends einer klarkommt (.) mit ihr jetzt da ist sie jetzt letztendlich in der #Eichenallee# in so=nem betreuten Wohnen gelandet jetzt scheint das so ein kleines bisschen zu fruchten (.) und die ruft mich auch permanent an @(.)@ die hat jetzt im Januar den Gerichtstermin und können Sie nicht mitkommen
- ? L @(Lachen im Hintergrund)@
- Dm: und was weiß ich also die ist wirklich die kommt auch zu jeder die ist völlig blauäugig die kommt zu jeder Vernehmung und der kannste das auch erzählen du brauchst dich ja hier nicht die räumt alles ein (.) querbeet (.) querbeet die macht okay (3) da merkt man dann auch die hat nicht so viel im Kopf
- Ew: @(.)@
- Cm: L @(.)@ Die ist verliebt in dich
- Dw: Wahrscheinlich ne ne ich glaub die hat ne Bezugsperson gefunden
- Ew: Ne die braucht jemanden genau die braucht ne Bezugsperson
- Dm: L Ja ja ja
- Ew: Und die kriecht sie woanders nicht
- Dm: Die rennt ja auch jetzt zum Therapeuten und was weiß ich also
- Ew: Ja (.) ja

Zu den Aufgaben von Dm gehört u. a. die Arbeit mit Mehrfach Täterinnen / Mehrfach Tätern bzw. Intensiv Täterinnen / Intensiv Tätern. Derzeit bearbeitet er die Fälle von vier Intensiv Täterinnen / Intensiv Tätern. Unter diesen Jugendlichen ist auch ein sehr problembeladenes Mädchen. Aktuell lebt sie in einer Einrichtung für betreutes Wohnen, dort wird sie wohl etwas besser erreicht als mit vorangegangenen Maßnahmen. Zu diesem Mädchen hat er einen besonders intensiven Kontakt. Die Initiative dazu geht von dem Mädchen aus. „Mitkommen“ wird von Dm und weiteren Gruppenangehörigen (lachende Personen im Hintergrund) als Wunsch nach einer Betreuung in einer Gerichtsverhandlung interpretiert. Zwischen der Ermittlungsperson des Staates und dem (Rechts-)Beistand im Strafverfahren besteht naturgemäß ein unauflösbarer Rollenkonflikt, den das Mädchen nicht erkennt. Das führt in der Gruppe zur Erheiterung. Selbst wenn Dm wollte, kann er diesem Wunsch nicht entsprechen. Das Mädchen scheint Dm zu vertrauen. So sind auch die Reaktionen der Gruppe zu interpretieren. Für Dm scheint der Kontakt etwas zu intensiv zu sein. Er fühlt sich möglicherweise zu stark in Anspruch genommen oder bedrängt. Dm kann die Nähe jedenfalls nicht mit seiner Rolle als Ermittlungsperson der Staatsanwaltschaft verbinden. Als Beschuldigte verhält sie sich vorbildlich. Die Jugendliche kommt zu jeder Vernehmung und gesteht jede Tat. Dazu sind Beschuldigte nicht verpflichtet. Für Dm ist das ein Ausdruck von Naivität und begrenzter intellektueller Möglichkeiten. Gleichzeitig setzt er

sich aber auch für sie jenseits seiner beruflichen Aufgaben ein und versucht ihr verständlich zu machen, dass sie nicht über alle ihre Gesetzesverstöße berichten muss.³²

Ähnlich wie Fm reizt Dm die Grenzen seiner beruflichen Pflichten aus, es widerspricht zumindest der polizeilichen Praxis, Chancen zur Entgegennahme von Geständnissen nicht zu nutzen. Auf jeden Fall wird sichtbar, dass nicht nur einseitig von dem Mädchen eine vertrauensvolle Beziehung angestrebt wird. Ohne die intensiven Kontakte würde sich Dm wohl kaum für die Belange des Mädchens einsetzen und auf die Aufklärung der einen oder anderen Tat verzichten wollen, zumindest möchte er in seinen Ermittlungen ohne Geständnis des Mädchens auskommen. Es wird sichtbar, dass das subjektive Wohl des Kindes, dass das, was der Beamte individuell für die Entwicklung des jungen Menschen für richtig hält, schwerer wiegt als der Strafverfolgungsanspruch des Staates. Gleichzeitig wird ein mangelndes Vertrauen in positive Wirkungen des Jugendstrafrechts deutlich. Es scheint eher eine Tendenz zum punktuellen Strafverfolgungsverzicht gegeben zu sein, weil es subjektiv aus der Sicht des Beamten die zweckmäßigere Maßnahme ist. Dms Verhalten drückt eine Art von Hilfeleistung aus. Er kümmert sich um das Mädchen und zeigt trotz aller Distanz Empathie. Bezogen auf das Vernehmungsverhalten des Mädchens lacht Ew nach der Charakterisierung „die hat nicht so viel im Kopf“ kurz auf. Das untypische Vernehmungsverhalten belustigt sie. Cm merkt, nach einem kurzen Auflachen, wohl ironisch „die ist verliebt in dich“ an. Diese Bemerkung führt zu einer interaktiv dichten Passage. Dw antwortet darauf ebenso ironisch „wahrscheinlich“, um dann klarzustellen, dass Dm für das Mädchen zu einer Bezugsperson geworden ist. Ew validiert diese Einschätzung („die braucht eine Bezugsperson“, „die kriegt sie woanders nicht“). Dm sagt in diese Feststellung hinein dreimal „ja“. Er ist sich seiner Rolle bewusst und validiert die Einschätzung der Gruppe. Eher abwertend erzählt Dm kurz von einer Therapie des Mädchens. Gleichzeitig wird dadurch eine gewisse persönliche Entlastung sichtbar. Er braucht sich nicht allein um das Mädchen zu kümmern, so scheint er zu hoffen.

Insgesamt dokumentiert sich in der Erzählung von Dm ein Spannungsfeld zwischen Distanz und Nähe. Die eher abfälligen Bemerkungen drücken eine Distanz aus, das Kümmern zeigt eher Nähe zum Mädchen. Es besteht eine Ambivalenz zwischen der Rolle als Ermittlungsperson mit einem Strafverfolgungsauftrag und dem Beziehungsaufbau, der den Beamten weg von der amtlichen Funktion in

³² Jede ordnungsgemäße Belehrung zu Beginn einer Vernehmung enthält eine Passage über das Recht sich nicht selbst zu belasten. Allerdings erfolgt anschließend eine Erzählaufforderung und nicht der Ratschlag zu schweigen.

eine individuelle soziale Rolle führt. Er sagt abschließend zweimal „ja“, was als Konklusion interpretiert werden kann. Es zeigt sich insgesamt, dass es diesem Typus an Rollenklarheit mangelt. Nach ganz individuellen, subjektiven Kriterien variieren die Ermittlungspersonen zwischen betreuenden, beratenden und investigativen Handlungsmustern, die in ihrer Kumulation weder polizeilicher noch pädagogischer Professionalität gerecht zu werden scheinen.

Die Funktionalisierung pädagogischer Arbeitsbeziehungen für genuin polizeiliche Zwecke, die aus pädagogischer Perspektive auch ethische Fragen aufwirft, wird in der Praxis der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten sichtbar. Zunächst wird eine deutliche Grenze zwischen präventivem und repressivem Handeln gezogen. Die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten wollen es vermeiden, Normen durchsetzen zu müssen. In dieser angestrebten Trennung drückt sich eine Abgrenzung der intendierten Vermittlungspraxis in der Präventionsarbeit von einer auf Verhaltenssteuerung ausgerichteten Interventionspraxis in der genuin polizeilichen Arbeit aus (siehe oben Romeo: Eigene Rolle und Ausrichtung der Präventionsarbeit, Z. 21–54). Gleichzeitig wird aber explizit das Ziel formuliert, positive Arbeitsbeziehungen zeitlich versetzt in Interventionssituationen für genuin polizeiliche Zwecke zu nutzen (siehe Abschnitt 5.3.2.2. Bravo: Eingangspassage, Z. 59–78 und Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 358–373). In dieser Orientierung wird sichtbar, dass pädagogische Handlungsmuster in ein polizeiliches Orientierungssystem eingeordnet werden.

Anders als bei dem Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigt sich beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* ein intensiveres Streben nach einem Beziehungsaufbau in der pädagogischen Situation. Die Akteurinnen und Akteure wollen Distanzen kommunikativ überwinden und streben bisweilen eine persönliche Vertrautheit an (Bravo: Arbeit mit Intensivtätern: Beziehungen aufbauen und gestalten, Z. 20–34 und 120–138). Die individuelle Ebene, die Authentizität als Mensch und nicht als Amtsperson wird stark betont. Als Kontrast dazu deutet sich in Diskursen anderer Gruppen an, dass selbst- und organisationsbezogene Beziehungsziele weitgehend in den Hintergrund treten. Weitere Problemlösungen werden von helfenden Akteurinnen und Akteuren bzw. sozialen Institutionen erwartet (Bravo: Eingangspassage, Z. 94–122). In der Rekonstruktion der Rolle dieses Typus zeigen sich in der Wertschätzung von Jugendlichen und dem Aufbau von Arbeitsbeziehungen Orientierungen, wie sie auch in pädagogischen Handlungsmustern erwartbar sind. Gleichzeitig wird aber auch die Wirkmächtigkeit polizeilicher Handlungsmuster, insbesondere im Handlungsfeld der Jugendsachbearbeitung, sichtbar, wo präventive und repressive Aspekte polizeilichen Handelns oftmals zusammenfallen.

5.3.2.2 Modi der angestrebten Normübernahme: Sozialisation und Förderung

Die vorangegangene Rekonstruktion der Rolle der Akteurinnen und Akteure bildet den Orientierungsrahmen, aus dem sich die Handlungsmuster der Präventionsarbeit dieses Typus enactieren lassen. Wie beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, sind auch beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* die normative Disposition der Beamtinnen und Beamten, das Bild von Kindheit und Jugend sowie die Wirkmächtigkeit der polizeilichen Professionalität in pädagogischen Situationen handlungsleitend. Durch die Rekonstruktion des empirischen Materials lässt sich zeigen, dass das Rollenbild für die Präventionspraxis konstitutiv ist. Die Ambivalenz der eigenen Rolle führt auch zu Widersprüchlichkeiten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Es wird sich zeigen lassen, dass dieser Typus die Entwicklung von Kindern fördern möchte, jedoch an die Grenzen pädagogischer Handlungsoptionen stößt und dann auf inkorporierte genuin polizeiliche Handlungsroutinen zurückgreift. Es lässt sich der Wunsch einer Machbarkeit normativer Beeinflussung rekonstruieren, die aufgrund der menschlichen Autonomie nicht mit Hilfe von Technologien herstellbar ist. Es dokumentiert sich im Material, dass die dadurch entstehenden Irritationen mit Machtausübung kompensiert werden, um wirksam zu sein. Auf der Zielebene werden sich in der Konstruktion des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* Handlungsmuster zeigen, die versuchen, gleichzeitig pädagogischen und polizeilichen Zwecken gerecht zu werden. Die *Modi der Normübernahme* werden unter Verwendung der Vergleichskriterien *Zielperspektive der Normübernahme* und *Erwartungen an Wirksamkeit* der polizeilichen Akteurinnen und Akteure rekonstruiert.

Zielperspektive der Normübernahme

Für diesen Typus ist es charakteristisch, dass junge Menschen auf einer persönlichen Ebene und in ihrer Lebenswelt erreicht werden. Das zeigt sich in der Bedeutung von Bezugspersonen und der sozialen Situation, die der Entwicklung junger Menschen beigemessen wird. Die relativ differenzierte Wahrnehmung biografischer Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen lässt bei diesem Typus ein komplexes Bild von Kindheit und Jugend erkennen.

Im Umgang mit Beziehungen wird die bipolare Zielperspektive des Typus rekonstruierbar, die sowohl pädagogischen als auch polizeilichen Zwecken dienen soll. Im Handlungsfeld der Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter besteht die Herausforderung mit den Vertrauens- und Beziehungsgrenzen umzugehen, die durch die eigene Professionalität gesetzt werden. Aus der Arbeit

als Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte entstehen nach ihrer eigenen Interpretation positive Kennverhältnisse³³ zu Schülerinnen und Schülern. Sie werden von den Kindern und Jugendlichen im privaten Umfeld oder in anderen polizeilichen Situationen erkannt und begrüßt (Berta: Eingangspassage, Z. 53–81). Im gesamten Datenmaterial finden sich ähnliche Erzählungen mit der immer gleichen homologen Interpretation des jugendlichen Verhaltens. Bei den Polizistinnen und Polizisten mit Orientierungsmustern im Sinne des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* zeigt sich jedoch, dass das so entstandene Vertrauen für unterschiedliche Zwecke genutzt wird. Vertrauen und Vertrautheit zwischen Kindern und Jugendlichen sowie den Akteurinnen und Akteuren der polizeilichen Jugendarbeit soll nach dem Bild dieses Typus, die Grundlage für die Erreichung pädagogischer und polizeilicher Ziele sein. Das lässt sich mit Hilfe der folgenden beiden Transkriptauszüge rekonstruieren.

Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 358–373

Dm: Es ist eigentlich ein gutes Netz ne das die ganzen Kindern praktisch den ersten Kontakt (.) zu ihrer Polizei vor Ort haben
 L(^(^5^^))
 also unserm Bereich ist das wirklich so dass das flächendeckend so stattfindet (.) ja die Ki- also ich muss die ich muss die net einladen oder sonst irgendwas sondern die kommen einfach (.) und die Kindern die in in unserem Bereich hier dann wo wir zuständig sind äh wohnen die hatten ganz früh schon äh ich sag mal positiven Kontakt zur Polizei ein Erleben das ist meine Polizei die sind für mich da und äh auch wenn mal was (.) net so optimal läuft ja auch wenn mal Grenzen überschritten werden (.) und äh äh später zahlt sich des halt aus wenn er halt sich als Schüler nochmal vielleicht äh in in äh neutralen Kontext äh begegnet und später vielleicht dann vielleicht sogar bei der Sachbearbeitung von nem von ner Straftat (.) äh aber das ist eben Kapital auf dem man sehr gut aufbauen kann

Im Diskurs der Gruppe Hotel hat die Sequenz die Funktion einer generalisierenden Konklusion. Vorangegangen war eine Passage, in der konkrete Präventionsmaßnahmen als „Investitionen“ (Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 276) in die Jugend beschrieben wurden. Die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten, die aus dem Zuständigkeitsbereich dieser Polizeibehörde kommen, haben nach der Interpretation der Gruppe Hotel ein gutes, dichtes

³³ Zwischen Kennverhältnis und Vertrauensverhältnis bestehen natürlich qualitative Unterschiede. Für die Typenbildung ist dieser Unterschied nicht relevant, da sich diesbezüglich im empirischen Material keine Differenzierungen finden.

Netzwerk, das ihnen einen leichten Zugang zu Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Sie müssen Kinder nicht aufsuchen, um mit ihnen in Kontakt zu kommen. Dm spricht davon, dass die Kinder auf sie zukommen. Das dürfte dahingehend interpretierbar sein, dass von Pädagogen, Eltern und ähnlichen Akteuren Impulse für die Präventionsarbeit mit der Polizei ausgehen. Da der Modus der Erstkontakte explizit erwähnt wird, scheint es für die Gruppe wichtig zu sein, dass sehr früh, also in jungen Jahren, positive Kontakte unmittelbar am Wohnort entstehen. Es wird eine große räumliche und persönliche Bürgernähe beschrieben. Zeitliche und niedrigschwellige Erreichbarkeit gelten gemeinhin als erstrebenswerte polizeiliche Leistungsziele. In der Konklusion von Dm drückt sich als Selbstbewertung eine hohe eigene Arbeitsqualität aus. Da sich der vorangegangene Diskursabschnitt auf Prävention durch Sportprojekte und auf den Umgang mit digitalen Medien bezog, zielen die angestrebten positiven Arbeitsbeziehungen auf das Feld der sogenannten primären Präventionsarbeit (vgl. Abschnitt 2.3.2). Mit „positivem Kontakt“ dürften ein konfliktfreies, wertschätzendes Miteinander und eine vertrauensvolle Akzeptanz der Polizei gemeint sein.

Die Arbeitsbeziehungen, die in pädagogischen Situationen entstehen, richten sich nicht nur auf die Lernsituation bzw. das Erziehungsziel aus, sondern sollen mitgängig ein positives Polizeibild erzeugen. Implizites Ziel ist es, einen dauerhaften Imagegewinn zu erzielen, sich als *die gute Polizei* zu inszenieren und Konflikte in Situationen polizeilicher Intervention zu reduzieren. Für die Akteurinnen und Akteure ist die Annahme handlungsleitend, dass das Kennenlernen in einer konfliktfreien Situation Konfrontationen in späteren konfliktbeladenen Situationen vorbeugt. In der Arbeitsbeziehung sind also Zwecke angelegt, die außerhalb von pädagogischen Situationen liegen und genuin polizeilichen Zielen dienen. Bei diesem Typus dokumentiert sich eine Vertrautheit, die in pädagogischen Settings gebildet wird und später für Beherrschungsoptionen genutzt werden kann. Durch diese Kumulation von Zwecken wird die Wirkmächtigkeit der fortbestehenden polizeilichen Handlungsorientierungen sichtbar. Die Gestaltung der Beziehungsebene dient primär dazu, die polizeiliche Situation abzumildern. So kann die Kommunikation im Sinne eines konfliktfreien Arbeitens erleichtert werden. Gleichzeitig erhalten einzelne Jugendliche nach subjektiven Auswahlkriterien persönliche Zuwendung. Diese Zweckwechsoptionen entstehen nicht nur beiläufig, sondern sind von Anfang an intendiert. Die Bekanntheit aus der Präventionsarbeit in Schulen wird positiv bewertet und zwar für ihre polizeiliche Arbeit („ich kenne Sie aus der Schule, hallo“, Bravo: Eingangspassage, Z. 73). Die im schulischen Kontext entstandene Arbeitsbeziehung und das damit

möglicherweise entstandene Vertrauen zwischen Schülerinnen und Schülern und den Beamtinnen und Beamten, dient nicht nur der Normvermittlung, sondern auch der Ermittlungstaktik oder der Deeskalation in konfliktbeladenen polizeilichen Interventionssituationen. Diese Kumulation unterschiedlicher divergierender Zwecke und der damit einhergehende Wechsel zwischen pädagogischer und polizeilicher Perspektive zeigt sich bei den Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten dieses Orientierungstyps durch eine unreflektierte, widerspruchsfreie Verknüpfung unterschiedlicher Handlungsorientierungen, die intuitiv situationsbezogen gewechselt werden. Das Vertrauen, das für eine positive Beziehung konstitutiv ist und im pädagogischen Kontext den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden soll, wird bei Bedarf selbstbezogenen oder polizeilich-investigativen Zwecken untergeordnet und ausgenutzt.

Bravo: Eingangspassage, Z. 59–78

Cm: L Ab ab welcher Klasse (.) fangt ihr an
 Am: Wir fangen an so ab zweite Klasse wo se dann so in der Lage sind auch gewisse Text (.) zu verstehen (.) zu lesen da fangen wir an erstmal mit der mit der kindlichen Prävention also (.) Verhalten Fremden gegenüber (.) es geht dann greift dann über in die ähm (.) in die ja was ist ne Straftat äh is das verboten jemand anders zu hauen also so baut sich das immer auf (.) geht dann bis in die zehnte Klasse wo wir dann eben im Bereich beispielsweise Cybermobbing sind [Handy vibriert im Hintergrund] (.) das geht dann klassenübergreifend und ja und das steigert sich und da hat man auch in seinem (.) in Anführungsstrichen normalen polizeilichen An- Alltag hat man auch ähm (.) viele Vorteile von wenn man #Streifenwagen# fährt wird also ich werd ständig erkannt da oben ah ich kenn Sie aus der Schule hallo dann hat man natürlich auch n leichteres Spiel an irgendwelche Informationen oder (.) Tatbeteiligte oder weitere Zeugen ranzukommen das is natürlich spielt natürlich uns sehr gut in die Karten (3) so und nun will ich jetzt nicht Alleinunterhalter sein jetzt kann ich auch den @Ball mal weitergeben@ (3)

Am der Gruppe Bravo beschreibt grob eine altersbezogene Didaktik der Präventionsarbeit an Schulen. Sie beginnen in der zweiten Klasse mit „Verhalten Fremden gegenüber“, erläutern später was verboten ist, bis hin zu „Cybermobbing“ in der 10. Klasse. Am spricht von „kindlicher Prävention“, mit der sie ihre Präventionsarbeit an Schulen beginnen, gemeint sein dürfte aber *kindgerechte* Arbeit. Als eine Wirkung der Arbeit an Schulen sieht Am die Steigerung der persönlichen Bekanntheit, den Beziehungsaufbau, das Entstehen einer latenten Vertrautheit. Für Am wird das sichtbar, wenn er im Streifendienst wiedererkannt wird.

Solche Erfahrungen beschreiben auch andere Gruppen (Berta und Paula). Den Nutzen eines intendierten langfristigen Beziehungsaufbaus sieht er in der Förderung seiner eigentlichen genuin polizeilichen Arbeit (minimaler Kontrast zur Gruppe Hotel, siehe oben). Das Kennverhältnis wird zweckrational zur Förderung der polizeilichen Ermittlungsarbeit benötigt. Er hat dann ein „leichtes Spiel“ um an „Informationen“, „Tatbeteiligte“ oder „Zeugen ranzukommen“. Das entstandene Vertrauen dient der Ermittlungstaktik. Die Präventionsarbeit sieht Am nicht als ein eigenständiges polizeiliches Arbeitsfeld, sondern deren Wirkungen wird in den Dienst der Strafverfolgung gestellt. Hier wird eine Orientierung sichtbar, die alle Facetten seines Handelns in den Ermittlungszweck integriert, bzw. dafür dienstbar machen möchte. Das zeigt die starke metaphorische Rahmung der Elaboration mit Begriffen wie „leichteres Spiel“ oder „spielt natürlich uns sehr gut in die Karten“. Die Beschreibung von Am erfolgt auf den Eingangsimpuls der Gruppendiskussion. Der Transkriptauszug beinhaltet eine Konklusion, die durch eine zur Differenzierung anregende Nachfrage eingeleitet wird.

Der zunächst wiedergegebene Diskursausschnitt der Gruppe Hotel (siehe oben Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 358–373) lässt das Ziel der konfliktreduzierenden Fernwirkung eines in der Präventionsarbeit erzeugten positiven Polizeibildes für spätere Polizeikontakte auf zwischenmenschlicher Ebene sichtbar werden. In der Sequenz aus der Gruppendiskussion von Bravo (siehe oben Bravo: Eingangspassage, Z. 59–78) zeigt sich darüber hinaus die konkrete Verwendungsabsicht der Kennbeziehung für die polizeiliche Informationsbeschaffung. Neben dem Individualbezug bleiben aber auch die sozialen Systeme, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, für die Zielperspektive bedeutsam.

Für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* ist eine gewisse Zieldiffusion rekonstruierbar. Mögliche Erziehungsziele und pädagogisches Handeln werden durch die Lebensbedingungen devianzgefährdeter junger Menschen relativiert. Das wirkt auch auf die eigenen Ziele in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, wie die Interpretation des folgenden Transkriptauszugs zeigen wird.

Bravo: Eingangspassage, Z. 94–119

- Ew: [...] (.) die ähm (.) Namen tauchen immer wieder auf bei einigen haben wir Chancen am Anfang was zu tun (.) die landen dann nicht wieder bei uns ob das dann unser Einschreiten war oder ob se auch so vernünftig geworden sind das kriegen wir ja nicht zu erfahren=wir kriegen da ja keine Rückläufe (.) ja (.) ähm (2) ich seh (.) grade in #der Südstadt# die Defizite oft zuhause also dass ist so das was mein (.) ich bin auch Mutter und was so mein mein B=Bauchgefühl da so mir sagt viele von denen die hatten nie ne Chance und ham (.) einfach den falschen Weg gewählt weil sie=s ja oft nicht besser wussten=weil sie=s zuhause nicht anders vorgelebt kriegen (.) und wenn ich dann ihnen erzähle wie man=s richtig macht (.) weiß ich nicht ob es immer so auf fruchtbaren Boden fällt (.) ob das intellektuell verstanden wird weiß ich oft auch nicht @(.)@ ähm (2) ja (.) das sind so meine (.) meine Erfahrungen (3)
- Am: Deckt sich ungefähr mit meinen Erfahrungen in etwa weil
- ?m: L Mh
- Am: Ähm es wirklich das steht und fällt mit dem häuslichen Bereich in der Schule ((Räuspern im Hintergrund)) können die Lehrer die Erzieher erzählen (.) wie toll doch die Welt sein kann wenn man sich Mühe gibt und so=weiter und wenn die Kinder nach Hause kommen und sehen dann ihre Eltern jetzt in Anführungsstrichen vor sich hin vegetieren die alles nur schlecht reden ich will jetzt kot- ähm um Gottes Willen nicht pauschalisieren aber ist n Großteil ist es so
- Ew: L Mh

Diese Sequenz stammt aus einer Argumentation von Ew der Gruppe Bravo, mit der sie sich nach dem Eingangsimpuls erstmals zu Wort meldet und ihre Arbeit beschreibt. Sie befasst sich als Jugendsachbearbeiterin mit schwereren Straftaten von Kindern und Jugendlichen, jenseits von Klein- und Massenkriminalität. Ew kommt dann auf die Möglichkeiten einer nachhaltigen Verhaltensbeeinflussung zu sprechen. Polizeiliche Präventionsmöglichkeiten sollen gegeben sein, wenn das kriminelle Verhalten noch nicht zu stark verfestigt ist. Jedoch zeigen sich Unsicherheiten in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen von Verhaltensänderungen bei Jugendlichen und ihrer kognitiven Erreichbarkeit. Die mangelnde Kenntnis über die Verwertung der eigenen Ermittlungsergebnisse und Berichte zu den Jugendlichen lässt auf einen hohen arbeitsteiligen Prozess und begrenzte Kooperation mit Justiz und Jugendhilfe schließen. Die sozialen Verhältnisse in der Stadt werden mit der Ursache für die Jugendkriminalität verknüpft. Viele Kinder und Jugendliche, mit denen sie es beruflich zu tun hat, hatten nach ihrer Einschätzung nie die „Chance“ ihre deviante Lebensgestaltung zu ändern. Dieser Erwartungshorizont wird vor dem Hintergrund eines Bildes elterlichen Handelns entworfen, das von Versorgung, Zuwendung und Wertevermittlung geprägt ist. Im impliziten Wissen der Gruppe dokumentiert sich eine starke Kausalität zwischen Devianz und individuellen Lebensbedingungen. Für Jugendkriminalität werden primär soziale Gründe gesucht. Den Jugendlichen fehlt also die Möglichkeit, sich konform zu den gesellschaftlichen Regeln zu entwickeln, bzw. entsprechend

moralisch zu urteilen. Gleichzeitig zeigt sich, dass den Eltern in der Normerziehung ihrer Kinder eine herausgehobene Bedeutung zugeschrieben wird, die deutlich wirkmächtiger bleibt als pädagogische Bemühungen anderer Akteurinnen und Akteure. Darin drückt sich auch die Begrenztheit des eigenen polizeilichen Handlungsrahmens aus. Am validiert die Argumentation von Ew mit einer differenzierenden Anschlussproposition.

Auch für Am ist die häusliche Sozialisation für die Entwicklung junger Menschen von entscheidender Bedeutung. Er rahmt sein Bild von defizitärem Elternverhalten stark metaphorisch. Nach seiner Wahrnehmung sind Erziehungsberechtigte von straffälligen Kindern und Jugendlichen häufig mit sich selbst und mit der Aufrechterhaltung ihrer physischen Existenz beschäftigt. Der Einfluss schulischer Erziehung auf die Kinder ist dagegen begrenzt. Es wird sichtbar, dass sich Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher nach seiner Wahrnehmung nicht nur mit der Wissensvermittlung befassen, sondern die Entwicklung junger Menschen fördern und deren soziale Teilhabe in der Gesellschaft insgesamt fördern wollen.

Bei den bisher konstruierten Orientierungstypen zeigen sich jeweils vereinfachende Orientierungsmuster für die Entstehungsbedingungen abweichenden Verhaltens. Während der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* die Ursachen in der Person sucht und die Normbefolgung in der Mittelpunkt stellt, findet der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* Erklärungen in den Sozialisationsbedingungen. Es zeigt sich, dass die Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter dieses Typus nicht nur Straftaten aufklären, sondern auch Verhaltensdispositionen junger Menschen beeinflussen wollen oder zumindest darüber nachdenken, wie sozialadäquates Verhalten auch durch ihr Handeln bzw. durch die polizeiliche Arbeit insgesamt erreicht werden kann.

Charakteristisch für diesen Typus ist, dass er die Lebenssituation junger Menschen in einer größeren Komplexität wahrnimmt als der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*. In Diskursen über Entwicklungschancen von Kindern (Berta: Entwicklung von Kindern: Grenzen setzen und fördern, Z.123–215) und Schulstrukturen (Berta: Eingangspassage) wird eine ganzheitliche Erfassung der Lebenssituation und Förderungsmöglichkeiten versucht. Auf der Handlungsebene zeigen sich dagegen Irritationen, die eine diffuse, inkonsistente Zielperspektive sichtbar werden lassen. Das Wissen um diese Komplexität und auch die bereits rekonstruierte Bedeutung des Zugangs zu jungen Menschen führt zur Kooperation mit anderen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere in Schulen. Dabei zeigt sich in den Handlungsorientierungen ein defizitorientiertes Bild von Schulwesen und Jugendhilfe (vgl. im Abschnitt 5.3.2.1, Bild von Kindheit und Jugend), welches dazu neigt bei Erziehungsdefiziten zu versagen. Für die einzelne Beamtin, für den

einzelnen Beamten kann diese Interpretation der Rahmenbedingungen die eigenen Zielsetzungen in entlastender Weise begrenzen. Wenn das System erzieherischer und sozialer Hilfen nicht funktioniert, kann von den einzelnen Mitarbeitenden in der polizeilichen Präventionsarbeit keine Kompensation erwartet werden. In den Argumentationen von Ew und Am der Gruppe Bravo wird diese Selbst-Entlastung von Erwartungen an Wirksamkeit sichtbar. Das implizite theoretische Ziel, wie Pädagoginnen und Pädagogen einen Betrag zur Normerziehung zu leisten, wird praktisch häufig durch die Sozialisationsbedingungen relativiert, so die Orientierung dieses Typus.

Erwartungen an Wirksamkeit

In der Rekonstruktion der Zielperspektive des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* zeigt sich die Orientierung an begrenzten präventiven Handlungsmöglichkeiten, zumindest bei Personen, die besonders intensiv mit abweichendem Verhalten auffallen. Die Beamtinnen und Beamten blicken defizitorientiert auf die Funktionsfähigkeit von Hilfesystemen und Beiträgen von Schule zur Erziehung. Auch die Kooperation von Institutionen zeigt sich defizitär ausgeprägt. Sie streben danach, ihr Handeln im Feld aller Akteurinnen und Akteure der Kinder- und Jugendarbeit abzustecken, ohne dass es zu Überschneidungen kommt. Dabei orientieren sich die Polizistinnen und Polizisten eher an individuell erkannten Kommunikations- und Handlungsnotwendigkeiten als formal definierten polizeilichen Zuständigkeiten und Aufgaben. Anders als beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, bei dem Regeln und Ordnungsvorstellungen fokussiert werden, rücken die Kinder und Jugendlichen ins handlungsleitende Blickfeld dieses Typus. Die Beamtinnen und Beamten selbst wollen junge Menschen auf der Beziehungsebene erreichen und über das Versprechen eines persönlichen Benefits durch Normkonformität Verhaltensänderungen bzw. die Stabilisierung normkonformen Verhaltens fördern.

In der Rekonstruktion von Erwartungen an Wirksamkeit dieses Typus lassen sich Ambivalenzen und Irritationen zeigen, da sowohl verfügbare Methoden, als auch die polizeiliche Rolle der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten gewünschte Präventionserfolge beschränken. Eben diese Grenzen werden anhand der folgenden Sequenz rekonstruierbar.

kein anzustrebendes Ziel zu sein. Es ist kein Erziehungsmittel, mit dem die Gruppe positive Entwicklungsimpulse verbindet. Weiterhin deutet sich an, dass aufgrund der Dokumentation von Strafen in Registern und der Erklärungsbedürftigkeit in beruflichen Bewerbungsverfahren eine Etikettierung als Straftäterin bzw. Straftäter verbunden ist. Die Gruppe sieht darin eine starke Einschränkung gesellschaftskonformer Entwicklungschancen. Jugendstrafen scheinen als das Ende jeglicher Prävention wahrgenommen zu werden. Die Anmerkung eines nicht identifizierten Sprechers, „dann ist er aber schon vierzehn“ lässt diese Orientierung ebenfalls validierend sichtbar werden. Die Person wünscht sich früher wirkende Erziehungsmaßnahmen. Zusammengefasst zeigt sich der Wunsch nach wirksamen Druckmitteln, mit denen Kinder und Jugendliche unterhalb der Ebene des Jugendstrafrechts erforderlichenfalls zwangsweise zu normkonformen Verhalten bewegt werden können. Entsprechende Handlungsoptionen beansprucht die Gruppe nicht exklusiv für die polizeiliche Präventionsarbeit, sondern hält sie für alle am Erziehungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure erforderlich.

Regelkonformes Verhalten ermöglicht gesellschaftliche Inklusion, die ihren Ausdruck in schulischen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten findet. Dabei kommt es nicht nur auf die Einhaltung formal sanktionsbewehrter Normen, sondern auch auf die Befolgung informeller Regeln an. Entwicklung von Kindern ist immer dann positiv, wenn dadurch eine Enkulturation bewirkt wird. Handlungsorientierungen vom Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* fokussieren einen Sozialisationsbeitrag. Regelkonformität soll gelernt werden. Dabei werden Rollenkonflikte sichtbar, die einerseits durch inkorporierte traditionelle polizeiliche Handlungsmuster und andererseits durch davon abweichende Handlungspraxen in der Präventionsarbeit entstehen. Die Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* sind von genuin polizeilichen Orientierungen geprägt. Für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* ließ sich eine aufgabenspezifische Rolle konturieren, die sich durch die Integration pädagogisierter Orientierungen vom Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und von anderen polizeilichen Aufgaben unterscheidet.

Polizeiliches Handeln, wie es Polizeigesetze vorschreiben, ist immer auf die unmittelbare Veränderung des Handelns von Personen in einer konkreten Situation bezogen und eröffnet die Option der Zwangsanwendung. Orientierungen dieses Typus verkennen die Unverfügbarkeit von Subjekten in pädagogischen Situationen. Einsichten oder bestimmte Verhaltensweisen können nicht hergestellt werden. So wird der Wunsch nach einer Technologie für die Präventionsarbeit sichtbar, mit der den eigenen Erwartungen an Wirksamkeit, aber auch organisationsimmanenten Erfolgsschemata entsprochen wird. Dagegen dokumentiert sich in den Diskursen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* die Annahme

der Existenz einer pädagogischen Technologie, was in dem praktizierten Belehungsmodus sowie durch Lernvorstellungen im Sinne des *Nürnberger Trichters* sichtbar wird. Bildung kann nicht gemacht werden. Lehren ist ungleich Lernen. Während eine Vielzahl polizeilicher Maßnahmen unmittelbar nach ihrer Beendigung konkrete intersubjektiv wahrnehmbare (messbare) Ergebnisse vorweisen, ist das mangels pädagogischer Technologie in der Präventionsarbeit nicht der Fall.

Wie sich bereits bei der Rekonstruktion des Rollen- und Zielbildes gezeigt hat, soll durch die Vermittlung von Verhaltensregeln die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gefördert und nicht nur Kriminalität verhindert werden. Die Akteurinnen und Akteure setzen sich diskursiv explizit mit Situationen auseinander, in denen Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Handlungsoptionen nicht zum Ziel kommen, von Beamtinnen und Beamten erwünschte Lernziele nicht erreicht werden, die Normerziehung defizitär bleibt oder polizeiliche bzw. strafverfolgende Maßnahmen auch nicht zielführend sind. Im empirischen Material dieser Untersuchung dokumentiert sich für Orientierungen dieses Typus, dass juristische Sanktionen kein besonders geeignetes Mittel zur Förderung eines straffreien, gesellschaftskonformen Lebens sind. Für alle an der Erziehung beteiligten Personen besteht u. U. die Notwendigkeit, Druck auszuüben, um Verhalten zu beeinflussen. Da es dieses Erziehungstool nicht gibt, zeigt sich eine erzieherische Dilemmasituation: *Das Gute soll werden*, es lässt sich aber nicht erzwingen. Wird diese Grenze erreicht, greift der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* situativ auf polizeiliche Kommunikations- und Handlungsmuster zurück, die Zwangsausübung standardmäßig als eine Handlungsoption beinhalten (vgl. Abschnitt 2.5). Das wird noch die weitere Rekonstruktion der Erwartungen an Wirksamkeit in Konfliktsituationen zeigen (siehe unten Berta: Uns geht es gut mit unserer Arbeit, Z. 254–299).

Der Durchsetzungsmodus scheint ein Handlungsmuster zur vermeintlichen Überwindung der Grenzen pädagogischen Handelns zu sein. Er stellt eine Art Rückfallebene dar. Damit kann die Bewältigung von Situationen erreicht, aber nicht die Entwicklung junger Menschen gefördert werden. Normative Einsichten und Verhaltensweisen können nicht mit Zwang vermittelt werden. Die Diskurse dieses Typus zeigen, dass sich die Akteurinnen und Akteure in den Antinomien des pädagogischen Handelns und dem Spannungsfeld des polizeilichen Handelns in pädagogischen Situationen verstricken. So wird ergebnislos nach Mitteln gesucht, die erfolgssicher eine Einhaltung von Regeln pädagogisch bewirken und gleichzeitig negative Begleiterscheinungen institutioneller Sanktionen vermeiden. Das Wissen um dieses Spannungsfeld wird kollektiv geteilt, aber handlungspraktisch nicht aufgelöst.

Besonderes sichtbar wird der Wechsel zwischen pädagogischen und polizeilichen Handlungsmustern in Konfliktsituationen. In der folgenden Sequenz erzählt Em der Gruppe Berta von einem, für ihn unerwartet verlaufenem Unterrichtsgespräch.

Berta: Uns geht es gut mit unserer Arbeit, Z. 254–299

- Em: und ich freu mich die Arbeit machen zu dürfen weil sie sehr interessant (.) ist und mich teilweise auch wieder verblüfft so wie gestern (.) ich soll auf niederstes niedrigstes Niveau runterfahren (.)
- X: L°@(.)@°
- Em: und ohne Quatsch ey (.) ich war so ich war so f- (.) ich hab gedacht das kann alles nicht wahr sein und dann kommt die Krönung dann spricht der Lehrer an weil der Vorfall ist ja da passiert
- Gm: Da wolln wa jetze mit (.....)
- Em: Ist der der Vorfall ist ja da passiert war ja ist ja auch aktenkundig da hat sich dann ein Mann vor der Schule in einem im Auto (.) ähm selbstbefriedigt dat ham dann Schülerinnen mitgekr- mitgesehen und ähm ja waren ganz hell auf begeistert oder auch nicht (.)
- ?w: L°@(.)@°
- Em: also haben dann auf jeden Fall reagiert sind weg und haben dann der dem Lehrer Bescheid gesagt und (was) weiß ich nich alles und ich sollte das dann gestern nochmal ansprechen wie man sich denn da richtig verhält (2) ja (.) hab ich dann auch gemacht (.)
- Y: ((hustet))
- Em: und dann kommt auf einmal so-n (.) kleines blondes Geschöpf umme Ecke und sagt (.) sagen sie mal Herr #Kaufmann# (.) wenn man jetzt im Stau steht (.) und is geht wirklich nich vorwärts (.) und die Scheiben rundum verdunkelt sind (.) dann kann man dis doch machen oder (.)
- X: @(.)@
- Dw: Von ner Schülerin
- Em: Von ner Schülerin
- ?m: @(1)@
- ?m: Ohweia
- Em: Da hab ich (1) joa
- ?m: Stellst du mir mal dein Papa vor
- Em: Da bist du erstmal (.) n Moment sprachlos und dann bin ich ja auf die gute Idee gekommen dass die Frontscheibe ja nicht verdunkelt ist also von daher (.)
- X: @(3)@
- Em: L Ei der z- (.) geil wa(.) war nin echtes Erlebnis (.) 12 Jahre alt wohl gemerkt ja (.)
- ? ((pustendes Hintergrundgeräusch))
- ?m: (°Gut°)
- Em: War lustig (.) sowas begeistert mich dann jeden Tag wieder und dann (.) is das schick (.) immer wieder jeden Tach lernt man was Neues (2)

In dieser Erzählung berichtet Em von einer schulischen Situation, die er am Tag zuvor erlebt hat. Die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler schätzt er gering ein und will im Gespräch „auf niederstes niedrigstes Niveau runterfahren“. In dieser Adressatenanalyse wird eine ausgeprägte, abwertende Distanz zur Lerngruppe sichtbar.

Offensichtlich erreicht er die Schülerinnen und Schüler nicht. Die Situation scheint Em hinsichtlich seiner pädagogischen Möglichkeiten an Grenzen zu führen („das kann alles nicht wahr sein“). In dieser Überforderungssituation wird Em gebeten, in der Lerngruppe einen bestimmten Fall exhibitionistischer Handlungen³⁴ zu thematisieren. Ein Mann hatte sich vor der Schule in Sichtweite von Schülerinnen in einem Auto selbstbefriedigt. Neben dem Problem die Kinder zu erreichen, sieht sich Em vor weitere Herausforderungen gestellt: Es geht in der Unterrichtssituation relativ spontan um Intimität, männliches Sexualverhalten, Straftaten, Opferschutz und den Umgang mit den Betroffenen der Tat innerhalb einer größeren Gruppe. Gleichzeitig ist dem Beamten die bisherige Aufarbeitung der exhibitionistischen Handlung unbekannt. Das Ausmaß des eingetretenen Schadens, die psychischen Beeinträchtigungen der Mädchen, scheint er für begrenzt zu halten. Das drücken seine bagatellisierenden Beschreibungen aus. Die Schülerinnen waren „hellauf begeistert oder auch nicht“. In dieser Situation fragt ihn eine Schülerin, ob man sich in einem PKW mit rundherum getönten Scheiben bei einem längeren Aufenthalt im Stau selbstbefriedigen darf. Sie konstruiert eine Situation, in der sich der Fahrer zwar im öffentlichen Verkehrsraum befindet, aber den Blicken anderer entzogen ist. Die Standzeit im Stau soll wohl eine Situation begründen, in der sexuelle Triebe nicht mehr unterdrückt werden können und aufgrund der Straßenverkehrssituation das Erreichen einer Privatsphäre nicht möglich ist. Em zeigt sich durch diese Provokation überrascht. Die Schülerin kann sich sexuelle Praktiken in einem Kraftfahrzeug im öffentlichen Raum vorstellen. Allein in dieser Imagination sieht Em einen Normbruch. In der legalistischen Antwort, die auf die Konstruktion von Kraftfahrzeugen abstellt, zeigen sich eine inhaltliche Reduktion auf den Umgang mit der implizierten Provokation und die Demonstration von Überlegenheit. In der als Bewältigung der Situation beschriebenen Interaktion besteht für pädagogische Lösungsmöglichkeiten kein Raum mehr. Lernprozesse werden nicht initiiert,

³⁴ Unter Exhibitionismus ist das Entblößen von Geschlechtsorganen bzw. die Vornahme sexueller Handlungen in der Gegenwart unbeteiligter Personen zu verstehen. Die eigentliche Handlung in der Erzählung ist wenig präzise beschrieben. Möglicherweise kann der Tatbestand des sexuellen Missbrauchs von Kindern in der Variante des § 176 Abs. 4. Nr. 1 StGB erfüllt sein: „Mit Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren wird bestraft, wer sexuelle Handlungen vor einem Kind vornimmt“. Unabhängig von der Betroffenheit der Kinder (Personen bis zu einem Alter von 14 Jahren) könnte eine Strafbarkeit wegen exhibitionistischer Handlungen gegeben sein: „Ein Mann, der eine andere Person durch eine exhibitionistische Handlung belästigt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft“ (§ 183 Abs. 1 StGB). Es handelt sich um ein „Antragsdelikt“ (§ 183 Abs. 2 StGB).

vielmehr rückt die Selbstbehauptung in einem Durchsetzungsmodus in den Mittelpunkt. Die belustigten Reaktionen der Gruppe Berta lassen sich als Validierung des Handlungsmusters von Em interpretieren.

Die für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* charakteristische Ambivalenz der Handlungsmuster wurde in der Rekonstruktion dieser Konfliktsituation erneut sichtbar. Zur Bewältigung einer Störung wird auf Machtausübung gesetzt. Die im Vergleich mit dem Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* abgemilderte Asymmetrie im Umgang mit Kindern und Jugendlichen wird situativ durch das Abstützen auf Amtsautorität wieder vergrößert. Es zeigt sich, dass bei Erreichen von Grenzen der individuell verfügbaren pädagogischen Handlungsoptionen in Handlungsmuster gewechselt wird, die professionell unspezifisch sind oder polizeilichen Handlungsmustern entstammen.

Diese Orientierungen zeigen sich nicht nur bei den Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten, sondern auch bei Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern. Die wiederkehrend elaborierte polizeiliche Standardsituation ist bei diesem Personenkreis die Interaktion mit Jugendlichen anlässlich von Beschuldigtenvernehmungen in Polizeidienststellen. Dabei handelt es sich um Zwangssituationen und nicht um freiwillige Gesprächstermine. Aufgrund juristischer Vorgaben sind es hochformalisierte Gesprächssituationen. In den präventionsbezogenen Gesprächsanteilen stehen dann nicht die Taten im Mittelpunkt, sondern die interpretierten Folgen für den Jugendlichen. Für die Herstellung einer Arbeitsbeziehung ist jedoch die Akzeptanz und die Befolgung von Ordnungsvorstellungen der Beamtinnen und Beamten konstitutiv. Die Kontrolle von Situationen und Personen entspringt genuin polizeilichen Handlungsmustern. Die Jugendlichen müssen sich in ihrer Kommunikation und in ihrem nichtsprachlichen Verhalten unterordnen. So werden z. B. zur Durchsetzung von Höflichkeits- und Respektvorstellungen einem Jugendlichen gewaltsame Hafterfahrungen in Aussicht gestellt und mittels Drohung eine Disziplinierung in der polizeilichen Situation erreicht und eine erzieherische Fernwirkung erhofft (Bravo: Sich Respekt verschaffen und Jugendliche von Fehlverhalten abschrecken, Z. 15–37). Im Vergleich zur bereits rekonstruierten Präventionsarbeit an Schulen (siehe oben), erfolgt ein Wechsel der Handlungsmuster in genau umgekehrter Reihenfolge; es wird vom polizeilichen in einen pädagogisierten Modus gewechselt. Nach der Herstellung eines Unterordnungsverhältnisses, ist eine konstruktive Arbeitsbeziehung möglich. Kinder und Jugendlichen werden dann als individuelle Persönlichkeiten in ihren spezifischen Lebenswelten wahrgenommen. (Bravo: Eingangspassage, Z. 111 ff., Z. 202 ff.). Aber auch in diesen asymmetrischen Gesprächssituationen im Rahmen polizeilicher Ermittlungen werden pädagogische Bemühungen durch Provokationen unterlaufen. So scheitert der Versuch

eines Jugendsachbearbeiters durch die Verdeutlichung schlechter Berufsaussichten aufgrund dauerhaften devianten Verhaltens und schlechter Schulleistungen ein Mädchen zu einer Verhaltensänderung zu bewegen, weil sie als Berufswunsch „Nutte“ angibt (Bravo: Vernehmungsgespräch: Berufswunsch „Nutte“: Z. 1–42). Auch in diese Konfliktsituation wird die Lösung durch den Beamten in der Demonstration kommunikativer Überlegenheit gesucht. Werden die *ich meine es ja nur gut*-Kommunikationsschemata durchschaut, stehen den Beamtinnen und Beamten keine weiteren Interaktionsmuster zur Verfügung. Werden die von den Bedingungen her einseitig konstruierten Beziehungsangebote abgelehnt, erfolgt ein Wechsel in das Handlungsmuster der Amtsperson. Nicht zuletzt um sich zu behaupten, wird auf die Vergrößerung von Distanz zwischen den Interaktionspartnern gesetzt (Asymmetrie). Es zeigt sich weiterhin, dass die Provokation pädagogisch nicht bearbeitet werden kann, was zu dem Wechsel in ein vertraueres Handlungsmuster führt. Weiterhin wird sichtbar, dass Beratung oder Erziehung mit einer unbedingten Annahmeerwartung der angebotenen Verhaltensoption verknüpft werden, die jedoch die Ergebnisoffenheit pädagogischen Handelns verkennt. Es werden erneut die für diesen Typus charakteristischen Dilemmata sichtbar, die nicht aufgelöst werden. In ihren Gesprächssituationen mischen sich polizeiliche Handlungsschemata (Vernehmung) und pädagogische Situation (Verhaltensänderung), deren unterschiedliche Ziele sich nur schwer verbinden lassen. Wenn die Jugendlichen nicht so wie erwartet reagieren, ziehen sich die Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter auf ihre Ermittlungsrolle zurück. Sie müssen den Fall dann nur noch aufklären und keine Verhaltensänderung herbeiführen. Über den Wechsel der Zielstellungen entscheiden sie selbst nach individuellen impliziten Kriterien. Es zeigt sich, dass die Autonomie des Subjekts kein Bestandteil des kollektiv geteilten konjunktiven Wissens dieses Typus ist. Durch die rekonstruierte Wechselhaftigkeit der Modi im Umgang mit Kindern und Jugendlichen werden wenig konsistente Handlungsmuster sichtbar.

Personen, die mit den Interaktionsmöglichkeiten im Sinne dieses Typus nicht erreichbar erscheinen, werden von der Präventionsarbeit exkludiert. Hier zeigt sich ein Kontrast zu Handlungsmustern des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, bei dem schon devianzgeneigte Personen per se als Adressaten von Präventionsarbeit exkludiert werden (Delta: Beschreibung von Kinder- und Jugendkriminalität, Z. 10–171). Unabhängig von der Funktion der Akteurinnen und Akteure polizeilicher Präventionsarbeit ist für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* eine Orientierung an einer persönlichen Selbstwirksamkeit handlungsleitend. Das zeigt sich einerseits an den Bemühungen, individuelle

Arbeitsbeziehungen zu jungen Menschen aufzubauen, und andererseits in Normverdeutlichungen im Modus der Abschreckung. In diesem Wechsel zwischen Nähe und Distanz, bzw. der Interaktion auf Augenhöhe vs. asymmetrischer Kommunikation, wird auch der für diesen Typus charakteristische Wechsel zwischen pädagogischen und genuin polizeilichen Handlungsmustern sichtbar. Auch beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* konnte die Durchsetzung von Machtansprüchen rekonstruiert werden. Dort fokussiert sie sich primär auf den Respekt gegenüber der Institution Polizei und den Beamtinnen und Beamten als deren Repräsentanten. Diese Orientierung zeigt sich auch in der gesellschaftlichen Zielperspektive der Präventionsarbeit (vgl. Abschnitt 5.3.1.2). Dagegen wird beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* eine individualisierte Zielperspektive sichtbar. Normkonformität wird mit dem persönlichen Nutzen für Kinder und Jugendliche verbunden. Gesellschaftliche Teilhabe soll ermöglicht und nicht durch Devianz behindert oder gestört werden. In den polizeilichen Facetten der handlungsleitenden Orientierungen deutet sich in der Relevanz von Abschreckung als Präventionsmethode ein minimaler Kontrast zum Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* an. Als maximaler Kontrast wird gleichzeitig, statt eines belehrenden Modus, ein vermittelnder Modus sichtbar, soweit sich das Handeln an pädagogischer Systemlogik orientiert. Unabhängig davon zeigt sich der Wunsch nach Durchsetzungsmöglichkeiten. So suchen die Akteurinnen und Akteure vergeblich nach pädagogischen Druckmitteln, während beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* auf die abschreckende Wirkung von Strafe bzw. Strafandrohungen gesetzt wird (Berta: Entwicklung von Kindern: Grenzen setzen und fördern, Z. 52–69; Bravo: Eingangspassage, Z. 83–110).

Ein weiterer maximaler Kontrast zeigt sich in der Abgrenzung von repressivem und präventivem Handeln in der Präventionspraxis. Es wird kommunikativ generalisierend kollektiv für den Arbeitsbereich der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten das Wissen geteilt, dass unterschiedliche Ziele im Umgang mit jungen Menschen deutlich zu trennen sind. Jegliche polizeiliche Eingriffsmaßnahme soll nicht unmittelbar mit Handeln in pädagogischen Situationen verbunden werden, um den vermittelnden Modus nicht zu durchbrechen (Hotel: Beziehung zu Kindern und Jugendlichen, Z. 99–111; Berta: Uns geht es gut mit unserer Arbeit, Z. 65–135). Sie streben nach einer Rollenklarheit, da implizites Wissen um Antinomien zwischen polizeilichem und pädagogischem Handeln kollektiv geteilt wird.

Zusammenfassung

In der folgenden inhaltlichen Verdichtung des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* werden die charakteristischen Merkmale der Rollenkonstruktion durch die Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit und die von ihnen angestrebten Modi der Normübernahme zusammengefasst und mit der Basistypik in Beziehung gesetzt, um so die Einordnung dieses Typus im Spannungsfeld zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* zu ermöglichen.

Die Rollenrekonstruktion zeigt, dass beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* Regelkonformität aus der Perspektive des Individuums gedacht wird. Regeln dienen der Ermöglichung des Zusammenlebens in einem Gemeinwesen und sind kein Selbstzweck und auch nicht zur Absicherung von Herrschaft zu denken. In dieser Perspektivität zeigt sich das normativ leitende Handlungsmuster.

Die Akteurinnen und Akteure, in deren Rollenbild sich Orientierungen dieses Typus dokumentieren, sehen in der Einhaltung von Regeln die Wahrung gesellschaftlicher Teilhabechancen. Handlungsleitend zeigt sich die Orientierung am individuellen Nutzen von angepasstem Verhalten im Sinne einer *rational choice*, mit der Entwicklungsversprechen verbunden werden. In der Fokussierung auf individuelle Normzwecke deutet sich auch an, dass gesellschaftliche Werte bzw. der Normsinn in den Hintergrund treten. Andererseits dokumentiert sich im empirischen Material ein Menschenbild, bei dem Fehler und Schwächen zu einer Normalbiografie gehören. So lässt sich auch eine Toleranz bezogen auf episodenhafte jugendtypische Kleinkriminalität emergieren, ohne allgemein Devianz zu tolerieren oder zu stigmatisieren.

Im empirischen Material, aus dem sich dieser Typus konstruieren lässt, dokumentiert sich ein positives Bild von Kindheit und Jugend, das in jungen Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft entwicklungsfähige und erziehungsbedürftige Personen sieht. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass durch die sozioökonomischen Rahmenbedingungen des Aufwachsens und die in Familien erbrachte Erziehungsleistung Entwicklungspfade vorgezeichnet werden, die es ggf. mit Hilfesystemen zu beeinflussen gilt. In dieser Orientierung dokumentiert sich weiterhin ein vereinfachender Erklärungsansatz für abweichendes Verhalten, der die Ursachen primär in der Lebenswelt heranwachsender junger Menschen sucht.

Vor dem Hintergrund der defizitären Wahrnehmung von Hilfe- und Bildungssystemen inszenieren sich die Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten dieses Orientierungstyps als Akteurinnen und Akteure, die aus ungünstigen Arbeitsbedingungen das Beste machen, die in einem Umfeld großer Unzulänglichkeiten handeln. Das betrifft sowohl die Möglichkeiten, das Verhalten von Kindern und

Jugendlichen zu beeinflussen, als auch die institutionelle Kooperation. Sie suchen individuelle Lösungen und versuchen institutionelle Lücken durch persönliches Engagement auszugleichen. Dabei werden in der Präventionspraxis Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten erreicht, wobei sich in den Handlungsmustern eine Expertise zeigt, die deutlich über den genuin polizeilichen Handlungsrahmen hinausgeht. Sie sehen sich als Personen, die ihre persönliche Expertise authentisch einbringen und nicht als Überbringer institutioneller Botschaften fungieren. Vom Handeln in diesem Modus, geht eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung aus.

Bezogen auf die Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen ließ sich emergieren, dass Arbeitsbeziehungen angestrebt werden, die eine häufig vorhandene Distanz zwischen Vertretern der Polizei und jugendlichen Adressaten³⁵ der Präventionsarbeit reduzieren wollen. Es ließ sich rekonstruieren, dass die Akteurinnen und Akteure selbst als individuelle Persönlichkeiten und nicht als Amtsträger wahrgenommen werden möchten. Dabei wurde sichtbar, dass die angestrebte Vertrautheit, insbesondere im Handlungsfeld der Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter, zu Rollenkonflikten führen kann. Den Umgang mit jungen Menschen scheinen ganz individuelle, implizite Kriterien zu determinieren, die Wechsel zwischen betreuenden, beratenden und investigativen Handlungsmustern zulassen. In ihrer Kumulation scheinen sie weder polizeilicher, noch pädagogischer Professionalität gerecht zu werden. Andererseits streben die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten, deren Orientierungen diesem Typus zugerechnet werden, eine strikte Trennung zwischen präventivem und repressivem Handeln an. Was sich zunächst als ein Streben nach Rollenklarheit interpretieren lässt, zeigt letztlich auch eine Rollendiffusion. In der Intention, die im präventiven Arbeitsbereich hergestellten vertrauensbasierten Arbeitsverhältnisse auch für Informationsbedürfnisse und Kommunikationsziele im genuin polizeilichen Bereich zu nutzen, zeigt sich eine Orientierung an Zweckwechsoptionen für polizeitaktische Zwecke. So wird insgesamt ein ambivalentes Rollenbild dieses Typus sichtbar.

Das emergierte Selbstbild der Akteurinnen und Akteure der *pädagogisierten Präventionsarbeit* orientiert das Handeln in den Modi der angestrebten Normübernahme. Die Ambivalenz der eigenen Rolle ist auch in der Zielperspektive der Normübernahme wirkmächtig. Durch die Vermittlung von Normwissen sollen bei Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zur Normeinhaltung und Gefahrenvermeidung gefördert werden. Es geht um die Initiierung von Lernprozessen, also

³⁵ In einer Reihe von Diskursen des Samples zeigt sich dagegen, dass Vorbehalte oder Zurückhaltung gegenüber der Polizei bei Kindern aus dem Elementar- oder Primarbereich eher nicht wahrgenommen werden.

wissensbasierten Fähigkeiten, mit denen Alltagsanforderungen bewältigt werden können. Bedeutsam sind nicht nur die Vermittlung von Normkenntnissen, sondern insbesondere auch die Beratung und Hilfe zur Verbesserung der sozialen Situation junger Menschen und deren Lebenschancen. In der Rekonstruktion des empirischen Materials zeigte sich, dass in einem Problemlösungsmodus agiert wird, aber keine Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die Entwicklung junger Menschen intendiert ist. Das wurde in den Elaborationen eines defizit-orientierten Bildes von Schulen und Jugendhilfe bei der Wertevermittlung und Förderung junger Menschen in schwierigen Lebensbedingungen sichtbar. Diese systemischen Unzulänglichkeiten werden zur entlastenden Bestimmung eigener Handlungsgrenzen genutzt. Gleichzeitig wird der Umgang mit diesem Setting als besondere, positive eigene Leistung betont. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die Wahrnehmung einer fehlenden präventiven Wirkung des jugendgerichtlichen Sanktionssystems, die sich als Homologie im gesamten empirischen Material dieser Untersuchung finden lässt. Die implizite Distanzierung deutet sich insbesondere in der stigmatisierenden Wirkung justizieller Ahndungen jugendlichen Fehlverhaltens an.

Für die Präventionsarbeit dieses Typus sind auch Selbstwirksamkeitserwartungen handlungsleitend, die mit Authentizität und Entwicklung von Arbeitsbeziehungen verbunden werden. Als Anreiz für die Stabilisierung oder Förderung von Normkonformität junger Menschen dient das Versprechen sozioökonomischer Entwicklungschancen. Regelkonformes Verhalten, also die Einhaltung von Normen und Konventionen, ermöglicht gesellschaftliche Inklusion. Die Praxis der Wechselhaftigkeit von Handlungsmustern drückt sich auch im unerfüllten Wunsch nach einer pädagogischen Technologie aus, mit der intendierte Verhaltensbeeinflussung bewirkt werden kann.

Als Basis der Typologie wurden Spannungsfelder emergiert, die sich zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* aufspannen. In diesem Koordinatensystem orientieren sich die Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit. In der Präventionspraxis entstehen unterschiedliche Handlungsanforderungen durch das Zusammentreffen inkorporierter polizeilicher Handlungsmuster und pädagogischer Situationen. In den Diskursen der Akteurinnen und Akteure dieses Typus wurde auf der kommunikativ generalisierenden Ebene sichtbar, dass dieses Spannungsfeld explizit wahrgenommen wird und ein Gestaltungsfeld der eigenen Präventionspraxis ist. Aus den entsprechenden Diskursen der geführten Gruppendiskussionen ließen sich Irritationen und Ambivalenzen in den Handlungsmustern rekonstruieren, die inhärente Spannungsfelder der polizeilichen Präventionsarbeit nicht aufzulösen vermögen.

So ist für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* eine Wechselhaftigkeit zwischen polizeitypischem Durchsetzungsmodus und pädagogischem Vermittlungsmodus charakteristisch. Das Handeln bewegt sich maximal kontrastiv im Spannungsfeld zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe*.

Ein pädagogisches Scheitern wird durch die Begrenzung der Wirkungserwartung an die eigene Präventionsarbeit und durch die Überweisung in den Verantwortungsbereich anderer Akteurinnen und Akteure vermieden.

5.3.3 Subjektorientierte Präventionsarbeit

Mit Subjektorientierung werden Orientierungs- und Handlungsmuster verbunden, die Individuen in ihrer Autonomie im Kontext ihrer jeweiligen Lebenswelt wahrnehmen und von der aktiven Gestaltbarkeit der persönlichen Entwicklung ausgehen. Soziale Verhältnisse und andere Rahmenbedingungen des Lebens beeinflussen Entwicklungsmöglichkeiten, stellen aber keine statischen Barrieren oder unüberwindlichen Grenzen dar. Aus dem empirischen Material dieser Untersuchung lassen sich Orientierungen emergieren, in denen sich eine ausgeprägte Subjektorientierung als handlungsleitend in der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt. Die Rekonstruktion der Orientierungen erfolgt wiederum entlang der Vergleichsdimensionen *Konstruktion der eigenen Rolle* und *Modi der angestrebten Normübernahme*. Der Befund, aus dem sich der Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* konstruieren lässt, zeigte sich primär in den Handlungsmustern der Gruppen Bravo, Hotel und Romeo.

5.3.3.1 Konstruktion der eigenen Rolle im Modus des Netzwerks

Wie bei den bereits konstruierten Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und *pädagogisierte Präventionsarbeit* wird sich auch beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* ein spezifisches Selbstbild zeigen, welches für die polizeiliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen handlungsleitend ist. In der vergleichenden Interpretation der Gruppendiskussionen zeigt sich die implizite Konstruktion einer eigenen Rolle der Akteurinnen und Akteure, die sich im Spannungsfeld zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* verortet.

Mit Hilfe der Rekonstruktion der normativen Disposition, des Bildes von Kindheit und Jugend, des Expertinnen- und Expertenselbstbildes sowie der Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen von Akteurinnen und Akteuren in der polizeilichen Präventionsarbeit lässt sich das handlungsleitende

Selbstbild beschreiben, das sich maximal kontrastiv von anderen Typen unterscheidet und somit konstitutiv für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* ist.

Normative Disposition

Anhand des empirischen Materials des Samples lässt sich die kollektiv geteilte Orientierung emergieren, dass Menschen als individuelle, autonome Persönlichkeiten wahrgenommen werden. Das wiederum impliziert ein Menschenbild, das vom Respekt menschlicher Würde und von der Gewährleistung persönlicher Freiheit geprägt ist. Aus dem empirischen Material heraus konnte für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* die gesellschaftliche Perspektive rekonstruiert werden, mit der auf junge Menschen geblickt wird. Danach funktioniert Zusammenleben in Gemeinschaften nur, wenn sich deren Mitglieder respektieren, verstehen und Regeln für das Zusammenleben einhalten. Jeder Einzelne ist Teil dieser Ordnung. Durch die Einhaltung von Regeln wird der Ordnung entsprochen und sie gleichzeitig aber auch mitgetragen. Es geht also nicht nur um die Einhaltung von Pflichten, sondern um soziale Verantwortungsübernahme, aus der sich dann auch soziale Teilhabechancen ergeben. Diesem Bild von Mensch und System folgend wird sich in der rekonstruktiven Beschreibung des Typus zeigen, dass junge Menschen zu einer wertebasierten Einsicht in Normen und sozialadäquatem Handeln befähigt werden sollen. Es werden sich Orientierungen zeigen, die maximal kontrastiv zum Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* nicht nur darauf ausgerichtet sind eine bestehende Ordnung zu übernehmen, sondern auch die vorgefundene Ordnung weiterzuentwickeln.

Weitgehend losgelöst von genuin polizeilichen Handlungsschemata wird sich bei diesem Typus eine Entwicklungs- und Vermittlungsperspektive in der Präventionspraxis zeigen.

Polizeiliche Jugendsachbearbeitung widmet sich der Aufklärung von Jugenddelinquenz. Dieses kriminalistische Handeln umfasst strafverfolgende und vorbeugende Maßnahmen (vgl. Abschnitt 2.3.3). In den Diskursen von Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern zeigt sich, neben anderen Orientierungen, auch immer wieder die normative Disposition der Akteurinnen und Akteure.

Dora: Eingangspassage, Z. 34–59

Cm: [...] Straftaten werden aber auch begangen von Untervierzehnjährigen und die sind eben anzuhören (.) ähm wir haben=s uns auch zur Aufgabe gemacht (.) ähm und jetzt kommen wir auch schon zum Sinn (.) aus erzieherischen Gründen die Untervierzehnjährigen auch hier vorzuladen und auch hier (.) ähm zum Sachverhalt zu befragen (.) denn uns interessiert es schon (.) warum ein zwölf dreizehn oder elfjähriger eine Straftat begeht=warum er einen Ladendiebstahl begeht (1) ähm nur so können wir eine Prognose erstellen (.) nur so können wir auch ähm (.) ja ähm (2) Handlungshilfen (.) unseren befreundeten Kooperationspartnern dem Jugendamt und der Staatsanwaltschaft an die Hand geben (.) wenn wir mit demjenigen gesprochen haben wenn wir uns ein Bild davon gemacht haben (.) ähm die Befragungen gehen in der Regel ähm davon (.) oder befassen sich nicht nur mit der Tat (.) sondern fangen in der Regel damit an (.) wie der Tagesablauf aussieht aus welchem familiären Umfeld er kommt ähm (.) wie siehts aus (.) bekommt er morgens bevor er zur Schule geht sein Frühstück (.) ähm sind die Eltern zuhause wenn er von der Schule kommt (.) äh:m (1) gibts da ne warme Mahlzeit (.) ist da jemand der ähm auf äh die Hausaufgaben aufpasst und so weiter (.) sollten wir da Defizite feststellen (.) dann ist es natürlich unsere Aufgabe auch (.) dem #Sozialamt# oder die Jugendhilfe im Strafverfahren mit einzuschalten damit dort (.) Hilfen gewährt werden (.) ähm (.) wenn es sich um sogenannte Episodentäter handelt (.) dann schreiben wir einen kurzen Vermerk dazu (.) [...]

Der Transkriptausschnitt ist Teil einer Beschreibung der Aufgaben der Gruppe Dora mit der der Diskurs der Gruppe nach dem Einstiegsimpuls beginnt. Nachdem Cm zunächst beschrieben hat, dass sich die Gruppe mit jugendtypischer Kriminalität beschäftigt, wendet er sich in der zitierten Passage mit einer Anschlussproposition und der folgenden Elaboration der Beschreibung von Personengruppen zu, die für ihre Arbeit von Bedeutung sind. Die Elaboration von Cm wird durch Bm mit einer ergänzenden Beschreibung validiert (Dora: Eingangspassage, Z. 124–183).

Wenn Cm von Kindern spricht, so bezieht er sich auf den strafrechtlichen Kindheitsbegriff³⁶, der Personen umfasst, die das vierzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Kinder können sich nicht strafbar machen. Dennoch kann es zur Gefahrenabwehr erforderlich sein Kinder *anzuhören*³⁷, während ältere Personen strafrechtlich *vernommen* werden. Ein polizeifachlicher zentraler

³⁶ Zur Schuldnfähigkeit von Kindern vgl. die Erläuterung in der Einleitung des Abschnitts 2.3.

³⁷ Ziel und Zweck der Anhörungen von Kindern: Das Ereignis mit einem gewissen zeitlichen Abstand gemeinsam mit Erziehungs- bzw. Sorgeberechtigten erörtern, Gefahren, Störungen und deren Ursachen für das Verhalten des Kindes ermitteln, Folgen aufzeigen (Unrecht der Tat vor Augen führen, Folgen für das Opfer), Hilfebedarf ermitteln und ggf. Hilfsmaßnahmen einleiten, vgl. Landeskriminalamt Niedersachsen (2008, S. 7).

Gesprächsanlass ist immer in der Klärung des Tathergangs und der Ermittlung strafunmündiger Tatverdächtiger zu finden.

Die Gruppe hat es sich zur Aufgabe gemacht, systematisch Kinder, die für die Begehung von Straftaten in Betracht kommen, anzuhören. Dabei steht weniger die Aufklärung von Straftaten im Mittelpunkt, vielmehr scheinen präventive Aspekte handlungsleitend zu sein. Es wird sichtbar, dass es hierbei um eine Besonderheit, einen selbstgewählten Arbeitsschwerpunkt und damit um eine quantitative Erhöhung des eigenen Arbeitsaufkommens geht. Nicht die primäre Aufklärung der Tat, sondern die Ermittlung der Gründe für Devianz und die Lebenssituation der Kinder sind für die Anhörung von Bedeutung. Auf diese Weise zeigt sich, dass die Entwicklung der Person im Mittelpunkt stehen soll. Mit Hilfe der Anhörung werden Informationen über das Kind gesammelt und bewertet. Der Zweck ist die Erstellung einer „Prognose“ über das zukünftige Verhalten eines Kindes. Sie soll die Entscheidung über ggf. erforderliche soziale oder pädagogische Maßnahmen anderer professioneller Akteure unterstützen.

Die Akteurinnen und Akteure inszenieren sich als Teil eines Netzwerks, das sich um delinquente Minderjährige kümmert. Es deutet sich eine multiprofessionelle Kooperation an, deren Ziel ein arbeitsteiliges Handeln im Sinne einer Gesamtverantwortung für die Intervention aufgrund von jugendlicher Delinquenz ist. Es wird sichtbar, dass die Beamtinnen und Beamten über ihre eigenen polizeilichen Handlungsmöglichkeiten hinausdenken. Der junge Mensch steht im Mittelpunkt, nicht die Tat. Es geht nicht primär um gesetzliche polizeiliche Handlungspflichten, sondern um die Beurteilung und Prognose der Entwicklung von Kindern. Die weitere Elaboration von Cm im Anschluss an den o.a. Transkriptauszug lässt erkennen, dass allein schon durch die Involviertheit der Polizei in diesen Situationen eine abschreckende Wirkung intendiert ist. Jedoch zeigt sich, dass der helfende Handlungskreis vom polizeilichen Handeln begrenzt wird. Erziehung, Beratung und Hilfe werden an professionelle, helfende oder erziehende Akteurinnen und Akteure überwiesen, Abschreckung dagegen, als ein Modus, der ein Mindestmaß an subjektiv empfundener Bedrohung beinhalten muss, bleibt eine polizeiliche Handlungsoption. Gleichzeitig erfolgt so implizit eine Trennung zwischen polizeilichem und pädagogischem Handlungsfeld, obwohl der Anlass des Handelns in einer polizeilichen Situation liegt. Liegt ein Straftatverdacht, vor hat die Polizei zu ermitteln. Auch bei den anderen Typen zeigen sich Modi der Abschreckung, allerdings werden die eng mit dem Handeln in pädagogischen Situationen verbunden. Die Akteurinnen und Akteure, bei

denen sich Orientierungen im Sinne des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigen, setzen polizeiliche Amtsautorität zur Normverdeutlichung ein. Beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit*, lässt sich in den Orientierungen eine Sehnsucht nach pädagogischen Zwangsmitteln erkennen, mit denen das Einhalten von Normen bewirkt werden kann.

Bezogen auf die normative Disposition des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* wird hier die Fokussierung auf das Individuum, losgelöst von genuin polizeilichen Zwecken deutlich. Es besteht kein zwingendes polizeiliches Erfordernis, sich mit der Tatmotivation eines Kindes im Bereich der Kleinkriminalität auseinanderzusetzen und dessen Lebensumstände zu ergründen. Für zielgerichtetes pädagogisches Handeln ist dieses Wissen dagegen von grundlegender Bedeutung. In diesem Erkenntnisinteresse drückt sich ein wertschätzendes Interesse an anderen Menschen aus. Im Streben danach, Kindern zu helfen, ohne einen professionsspezifischen Nutzen zu haben, deuten sich altruistische Einflüsse auf die Handlungsorientierung und ein positives Menschenbild der Beamtinnen und Beamten an. Weiterhin zeigt sich in der Beschreibung der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren eine Kooperation auf Augenhöhe mit Jugendhilfe und Justiz, während bei den beiden anderen Orientierungstypen asymmetrische Arbeitsbeziehungen zu anderen professionellen Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit sichtbar wurden. Normkenntnis, -akzeptanz und -treue sind von den sozialen Rahmenbedingungen und Entwicklungschancen abhängig. Allerdings ist Regelwissen kein Garant für vollständige und kontinuierliche Normtreue. Auch beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* hat sich implizites Wissen zum Einfluss sozialer Aspekte auf individuelle Entwicklungsbedingungen junger Menschen gezeigt. Allerdings wird der Zusammenhang zwischen guten sozioökonomischen Bedingungen und Regelbefolgung als ein linearer interpretiert. Beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* wird dagegen deutlicher die Differenzierung zwischen Normakzeptanz und Regelkonformität sichtbar, die nicht unbedingt zusammenfallen muss. Durch die Anerkennung nicht-polizeilicher Kompetenzen in der Präventionsarbeit und das Vertrauen in die Wirksamkeit des Handelns anderer Akteurinnen und Akteure wird Toleranz, Anerkennung und Wertschätzung auf institutioneller Ebene sichtbar. Die partnerschaftliche Orientierung im Umgang mit anderen Akteurinnen und Akteuren dokumentiert sich auch in der Verwendung polizeilicher Fähigkeiten zur Sachverhaltsaufklärung, als Grundlage für eine ganzheitliche Fallbeurteilung.

In dem sich konturierenden Bild der normativen Disposition des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* deutet sich an, dass Normakzeptanz und das Erkennen des positiven Werts von Regeln für das konfliktfreie Leben in einer sozialen Gemeinschaft von Bedeutung sind. Dabei geht es nicht nur um die Bedeutung von Normen für das Zusammenleben in einem Staat, sondern auch um deren Sinn für Peer Groups, das Schulleben und die Familie. Für diesen Typus steht das Verständnis für Normen und die Einsicht in deren Regelungsgehalt im Mittelpunkt der handlungsleitenden Orientierungen. So geht es z. B. in der Verkehrsunfallprävention primär um die Einschätzung von Gefahren und Selbstdisziplin, also um den Sinn der Regeln und nicht um die Ahndung von Verstößen gegen Verkehrsregeln.

Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 27–36

Am: [...] im Bereich Verkehrserziehung also verschiedenen Seminaren oder o-
der Veranstaltungen (.) ähm wenn es darum geht was die Unfallursache
Nummer eins is=s Geschwindigkeit, is=s äh (.) Alkohol is=s (.) Abstand
oder sonst irgendwas (.) ähm dann wird also auch immer ganz schön klar
(.) das es eben um die um die Selbsteinschätzung geht und eben letzt-
endlich um die Selbstüberschätzung und das ist unsere Aufgabe also
deutlich zu machen ähm wo Grenzen sind wo auch formale Grenzen sind
also eben die Gesetze warum das so ist und äh das wir eben dafür ste-
hen und das wird auch durchaus akzeptiert und so werden wir auch wahr-
genommen (.) [...]

Der Transkriptausschnitt ist einer längeren Konklusion entnommen, die den Diskurs der Gruppe Hotel nach dem gegebenen Eingangsimpuls abschließt. Am der Gruppe Hotel beschreibt die polizeiliche Arbeit im Handlungsfeld der Verkehrsunfallprävention (vgl. Abschnitt 2.3.1). Thematisiert werden Hauptunfallursachen, wie das Fahren von Kraftfahrzeugen mit überhöhter Geschwindigkeit oder Fahren unter Alkoholeinfluss. Die Themenauswahl zeigt, dass er in seiner Beschreibung implizit auf Jugendliche oder junge Erwachsene als Adressaten der Verkehrssicherheitsarbeit abstellt. Diese Altersgruppe stellt empirisch eine Hauptrisikogruppe im Straßenverkehr dar. Ansatzpunkt für die Präventionsarbeit sind die individuellen Fähigkeiten, sich im Straßenverkehr sicher zu bewegen. Neben einer erhöhten Risikobereitschaft junger Menschen ist die Überschätzung der eigenen Fähigkeiten, ein Fahrzeug im Straßenverkehr sicher zu führen, häufiger Grund für Straßenverkehrsunfälle. Im Diskursauszug deutet sich an, dass es der Gruppe primär darum geht, über Risiken aufzuklären und individuelle Dispositionen zu verändern. Dadurch wird sichtbar, dass die Beeinflussung persönlicher Haltungen

und Einstellungen in den Mittelpunkt der Verkehrsunfallprävention rücken. Verhaltensbedingte Erhöhungen der Risiken im Straßenverkehr führen nicht nur zur Erhöhung der Eigengefährdung, sondern insbesondere auch zu Steigerungen der Fremdgefährdung. In dieser Ausrichtung der Verkehrssicherheitsarbeit deutet sich an, dass die Reflexion des eigenen Verhaltens als Teilnehmende im Straßenverkehr in den Mittelpunkt der Präventionsarbeit rückt. So erlangen dann auch die Vermittlung des Sinns von Verkehrsregeln und die damit verbundenen Werte an Bedeutung.

Es geht in diesem Modus der Präventionsarbeit nicht um die Vermittlung von Verbotswissen. Das wird als bekannt vorausgesetzt (Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 22). Natürlich sind auch *formale Grenzen*, also Verbotsnormen im Straßenverkehr von Bedeutung, aber sie dominieren nicht das pädagogische Handeln. Nach der Interpretation der Gruppe lassen sich auch Einsichten vermitteln, die zu einer Normakzeptanz führen. In dieser Orientierung zeigt sich ein maximaler Kontrast zu den Typen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und *pädagogisierte Präventionsarbeit*. Dort dominieren Modi der Belehrung bzw. Vermittlung von Rechtsvorschriften. Die Normakzeptanz soll über Abschreckung erreicht werden.

Hinsichtlich der normativen Orientierung des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* wurde sichtbar, dass es in der Präventionsarbeit neben der Formung von Verhalten auch um die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen geht. In dem Orientierungsmuster werden daher neben Erziehungszielen auch Bildungsziele handlungsleitend. Charakteristisch für diesen Typus sind der Respekt gegenüber der menschlichen Entschlussfreiheit und Einsichtsfähigkeit. In der Fokussierung auf die Vermittlung von Normsinn dokumentiert sich die Orientierung an der Wahrung von Freiheitsrechten, der Anerkennung individueller Autonomie und die sich daraus ergebende Wertschätzung von Personen. Weiterhin deutet sich an, dass abweichendes Verhalten als normal interpretiert wird und es nicht zwangsläufig einer Sanktionierung bzw. Sanktionsandrohung bedarf, um sozialadäquates Verhalten zu erreichen. Gleichzeitig zeigt sich in diesen Wissensbeständen, dass Menschen und deren Handeln konstitutiv für eine Gemeinschaft sind. Ein deutlicher Kontrast zu dieser Orientierung konnte beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* rekonstruiert werden. Dort dokumentiert sich ein Blick auf Bürgerinnen und Bürger als Pflichtenträgerinnen und Pflichtenträger. Es kommt nicht auf die persönliche Haltung zur Norm an, sondern ausschließlich auf deren Einhaltung. Bürger sind im Bild dieser Akteurinnen und Akteure Menschen, die der staatlich gelenkten Gemeinschaft dienen müssen, sich also unter- bzw. einordnen müssen. Dagegen hat sich bei der Rekonstruktion der

Orientierungen des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* gezeigt, dass Wohlverhalten mit besseren gesellschaftlichen Teilhabechancen als Konformitätsanreiz verknüpft wird. Der gesellschaftliche Wert normkonformen Verhaltens ist beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* von keiner handlungsleitenden Relevanz.

Sensibilität für Personen und Situationen zeigt sich auch im Transfer polizei-relevanter Ereignisse im pädagogischen Handeln.

Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit Z. 152–166

Am: [...] oft muss man- wir ham hier nen Verkehrsunfall gehabt nen schweren Verkehrsunfall mit=m Kind (.) äh an ner weiterführenden Schule (.) da wird dann sehr schnell gerufen Polizei muss herkommen und müssen das hier aufarbeiten dass es ganz viel Unruhe gab äh und da wünscht man sich ebenso nen Ansprechpartner wo man sagt und so is unsere Sichtweise is so wenn wir das sofort aufarbeiten wenn da noch jemand im Krankenhaus liegt noch im Koma liegt wo wir noch gar nich wissen was draus wird das is vielleicht der zwei- äh falsche Zeitpunkt sondern es muss n bisschen Zeit ins Land gehn und dann werden wir das Ganze mal nicht nur auch an diesem ein (.) Vorfall aufarbeiten (.) und in Schuln wo eben sehr eng mit den- sehr eng äh Zusammenarbeit (.) gearbeitet wird da is dies Verständnis eher da warum sollte da dieser zeitliche Abstand da (.) [...]

Die Elaboration von Am stammt aus einer positiven Beschreibung der Zusammenarbeit von Schulen und der Polizei. Nach seiner Bewertung ist es positiv, wenn in den Schulen feste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner vorhanden sind, die auch die Möglichkeiten und Grenzen der polizeilichen Präventionsarbeit an Schulen kennen (Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit, Z. 146–148). In dem Transkriptauszug beschreibt Am zur Exemplifizierung seiner Proposition den Umgang mit einem Verkehrsunfall, bei dem ein Kind schwer verletzt wurde. Die Validierung der Elaboration von Am erfolgt durch Cw in einer Anschlussproposition (Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit, Z. 167–169). Die Schule wünscht sich von der Polizei eine Aufarbeitung dieses Ereignisses. Für die Polizei ist das jedoch nicht der richtige Zeitpunkt für die Verkehrsunfallprävention. Die Wahrnehmung des Leids des verunfallten Kindes könnte möglicherweise den sachlichen Blick auf die Situation emotional überlagern. Der Unfallhergang ist noch nicht vollständig geklärt. Jegliche polizeiliche Positionierung würde auf der Basis einer unsicheren Informationslage und unter Vernachlässigung der Rechte der Unfallbeteiligten eine Schulöffentlichkeit herstellen und die Gefahr von Vorverurteilungen fördern. Trotz der großen Aufmerksamkeit, die die Aktualität des Falls vermutlich bewirken würde, sind aus der Perspektive der Gruppe Romeo Maßnahmen zur

Verkehrsunfallprävention nicht angezeigt. Das Ereignis soll nicht instrumentalisiert werden. Vielmehr empfiehlt sich nach der Auffassung der Gruppe eine generalisierende pädagogische Maßnahme zur Verkehrserziehung zu einem späteren Zeitpunkt unter Berücksichtigung weiterer Gefahrenkonstellationen. Im Umgang mit den Handlungserwartungen zeigt sich eine differenzierte Analyse des Anlasses und der pädagogischen Herausforderungen. Gleichzeitig wird das Bemühen sichtbar, bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren ein Verständnis für die eigene Haltung zu erlangen.

Für die Normativität dieses Typus ist eine ausgeprägte Sensibilität für Personen und eine differenzierte Analyse von pädagogischen Situationen charakteristisch. In der Rücksicht auf Opfer, Zeugen, Angehörige und Unfallverursacher wird Empathiefähigkeit und ein würdebetontes Menschenbild sichtbar. Im Verzicht auf die Nutzung eines Aufsehen erregenden emotionalen Ereignisses dokumentieren sich ethische Grenzen der polizeilichen Präventionsarbeit. Es gibt keine Prävention um jeden Preis.

Auf der Basis dieses Befundes lässt sich ein Menschenbild rekonstruieren, das ähnlich wie beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* Fehlbarkeit als normalen Bestandteil menschlichen Lebens ansieht. Es zeigt sich zunächst ein minimaler Kontrast. Für beide Typen ist es charakteristisch, dass sie sich nicht normativ empören und mit kleineren Regelverstößen gelassen umgehen. Beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* sind die reflektierte eigene Biografie (z. B. Bewältigung eigener episodenhafter Jugenddelinquenz) bzw. die Beobachtung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (z. B. Wahrnehmung tatbegünstigender Lebensumstände in der Lebenswelt von Kindern) handlungsleitend. Dagegen zeigt sich beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* eine explizitere, theoriegeleitete Wissensbasis als beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit*, deren kollektiv geteiltes Wissen primär auf eigenem Erleben basiert.

Bild von Kindheit und Jugend

Das für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* rekonstruierte charakteristische Menschenbild zeigt sich auch in dem Bild von Kindheit und Jugend. Die folgende Sequenz stammt aus der Beschreibung des Projekts einer Schulklasse zum sozialen Lernen. Verhaltensauffällige Kinder sollen in ihrer Kooperations-, Konflikt- und Empathiefähigkeit gestärkt werden. Dieses Schulprojekt wurde durch die polizeiliche Präventionsarbeit begleitet. Die Beschreibung der Kooperation von Polizei und Schule der Gruppe Hotel lässt auch das Bild von Kindheit und Jugend dieses Typus sichtbar werden.

Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z.230–248

Am: [...] ich hät es auch nicht geglaubt also am Anfang als wir da angefangen haben hab ich mich also wirklich mehrfach gefragt warum wir uns das eigentlich antun müssen ne (.) aber nach diesem Jahr muss man sagen ähm also auch mit etwas Abstand es hat sich wirklich gelohnt (.) also grad diese Schülerinnen und Schüler haben also wirklich profitiert die hatten sich dann auch noch in der (.) ähm in der Schulgemeinschaft eingebracht und das ist auch so eine Erkenntnis also (.) jeder muss sich irgendwo (.) ähm (.) ja wichtig fühlen also er muss irgendwas tun können er muss sich einbringen können in die Gemeinschaft und wenn man ihnen alles abnimmt dann haben sie eben diese Identifikationsmöglichkeit nicht also die Möglichkeit nicht wo sie eben (.) ähm auch mehr Erfüllung erfahren können ja und wer sag ich mal sich einbringen kann der ist dann auch wieder sag ich mal ein starkes Mitglied der Gesellschaft (.) mir gehts eben darum nicht mit aller Macht jetzt irgendwelche Schwächen äh auszumetzen sondern also wirklich zu schauen (.) welchen Stärken hat wer und an diesen Stärken anzusetzen also diese Stärken auch ähm abzurufen das die eingebracht werden (.) [...]

Die Passage im Transkriptauszug nimmt Bezug auf die Begleitung eines Langzeitprojekts, mit dem die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gefördert wurde. Die relativ ausführliche Beschreibung dieses Projekts von Fm und Am der Gruppe Hotel entfaltet sich nach einem Gesprächsimpuls, in dem die Gruppe aufgefordert wurde, von Erlebnissen mit Kindern und Jugendlichen zu berichten, die ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind (Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 152–262). Am stand dem pädagogischen Konzept, das auch soziale Trainingselemente enthält, zunächst skeptisch gegenüber. Die wahrnehmbaren Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler haben ihn beeindruckt. Am beschreibt das aus der Perspektive der jungen Menschen und bringt zum Ausdruck, dass ihnen die Trainingselemente, die Bestandteil des Konzepts sind, geholfen haben, sich in die Schulgemeinschaft einzubringen und das als persönlichen Erfolg wahrzunehmen. Darin zeigt sich, dass die Entwicklung von Subjekten handlungsleitend ist und nicht wie beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* der Nutzen für die gesellschaftliche Ordnung. Gleichzeitig dokumentiert sich in dieser Orientierung eine professionsübergreifende Offenheit für pädagogisches Denken und Handeln. Das Handeln der Gruppe wird in ein pädagogisches Setting zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bzw. sozialen Lernens integriert. Als maximaler Kontrast konnte beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* die Dominanz einer Repräsentation der Polizei und eine Präsentation von Normvorschriften in Schulen in einem beherrschenden Modus rekonstruiert werden. Im Diskurs der Gruppe Hotel deutet sich bereits eine Subjektorientierung der polizeilichen Präventionsarbeit an, die mit Hilfe der Vergleichsdimension *Modi der Normübernahme* differenzierter rekonstruiert wird (siehe Abschnitt 5.3.2.2).

Durch das Streben, für Kinder und Jugendliche positive Lernerfahrungen zu schaffen, zeigt sich, dass sich die Akteurinnen und Akteure dieses Typus an den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen orientieren. Auf der kommunikativ generalisierenden Ebene zeigt sich ein minimaler Kontrast zu den rekonstruierten Handlungsorientierungen der bereits beschriebenen Typen. Alle Beamtinnen und Beamten streben danach, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu beeinflussen, um ein sozialadäquates Verhalten zu fördern und deren Resilienz zu stärken. Maximale Kontraste zeigen sich jedoch in den Modi, mit denen die Normübernahme erreicht werden soll und in denen sich auch die Bilder von Kindheit und Jugend dokumentieren.

Während sich in den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* eine Klassifizierung junger Menschen als potenzielle Täterinnen bzw. Täter oder Opfer zeigt und der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* das soziale Umfeld von Kindern und Jugendlichen fokussiert, dokumentiert sich beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* eine Orientierung am Individuum. Das Bild von Kindheit und Jugend ist nicht nur von Entwicklungsbedürftigkeit und Entwicklungsfähigkeit geprägt. Als normative Grundannahmen zeigen sich Handlungsmuster, die Eigenständigkeit, Autonomie und Individualität junger Menschen in der polizeilichen Präventionsarbeit berücksichtigen. Beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigt sich dagegen als maximaler Kontrast eine Orientierung an einer Entwicklung junger Menschen durch die determinierende Erziehung Erwachsener. Das Bild von Kindheit und Jugend, das durch diesen Typus repräsentiert wird, ist dagegen davon geprägt, dass sich junge Menschen durch äußere Einflüsse entwickeln und diesen Prozess mit zunehmendem Alter selbst aktiv beeinflussen.

Bei den beiden anderen Orientierungstypen sind Klassifizierungen von Jugendlichen als potenzielle Täter oder Opfer wirkmächtig. Diese professionsspezifische, stereotypisierende Wahrnehmung junger Menschen lässt sich für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* nicht rekonstruieren. Im Vergleich mit dem Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigt sich, bezogen auf die dort sichtbar gewordene Exklusion *nicht präventabler* Jugendlicher, beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* ein maximaler Kontrast. Personen, die aktuell oder zukünftig eine Devianzneigung erwarten lassen, werden nicht ausgegrenzt, sondern rücken in das Zentrum der Präventionsarbeit.

Selbstbild als Expertinnen und Experten

Wenn sich die Frage nach Expertise stellt, so kann einerseits spezielles Wissen relevant sein und andererseits besondere Handlungskompetenzen. Die Relevanz

der Rolle als Expertinnen und Experten für die rekonstruktive Analyse der handlungsleitenden Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit zeigte sich im empirischen Material dieser Untersuchung selbst. In unterschiedlichen Ausprägungen dokumentiert sich implizites Wissen, das aus der Perspektive der Beamtinnen und Beamten die Besonderheit und Unverwechselbarkeit ihrer Rolle ausmacht. Akteurinnen und Akteure, die sich im Sinne des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* orientieren, inszenieren sich als Respektspersonen, die exklusiv das Gewaltmonopol des Staates im Bereich der inneren Sicherheit repräsentieren. Dagegen wurde bei Orientierungen vom Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* eine gewisse Ambivalenz sichtbar. Der Zugriff auf polizeiliches Erfahrungswissen stößt dort an seine Grenzen, wo pädagogisches Handeln für die Expertise pädagogischer Professionalität keinen Raum lässt (z. B. keine Anwendungsmöglichkeiten von Zwangsmitteln bestehen).

Die folgende Rekonstruktion wird für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* die Relevanz einer spezifischen Feldkenntnis zeigen.

Hotel, Außerschulische Präventionsarbeit, Z. 63–92

- Am: Ja außerschulischen Kontext da wurde auch schon angesprochen ähm Veranstaltungen wie beispielsweise der letzte Schultag (.)
L ((^3^^))
- Am: [...] ähm (.) traditionell seit einigen Jahren äh #Elbstrand# also die ganze Region trifft sich hier spontan also jeder bringt (.) was zu trinken mit und das ist also meistens kein Mineralwasser (.) ähm man trifft sich ja und ähm da ähm (.) was also in der Anfangszeit also sind seit #2000# eben mit dabei mit also mit dem präventiven Ansatz zusammen mit der mit der Stadtverwaltung mit dem Jugendamt und anderen Partnern ähm und da ist es auch war es am Anfang mitunter schwierig aber ähm (.) wir sind da akzeptiert ja also die jungen Menschen wissen ganz genau also hier ist Polizei mit dabei also sie wollen uns das Feiern nicht vermiesen (.) aber Alkohol unter 16 oder harte Sachen und Rauchen unter 18 geht nicht (.) ja und das wird akzeptiert und ähm (.) ja ich glaub des ist halt schon so das man auch schon Hinweise kriegt ja da vorne rauchen se oder da vorne trinken se also das interessiert uns jetzt eigentlich nicht so (.) aber äh es ist ähm es ist akzeptiert (.) ähnliche Erfahrungen machen wir (.) wurde auch schon angesprochen #bei der Songparty# das ist eine Veranstaltung die einmal jährlich stattfindet und ähm (.) gerade die Abendveranstaltung der #Metal-Contest# ist da oft auch ähm (.) konfliktgeneigt ja also gibts kommt es zu zu mitunter (.) ja in Führungszeichen Auseinandersetzungen zwischen den Fans der entsprechenden Gruppen (.) und ähm auch da ähm sind wir dabei und ähm wir müssen mittlerweile auch gar nix mehr machen (.) es gibt also ein Konzept das also den entsprechenden Ordnungsdienst des Hausrecht regelt und von polizeilicher Seite sind wir mit dabei wir werden gesehen und wir werden da akzeptiert ja werden auch gewertschätzt ja also von daher (.) nur gute Erfahrung eigentlich (7)

Diese Sequenz ist Teil eines Diskurses, der sich nach einem Gesprächsimpuls zu außerschulischen Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen entfaltet. Aufeinander folgend werden drei unterschiedliche Situationen beschrieben, in denen über Kontakte mit Kindern und Jugendlichen in der Präventionsarbeit außerhalb der Schule berichtet wird. In drei aufeinander folgenden Erzählungen bzw. Beschreibungen zeigt sich u. a. ein Verständnis für die Bedürfnisse und das Verhalten von jungen Menschen. Die zitierte Sequenz schließt das Thema ab. Ihr kommt in der Diskursorganisation eine validierende Funktion zu.

Am beschreibt in dieser Sequenz die polizeiliche Arbeit aus Anlass von Feierlichkeiten zum Ende von Schuljahren. Die Schülerinnen und Schüler treffen sich jährlich an einem Flussufer und feiern. Wenn größere Menschengruppen gemeinsam feiern, kommt es zu veranstaltungstypischen Gefahrensituationen und Regelverstößen. Mit anderen Akteuren hat die Polizei ein Sicherheitskonzept entwickelt, das Gefahrensituationen verhindern soll und zu dem auch die Einhaltung von Jugendschutzvorschriften gehört. Dieses Präventionskonzept beinhaltet auch die polizeiliche Präsenz. In der Beschreibung deutet sich an, dass die polizeilichen Aktivitäten zu Beginn nicht unumstritten waren. Zu der gewählten polizeilichen Strategie gehört offensichtlich auch ein Verzicht auf die Verfolgung kleinerer Ordnungsverstöße. So wird dann z. B. auch nicht nach minderjährigen Rauchern gesucht, um den Nikotinkonsum zu unterbinden („also das interessiert uns jetzt eigentlich nicht so“). Es geht vielmehr darum, den friedlichen Gesamtverlauf der Feier im Blick zu haben. Nach der Selbstwahrnehmung der Gruppe scheinen die defensiven Aktivitäten der Polizei zwischenzeitlich akzeptiert zu sein. Bei Konzerten wird die Aufrechterhaltung der Ordnung zunächst privaten Dienstleistern überlassen. Die zurückhaltende polizeiliche Präsenz und das damit verbundene Abschreckungspotenzial reichen, um die Lage zu befrieden. So bewerten die polizeilichen Akteurinnen und Akteure ihre eigene Einsatzstrategie. In der wiederholten Erwähnung der Akzeptanz polizeilicher Präsenz bei Veranstaltungen durch die Jugendlichen und andere relevante Akteurinnen und Akteure dokumentiert sich das Streben nach Zustimmung für das eigene Handeln. Gleichzeitig zeigt sich darin der Wunsch nachzuweisen, dass vorbeugende Maßnahmen ganz konkret zur Bewältigung polizeilicher Gefahrensituationen geeignet sind.

Alle Gruppen des Samples teilen die Orientierung, dass sie über eine spezifische Expertise für die Präventionsarbeit aus der genuin polizeilichen Handlungspraxis verfügen, die in dieser Weise bei keiner anderen Akteurin und bei keinem anderen Akteur vorhanden ist. Anhand des Materials dieser Untersuchung kann rekonstruiert werden, dass sie sich in spezifischer Weise als Expertinnen und Experten für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sehen. Sie haben Einblicke in die Lebenswelt junger Menschen. Die Polizei ist in der Lage rund

um die Uhr an Orten, an denen sich junge Menschen aufhalten, präsent zu sein. Sie nimmt dort junge Menschen wahr, ist häufig als erste Institution mit Normverstößen von Jugendlichen konfrontiert und verfügt so über exklusives empirisches Wissen. Diese strukturell gemeinsame Feldkenntnis führt jedoch zu maximal kontrastiven Handlungsmustern. Für die Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* sind angewandte Strafrechtskenntnisse von Bedeutung. Der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* orientiert sich an seiner sozialen Feldkenntnis und individuellen, polizeilichen Zugangsmöglichkeiten zu jungen Menschen. Dagegen ist für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* polizeiliches Erfahrungswissen für die Entwicklung ganzheitlicher Lösungsansätze von Bedeutung, bei dem das polizeiliche Handeln nicht dominant sein muss, um polizeiliche Präventionsziele zu erreichen. Anders ausgedrückt: Für die polizeiliche Präventionsarbeit ist nicht primär die genuin polizeiliche Rolle relevant. Bedeutsam sind vielmehr das polizeiliche Erfahrungswissen und deren Deutungen, insbesondere im Zusammenhang mit problembeladenen Situationen.

Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen

In der bisherigen Konstruktion dieses Typus deutete sich bereits ein Selbstbild an, das sich klar in einem polizeilichen Handlungsrahmen verortet und aus dieser Systemlogik resultierendes Erfahrungswissen transferiert. Dieser Spur folgend, soll mit den nächsten Sequenzen die spezifische Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen emergiert werden.

Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 78–88

Am: [...] also wichtig ist (.) wie es angesprochen wurde dass wir eben nicht versuchen irgendwelche verkappten Pädagogen zu sein ähm das wollen wir auch gar nicht sondern dass wir das eben im Verbund machen also sozusagen mit anderen und alle Konzepte die wir durchführen sei es jetzt ähm (.) sei es jetzt äh Kino sei es digitale Medien egal was das machen wir im Verband und im Verbund mit externen Partnern auch ja das sind Pädagogen das sind im Bereich Zivilcourage ist es ne Theaterpädagogin so und wir bringen unsern Sachverstand entsprechend ein ne und das wird gesehen und das ist auch wirklich ein guter Weg (1) [...]

Dieser Transkriptausschnitt stammt aus einer gut neunminütigen Beschreibung der Präventionsarbeit an Schulen von Am der Gruppe Hotel. Zuvor wurden unterschiedliche Beispiele der Präventionsarbeit an Schulen, der Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren sowie des Umgangs mit jungen Menschen beschrieben. In dieser Sequenz wird auf der kommunikativ generalisierenden Ebene der eigene Beitrag zur Präventionsarbeit durch eine Negativabgrenzung zu anderen Akteurinnen und Akteuren thematisiert. Die Polizistinnen und Polizisten wollen „nicht versuchen irgendwelche verkappten Pädagogen zu sein“, so die Proposition von Am. Da ihre Präventionsarbeit kontinuierlich vom Handeln

in pädagogischen Zusammenhängen geprägt ist, kann nicht die Handlungssituation an sich gemeint sein. Vielmehr wird hier die Abgrenzung der eigenen von der pädagogischen Professionalität sichtbar, ohne die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Expertisen zu werten. Vielmehr beschreibt Am die Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren als eine Kooperation unterschiedlicher Partner auf Augenhöhe. Dieser Arbeitsform, die ohne Überhöhung oder Abwertung der Diversität einzelner Akteurinnen und Akteure auskommt, wird ein besonderer Wert beigemessen. Wenn qualitativ hochwertige Präventionsarbeit durch die Nutzung unterschiedlicher Wissensbestände und Kompetenzen entsteht, wird auch dem eigenen Erfahrungsschatz eine Exklusivität zuteil und zwar ein unverzichtbarer für die Präventionsarbeit. Gleichzeitig wird eine aktive Rolle beansprucht. Die Formulierung „dass wir das eben im Verbund machen also sozusagen mit anderen“ drückt eine initiative, gestaltende Rolle bei der Vermittlung von Werten und Normen aus. So wird sichtbar, dass die Beamtinnen und Beamten Vermittlungsnotwendigkeiten aus der polizeilichen Praxis heraus erkennen, diese einbringen wollen, aber nicht per se methodische und didaktische Vermittlungskompetenzen für sich beanspruchen. Das heißt nicht, dass sie in der Präventionspraxis nicht selbst pädagogisch handeln, sondern sich vielmehr idealerweise in der Rolle der Mitwirkenden sehen. Mit Blick auf die noch zu rekonstruierenden Modi der Normübernahme deutet sich schon hier die auf einem interdisziplinären Ansatz beruhende Erwartungen an Wirksamkeit von Präventionsarbeit an (siehe Abschnitt 5.3.3.2). Am schließt selbst den Gesamtdiskurs, der aufgrund des Eingangsimpulses entstanden ist, mit einer Konklusion im Modus der validierenden Bewertung des bisher Gesagten ab. Er bringt in den Zeilen 149 bis 151 (Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln) zum Ausdruck, dass die polizeilichen Akteurinnen und Akteure in der Präventionsarbeit in ihrer professionsspezifischen Rolle bleiben sollen, weil das authentisch ist.

Bei diesem Typus scheint eine Differenzierung von Verhaltensbeeinflussung charakteristisch zu sein. Die Beamtinnen und Beamten sehen sich aufgrund ihrer Feldkenntnisse als Expertinnen und Experten für die Wirkung von Devianz und die Beeinflussung des Verhaltens anderer Personen. Es zeigt sich aber eine Differenzierung zwischen pädagogischen und polizeilichen Handlungsmustern. In einem minimalen Kontrast zu den anderen konstruierten Orientierungstypen zeigt sich implizites Wissen hinsichtlich der begrenzten Anwendbarkeit genuin polizeilicher Handlungsmuster in pädagogischen Situationen. Ein maximaler Kontrast dokumentiert sich jedoch in der Suspendierung dieser Handlungsmuster im Vergleich mit dem Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, der auf Modi der Abschreckung und Belehrung zurückgreift. Maximal kontrastive Orientierungen

werden auch im Vergleich mit dem Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* sichtbar, bei dem das Wissen um die Grenzen genuin polizeilicher Handlungsmuster in der Präventionsarbeit tendenziell zu einer Rollendiffusion führt. Ein erster, oberflächlicher Zugriff auf das empirische Material könnte zu der Interpretation führen, dass die Wirkmächtigkeit polizeispezifischer Orientierungsmuster weniger stark ausgeprägt ist als bei den anderen konstruierten Orientierungstypen dieser Untersuchung. Aber die spezifische Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen zeigt sich in Funktionalisierung polizeilicher Wissensbestände für die pädagogische Arbeit und nicht in der Übertragung polizeilicher Handlungsmuster auf das Handeln in pädagogischen Situationen.

Wertschätzung gegenüber anderen Akteurinnen und Akteuren wird auch bei der Gruppe Romeo sichtbar. Während für die bisherige Rekonstruktion der Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen die Art der Kooperation mit anderen Personen von Bedeutung war, rückt nunmehr die Relevanz der Zusammenarbeitsintensität in den rekonstruktiven Fokus.

Romeo: Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, Zeile 31–52

- Cw: [...]das is äh eigentlich heutzutage ein Muss glaub ich (.) weiß gar nich ob das überall so flächendeckend is wie bei uns aber mh (.) das erleben wir ja auch gerade als Polizei weil wir ja wenn wir in Problemfälle geraten als erstes gleich wieder mit den Sozialarbeitern auch zu tun haben (.) und also ich lerne auch von denen wenn ich jetzt=ich hab ja mehrere Pendants zu diese Projekte die wir haben und wenns irgendwas gibt oder so is das auch für den Austausch untereinander irgendwie methodisch wie auch ähm (.) wie soll ich sagen im Umgang mit den Kindern ich bin ja kein ausgebildeter Pädagoge oder Sozialarbeiter also ich find das auch für meine Tätigkeit durchaus bereichernd wenn man mit Menschen äh (.) mh zu tun hat die ne ganz andere Professur auch vertreten und es macht das Ganze auch noch in der Arbeit hinterher viel einfacher (4)
- Am: Also Schule und Lehrer (3) empfinde ich immer so als insgesamt (.) sehr engagiert (.) sehr stark bemüht wirklich alle Schül- allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden auch wirklich alle mitzunehmen (.) ähm (.) nich jetzt nur rein zur Wissensvermittlung sondern eben auch ganz viel Erziehung ebn ne ganz wichtige Erziehungsaufgabe aber natürlich gibts da auch Ausfälle wie=s aber in allen Institutionen gibt (1) [...]

Diese Sequenz stammt aus dem exmanenten Fragenteil nach rund einer Stunde Gesprächsdauer. In dem vorangegangenen Gesprächsimpuls wurden Narrationen zum Handeln anderer Akteure in der Präventionsarbeit angeregt. Cw der Gruppe Romeo beginnt daraufhin die Bedeutung der Schulsozialarbeit und die Zusammenarbeit mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zu beschreiben. Der Transkriptauszug umfasst den Schlussteil dieser Elaboration. Im Gegensatz zur Gruppe Romeo ist Schulsozialarbeit in anderen Diskursen des Samples kaum ein Thema. Cw beschreibt zunächst die Arbeitsbeziehungen zu Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Wenn es um „Problemfälle“ geht, also Schülerinnen

und Schüler, die im weitesten Sinne polizeirelevantes Verhalten zeigen, sind Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter die primären schulischen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner. Zu diesen Partnern haben sich beständige, positive Arbeitsbeziehungen entwickelt. In der Elaboration von Cw werden Akzeptanz und Wertschätzung sichtbar, die sich in der Beschreibung des Lernens von der Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern ausdrückt. Gleichzeitig zeigt sich, dass pädagogisches Handeln eben nicht zu genuin polizeilichen Handlungsmustern gehört und zumindest diese Gruppe ihre eigene Qualifikation für die Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht als ausreichend empfindet. Es deutet sich auch an, dass die Lerngelegenheiten, die sich aus der Zusammenarbeit ergeben, nicht zur Übernahme von Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit dienen. Vielmehr wird darin eine Bereicherung der eigenen Handlungsmuster gesehen. Es zeigt sich also erneut eine Orientierung an der Begrenztheit präventiv-polizeilicher Möglichkeiten zur Normvermittlung und das Streben nach partizipativer Kooperation in der Präventionsarbeit.

Mit Blick auf die Konstruktion der Rolle des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* zeigt sich erneut die Funktionalisierung polizeilicher Wissensbestände für die pädagogische Arbeit. Zusätzlich wurde eine Anerkennung und Übernahmebereitschaft professionsfremder Handlungsmuster sichtbar, sofern sie vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungshorizonts für die Entwicklung des eigenen Handlungsrepertoires als nützlich empfunden werden. Dagegen deutet sich bei den beiden anderen Orientierungstypen der polizeilichen Präventionsarbeit eine Überhöhung der Bedeutung bzw. Wirksamkeit der eigenen Handlungsmuster für die Normerziehung von Kindern und Jugendlichen an. Die polizeiliche Verankerung der eigenen Handlungsorientierung bleibt auch beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* erhalten; sie gibt aber anderen Orientierungsmustern gleichberechtigt Raum. In dieser Perspektivität liegt das Charakteristikum der Wirkmächtigkeit der professionsspezifischen Orientierung dieses Typus.

5.3.3.2 Modi der angestrebten Normübernahme: Entwicklung und Vermittlung

Die Rekonstruktion der Rolle der polizeilichen Akteurinnen und Akteure (vgl. Abschnitt 5.3.3.1) bildet den Orientierungsrahmen, aus dem sich die Handlungsmuster der Präventionsarbeit dieses Typus enactieren lassen. Wie bei allen Orientierungstypen sind die normative Disposition der Beamtinnen und Beamten, deren Bild von Kindheit und Jugend, das Selbstbild als Expertinnen und Experten sowie die Wirkmächtigkeit der polizeilichen Professionalität in pädagogischen

Situationen handlungsleitend. Durch die Rekonstruktion des empirischen Materials lässt sich zeigen, dass auch für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* das Rollenbild für die Präventionspraxis konstitutiv ist.

Die Klarheit in der eigenen Rolle zeichnet sich durch eine Verankerung in der polizeilichen Professionalität und einem Transfer der sich daraus ergebenden praxeologischen Wissensbestände auf pädagogisches Handeln aus. Das wurde in der Ausrichtung auf eine Mitwirkung in pädagogischen Settings sichtbar, die keine dauerhafte Übernahme der Verantwortung für Lern- und Bildungsprozesse anstrebt.

Die *Modi der Normübernahme* werden unter Verwendung der Vergleichskriterien *Zielperspektive der Normübernahme* und *Erwartungen an Wirksamkeit* der polizeilichen Akteurinnen und Akteure rekonstruiert. Auf der Zielebene werden sich in der Konstruktion des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* Handlungsmuster zeigen, die sich primär auf Lernerfolge und die Förderung sozialer Kompetenzen ausrichten und Normkonformität dabei mitgängig erreichen wollen. Wie bei den Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und *pädagogisierte Präventionsarbeit* wird sich bei diesem Typus eine ausgeprägte Erwartung an Wirksamkeit emergieren lassen. Charakteristisch wird jedoch sein, dass die Wirkungserwartung stark mit pädagogischen Orientierungsmustern verbunden wird.

Zielperspektive der Normübernahme

In homologer Weise zeigt sich im empirischen Material dieser Untersuchung, dass Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte in ihrer Präventionsarbeit das Verhalten junger Menschen beeinflussen. Den Zielrichtungen nach geht es entweder um die Reduzierung von Fehlverhalten oder um Opferprävention. Bei dem Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* wurde eine Orientierung an Modi der direkten Wertevermittlung³⁸ besonders deutlich sichtbar. Gebots- oder Verbotsnormen werden präsentiert und mittels Erläuterung formaler Strafandrohung Abschreckungsversuche unternommen, so lässt sich grob das Handlungsschema skizzieren. Dagegen werden in der folgenden Rekonstruktion von Orientierungsmustern des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* Modi indirekter Wertevermittlung sichtbar. Durch

³⁸ „Die *direkte Wertevermittlung* ist [...] Teil einer intentionalen Erziehung, mit absichtlich von Erziehern gesetzten Handlungen oder eingesetzten Programmen, um bei jungen Menschen bestimmte Werteorientierungen zu fördern. Dagegen kann die *indirekte Wertevermittlung* als funktionale oder indirekte, implizite oder auch extensionale Erziehung gekennzeichnet werden, etwa durch die Schaffung bestimmter Settings in Schule und Jugendverbänden, die zu bestimmten Wertüberzeugungen sozialisieren“, Stein (2012, S. 663; Hervorhebungen i.O.).

die Schaffung bestimmter pädagogischer Arrangements soll implizit gesellschaftskonforme Normativität gefördert werden.

Hotel: Außerschulische Präventionsarbeit, Z. 3–32

Cm: Wir haben mal vor vielen Jahren als die ##Skater-Geschichte## noch aktueller war (2) ##Skater-Kurs## ausgeschrieben wo dann so an (.) ja (.) 12- 13- 14-jährige (.) gerichtet war (.) und da haben sich in der Tat 15 20 Jugendliche gemeldet und (.) ich bin ausgebildeter ##Trainer## und äh konnte auch zu dem Zeitpunkt einigermaßen fahren und dann stehe die Jungs da vor mir und habe mich schwindlig gefahren (.) also dann eben mal gefragt (.) Leute (.) ich kann von euch was lernen aber (.) umgekehrt funktioniert das net (.) naja (de mein) gut ähm (.) des war so in der Folge nach zwei drei Besuchen und äh eben (sagt) einer (.) äh ja gut die Option wäre jetzt wir gehen vor an die ##Gartenstraße## wo dann so der Jugendtreff ist (.) aber da kommen meistens net so die richtig guten Ideen dabei raus (.) und dann (.) würde man net doch lieber die Zeit (.) in der Gruppe verbringen und es wäre doch cool (.) einfach cool was anbieten was machen was Sinnvolles machen und da ware die dann auch mit dabei dann dann konnte ich zwei drei Leute äh (.) die (.) vielleicht irgendwo in ein anderes Programm reingepasst hätten äh Gewaltprävention oder irgendwas die konnte ich dann mit zwei drei Kleinere zusammenstellen und die haben Verantwortung übernehmen können (.) die wollen ernst genommen werden (.) die wollen mit einer Aufgabe vertraut sein und dann funktioniert des (.) und des ist auch des was was wir im Rahmen #des Verkehrssicherheitstrainings# tagtäglich erlebe (.) äh (.) die Jugendliche die Kinder wollen ernst genommen werden und des ist auch des was was äh (.) von mir als Polizist dann äh erwartet wird (.) ich muss zum einen authentisch rüberkommen ich muss das was ich (.) selbst vermittelt muss ich selbst leben muss ich selbst glauben (.) und (.) nur so kann ich bei meinem Gegenüber irgendwo auch was bewirken (2) und ne Verhaltensveränderung vielleicht auch irgendwo auch herbeiführen (1) [...]

Diese Beschreibung einer außerschulischer Präventionserfahrung von Cm der Gruppe Hotel erfolgt nach einen Gesprächsimpuls, der zu eben solchen Narrationen anregen sollte, und einer zehnstündigen Pause. Cm beschreibt eine von der Polizei organisierte pädagogische Maßnahme, bei der sportliche Aktivitäten im Mittelpunkt stehen. Die Ausrichtung entspricht Zielen, die üblicherweise mit freizeitpädagogischen Maßnahmen verbunden werden, wie die Förderung von Sozialorientierung, Gemeinschaftserfahrungen und Engagement. Das Angebot wird von Kindern und Jugendlichen in der Altersspanne von 12 bis 15 Jahren angenommen. Das ursprünglich intendierte Trainingskonzept geht jedoch nicht auf. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen kann besser skateboarden als der Trainer von der Polizei. Daraus ergibt sich die Gefahr einer mangelnden Attraktivität des Angebots und der Reiz des Abwanderns an einen Jugendtreffpunkt, ohne organisiertes Freizeitangebot. In der „##Gartenstraße##“ treffen sich, nach der Interpretation von Cm, junge Menschen, die zu Gewalt neigen. In dieser Situation überträgt Cm den Skateboard-Experten Verantwortung, indem er sie

in die Übungsleitung einbezieht. Er bindet sie auf diese Weise an die eigene Maßnahme. Bei diesem Peer-Teaching überträgt Cm ihnen gleichzeitig Verantwortung und orientiert sich damit an der Stärkung der Kompetenzförderung. Auf diese Weise möchte er die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern und Delinquenzgelegenheiten reduzieren. In dieser Beschreibung dokumentieren sich pädagogische Entwicklungsziele und die Förderung sozialadäquaten Verhaltens. Dahinter verbirgt sich aber auch der implizite Erwartungshorizont über soziales und kommunikatives Lernen mittelbar Kriminalität zu reduzieren. Es zeigt sich auch eine Rolle, die sich weit von genuin polizeilichen Handlungsmodi entfernt. Der Polizist wird hier als Trainer aktiv, geht in dieser Rolle kooperativ mit den jungen Menschen um und drängt den polizeilichen Habitus zurück. Der Beschreibung dieser freizeitpädagogischen Aktivität folgen weitere Narrationen über Erfahrungen aus der außerschulischen Präventionsarbeit, in denen sich ähnliche Orientierungen dokumentieren (Hotel: Außerschulische Präventionsarbeit, Z. 32–92). Die Validierung des propositionalen Gehalts dieser Sequenz ist in den unmittelbar folgenden Narrationen eingelagert.

Für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* wurde eine Orientierung an der Vermittlung des Normsinns sichtbar. Pädagogisches Handeln wird darauf ausgerichtet, Selbstbestimmtheit, Entscheidungsfähigkeit, die Entwicklung sozialer Tugenden und Verhaltensweisen zu stärken. (In dem o.a. Transkriptauszug war die Stärkung des Selbstwertgefühls durch die Anerkennung sportlicher Fähigkeiten und Übernahme von Verantwortung von Bedeutung.) Durch das Einüben allgemeiner Regeln des Miteinanders, wie z. B. der friedlichen Klärung von Konflikten, wird ein Bewusstsein für Recht und Unrecht entwickelt. So soll die Motivation gefördert werden, Regeln einzuhalten und einen Gerechtigkeitsinn zu entwickeln. Junge Menschen sollen durch soziales Lernen vom Normsinn überzeugt werden. Dadurch soll auch die Bereitschaft gefördert werden, selbst formale Regeln einzuhalten. Für den Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* ist hingegen im maximalen Kontrast die Motivation für die Normbefolgung irrelevant. Die Akteurinnen und Akteure, die dem Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* zugeordnet werden, locken mit sozialen Teilhabechancen als Konformitätsanreiz. Weiterhin streben sie die Nutzung pädagogischer Arbeitsbeziehungen für polizeiliche Zwecke an. Dagegen strebt der Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* danach, unter Wahrung individueller Autonomie, Normativität (Einstellungen, Werthaltungen) zu verändern und Reflexivität zu fördern. Zielbezogen genügt den anderen beiden Orientierungstypen eine unreflektierte Normbefolgung.

Die Präventionsarbeit dieses Typus beschränkt sich aber nicht nur auf die Vermittlung von Werten und Normen, sondern umfasst auch Verhaltenstrainings zur Bewältigung von Gefahrensituationen. In der folgenden Erzählung geht es um den

Schutz vor sexuell motivierten Übergriffen, die typspezifische Orientierungsmuster sichtbar werden lässt.

Hotel: Kritische Reflexion der eigenen Arbeit, Z. 36–72

Bw [...] ich hab auch Selbstbehauptungskurse gemacht (.) ähm (.) in äh #8. Klassen# bei Mädchen zum Beispiel (.) entsprechend und da gings auch immer drum wie wehre ich mich und dann spielt man Situationen nach insbesondere wenn man angesprochen wird (.) so Dinge haben wir gemacht im Bus (.) und äh dann hab ich auch mal gesagt (.) sieht=s in der Öffentlichkeit macht es öffentlich behaltet es nicht für euch das ist nicht in Ordnung (.) ähm spricht es offen an (.) und da hat ich dann im Nachhinein bekam ich dann von der Lehrerin nin Feedback (.) das sie gesagt hat die eine Schülerin ist in:im Bus gefahren und tatsächlich (.) ähm stand da ein Mann und hat sein Penis an ihrer Schulter gerieben (.) und sie merkte das ist jetzt nicht in Ordnung ja es ist zwar ziemlich voll der Bus aber das geht zu weit und sagte dann mit ihren #15 oder 16 Jahren# ähm hören Sie bitte auf ihren Penis an meiner Schulter zu reiben und so dermaßen laut das natürlich alle Umstehenden aufmerksam wurden und er auch entsprechend dann (.) ähm kontrolliert wurde Busfahrer hat ihn festgehalten bis dann die Polizei da war und Personalien aufgenommen (.) sowas freut mich natürlich das war also Wochen später irgendwann is tatsächlich passiert (.) und ich hab auch von den Kindern dann nochmal Bilder gemalt bekommen (.) und sowas das find ich natürlich dann toll und dacht ich jawoll ich hab ein erreicht und so denk ich auch also wenn ich einen erreiche in dieser Klasse dann dann hab ich ja schon mein Ziel erreicht (.) ne was ich eben ich bin immer wieder kritisch und denk halt (2) man sollt auch mal wieder an die Erwachsenen (.) es ist manchmal überfordernd wie die Kindern solln die mit dem Konflikt umgehen ich selber hab ja manchmal wenn ich mich ständig damit beschäftige weiß ich wie mach ich des mit den Ich-Botschaften (.) ich darf nicht ähm ich muss selber ruhig bleiben ne mich wieder irgendwo in der Situation und das ist halt schwierig also das ist halt e große Aufgabe die wir uns da (.) stellen und ich freu mich da auch aber ich denk auch immer °es gehört immer° (.) viel dazu (6)

Am: Ja mach ma ja zum Teil auch (.) es sin- halt die Erwachsenen

Bw: Ja trotzdem

Am: Ok

Bw: @(.).@ (6)

Die Erzählung von Bw der Gruppe Hotel über Wirkungen einer Präventionsveranstaltung zur Opferprävention stammt aus einem Diskursabschnitt, in dem es explizit um Schwierigkeiten ging, die Adressatinnen und Adressaten der Präventionsarbeit inhaltlich und persönlich zu erreichen. So berichtet Bw von persönlichen Herausforderungen im Umgang mit Jugendlichen in der Pubertät und von Eltern, die in konfliktbeladenen Situationen Probleme im Umgang mit ihren Kindern haben. Bereits aus ihren allgemeinpolizeilichen Erfahrungen nimmt sie wahr, dass Eltern versuchen, erzieherische Herausforderungen auch an die Polizei zu delegieren. So wird dann auch die Proposition formuliert, mehr in die Elternarbeit zu investieren. In diese diskursive Rahmung fügt sich die Erzählung über die Erfahrungen mit einem Selbstbehauptungskurs für Mädchen ein. Bw berichtet über die erfolgreiche Abwehr eines sexuellen Übergriffs einer

Schülerin. Das Mädchen wendet kommunikativ die unauffällige Handlung eines Mannes in einem Bus ab, indem sie eine Öffentlichkeit der Situation herstellt und so von anderen Reisenden unterstützt wird. Der Übergriff kann so unterbunden und der Täter bis zum Eintreffen der Polizei festgehalten werden. Bw freut sich über die Reaktion des Mädchens und interpretiert das als einen Erfolg ihrer Präventionsarbeit. Von der Lehrerin gibt es dazu eine Rückmeldung. Sie erzählt Bw von diesem Ereignis. Offensichtlich muss es in der Schule auch zu einer Thematisierung dieses Übergriffs gekommen sein. Auch dieses Feedback ist für Bw ein Ausdruck ihrer erfolgreichen Arbeit. In dieser Erzählung wird sichtbar, dass junge Menschen zum Handeln befähigt werden sollen. Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmtheit und Autonomie sollen sich auch im Handeln ausdrücken können. Das Mädchen überwindet in dieser Situation die Anonymität, altersmäßige Überlegenheit des Mannes sowie mögliche Schamgefühle und handelt der Beschreibung nach souverän. Gradmesser des Erfolgs scheint die Förderung der Resilienz einer einzelnen Person zu sein. Es wird auf den individuellen Lernerfolg geschaut. In den Diskursen anderer Gruppen wird eher eine defizitorientierte Perspektive auf die Lernbereitschaft junger Menschen sichtbar. Hier scheint der qualitative und nicht der quantitative Lernerfolg von Bedeutung. Darin drückt sich auch der Respekt vor der Autonomie der Schülerinnen und Schüler aus. In der dem Transkriptauszug vorangegangenen Elaboration wurde die Rolle erwachsener Bezugspersonen in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen beschrieben. Cw vergleicht das Verhalten des Mädchens mit den Kompetenzen von Erwachsenen zur Konfliktbeseitigung. Cw bringt zum Ausdruck, dass Erwachsene und auch sie selbst an ihre Grenzen stoßen. Von Kindern wird aber in komplexen Situationen ein problemlösendes Verhalten erwartet, ohne den Entwicklungsstand zu berücksichtigen. In dieser Argumentation dokumentiert sich eine Perspektive, die Verhaltenserwartungen mit Lebensalter verknüpft. Im Diskurs schwingt auch implizit die Frage mit, ob die Polizei in ihrer Kinder- und Jugendarbeit auch relevante Erwachsene ausreichend einbezieht. Hier deutet sich eine Differenzierung von Am an, die dann aber doch zu einer Validierung des Sinngehalts der Erzählung und Argumentation führt.

Im Diskurs der Gruppe Hotel dokumentiert sich erneut die für diesen Typus charakteristische Orientierung am Subjekt. Über die Vermittlung des Normsinns hinaus ist die Zielperspektive der polizeilichen Präventionsarbeit auf die Stärkung der Urteilskraft und sozialadäquater Handlungsmöglichkeiten, auch in Opfersituationen, ausgerichtet. Es lässt sich rekonstruieren, dass die Zielperspektive auf die individuelle Entwicklung von Persönlichkeiten ausgerichtet ist. Es steht nicht, wie bei dem Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, die Kenntnis einzelner Verbotsnormen im Mittelpunkt, vielmehr zeigt sich eine Fokussierung auf Handeln und Urteilsfähigkeit in Gefahrensituationen.

Entsprechende Orientierungsmuster zeigen sich auch im Handlungsfeld der Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter. Die Subjektorientierung lässt sich dort mit Hilfe von Beschreibungen und Erzählungen über den Umgang mit Jugenddelinquenz emergieren.

Dora: Extreme Belastung eines Kindes, Z. 1–51

Bm: Also ich kann nur ich sach nur ein Beispiel ein ein ganz heftiges Beispiel aber det is nu wirklich äh absolute absolutes Top-Beispiel (.) absoluter Einzelfall so in der Form auch nie wieder aufgetreten ich hab beigewohnt einem äh einem Mädchen (.) aufgefallen mit (.) Körperverletzungsdelikten zwei Mal hintereinander (.) die wurde eingeladen (.) mit den Eltern (.) gekommen ist die Mutter (.) hier zur Vernehmung ist äh ist die Mutter mit erschienen aber man hat im Prinzip zum Sachverhalt viel erfahren können so zum Hintergrund war da nichts (.) vorgeschlagen worden für dieses Verfahren (.) dann stellt sich hier im Gespräch mit dem Jugendamt eine Situation äh dar da fallen einem wirklich die Haare aus wenn man det hört (.) äh Hintergrund zwei Jahre vor dieser Geschichte vor dem Auffälligwerden im Delinquenten (.) hat sich der Vater des Mädchens suizidiert (1) hat noch n Bruder (.) zwei Jahre älter der hat dann so die Vaterrolle eingenommen (.) in dieser Familie (.) der hat dit dann ein Jahr geschafft und hat sich dann vor die S-Bahn geworfen (.) ebenfalls suizidiert (.) dann gings in=ner Schule bergab (.) im Sportverein die war im Fußballverein angemeldet (.) ähm hat se (.) nich mehr wirklich teilgenommen (.) Lustlosigkeit (.) auf der Straße rum äh gehangen (.) von=ner Schule weg also im Prinzip gings dann steil bergab (.) und dann kamen diese zwei Körperverletzungsdelikte und dann wurden wir als Polizei erst aufmerksam (.) da stimmt was nicht und det Jugendamt in diesem Gespräch hat dann diesen (.) Hintergrund rausgefunden (1) äh (.) Ende vom Lied war die (.) logische Konsequenz war (.) äh es war sonst auch keine große Familie mehr vorhanden sodass man sich hätte austauschen können die Mutter stand auch alleine mit dem ganzen ähm Problem (.) Trauerarbeit hat in der Familie natürlich nicht stattgefunden weil war ja keiner d:a und von alleine ist da auch nirgendwo einer hingegangen also die Auflage für dat Mädchen war also letztendlich (.) auch für die Mutter (1) #Sozialamt# aufsuchen auch da gibts Trauerarbeitsstellen (.) ähm und für dat Mädchen wieder anmelden im Fußballverein und regelmäßige Teilnahme am Training (1) als erstes (.) dat is auch so umgesetzt worden dat Mädchen ist nie wieder aufgefallen (2) ja also dat war für mich auch da hat man auch schon n Kloß im Hals also wenn man dann so=ne Geschichte hört dann denkt man also wie wie kann denn sowas sein (.) aber sowas kriecht man wirklich nu:r im Gespräch (.) sei es jetzt hier im Gespräch bei uns (.) ne wenn in=ner in=ner Anhörung (1) und man erweitert dat ganze eben nicht nur aufs Tatgeschehen sondern nimmt den Fokus weiter und hört was ist dann da noch (.) und was kann ich beitragen um die Situation zu verändern und wenn ich nur (.) diese geliebene Autorität teilweise weitergebe o:der weiterleitende Maßnahmen (.) anleier in Richtungen Jugendamt oder det Ganze geht auf dat Tablett eine Etage höher sach ich mal (.) äh Jugendamt Staatsanwaltschaft und d:a kommen dann solche Sachen zu trage und man kann zeitnah äh Maßnahmen einleiten Hilfsmaßnahmen das ist für mich das a und o der ganzen Arbeit hier (4)

Die dieser Sequenz vorausgegangen Elaborationen enthielten Argumentationen und Beschreibungen zur Herstellung von Kontakten zu Eltern von delinquenten Jugendlichen. Die Gruppe misst Elternkontakten bei der Intervention gegen Jugenddelinquenz eine entscheidende Bedeutung bei. Der propositionale Gehalt dieses Diskursabschnitts wird durch die im Transkriptausschnitt enthaltene Erzählung von Bm validiert. Der Erzählende rahmt seine Elaboration als Darstellung eines besonderen Einzelfalls. Bm war mit den Ermittlungen zu einem Fall befasst, in dem ein Mädchen in einem kurzen Zeitabstand zwei „Körperverletzungen“ begangen hat. An der polizeilichen Vernehmung hat auch die Mutter teilgenommen. Das Gespräch bezog sich auf eben diese körperlichen Auseinandersetzungen, aber nicht auf die Lebensumstände des Mädchens. Vom familiären Kontext hat der ermittelnde Beamte erst später durch das Jugendamt erfahren. Nach den Selbsttötungen von Vater und Bruder, zeigten sich bei dem Mädchen Verhaltensänderungen. Sie beendete ihre sportlichen Aktivitäten in einem Fußballverein. Die Schulleistungen verschlechterten sich ebenfalls und mündeten in Schulabstinenz. Nach zwei Jahren fiel das Mädchen dann durch die beiden Gewaltdelikte auf. Biografie und Delinquenz wurden in einen Zusammenhang gebracht. Die Analyse ergab, dass die Belastungen, die durch den Tod der Familienangehörigen entstanden sind, nie aufgearbeitet wurden. So wurde dann eine Trauertherapie veranlasst. Dem Mädchen wurde als Reaktion auf ihr Fehlverhalten die Auflage erteilt, wieder am Vereinssport teilzunehmen. Nach der Interpretation von Bm führten diese Maßnahmen dazu, dass das Mädchen keine Straftaten mehr beging. Mit dieser Erzählung stellt Bm die aktive, Zusammenhänge herstellende Rolle der Polizei dar. Mit der Metapher „geliebte Autorität“ wird die Bedeutung von Kooperation und das Erfordernis des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure herausgestellt. Nach einer Sprechpause von vier Sekunden, die das Ende der Erzählung markiert, schließen sich minimalkontrastive Anschlusspropositionen und Beschreibungen an, die wiederum einen validierenden Charakter haben.

In dieser Erzählung dokumentieren sich auf das Individuum und dessen Entwicklung ausgerichtete Handlungsmuster. Nicht die Reaktion auf das Verhalten ist der Präventionsansatz, sondern die Beseitigung der Ursachen rückt in den Mittelpunkt der Zielperspektive dieses Typus. So zeigen sich auch im Aufgabenbereich der Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter maximale Kontraste bei den handlungsleitenden Präventionszielen. Beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* dokumentiert sich der Ausschluss straffälliger junger Menschen von der Präventionsarbeit. Aufgrund pfadabhängiger Entwicklungsannahmen und

sich daraus ergebender krimineller Karrieren scheint die Sanktionierung ein probates Reaktionsmittel auf Fehlverhalten zu sein. Beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* zeigt sich eine Orientierung an der Vermittlung von Anreizen eines regelkonformen Lebenswandels. In den für die Jugendsachbearbeitung typischen individuellen Interaktionssituationen wird die Verhaltensbeeinflussung über einen eigenen pädagogischen Bezug angestrebt. Dagegen dokumentiert sich beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* in der Ermittlungsarbeit eine Konzentration auf polizeiliche Handlungsmuster. Pädagogisches Handeln und soziale Hilfe bleiben anderen Akteurinnen und Akteuren zugewiesen. Charakteristisch scheint für diesen Typus eine Differenzierung zwischen eigenem unmittelbarem Handeln im Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen und insgesamt erforderlichen Präventionsmaßnahmen zu sein. Die Begrenzung der eigenen Handlungsziele ist verbunden mit einer impliziten Rollenklarheit, die Irritationen auf der Handlungsebene vermeidet. Es dokumentiert sich im empirischen Material dieser Untersuchung, dass das Wissen über junge Menschen und ihr soziales Umfeld für die Initiierung und Gestaltung von Präventionsmaßnahmen handlungsleitend ist. Im Unterschied zu den beiden anderen Orientierungstypen stehen individuelle Lebenswelten im Mittelpunkt der Zielperspektive des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit*.

Erwartungen an Wirksamkeit

Die Rekonstruktion der Zielperspektive der Normübernahme des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* zeigte klar konturierte Handlungsmuster im polizeilichen Aufgabenfeld. Die Akteurinnen und Akteure nehmen einen aktiv gestaltenden Platz im System der Präventionsarbeit ein. In der Auswertung der geführten Gruppendiskussionen dokumentiert sich ein Vertrauen auf die Geeignetheit pädagogischer Maßnahmen und die Funktionsfähigkeit sozialer Hilfesysteme. In der Rekonstruktion von Erwartungen an Wirksamkeit dieses Typus wird das bereits rekonstruierte, von Selbstbestimmtheit und Autonomie geprägte Menschenbild erneut sichtbar. In der folgenden Sequenz zeigen sich die konjunktiv geteilten Wirksamkeitsgrenzen der Präventionsarbeit.

Dora: Eingangspassage, Z. 235–266

Cm: Gut also ich find (.) ich find das schon schon sehr wichtig dass wir auch diese Gefährdean- ((räuspern im Hintergrund)) da bin ich n absoluter Fan von von Gefährderansprachen (.) ähm viele sagen ja ((Pff)) wat macht ihr euch da so viel Arbeit ähm das bringt eh nichts ich denke schon (.) ähm sicherlich ist das Problem an einer Gefährderansprache der Erfolg ist nicht messbar (1) ne (.) ähm ((Pfff)) e- es kann immer wieder natürlich auch dazu kommen dass jemand dem wir gerade eine Gefährderansprache haben zuteilwerden lassen dass der dann sich rumdreht und wieder ne Straftat begeht nur die Frage ist warum begeht er die (.) ne (.) ähm war ihm sicherlich gibt es diejenigen für die ist das vollkommen egal (.) ob die ne Gefährderansprache kriegen oder nich denen gehts hier ein da wieder raus (.) scheiss Bullen was wollen die überhaupt von mir (.) aber ähm es gibt natürlich auch diejenigen die in son Gruppenszwang unterliegen=die zwar wissen oh Scheiße ich hab jetzt die Polizei die steht mir auf den Füßen und ähm ((holt tief Luft: Pff)) die haben mich jetzt schon zum xten Mal dazwischen gehabt und (.) boah eigentlich dürfte ich nichts mehr machen aber die sind dann in einer Gruppe gefangen (.) und dann gibts dann so=ne Dynamik (.) da geht man wieder über die Straße (.) man findet dann ähm oh guck ma der könnte Opfer werden (.) der hat bestimmt (.) paar Mark in der Tasche der hat n gutes Handy dabei der sieht gut aus als ob er Kohle hätte (.) ne und dann entsteht so=ne Gruppendynamik dann hat man zwar im Hinterkopf die Gefährderansprache (.) man weiß auch dass man nichts mehr machen darf eigentlich (.) aber da sind ja noch die andern (.) und da will man natürlich nicht als derjenige sein der Feigling ist und dann abhaut (.) und die Fälle gibts natürlich auch aber im Prinzip bin ich ä:h (.) ein absoluter Fan von Gefährderansprachen (.) ähm dazu nicht nur dass wir die denjenigen erreichen sondern (.) ähm die Gefährderansprachen werden in der Regel auch Zuhause durchgeführt (.) [...]

Cm der Gruppe Dora beschreibt die Wirksamkeit von „Gefährderansprachen“ (zum Begriff siehe Abschnitt 2.4). Er bezeichnet sich selbst als „absoluten Fan“ dieser Maßnahme, die als normenverdeutlichendes Gespräch eher als niedrigschwellige genuin polizeiliche Maßnahme bezeichnet werden kann. Damit drückt der Sprecher aus, von dem Erfordernis bzw. von der Wirkungsmöglichkeit dieser Interventionsmöglichkeit überzeugt zu sein. Er entfaltet selbst einen Gegenhorizont zu seiner Orientierung, nämlich die Kritik der potenziellen Unwirksamkeit, da der „Erfolg nicht messbar“ ist. In diesem skizzierten Spannungsfeld zeigt sich die Erwartungshaltung an polizeiliches Handeln im traditionellen Sinne. Die polizeiliche Praxis soll – so die Erwartungshaltung – zu intersubjektiv wahrnehmbaren Ergebnissen führen. Das ist bei polizeilichen Zwangsmaßnahmen leicht herstellbar, unabhängig davon wie nachhaltig die Wirkung dann ist. Es deutet sich auch an, dass Prävention ohne Zwang auskommen muss, weil nicht über das Handeln der Adressatinnen und Adressaten dieser Gespräche verfügt werden kann. Cm beschreibt die Gründe für die ausbleibende Wirkung, indem er imaginär

die Perspektive jugendlicher Adressatinnen und Adressaten von Gefährderansprachen einnimmt. Er beschreibt zwei unterschiedliche Denkmuster. Cm nimmt an, dass es jugendliche Delinquenten gibt, die Ratschläge von der Polizei ablehnen. Andere wiederum begehen aufgrund eines Gruppendrucks oder wegen günstiger und verlockender Tatgelegenheiten erneut Straftaten. Trotz der Wirksamkeitsbedenken und möglicher Misserfolge haben Gefährderansprachen für die Gruppe eine zentrale Bedeutung, weil die Polizei die jungen Menschen erreichen kann, gleiches gilt für die Eltern, wie die Gruppe im weiteren Diskursverlauf beschreibt (Dora: Eingangspassage, Z. 266–373). In dieser Elaboration dokumentiert sich die Orientierung an einer begrenzten Erwartung an Wirksamkeit, die Autonomie und Unverfügbarkeit des Handelns anderer respektiert oder zumindest als Verhaltensoption hinnimmt. Das wird dadurch sichtbar, dass die begrenzte Wirkung dieser Gespräche ohne jegliche normative Empörung formuliert wird. Der propositionale Gehalt der Beschreibung von Cm wird im folgenden Diskursverlauf durch weitere differenzierende Beschreibungen der Gruppe validiert.

Der eben erwähnte weitere Diskursverlauf gibt Auskunft darüber, in welches Orientierungsschema die Interventionsform *Gefährderansprache* eingebunden ist und eröffnet die Möglichkeiten kollektiv geteiltes implizites Wissen zum Orientierungsrahmen dieser spezifischen Interaktionsform und damit zu charakteristischen Handlungsorientierungen dieses Typus zu emergieren. Die Gefährderansprachen werden „in der Regel auch Zuhause durchgeführt“. Für das Betreten von Wohnungen für Gefährderansprachen gibt es in der überwiegenden Anzahl der Fälle keine rechtliche Befugnis³⁹, d. h. es muss zumindest eine gewisse Mitwirkungsbereitschaft der Familie geben. Diese Gesprächssettings sind auch zeitlich deutlich aufwendiger. Gleichzeitig sind sie potenziell erkenntnisreicher, weil sie den Beamtinnen und Beamten einen unmittelbaren Eindruck über die Lebenssituation verschaffen. Diese Erkenntnisse, also nicht nur die Angaben zum Gesprächsinhalt, werden dokumentiert und als Arbeitsgrundlage an die Staatsanwaltschaft und Jugendhilfe weitergegeben (Dora: Eingangspassage, Z. 270–282). Diese Institutionen bekommen so einen „background“ (Dora: Eingangspassage, Z. 282) für ggf. erforderliche Entscheidungen und Maßnahmen. Weiterhin soll diese Gesprächssituation entspannter sein, weil sie nicht in unmittelbarem zeitlichen oder örtlichen Zusammenhang mit den Ermittlungen steht. Gleichzeitig sind die Jugendlichen von ihrer Peergroup getrennt, was die Ansprechbarkeit und den Dialog mit den jungen Menschen erleichtert. Zuhause können häufig auch die Eltern

³⁹ Ausnahme: Es liegen die gesetzlichen Voraussetzungen für das Betreten bzw. Durchsuchung einer Wohnung vor.

erreicht werden. Dabei bleibt jedoch ungewiss, ob die Anwesenheit der Erziehungsberechtigten für die Erreichung der Gesprächsziele hilfreich ist. Es besteht die Möglichkeit, dass die Eltern im Lichte der Informationen über das Fehlverhalten ihrer Kinder überreagieren oder gleichgültig bleiben (Dora: Eingangspassage, Z. 301–306 und Z. 339–357). In dieser Interventionsstrategie dokumentiert sich ein über die reine Normenverdeutlichung im Sinne einer kommunikativen Einwirkung auf junge Menschen hinausgehender Wirksamkeitshorizont. Eltern sollen nach Möglichkeit auch erreicht, über das Verhalten ihrer Kinder informiert und hinsichtlich ihrer Erziehungsverantwortung sensibilisiert werden. Gleichzeitig wird eine systemische Erwartungen an Wirksamkeit sichtbar. Durch eine mitgängige Erhebung von Eindrücken zur Lebenssituation und die Weitergabe der Erkenntnisse an die Jugendhilfe und die Justiz sollen deren Handlungsmöglichkeiten verbessert werden. Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter, die im Sinne des Typus *subjektorientierter Präventionsarbeit* orientiert sind, konzentrieren sich auf genuine Aspekte polizeilicher Arbeit in einem abschreckenden, Grenzen setzenden Modus. Pädagogisches Handeln wird nicht im Umgang mit Kindern und Jugendlichen angestrebt, dagegen wird pädagogisches Denken in der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren sichtbar.

Dieser Befund lässt sich für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* dahingehend generalisieren, dass Wissen um das Technologiedefizit in der Pädagogik konjunktiv geteilt wird und die Akteurinnen und Akteure sich an der Unverfügbarkeit des Lernens und Handelns des Subjekts orientieren. Lehrenden bzw. erziehenden Personen wird die Verantwortung für Lernangebote, aber nicht die für Lernergebnisse zugeschrieben. Dagegen zeigen sich bei den Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und *pädagogisierte Präventionsarbeit* Orientierungen, die sich an einer Machbarkeit von Lernen bzw. dem Wunsch danach orientieren.

Als maximalen Kontrast zu den anderen Orientierungstypen scheint für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* die Differenzierung zwischen eigenem polizeilichen Handeln und pädagogischem Denken kollektiv geteilt zu werden. Durch die institutionelle Trennung auf der Handlungsebene werden nicht nur Rollenkonflikte vermieden, sondern wird auch antinomischen Handlungssituationen vorgebeugt, wie sie beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* emergiert werden konnten.

Normtreue wird von der spezifischen Entwicklung junger Menschen und von den sozialen Bedingungen des Aufwachsens beeinflusst, so der kollektiv geteilte, kommunikativ generalisierende Wissensbestand der Akteurinnen und Akteure des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit*. Aufgrund der Komplexität der Lebenswelten und dem bereits rekonstruierten impliziten Wissen um die Unverfügbarkeit von Menschen dokumentiert sich für diesen Typus, dass Lernen und

Entwicklung weder von Polizistinnen und Polizisten, noch von Pädagoginnen und Pädagogen hergestellt werden kann. Dieser empirische Befund aus der Jugend-sachbearbeitung lässt sich auch im Handlungsfeld der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten finden. Anhand des folgenden Transkriptauszugs, der schon für die Rekonstruktion der Basistypik verwendet wurde, kann weiterhin gezeigt werden, dass die Handlungsmuster von einer starken Erwartung an Wirksamkeit bezogen auf multiprofessionelle Angebote und systemischen Handelns geprägt sind.

Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit, Z. 192–213

Bm: Ja da ham wir einfach nur Gewaltprävention aufgegriffen weil wir gesagt ham (.) es bringt uns nichts wenn wir nur Broschüren verteilln wir müssen da was Vernünftiges machen wir müssen was machen was nachhaltig is un- äh wir wolln uns nich mi=m erhobenen Zeigefinger hinstellen und äh da ham wir eben andere mit ins Boot geholt in dem Fall (.) äh Schauspieler ähm Theaterpädagogen äh die nachdem wir -nen theoretischen Teil mit den äh Kindern und Jugendlichen gemacht haben mit den dann quasi in Rollnspielen das vorher Erzählte aufarbeiten und ähm auch da is es wieder so das ähm im Grund genommen äh nich wir alleine als Polizei irgendwas machen sondern sondern dass wir es gemeinsam mit andern Akteuren machen die ähm wir ham bestimmte Sachen ähm die wir wissen und wo wir gut sind und die habn auch andere Sachen also dass wir nicht irgendwas machen wo wir keine Ahnung von haben also ich kann nicht als Rollenspieltrainer auf einmal auftreten ähm de das ham wir jetzt schon äh auch seit #8 Jahren# hier ##in der Stadt## ähm Finanzierung der Schauspieler läuft über

Cw: L °Mhm°

Bm: #den Präventionsrat# und äh Bundesgeldtöpfe also das is ähm ne ganz super Sache (.) also ich denke mal da sin- wir nin richtigen Weg gegangen dass wir (.) än im Grunde genommen so=n bisschen breiter aufstellen und nicht nur als Polizei ähm sagen ihr müsst das aber so oder so machen (.) [...]

Die Gruppe Romeo diskutiert über einen längeren Diskursabschnitt (Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit, Z. 1–292) die Zusammenarbeit von schulischen und anderen Akteurinnen und Akteuren in der Kommune, widmet sich Finanzierungsfragen und inszeniert sich als aktive gestaltende Kraft für die Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen „##in der Stadt##“. Die aufeinander folgenden Beschreibungen und Argumentationen weisen minimale Kontraste auf. Die Elaboration von Bm der Gruppe Romeo hat insofern neben einem differenzierenden auch einen validierenden Charakter.

Bm beschreibt ein Konzept zur Gewaltprävention, das nunmehr seit „#8 Jahren“ wiederholend umgesetzt wird. Zu Beginn waren sie auf der Suche nach einem nachhaltig wirksamen Konzept. Sie wollen etwas „Vernünftiges“ machen. So schied das Verteilen von Informationsmaterial und die Normenverdeutlichung im Belehrungsmodus („nich mi = m erhobenen Zeigefinger hinstellen“) aus.

Die Polizei hat dann eine Zusammenarbeit mit Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen initiiert, die aus Mitteln des örtlichen Präventionsrats finanziert wurde. Das Programm wird arbeitsteilig gestaltet. Die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten geben Sachinformationen zum Thema und die Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen übernehmen die didaktische Umsetzung in Rollenspiele. Da die Beamtinnen und Beamten nach ihrer eigenen Einschätzung nicht über die methodischen Kompetenzen verfügen, junge Menschen mit den Mitteln der Theaterpädagogik in ihrer Entwicklung zur Konfliktbewältigung zu fördern, wird dieser Teil des Programms Fachkräften überlassen. Mit Gewaltprävention verbinden sich Maßnahmen, die konfliktbetonten verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen vorbeugen sollen. Gewalt ist auch ein Thema für die Polizei. Die Gruppe Romeo sieht in der Information über Gewalt und deren Pönalisierung keinen tragfähigen Präventionsansatz. Die Fokussierungsmetaphern „es bringt uns nichts wenn wir nur Broschüren verteilen“ und „wir wolln uns nich mi = m erhobenen Zeigefinger hinstellen“ drücken eine Ablehnung solcher Vermittlungsmethoden aus, weil mit ihnen begrenzte Erwartungen an Wirksamkeit verbunden werden. Bm sagt, dass sie sich „son = n bisschen breiter“ aufgestellt haben. Es soll wohl vermieden werden, dass der Eindruck von Belehrungen und Instruktionen durch die Polizei entsteht, vielmehr soll ein pädagogischer Charakter wahrnehmbar werden. So deuten sich durch die Aktivierung pädagogischen Handelns durch Pädagogen didaktische Ziele in einem Vermittlungsmodus an, der auf die Bedeutung des Verstehens sozialer Zusammenhänge und die Entwicklung von Handlungskompetenzen setzt. Anders als beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* steht nicht das kognitive Normenlernen im Vordergrund, vielmehr zeigt sich eine Orientierung an Werten wie Gerechtigkeit, Freiheit und dem Recht auf körperliche Integrität. Durch die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz⁴⁰ soll sozial auffälliges oder deviantes Verhalten

⁴⁰ *Selbstkompetenz*: „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018, S. 14). *Sozialkompetenz*: „Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018, S. 14).

reduziert werden. Einsicht und Wertebewusstsein sind von Bedeutung, nicht Modi der Abschreckung, wie sie sich beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* dokumentieren. Die Gruppe Romeo sieht sich als aktiven, impulsgebenden, gestaltenden Akteur. Das wird insbesondere dadurch sichtbar, dass dieses Projekt schon „seit #8 Jahren#“ läuft und sich die Polizei um die Finanzierungsfragen kümmert. In der Metapher „dazu werden andere mit ins Boot geholt“ dokumentiert sich die Übernahme einer organisatorischen Leitfunktion. Gleichzeitig wird in der multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Polizistinnen und Polizisten auch eine professionsspezifische Aufgabenteilung sichtbar, die pädagogische und künstlerische Kompetenzen der Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen anerkennt.

Für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* scheint die netzwerkartige Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren ein bedeutendes Element für die Wirksamkeit der Präventionsarbeit zu sein. Dabei wurde erneut sichtbar, dass es den polizeilichen Akteurinnen und Akteuren nicht nur um die Selbstwirksamkeit geht, sondern die gemeinsam erzielten Lernergebnisse fokussiert werden. Hinsichtlich der Netzwerkarbeit institutioneller Akteurinnen und Akteure (Schulen, Jugendsozialarbeit, Justiz, Vereine, Verbände) schreiben sie sich selbst bzw. der Institution Polizei ein hohes Aktivierungspotenzial und eine große Akzeptanz zu. Das wird auch in weiteren Diskursen des Samples sichtbar (Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit Z. 16–60; Hotel: Grenzen der eigenen Arbeit, Z. 20–55; Dora: Eingangspassage, Z. 124–183). Auch beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* zeigten sich Kooperationsmuster, allerdings in Form individueller partnerschaftlicher Zusammenarbeitsformen (z. B. Berta: Uns geht es gut mit unserer Arbeit, Z. 19–72 und Z. 165–198). Persönliche Beziehungen, insbesondere zu einzelnen Schulleitungen und Lehrkräften sind wichtig für den Zugang zur Schule und die gemeinsame Arbeit. Der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* interpretiert gute Kooperation als eine, in der andere Akteurinnen und Akteure die Rolle potenzieller Unterstützer und Helfer polizeilicher Präventionsmaßnahmen und -ziele einnehmen (z. B. Paula: Zusammenarbeit mit Pädagogen Z. 17–28 und Z. 77–100). Hier werden Handlungsmuster sichtbar, die Wirksamkeit von Prävention mit einer Kontrolle pädagogischer Situationen im genuin polizeilichen Modus verbinden. Beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* werden Erwartungen an Wirksamkeit aus der eigenen Innovations- und Reflexionsfähigkeit generiert. In den Selbstbeschreibungen der Akteurinnen und Akteure wird sichtbar, dass die Bereitschaft bzw. die sich selbst zugeschriebene Fähigkeit neue pädagogische Konzepte auszuprobieren und eigene Erfahrungen kritisch zu reflektieren, mit Erfolgsvermutungen verbunden werden. Charakteristisch für

diesen Typus ist die Inszenierung der Selbstwirksamkeit über Erfolgsreferenzen in Form von Evaluationen (Hotel: Junge Menschen erreichen – Normsinn vermitteln, Z. 36–49), der Anzahl von Initiativen bzw. Laufzeiten von Projekten und der Größe des eigenen Netzwerks (Romeo: Präventionskonzepte und pädagogische Netzwerkarbeit Z. 1–192). Gleichzeitig dokumentiert sich so eine empirische Legitimationsgrundlage für die eigene Arbeit. Diskurse im Referenzmodus lassen diese Orientierung sichtbar werden. In homologer Weise wurde im empirischen Material dieser Untersuchung sichtbar, dass das Handeln von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten mit ihrer Präventionsarbeit von der Beeinflussung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen geleitet ist. Modi der direkten Normvermittlung wurden bei den Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* (instruierender Modus) und *pädagogisierte Präventionsarbeit* (vermittelnder Modus) sichtbar. Die Akteurinnen und Akteure, deren Handlungsmuster diesen Orientierungstypen zugeordnet werden können, orientieren sich primär an der Intensität bzw. Nachhaltigkeit von Kennbeziehungen und individuellen Feedbacks als Interpretationsfolie für Selbstwirksamkeit. Dagegen lassen die Handlungsmuster des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* eine Initiierung sozialen Lernens erkennen.

Zusammenfassung

Die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* wird nunmehr komprimiert dargestellt, indem die charakteristischen Merkmale der Rollenkonstruktion durch die Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit und die von ihnen angestrebten Modi der Normübernahme zusammengefasst und mit der Basistypik in Beziehung gesetzt werden, um so die Einordnung dieses Typus im Spannungsfeld zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* zu ermöglichen. Die Rollenkonstruktion macht sichtbar, dass die Präventionsarbeit subjektorientiert ausgerichtet ist. Mündigkeit, Freiheit aber auch Eigenverantwortlichkeit sind Merkmale des Orientierung stiftenden und handlungsleitenden Menschenbilds. Neben der Fokussierung auf Individuen und deren Lebenswelt wird auch die Verdrängung polizeitypischer Rollenzuschreibungen aus der Präventionspraxis bzw. dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen sichtbar. Toleranz und Wertschätzung wird im kooperativen Umgang mit anderen professionellen Akteurinnen und Akteuren deutlich. Sie dokumentiert sich in Beschreibungen partnerschaftlicher Arbeitsformen. Die Beamtinnen und Beamten sehen in der Einhaltung von Regeln die Grundlage eines sozialen Lebens, die eine gesellschaftliche Gemeinschaft trägt. So ist diesem Orientierungsmuster die Vermittlung von Normsinn und die Herstellung gemeinsamer Verantwortung,

z. B. für Familie, Peergroup oder Schulleben, immanent. Weiterhin zeigt sich bei den Akteurinnen und Akteuren ein Bild von Normalität und Episodenhaftigkeit, bezogen auf sozial auffälliges oder abweichendes Verhalten. Das Bild von Kindheit und Jugend ist nicht nur von einer Entwicklungsbedürftigkeit, sondern auch von der Entwicklungsfähigkeit junger Menschen geprägt, unabhängig von individuellen kognitiven Kompetenzen, vom Sozialverhalten und der konkreten Lebenswelt. Dieser Typus entwirft für sich ein Rollenbild und eine Expertise, die auf dem spezifischen Feldzugang der Polizei und den sich daraus ergebenden Erkenntnissen beruht. Die Polizei hat hier unbestritten eine unverwechselbare Aufgabenzuweisung. Wie bei allen Orientierungstypen zeigt sich auch beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* das Selbstbild positiver Akteurinnen und Akteure in der Präventionslandschaft. Ein Selbstbezug zeigt sich in der angestrebten Akzeptanz von Eltern, Lehrkräften, Justiz, Jugendhilfe und andere Netzwerkpartnern. Akteurinnen und Akteure dieses Typus sehen sich allerdings nicht als Ersatzpädagogen oder gar als die besseren Erzieher, weil Schulen oder Eltern ihrem Erziehungsauftrag nicht gerecht werden. Die eigene Rolle wird funktionalisiert und weniger personifiziert und damit weniger selbstbezogen entworfen, als sich dieses bei anderen Orientierungstypen dokumentiert. Polizeiliche Wissensbestände werden für die pädagogische Arbeit genutzt.

Auch wenn sich bei diesem Typus pädagogisches Handeln zeigt, führen die Orientierungsmuster nicht zu einer Veränderung des eigenen Professionsverständnisses. Die polizeiliche Verankerung der eigenen Orientierungen bleibt auch beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* erhalten; sie gibt aber anderen Orientierungen im Handlungsfeld der Präventionsarbeit gleichberechtigten Raum. In dieser Perspektivität liegt das Charakteristikum der Wirkmächtigkeit der professionsspezifischen Orientierung dieses Typus. Die Beamtinnen und Beamten sehen sich weiterhin als Polizistinnen und Polizisten und konstruieren aus dieser Positionalität spezifische Rollen für die Präventionsarbeit. So dokumentiert sich auch in den Gruppendiskussionen dieser Untersuchung, dass Schulen und andere pädagogische Räume, anders als es beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* sichtbar wurde, nicht zu polizeilichen Handlungsarenen erklärt werden, sondern im pädagogischen Sinne geschützte Räume des Lernen bleiben. So zeigt sich eine Präventionspraxis, die nicht von modifizierten polizeilichen Handlungsschemata determiniert ist, sondern vom Transfer des eigenen Erfahrungswissens. Zusätzlich wurde noch eine Übernahmbereitschaft professionsfremder Orientierungen und Handlungsmuster sichtbar, sofern sie vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungshorizonts für die Entwicklung des eigenen Handlungsrepertoires als nützlich empfunden werden. Allerdings zeigt sich auch, dass sie ihre Rolle je nach Arbeitsbereich unterschiedlich gestalten bzw.

auf die Handlungssituation anpassen. In der Funktion als Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte (Haupttätigkeitsfeld primäre Präventionsarbeit vgl. Abschnitt 2.3.2) ist die Handlungsorientierung pädagogisch dominiert (Lernen ermöglichen, Entwicklung fördern, Wissen vermitteln). In der Jugendsachbearbeitung beschränkt sich die Handlungspraxis dagegen auf genuin polizeiliche Maßnahmen. Die Handlungsorientierung reicht jedoch über das eigene, unmittelbare Handeln hinaus. Aufgabenübergreifend dokumentiert sich systemisches und damit pädagogisches Denken in Orientierungsmustern der Akteurinnen und Akteure, die durch diesen Typus repräsentiert werden.

Als Zielperspektive wurde sichtbar, dass die Beeinflussung des Verhaltens anderer in pädagogischen und genuin polizeilichen Settings der Präventionsarbeit die Entwicklung junger Menschen, insbesondere deren Selbst- und Sozialkompetenz fördern soll. Durch eine indirekte Wertevermittlung soll normkonformes Verhalten gefördert werden.

Pädagogischem Denken und Handeln wird ein Wert zugemessen. Es findet keine abgrenzende, ausschließlich defizitorientierte Betrachtung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten bezogen auf Normvermittlung statt. In den Diskursen der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten dokumentiert sich, dass Lernprozesse in einer methodischen Vielfalt idealerweise in von Interaktion geprägten Settings initiiert werden, bei denen die Perspektive von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt wird. Ausgehend von dem bereits beschriebenen inkorporierten Menschenbild und den impliziten pädagogischen Wissensbeständen orientiert sich der Typus an der Unverfügbarkeit von Personen und ihrem Lernen. Für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* ist daher charakteristisch, dass das Wissen um das Technologiedefizit in der Pädagogik konjunktiv geteilt wird und sich Erwartungen an Wirksamkeit nicht auf die Herstellbarkeit von Normativität beziehen, sondern nur Lern- und Bildungsangebote unterbreitet werden können.

Wie bereits mehrfach erwähnt, wurden als Basis der Typologie Spannungsfelder rekonstruiert, die sich zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* aufspannen. In diesem divergenten Ziel- und Handlungsspektrum orientieren sich die Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit. So dokumentieren sich in der Präventionspraxis durch das Zusammentreffen inkorporierter polizeilicher Handlungsmuster und pädagogischer Situationen unterschiedliche Handlungsanforderungen. Anders als bei den anderen beiden Orientierungstypen zeigt sich die Präventionsarbeit hier als ein multiprofessionelles bzw. interdisziplinäres Handlungsfeld. So ließen sich auch kaum konfliktbeladene Handlungsmuster zwischen den professionellen Akteurinnen und Akteuren der Präventionsarbeit aus den Diskursen der Polizistinnen und Polizisten emergieren. Aus den geführten Gruppendiskussionen ließen

sich Orientierungsmuster rekonstruieren, die inhärente Spannungsfelder der polizeilichen Präventionsarbeit zugunsten einer Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe aufzulösen vermögen. So werden ein subjektorientierter Vermittlungsmodus im pädagogischen Denken und die Begrenzung des eigenen pädagogischen Handelns auf Situationen sichtbar, in denen ohne die Gefahr eines Rollenkonflikts der Umgang mit Kindern und Jugendlichen möglich ist. Die vertrauensvolle, kooperative Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren ist ein charakteristisches Orientierungsmuster des Typus subjektorientierte Präventionsarbeit.

5.4 Die Typologie und ihre Basis: Eine Zusammenfassung der Ergebnisse

Die bisherige Darstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung folgte den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode. Auf der Grundlage der rekonstruierten Orientierungen ließen sich, ausgehend von der Basis der Typologie, Orientierungstypen polizeilicher Präventionsarbeit konstruieren. Bezüge zwischen der Basistypik und den Orientierungstypen wurden bereits jeweils in den Zusammenfassungen der Beschreibungen der einzelnen Orientierungstypen aufgezeigt. Nunmehr erfolgt eine Gesamtsystematisierung der empirischen Ergebnisse. Dazu werden die einzelnen Orientierungstypen vergleichend in den Orientierungsrahmen eingeordnet. Eine Besonderheit dieser Studie ist die spezifische Basis der Typologie, die sich selbst als Spannungsfeld zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* aufspannt. Während es der Dokumentarischen Methode immanent ist, mittels maximal kontrastiver Handlungsorientierungen auf der Grundlage einer Basistypik Orientierungstypen zu konstruieren, ist hier das tertium comparationis der Typologie bereits ein Spannungsfeld. Die Rekonstruktion maximaler Kontraste in den handlungsleitenden Orientierungen ist für diese Forschungsarbeit nicht nur methodisch von Bedeutung, sondern auch ein Teil der empirischen Ergebnisse. Die sichtbar gewordenen Spannungsfelder entstehen durch Handeln aus unterschiedlichen Systemen heraus, die jeweils eigene Handlungslogiken repräsentieren. Polizeiliche und pädagogische Systeme fokussieren sich mit ihrem Handeln wiederum selbst auf unterschiedliche Systeme. Die Polizei hat mit der Bewältigung interpersonaler Konflikte primär die Gesellschaft im Blick, während für die Pädagogik einzelne Subjekte von Bedeutung sind. Es geht einerseits um die innere Ordnung der Gesellschaft, das an Regeln gebundene Zusammenleben, und andererseits um die innere Ordnung von Personen, die Entwicklung junger Menschen.

In dem, was sich als Spannungsfelder der Präventionsarbeit zeigt, dokumentiert sich die Wirkmächtigkeit unterschiedlicher professionsspezifischer Orientierungen beim Handeln in professionsfremden Settings. Handlungsmuster polizeilicher Arbeit begegnen professionsspezifischen Orientierungen der Jugendsozialarbeit oder schulischer Bildungsarbeit. Soweit es den Akteurinnen und Akteuren um die Beeinflussung des Verhaltens anderer Personen bzw. die Entwicklung von Normativität geht, zeigen sich maximale Kontraste, deren Pole mit Normverdeutlichung und Normvermittlung beschrieben werden können. Zwischen diesen Extremen spannen sich die Handlungsorientierungen der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten auf.

Die widerstreitende Komplexität des Arbeitsfeldes und die immanenten Antinomien werden in homologer Weise im empirischen Material dieser Untersuchung als Spannungsfelder sichtbar. Es zeigen sich

- Rollenbilder der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten, die sich zwischen Sanktionierung und Entwicklung aufspannen,
- Orientierungen, die zwischen präventivem und repressivem polizeilichem Handeln schwanken,
- Bilder von Kindheit und Jugend, die sich zwischen Entwicklung und Prädisposition bewegen,
- sowie Handlungsmuster, die sich in einem Spannungsfeld von Erziehung und Konditionierung einordnen lassen.

In dieses Spannungsfeld der Basistypik werden nun die Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, *pädagogisierte Präventionsarbeit* und *subjektorientierte Präventionsarbeit* eingeordnet und die unterschiedlichen Orientierungsmuster beschrieben.

Die Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit konstruieren für sich eine *eigenständige Rolle innerhalb der Polizei, die sich zwischen der Sanktionierung abweichenden Verhaltens und der Förderung der Entwicklung junger Menschen* verortet. Diese widersprüchlichen Anforderungen an ihre Arbeitspraxis ergeben sich durch das für die Polizei atypische Handeln in pädagogischen Situationen, das sich im gesamten empirischen Material der Untersuchung dokumentiert. Am deutlichsten sichtbar wird das in den Rollenkonstruktionen der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten. So zeigen sich einerseits Orientierungsmuster, die auf die polizeitypische Durchsetzung bestimmter Verhaltensweisen (vgl. Abschnitt 2.5) ausgerichtet sind, und andererseits Handlungsmuster, die eine Einsicht in Regeln und die Reflexion von Normen fokussieren.

Beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* dokumentiert sich sehr deutlich die Orientierung an polizeilicher Amtsautorität, die als eine den Bürgerinnen und Bürgern übergeordnete Funktion interpretiert wird. Neben der inhaltlichen Arbeit besteht z. B. die Bereitschaft, das pädagogische Personal bei der Beseitigung von Störungen zu unterstützen. Dagegen streben die Akteurinnen und Akteure des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* nach Arbeitsbeziehungen zu Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Sinne. Sie versuchen junge Menschen in ihren individuellen sozialen Situationen zu erreichen. Allerdings sind diese Arbeitsbeziehungen streng an einseitige Bedingungen geknüpft. Die Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten erwarten Wohlverhalten und bei Jugendlichen mit einer Delinquenzneigung Fortschritte bei der Einhaltung von Normen. Wird diesen Erwartungen nicht entsprochen, erfolgt ein Zugriff auf genuin polizeiliche Handlungsmuster, die eine Art Rückfallebene der polizeilichen Präventionsarbeit bilden. Dann werden Modi der Abschreckung sichtbar, wie sie sich auch in den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* handlungsleitend zeigen. In der Information über Strafandrohungen und Interaktionsmustern mit beherrschendem Charakter zeigt sich die Asymmetrie zwischen jungen Menschen und Polizeibediensteten. Es dokumentiert sich die polizeitypische Orientierung an Sanktionen. Beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* sind daher sanktionierende Handlungsmuster wirkmächtig, während sie beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* nur das Handeln leiten, wenn den Akteurinnen und Akteuren keine anderen Methoden zur Problemlösung oder Konfliktbewältigung zur Verfügung stehen. Im Handeln zeigen sich ambivalente Orientierungen mit divergenten Handlungsmustern, in denen sich das für diese Basistypik charakteristische Spannungsfeld besonders deutlich dokumentiert.

Beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* werden dagegen deutlich stärker als bei den anderen beiden Orientierungstypen pädagogische Handlungsmuster sichtbar. Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass keine Gruppen junger Menschen aus der Präventionsarbeit exkludiert werden. Zur Überwindung von Zielkonflikten wird die Kooperation mit anderen Akteurinnen und Akteuren gesucht. Komplexe pädagogische Settings, wie z. B. Präventionsveranstaltungen mit theaterpädagogischen Mitteln, werden Expertinnen und Experten überlassen. Insgesamt dokumentiert sich in den für diesen Typus relevanten Forschungsdaten eine Orientierung an der Vermittlung des Normsinns. In diesem Orientierungsmuster zeigt sich wiederum ein maximaler Kontrast zu den beiden anderen Orientierungstypen, in denen die Normbefolgung als Ziel der Präventionsarbeit sichtbar wurde. So dokumentieren sich für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* Handlungsmuster, die sich an der Förderung der

Entwicklung junger Menschen orientieren. Gleichzeitig wird so eine Rollenklarheit erreicht, die Ziel- und Handlungskonflikte zwischen *präventivem und repressivem polizeilichen Handeln* aufzulösen vermag. Immer dann, wenn für die Akteurinnen und Akteure des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* die Gefahr von Rollenkonflikten besteht, orientieren sie sich an genuin polizeilichen Handlungsmustern, zeigen aber implizit pädagogische Orientierungen, die auf der kommunikativ generalisierenden Ebene in ganzheitlichen Handlungsstrategien sichtbar werden. Orientierungen, die durch diesen Typus repräsentiert werden, vermögen es, widerstreitende Anforderungen an die Präventionsarbeit aufzulösen.

Insgesamt zeigt sich jedoch in den Daten dieser Forschungsarbeit eine Rollenambiguität der polizeilichen Akteurinnen und Akteure, die sich in den Polen zwischen polizei- bzw. strafrechtlichen Handlungspflichten und pädagogischen Aktivitäten aufspannt. Mit Blick auf Orientierungen, die für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* handlungsleitend sind, dokumentiert sich eine Ambiguität, die im Umgang mit Systemgrenzen sichtbar wird. So deutet sich bei Akteurinnen und Akteuren dieses Typus an, intuitiv auf die Dokumentation personenbezogener Erkenntnisse über delinquente Jugendliche zu verzichten, wenn das einem Vertrauensaufbau dienlich ist. Auf der Basis einer so entwickelten Arbeitsbeziehung soll das Verhalten in Richtung Normakzeptanz beeinflusst werden. Durch dieses Handeln können Grenzen von Dienstpflichten erreicht werden. Andererseits zeigen sich Handlungsmuster, die bedenkenlos in der Präventionsarbeit aufgebautes Vertrauen für genuin polizeiliche Zwecke nutzen. Durch dieses Handeln können ethische Grenzen tangiert sein. Für den Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* dokumentiert sich ein diffuses Rollenbild, das Widersprüchlichkeiten in sich trägt. Dagegen ist der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* durch den bereits beschriebenen Law-and-Order-Modus in der Lage, potenzielle Spannungsfelder zugunsten einer Orientierung an repressivem Handeln aufzulösen.

Im gesamten empirischen Material dieser Untersuchung wurde in homologer Weise sichtbar, dass Menschenbilder für die polizeilichen Aktivitäten in der Präventionsarbeit eine orientierende Funktion haben. Mit Hilfe der Bilder von Kindheit und Jugend wurden altersspezifische Menschenbilder rekonstruiert, die implizites Wissen zu Entwicklungsfähigkeiten und Entwicklungschancen sichtbar werden ließen. Die handlungsleitenden Orientierungen erstrecken sich von simplifizierender bis differenzierender Wahrnehmung junger Menschen. Während sich in den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* eine Klassifizierung junger Menschen als potenzielle Täterinnen bzw. Täter oder Opfer zeigt und der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* das soziale Umfeld von Kindern und Jugendlichen fokussiert, dokumentiert sich beim Typus

subjektorientierte Präventionsarbeit eine Orientierung am Individuum. Das bei diesem Typus rekonstruierbare Bild von Kindheit und Jugend ist von der Entwicklungsbedürftigkeit und der Entwicklungsfähigkeit junger Menschen geprägt. Weiterhin zeigen sich Handlungsmuster, in denen konjunktiv geteiltes Wissen über Eigenständigkeit, Autonomie und Individualität junger Menschen erkennbar ist. Junge Menschen entwickeln sich durch äußere Einflüsse und beeinflussen diesen Prozess mit zunehmendem Alter selbst aktiv. Beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigt sich dagegen als maximaler Kontrast eine Orientierung an der Entwicklung junger Menschen durch Erwachsene und die Annahme einer Pfad-abhängigkeit von Entwicklungsverläufen. So wird mit Jugenddelinquenz auch primär der dauerhafte Einstieg in kriminelle Karrieren verbunden, als Kontrast bestände auch die Möglichkeit, sich an dem Wissen um die Episodenhaftigkeit von Kinder- und Jugendkriminalität zu orientieren, wie sie bei den beiden anderen Orientierungstypen sichtbar wurde. Bezogen auf die Basisorientierung, die sich zwischen Orientierungen an der Entwicklungsfähigkeit junger Menschen und der Prädisposition biografischer Entwicklungen entfaltet, dokumentiert sich beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* eine Orientierung an vorgezeichneten Entwicklungsverläufen. So werden Regelverstöße als Anzeichen einer dauerhaften Delinquenzneigung gedeutet, die unumkehrbar ist. Diese Prognose legitimiert dann wiederum die Exklusion delinquenter Jugendlicher als Adressatinnen und Adressaten von Präventionsarbeit. Prädispositive Spuren zeigen sich im Bild von Kindheit und Jugend des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit*. Diesem Orientierungsmuster liegt aber die Annahme einer determinierenden Kraft sozialer Lebensbedingungen zugrunde. Anders ausgedrückt: Kinder, die in problembeladenen sozialen Verhältnissen aufwachsen, haben geringere Entwicklungschancen. Längere Phasen jugendtypischer Devianz sind unter diesen Lebensbedingungen eher wahrscheinlich als in gut situierten Familien. Dagegen zeigen sich in Handlungsmustern, die für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* von Bedeutung sind, Orientierungen an der Entwicklungsfähigkeit aller jungen Menschen.

Die bisher beschriebenen Spannungsfelder wirken auch auf die Zielperspektive und die Erwartungen an Wirksamkeit der polizeilichen Präventionsarbeit (Modi der Normübernahme), die sich zwischen *Erziehung und Konditionierung* bewegen. Nach der bisherigen Einordnung der Orientierungstypen in den Orientierungsrahmen der Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit, überrascht es nicht, dass beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* die Modi Normübernahme, die den Sinn von Regeln und die Reflexion von Normativität fokussieren, rekonstruiert werden konnten. Ebenso erwartbar sind aufgrund

der direktiven Handlungsmuster des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* Orientierungsmuster, die tendenziell in Richtung Konditionierung weisen. Das dokumentiert sich in dem handlungsleitenden Drohungs- und Abschreckungsmodus dieses Typus. Dagegen zeigt sich beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* erneut die bereits beschriebene charakteristische Ambivalenz. Solange Kinder und Jugendliche für die Beamtinnen und Beamten individuell konfliktfrei erreichbar sind, zeigen sich Handlungsmuster der Normvermittlung. Lassen sich diese Interaktionsbedingungen nicht herstellen oder durchhalten, wird in den Modus der Normverdeutlichung gewechselt.

Nachdem die Orientierungstypen in die einzelnen Spannungsfelder der Basiotypik eingeordnet wurden, bleibt noch die Frage zu klären, welche Positionierungen sich für die Orientierungstypen im gesamten Orientierungsrahmen ergeben. Handlungsmuster, die für die Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und *subjektorientierte Präventionsarbeit* charakteristisch sind, vermögen es Widersprüchlichkeiten zu reduzieren, d. h. Spannungen im Handeln aufzulösen. Dabei sind beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* Modi der Normverdeutlichung wirkmächtig, in denen sich Orientierungen an der Gewährleistung staatlicher Ordnung zeigen. Dagegen sind beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* primär Modi der Normvermittlung handlungsleitend, wodurch eine Orientierung an der Befähigung junger Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe sichtbar wird. Durch die rekonstruierte Rollenambiguität des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* und damit verbundenen ambivalenten Handlungsmustern in der Präventionsarbeit, zeigen sich in den Orientierungen vergleichsweise große Widersprüchlichkeiten.

Zur Veranschaulichung der empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung dient die folgende Tabelle 5.1. Strukturiert nach den Vergleichsdimensionen und Vergleichskriterien der Typenbildung⁴¹ werden die emergierten Handlungsorientierungen der Orientierungstypen stichwortartig charakterisiert.

5.5 Soziogenetische Spuren

Die auf der Grundlage der empirischen Datenauswertung konstruierten Orientierungstypen zeigen die Varianz der Handlungspraxen polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Mit Hilfe einer *soziogenetischen Typenbildung* wäre es möglich zu klären, „welchem spezifischen Erfahrungsraum, welcher

⁴¹ Zur Generierung der Vergleichsdimensionen und Vergleichskriterien siehe die Einleitung des Abschnitts 5.3.

Tabelle 5.1 Empirische Ergebnisse der Untersuchung

Vergleichsdimension		Orientierungstypen		
		obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit	pädagogisierte Präventionsarbeit	subjektorientierte Präventionsarbeit
Vergleichskriterium				
Konstruktion der eigenen Rolle		im Modus des Respekts	im Modus der Hilfe	im Modus des Netzwerks
<i>Normative Disposition</i>		Verurteilung von Fehlverhalten	milieubedingte Fehlbarkeit	entwicklungsbedingte Fehlbarkeit
<i>Bild von Kindheit und Jugend</i>		formungsbedürftige Personen	entwicklungsbedürftige Personen	entwicklungsfähige Personen
<i>Selbstbild als Expertinnen und Experten</i>		für Strafnormen	für personalisierte Problemlösungen	für reflexive systemische Lösungen
<i>Wirkmächtigkeit professionsspezifischer Orientierungen</i>		Repräsentation des Staates	Spannung zwischen verdeutlichender und vermittelnder Normperspektive	Balance zwischen pädagogischer und polizeilicher Perspektive
Modi der angestrebten Normübernahme		Belehrung und Instruktion	Sozialisation und Förderung	Entwicklung und Vermittlung
<i>Zielperspektive der Normübernahme</i>		Befolgung von Normen	Anpassung an die Gesellschaft	eigenständige Normübernahme
<i>Erwartungen an Wirksamkeit</i>		durch Abschreckung	durch Arbeitsbeziehungen	durch Kooperation mit anderen Institutionen

Erfahrungsdimension oder welcher sozialen Lagerung eine generelle Orientierung zuzurechnen ist, *wofür* sie also typisch ist“ (Bohnsack 2013, S. 270; Hervorhebung i.O.). Der Frage nach strukturellen und sozialen Fundierungen rekonstruierter Handlungsmuster wurde in dieser Untersuchung nicht nachgegangen. Die Rekonstruktion von Handlungsorientierungen und die sinngenetische Typenbildung ergaben, über das damit verbundene Erkenntnisinteresse hinaus, Hinweise auf „die Erfahrungsräume, die Sozialisationsgeschichte, die „existentiellen Hintergründe“, innerhalb derer die (Sozio-) Genese handlungsleitender Orientierungen verankert ist“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 316). *Einzelne sozio-genetische Spuren* dokumentieren sich in der polizeilichen Perspektivität der Präventionsarbeit, in der Herausbildung von Gruppenidentität (vgl. Schäfers und Lehmann 2018), im verfügbaren kommunikativen Wissen und in Kooperationserfahrungen.

Polizeiliche Perspektivität der Präventionsarbeit

Die Präventionsarbeit, als Gegenstand dieser Untersuchung, ist ein Arbeitsfeld, in dem viele unterschiedliche Institutionen aktiv sind. Die Polizistinnen und Polizisten sind neben einer Vielzahl anderer Akteurinnen und Akteure aktiv (vgl. Abschnitt 2.3.2). Im empirischen Material, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, wurde in homologer Weise die Orientierung an der polizeilichen Rolle sichtbar. Die Ausübung dieses Berufs, der spezifische Erfahrungshorizont und die praktizierten Handlungsmuster weisen auf die Bedeutung einer polizeilichen Sozialisation für die Genese handlungsleitender Orientierungen hin. Erfahrungen im Umgang mit Menschen in sozialen Konfliktsituationen und abweichendem Verhalten von Jugendlichen sowie juristisch geprägte Normkenntnisse, eingebettet in fachspezifische Orientierungsschemata, bilden eine spezifische Expertise und werden in der Präventionspraxis bzw. in der Jugendsachbearbeitung aktualisiert. Aus dieser Perspektivität wird Fachwissen für die Bewältigung von Präventionsanlässen gezogen. Sie stützt sich zumindest teilweise auf Wissen aus diesem Erfahrungsraum, auch wenn die eigene operative genuine Polizeipraxis schon lange Jahre zurückliegt. In dieser Spurenlage deuten sich starke, lang anhaltende Wirkungen eigener genuin polizeilicher Berufserfahrungen an. Dagegen scheinen Unterschiede in der formalen beruflichen Qualifikation⁴² und andere soziodemografische Merkmale keine entscheidende Rolle zu spielen, so zumindest die tentativen Erkenntnisse aus dieser Untersuchung. Gleiches gilt für sozialräumliche Heterogenität sowie die Herkunft aus unterschiedlichen Bundesländern und damit aus verschiedenen Polizeiorganisationen.

Andererseits gibt es auch Hinweise darauf, dass vergleichbare pädagogische Settings, wie z. B. der Unterricht an öffentlichen Schulen, ganz unabhängig von beruflicher bzw. professioneller Prägung, auf die Handlungsorientierungen der jeweiligen Akteurinnen und Akteure wirken. Wenn formal nicht pädagogisch qualifizierte Akteurinnen und Akteure in pädagogischen Arenen aktiv sind, wirken sowohl die biografische bzw. berufsbiografische Herkunft, als auch die pädagogischen Rahmenbedingungen (vgl. Eich und Kepura i.E.).

Herausbildung von Gruppenidentität

Betrachtet man die Polizei aus einer Binnenperspektive heraus, so kann aufgrund der Fülle an Aufgaben und funktioneller Ausdifferenzierungen nicht von *der* Polizei gesprochen werden, vielmehr versammelt sich organisationskulturelle Vielfalt

⁴² An den Gruppendiskussionen nahmen Polizistinnen und Polizisten des mittleren und gehobenen Polizeivollzugsdienstes teil. Der Nachwuchs für den gehobenen Polizeidienst absolviert Studiengänge an Verwaltungs-/Polizeihochschulen. Im Sample waren Beamtinnen und Beamte mit schutzpolizeilicher und kriminalpolizeilicher Expertise vertreten.

in der nach außen so einheitlich wirkenden Institution (vgl. z. B. Behr 2006; Mensching 2008). Gruppendynamische Prozesse im Sinne von sinnstiftender Identitätsbildung scheinen auch durch die Präventionsarbeit und die Arbeit mit jungen Menschen zu entstehen. Die Aufgabenzuweisung, gewährte Handlungsspielräume und polizeiliche Organisationsstrukturen erzeugen Subsysteme. Sie fördern einerseits polizeiliche Zusammenarbeitsstrukturen aber auch andererseits die präventionsspezifische bzw. jugendarbeitsspezifische Abgrenzung von anderen polizeilichen Erfahrungsräumen. Durch die Abgrenzung zu anderen Systemen im Binnenverhältnis innerhalb der Polizei sowie im Außenverhältnis zu pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Institutionen wird wohl die Entwicklung von Gruppenidentitäten⁴³ angeregt, die Handlungsmuster beeinflussen können (siehe z. B. im Abschnitt 5.2 die von der Gruppe Paula beschriebene Fremdzuschreibung der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten als „Puppenspieler“ (Paula: Wir sind nur die „Puppenspieler“, Z. 16–54).)

Verfügbares kommunikatives Wissen und Kooperationserfahrungen

In den Gruppendiskussionen dieser Forschungsarbeit dokumentieren sich Wahrnehmungen von sozialer Wirklichkeit in unterschiedlicher Differenziertheit. Es deutet sich an, dass kommunikativ verfügbare Wissensbestände und Erfahrungen, die über rein polizeiliches Fachwissen hinausgehen, Orientierungen der Beamtinnen und Beamten beeinflussen, indem sie Kenntnisse ermöglichen, eigenes Handeln in größerer Komplexität zu erfassen und zu reflektieren. Mit der Verfügbarkeit von fundiertem Fachwissen über die Erziehung und die Entwicklung junger Menschen scheinen sich die Deutungsmuster der eigenen Handlungspraxis zu verändern. Einen ähnlichen Einfluss haben wohl die Kooperationserfahrungen mit anderen Akteurinnen und Akteuren. Partizipative Kooperationsformen mit Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen scheinen eine umfassende bzw. systemische Betrachtung der Präventionsanlässe zu fördern, den gegenseitigen Wissensaustausch anzuregen und handlungsleitend wirksam werden zu lassen.

Wirkmächtigkeit spezifischer normativer Dispositionen

Im gesamten empirischen Material dieser Untersuchung dokumentiert sich die Wirkmächtigkeit spezifischer normativer Dispositionen, die in Verbindung mit beruflichen Erfahrungen handlungsleitend werden. In einzelnen Erzählungen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in den Gruppendiskussionen deuten

⁴³ Die hier untersuchten Formen der Präventionsarbeit bilden nicht zwingend eine Organisationseinheit. Typischerweise bestehen zwischen Kriminalprävention und Jugendsachbearbeitung organisatorische Trennungen.

sich normative Dispositionen an, die aus biografischen Erfahrungsräumen stammen. So wird der eigene erste Polizeikontakt nach einem selbst begangenen Ladendiebstahl als junger Mensch erzählt (Berta: Eingangspassage, Z. 104–119) oder über die Aufklärung emotional bewegender Kriminalfälle, an denen Jugendliche beteiligt waren (Hotel: Sensibilität für Prävention, Z. 59–112), berichtet. Die Genese normativer konjunktiver Wissensbestände blieb in der Interpretation der Diskurse weitgehend verborgen. Für die Rekonstruktion der Genese kollektiver Normativität boten diese wenigen Narrationen zu geringe Anhaltspunkte. Das Sample dieser Untersuchung scheint bezogen auf diese soziogenetische Fragestellung nicht gesättigt. Um im Rahmen einer soziogenetischen Analyse den Entstehungsprozess dieser Dispositionen zu untersuchen, wäre voraussichtlich eine Erweiterung des Samples notwendig. Zur Verfolgung dieser Spur und darüber hinaus dürften insgesamt zum soziogenetischen Erkenntnisgewinn biografisch ausgerichtete Forschungsarrangements die empirischen Erkenntnisse dieser Untersuchung sinnvoll ergänzen.

Insgesamt deutet sich an, dass in institutionellen Settings, explizitem Fachwissen und biografischen Erfahrungen Spuren für die Soziogenese von Handlungsorientierungen in der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen angelegt sind.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Diskussion der Ergebnisse

6

In diesem Kapitel werden zentrale empirische Ergebnisse dieser Untersuchung professionstheoretisch diskutiert und Impulse für die weitere Theoriebildung gegeben. Einleitend wird zunächst der Argumentationsgang vorgestellt.

In dem vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der mit der Dokumentarischen Methode ausgewerteten Gruppendiskussionen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten zur Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen beschrieben. Nunmehr werden diese empirischen Befunde in den Kontext der erkenntnisleitenden Forschungsfragen gestellt (Abschnitt 6.1). Diese Ergebnisverdichtung bildet den Ausgangspunkt für die Diskussion polizeilicher Professionalität in der Präventionsarbeit.

Die Präventionsarbeit und damit auch die Aktivitäten der Polizei (vgl. Abschnitte 2.3 und 3.2) in diesem Handlungsfeld sind auf wissenschaftlicher Ebene traditionell in der Kriminologie verortet, die jedoch darüber hinaus „erheblich über verschiedene wissenschaftliche Disziplinen“ (Steffen 2014, S. 70) streut.¹ Für die Verkehrsunfallprävention ist die Verkehrssicherheitsforschung von Bedeutung (vgl. Abschnitte 2.3.1 und 3.2). Mit der Beschreibung und der Einordnung des polizeilichen und pädagogischen Handelns von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten (Abschnitt 6.2) auf der Basis der qualitativen empirischen Erkenntnisse dieser Untersuchung wird eine erziehungswissenschaftliche Fundierung der Praxis der polizeilichen Präventionsarbeit möglich.

Wie in vielen professionellen Arrangements (vgl. Abschnitte 3.3 und 3.4) sind die Handlungsanforderungen in der Präventionsarbeit der Polizei von Spannungsfeldern, Paradoxien und Antinomien beeinflusst (vgl. Abschnitt 5.4). In der

¹ Die „Karlsruher Erklärung“ des 19. Deutschen Präventionstages fordert im Jahr 2014 eine „interdisziplinär arbeitende Präventionswissenschaft“, Deutscher Präventionstag (2015, S. 9).

Erziehungswissenschaft wird hierzu ein intensiver professionalitätstheoretischer² Diskurs geführt. Aporien sind auch dem genuin polizeilichen Handeln immanent. Indem die Polizei mit ihrer Präventionsarbeit Verhalten beeinflussen will, Lerngelegenheiten schafft und bei Bildungsträgern aktiv wird, setzt sie sich nicht nur den professionsfremden, typisch pädagogischen Antinomien aus, sondern bleibt auch gleichzeitig in widerstreitende polizeiliche Handlungsanforderungen eingebunden (Abschnitt 6.3).

Mit einer theoretischen Kontextualisierung der Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen werden in diesem Kapitel die Ergebnisse im Lichte relevanter Theorien diskutiert und Konturen einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit beschrieben (Abschnitte 6.3. und 6.4.).

6.1 Zentrale Erkenntnisse der Untersuchung

In dieser Untersuchung wurden Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte befragt, die hauptamtlich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Ihr präventionsbezogenes Handeln wurde in den Blick genommen, da zu dieser Praxis nur sehr begrenzte empirische Erkenntnisse vorliegen (vgl. Abschnitt 3.5). Es mangelt insgesamt an grundlegenden Theorien. So hat die Polizeiforschung (vgl. Abschnitt 3.1) bisher noch keine polizeiliche Handlungstheorie hervorgebracht, auf die sich die Präventionspraxis gründen ließe. Die Präventionsforschung (vgl. Abschnitt 3.2) hingegen ist auf die Wirksamkeit von Präventionsaktivitäten ausgerichtet, in der die Perspektive der Praktikerinnen und Praktiker bisher kein deutlich wahrnehmbares spezifisches Forschungsinteresse hervorruft. Der für diese Arbeit relevante Forschungsstand (vgl. Kapitel 3) lässt ein bedeutsames Forschungsdesiderat erkennen. So stellt sich die grundlegende Frage nach Orientierungen, die das Handeln von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit leiten. Zur Verkleinerung dieser Erkenntnislücke wurde ein hypothesengenerierendes Untersuchungsdesign gewählt und handlungsleitende Orientierungen, insbesondere die pädagogischen Orientierungen, der polizeilichen

² „Professionalisierung ist in praxeologischer Perspektive primordial etwas, was eine Handlungspraxis, genauer: eine interaktive Praxis, ein soziales System oder – konkreter, empirisch greifbar und mit einer historischen resp. diachronen Dimension versehen – einen bestimmten konjunktiven Erfahrungsraum, ein Milieu resp. deren Konstitutionsbedingungen auszeichnet. Sofern wir das berufliche Handeln einer Akteurin oder eines Akteurs als professionalisiert bezeichnen, bleibt dies immer auf spezifische konjunktive, also kollektive Erfahrungsräume bezogen, an denen das Individuum teilhat“, Bohnsack (2020, S. 101).

Akteurinnen und Akteure rekonstruiert. Zur Datenerhebung wurden Gruppendiskussionen mit Polizistinnen und Polizisten geführt (vgl. Abschnitt 4.2.). Die so gewonnenen Daten wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Abschnitt 4.3). Auf diese Weise ließen sich Wissensbestände emergieren, die das Handeln der Beamtinnen und Beamten in der Präventionspraxis anleiten und unmittelbar im täglichen Handeln wirksam sind.

Im Kern handelt es sich bei den beforschten Personen um Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte, einschließlich Personen aus der Verkehrssicherheitsarbeit sowie Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter. Beamtinnen und Beamte, die Planungs-, Leitungs- und Koordinationsaufgaben ausüben, sind ebenfalls im Sample vertreten (vgl. Abschnitt 4.4 und 5.1).

Bedeutsam für die gesamte empirische Analyse ist, dass sich handlungsleitende Orientierungen in der Präventionsarbeit nicht entlang spezifischer polizeilicher Aufgabenstellungen oder Organisationsstrukturen entwickeln, sondern vielmehr quer zu präventiven Handlungsschemata liegen (vgl. Abschnitt 5.3). Für die Handlungsorientierung der Beamtinnen und Beamten ist es nicht relevant, ob sie in der primären kriminalpräventiven Arbeit, der Verkehrssicherheitsarbeit oder der Jugendsachbearbeitung tätig sind, vielmehr sind von spezifisch präventiven Aufgabenzuweisungen unabhängige Rollenkonstruktionen und Erwartungen an Wirksamkeit für die Orientierungen des eigenen Handelns von Bedeutung. Aus diesem Grund sei noch einmal an die polizeilichen Präventionsfelder erinnert, die mit dieser Arbeit in den Blick genommen werden (vgl. Abschnitt 2.3).

Die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten wirken ohne Anwendung genuin polizeilicher Befugnisse an der Verkehrserziehung und der Verhütung von Straftaten mit, d. h. sie greifen grundsätzlich nicht unter Anwendung von Zwangsmitteln reaktiv in soziale Konflikte ein. Vielmehr soll durch ihre Aufklärungsarbeit erreicht werden, dass junge Menschen weniger Straftaten begehen und auch nicht Opfer krimineller Handlungen werden (primäre Prävention, vgl. Abschnitt 2.3.2). Die Verkehrsunfallprävention will dazu beizutragen, dass sich Kinder und Jugendliche sicher im Straßenverkehr bewegen und Unfallrisiken gesenkt werden (vgl. Bundesministerium des Innern 2012, Ziff. 2.1.3.1). Bedeutsame Handlungsorte für diese präventiven Aktivitäten sind Schulen.

Jugendsachbearbeiterinnen und „Jugendsachbearbeiter sind dagegen diejenigen Mitarbeiter in der Polizei, die auf der Ebene der Sachbearbeitung Vorgänge, an denen Kinder, Jugendliche und Heranwachsende beteiligt sind, abschließend und eigenverantwortlich bearbeiten“ (Bundesministerium des Innern 1996, S. 31). Neben kriminalistischer Ermittlungsarbeit umfasst ihre Tätigkeit auch Aspekte der Prävention. Ziel staatlicher Intervention ist es, eine wiederholte Delinquenz zu verhindern, das trifft in besonderem Maße auf Kinder und Jugendliche zu. Die

hauptamtliche polizeiliche Arbeit mit jungen Menschen strukturiert sich in zwei große Bereiche, die der primären Prävention und die der Jugendsachbearbeitung, wobei die Präventionsarbeit eine Schnittmenge beider Handlungsfelder darstellt, deren Gemeinsamkeit in der Handlungspraxis von untergeordneter Bedeutung zu sein scheint.³

Charakteristik der Typologie

Die Verdichtung des empirischen Befundes fokussiert auf die Forschungsfrage und folgt der Struktur der Typologie (vgl. Abschnitt 5.4). Ausgehend von der Basistypik werden die Orientierungstypen kurz charakterisiert. Zentrale Ergebnisse der Datenauswertung werden anschließend für die Strukturierung der empirischen Antworten auf die Forschungsfrage genutzt.

Als Basis der Typologie konnten Spannungsfelder emergiert werden, die sich zwischen der Gewährleistung der staatlichen Ordnung einerseits und der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe andererseits aufspannen (Abschnitt 5.2). Darauf aufbauend ließen sich drei Idealtypen konstruieren.

Der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* steht für ein defizitorientiertes Bild von Kindheit und Jugend und ein Handeln, das sich an dichotomen Wertvorstellungen sowie an einem Über-/Unterordnungsverhältnis zwischen Polizei und Bürgern orientiert. Aus der Repräsentanz gesetzlicher Normen wird ein Wahrheits- und Glaubwürdigkeitsanspruch abgeleitet, der dazu berechtigt in einem belehrenden, instruierenden Modus die Normkonformität bereits angepasster junger Menschen zu fördern. Weitere legitimatorische Grundlage für die polizeiliche Präventionspraxis sind exklusive polizeiliche Wissensbestände zu Kinder- und Jugenddelinquenz.

Unter der Bezeichnung *pädagogisierte Präventionsarbeit* versammeln sich positive Bilder von Kindheit und Jugend sowie das Streben nach Arbeitsbeziehungen zu jungen Menschen, die auf gegenseitige Anerkennung beruhen. Die Modi der angestrebten Normübernahme schwanken zwischen Normverdeutlichung und Normvermittlung, mit der die gesellschaftliche Integration der nachwachsenden Generation gefördert werden soll. Die Handlungsmuster dieses Typus changieren zwischen genuin polizeilichen und pädagogischen Handlungsmustern. Die Ambivalenz von Orientierungen ist charakteristisch für diesen Typus und führt letztlich zu einer Rollendiffusion.

³ Im empirischen Material dieser Untersuchung waren kaum Narrationen zu finden, in denen Bezüge zwischen Jugendsachbearbeitung und primärer Präventionsarbeit thematisiert wurden. Vielmehr scheinen die eigenen Vorerfahrungen und die aktuelle Handlungspraxis orientierender zu sein, als der kollegiale Austausch über polizeiliche Handlungsfelder hinweg.

Charakteristisch für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* ist die Orientierung an der Entwicklungsfähigkeit junger Menschen. Normkonformität soll durch die Vermittlung von Normsinn erreicht werden. Genuin polizeiliche Expertise wird für pädagogische Arbeit genutzt. Potenzielle Spannungsfelder, die sich zwischen genuin polizeilichen und pädagogischen Anforderungen ergeben, werden tendenziell durch Kooperationen mit anderen professionellen Akteurinnen und Akteuren aufgelöst.

Die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen (vgl. Kapitel 5, zusammenfassend Abschnitt 5.4), wie in der vorangegangenen *Charakteristik der Typologie* angedeutet, dass die Präventionspraxis von Polizistinnen und Polizisten durch polizeiliche und pädagogische Orientierungen geprägt ist. Ursächlich für die Wirkmächtigkeit dieser Orientierungen ist das Handeln in unterschiedlichen Systemen – genuin polizeiliches Aktionsfeld und Räume pädagogischen Handelns – mit divergierenden Eigenlogiken.⁴

Die sich aus diesem Handlungsrahmen ergebenden kontrastiven Orientierungsmuster konnten mit Hilfe der Vergleichsdimensionen *Konstruktion der eigenen Rolle* und *Modi der angestrebten Normübernahme* systematisiert werden. Anhand dieser Vergleichsdimensionen konnten vier besonders charakteristische und maximal kontrastive Orientierungsmuster der polizeilichen Akteurinnen und Akteure herausgearbeitet werden. Mit der Beschreibung von *Rollenkonstruktionen*, *normativen Dispositionen*, *Selbstlegitimationen* und *Wirkungserwartungen* lässt sich verdichtet aber gleichzeitig differenzierend darstellen, welche Orientierungen das Handeln in der Präventionspraxis anleiten und damit für die Theorieanreicherung von besonderer Bedeutung sind. Hier zunächst der Überblick:

- Rollenkonstruktion: Rolle zwischen genuin polizeilicher und pädagogischer Praxis.
- Normative Disposition: Handlungsleitend sind positive oder negative Menschenbilder.
- Selbstlegitimation: Spezifische Expertise
- Erwartungen an Wirksamkeit: Hohe Selbstwirksamkeit in der Normverdeutlichung oder Normvermittlung

⁴ Pädagogisches und polizeiliches Handeln entstammt unterschiedlichen Systemen mit jeweils spezifischen Eigenlogiken. Jedes soziale System „hat eine Eigenlogik, die sich aus den Referenzen auf Umwelt, auf andere Systeme und auf sich selbst ergibt. Die Personen im sozialen System sind für dieses System ‚Umwelt‘, und das System insgesamt hat eine Umwelt, sonst wäre es kein System“, Prange (2011, S. 320).

Die folgende Darstellung dieser Orientierungsmuster liefert die Grundlagen und den Ausgangspunkt für die anschließende Diskussion polizeilicher Professionalität in der Präventionsarbeit⁵ (siehe Abschnitte 6.2 und 6.3).

Rollenkonstruktion

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit kann als erste grundlegend relevante empirische Erkenntnis festgehalten werden, dass die Beamtinnen und Beamten ihre Rolle spezifisch konstruieren, indem sie sich sowohl von pädagogischen als auch anderen polizeilichen Akteurinnen und Akteuren abgrenzen. Gleichzeitig beinhalten die unterschiedlichen Rollenbilder jeweils polizeiliche und pädagogische Handlungsmuster.

Im gesamten empirischen Material dieser Untersuchung dokumentieren sich in unterschiedlicher Deutlichkeit spezifische Rollenbilder innerhalb der Polizei, die die Akteurinnen und Akteure aufgrund ihrer Präventionsaufgaben konstruieren. Für die Präventionsarbeit ist charakteristisch, dass sie ohne den Zugriff auf genuin polizeiliche Handlungsschemata auskommen muss, so bleibt z. B. der Weg in die Zwanganwendung versperrt. In der Wahrnehmung der Beamtinnen und Beamten wird die Präventionsarbeit innerhalb der Polizei weitgehend als ein nichtpolizeiliches Handlungsfeld suspendiert. Durch diesen Legitimationsdruck werden Selbstbilder gefördert, die ihre Identität innerhalb der Polizei suchen und gleichzeitig ihre spezielle Expertise zum Ausdruck bringen sollen. Bedeutsam ist auch, dass die Akteurinnen und Akteure häufig in pädagogischen Situationen handeln. Sie sehen sich selbst aber explizit nicht als Pädagoginnen und Pädagogen. Durch diese Abgrenzung drückt sich in unterschiedlichen Ausprägungen eine Distanz zur pädagogischen Professionalität aus.

In den Handlungsorientierungen der Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und *pädagogisierte Präventionsarbeit* zeigen sich eher identitätsstiftende Abgrenzungsbemühungen zu genuin pädagogischen Professionellen. Dagegen sind beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* Erfahrungshorizonte und Kompetenzen zur Unterscheidung eigener und pädagogischer Professionalität relevant für Differenzierungen. Es dokumentiert sich im empirischen Material dieser Untersuchung, aus dem sich dieser Typus konstruieren ließ, dass anderen Orientierungen im Handlungsfeld der Präventionsarbeit gleichberechtigt Raum gegeben wird.

⁵ Gemeint sind jeweils Erkenntnisse, die dazu geeignet sind Diskurse zur polizeilichen und pädagogischen Professionalität fortzuführen. Die Theorieanreicherung erfolgt in dieser Untersuchung durch die Skizze von Konturen einer Theorie der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Die in dieser Forschungsarbeit rekonstruierten kollektiv geteilten Orientierungen zeigen in homologer Weise, dass sich Polizistinnen und Polizisten an einer polizeilichen Positionalität, verbunden mit pädagogischem Erfahrungswissen, orientieren. Die sich daraus ergebenden Erfahrungshorizonte sind jedoch kontrastreich. So dokumentiert sich in den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, dass Schulen und andere pädagogische Räume zu polizeilichen Handlungsarenen erklärt werden. Dagegen bleiben Schulen beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* im pädagogischen Sinne geschützte Räume des Lernens, die polizeiliche Handlungsmöglichkeiten begrenzen. Trotz aller Kontraste liegt in der spezifisch polizeilichen Perspektivität das Charakteristikum der spezifischen professionellen Orientierungen. Mit den impliziten Rollenkonstruktionen der Beamtinnen und Beamten verbindet sich die Konturierung einer eigenen Rolle innerhalb der Polizei im Sinne einer spezifischen Professionalität, die zwischen genuin polizeilicher Praxis und pädagogischem Handeln liegt.

Normative Disposition

Die Rekonstruktion des empirischen Materials dieser Untersuchung zeigt als zweite analytisch verdichtete Erkenntnis, dass kollektiv geteilte normative Orientierungen handlungsleitend sind. Sie reichen je nach Typus von dichotomen Wertvorstellungen und einem rechtspositivistischen Normverständnis bis hin zu einer differenzierten Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit und dem Bild, dass Normen und Regeln den Menschen dienen. So werden Regeln in den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* primär unter der Perspektive ihrer Befolgung relevant. Die Präventionsarbeit wird so ein Beitrag zur Durchsetzung sozialadäquaten Verhaltens. Weiterhin ist die *Gewährleistung staatlicher Ordnung* ein der Individualität übergeordneter eigenständiger Zweck. Dieses Gesellschaftsbild dokumentiert sich in einem asymmetrischen Rollenbild des Verhältnisses zwischen Polizei und Bürgern, das auch im Umgang mit jungen Menschen handlungsleitend wird. Dagegen werden als maximale Kontraste in den Orientierungen der Orientierungstypen *subjektorientierte Präventionsarbeit* und *pädagogisierte Präventionsarbeit* die Wahrnehmung individueller Persönlichkeiten bzw. deren soziale Lebensbedingungen sichtbar. Normative Dispositionen zeigen sich auch in den Menschenbildern der Akteurinnen und Akteure, speziell im Bild von Kindheit und Jugend. In der Inszenierung als Respektspersonen sowie als Vorbilder und Hüterinnen / Hüter der Moral dokumentieren sich Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*. Junge Menschen werden als potenzielle Täterinnen und Täter bzw. Opfer klassifiziert, worin sich eine Orientierung an

genuin polizeilichen Handlungsschemata zeigt. Dagegen wird die Subjektbezogenheit des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* durch die Verdrängung polizeitypischer Rollenbilder aus dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen sichtbar. Mündigkeit, Freiheit aber auch Eigenverantwortlichkeit sind Merkmale des orientierungsstiftenden und handlungsleitenden Menschenbildes dieses Typus. Beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* zeigt sich hingegen eine Tendenz zur Nähe und Gestaltung individueller Arbeitsbeziehungen, die zu einer Rollenambiguität führen kann.

In den Orientierungsmustern, die der Typologie zugrunde liegen, dokumentieren sich typspezifische normative Ankerpunkte, die in der Präventionspraxis handlungsleitend sind.

Selbstlegitimation

Als dritte empirische Erkenntnis für die Beschreibung der Professionalität der polizeilichen Präventionsarbeit konnten Selbstlegitimationen rekonstruiert werden. Alle Orientierungstypen stützen ihre Legitimation für die Präventionsarbeit auf eine spezifische polizeiliche Expertise und sehen sich als bedeutsame Akteurinnen und Akteure in der Präventionslandschaft. Kontraste zeigen sich jedoch in der Art und Verwendung polizeilicher Wissensbestände. Für die Handlungsmuster des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* sind Strafrechtskenntnisse von Bedeutung, die für die Informationsweitergabe genutzt werden. Beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* zeigt sich neben Normwissen die Relevanz von Problemlösungsangeboten für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Dagegen dokumentiert sich in den Orientierungen des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* eine Expertise, die auf den spezifischen Feldzugang der Polizei und sich daraus ergebenden Erkenntnissen beruht. Polizeiliche Wissensbestände werden mit anderen professionellen Akteuren geteilt und für die pädagogische Arbeit genutzt.

Polizeispezifische Expertise ist jenseits aller Präventionskonzepte und Handlungsanweisungen die kollektiv geteilte konjunktive Legitimation für die Präventionsarbeit.

Erwartungen an Wirksamkeit

Als vierte besonders relevante empirische Erkenntnis sind divergente Erwartungen an Wirksamkeit zu benennen. In den bisher skizzierten maximal kontrastiven Orientierungen zeigt sich eine spezifische Professionalität. Gleichzeitig markieren sie die Pole des Spannungsfelds zwischen der *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe*, zwischen denen sich die Handlungsmuster verorten lassen.

Was in dieser Untersuchung mit dem Begriff Normverdeutlichung verbunden ist, zeigt sich besonders deutlich in den Orientierungen des Typus *obligkeitsstaatliche Präventionsarbeit*. Als handlungsleitendes Ziel ließ sich die Verstärkung konformen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen emergieren. Devianzgeneigte junge Menschen werden didaktisch von der Präventionsarbeit exkludiert. Aufgrund der Annahme pfadabhängiger Entwicklungsverläufe erscheint das Verhalten dieser Personengruppe nicht präventabel. So richtet sich die Präventionsarbeit primär an Personen mit einer positiven Entwicklungsprognose. Junge Menschen werden über gesellschaftlich akzeptierte Regeln und kodifizierte Normen informiert und mit Sanktionsandrohungen von Verstößen gegen Verhaltenserwartungen abgeschreckt, so die Erwartungen an Wirksamkeit. Als maximaler Kontrast dazu zeigen sich beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* Modi der Normvermittlung, die den Sinn von Regeln und die Reflexion von Normativität fokussieren, wodurch die Befähigung junger Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe gefördert werden soll. Die Orientierung an einer indirekten Wertevermittlung soll Selbst- und Sozialkompetenzen fördern. Ein weiteres Orientierungsmuster wurde beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* in der für diesen Typus charakteristischen Ambivalenz sichtbar. Solange Kinder und Jugendliche für die Beamtinnen und Beamten individuell konfliktfrei erreichbar sind, orientieren sich die Handlungsmuster an der Normvermittlung. Lassen sich diese Interaktionsbedingungen nicht herstellen oder durchhalten, wird in den Modus der Normverdeutlichung gewechselt.

In allen Orientierungstypen zeigt sich ein hoher Selbstwirksamkeitsanspruch, allerdings dokumentiert sich das in recht unterschiedlichen Handlungsmustern, in denen heterogene Orientierungsmuster sichtbar wurden. Beim Typus *obligkeitsstaatliche Präventionsarbeit* verbinden sich Erwartungen an Wirksamkeit stark mit der Annahme einer Strahlkraft polizeilicher Amtsautorität, die mit einer Überzeugungserwartung im Belehrungsmodus verbunden wird. Die Bedeutung der Lehrperson wird über normative Deutungshoheit, instruierendes Handeln und Amtsautorität konstruiert. In den Handlungsmustern dieses Typus wird die Annahme einer linearen Beziehung zwischen Lehren und Lernen sichtbar, wobei es in dem praktizierten Normverdeutlichungsmodus eher um Anweisungen mit einer unbedingten Befolgungserwartung geht. Beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* zeigen sich Erwartungen, dass durch persönliche Authentizität und die Gestaltung individueller Arbeitsbeziehungen Normakzeptanz und ein entsprechendes Verhalten erreicht werden kann.

In Narrationen zur Präventionspraxis wurden jedoch auch didaktische Präventionsarrangements beschrieben, in denen Modi der Normvermittlung sichtbar wurden. Ausgeprägte implizite pädagogische Wissensbestände dokumentieren sich beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* in den Orientierungen an der Unverfügbarkeit von Personen und ihrem Lernen. Die Existenz eines pädagogischen Technologiedefizits und die Unmöglichkeit einer Herstellbarkeit von Normativität zeigten sich als kollektiv geteilter Wissensbestand.

Die unterschiedlichen Selbstbilder der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten wirken in der beschriebenen Weise auf die Erwartungen an Wirksamkeit der polizeilichen Präventionsarbeit, in denen Modi der Normübernahme sichtbar werden. Ausgehend von der homologen Orientierung an der Beeinflussung des sozialen Verhaltens anderer spannen sich die Orientierungsmuster zwischen Normverdeutlichung und Normvermittlung auf.

Schlussfolgerungen

Ausgangspunkt dieser empirischen Arbeit war die Frage, in welchem Orientierungsrahmen sich Akteurinnen und Akteure polizeilicher Präventionsarbeit bewegen. Dabei wurde zunächst der Forschungshorizont herausgearbeitet und dann durch die empirischen Befunde sichtbar, dass sich das Feld deutlich komplexer darstellt als bisherige Erkenntnisse vermuten ließen.

Im gesamten Sample dieser Untersuchung zeigen sich in homologer Weise Modi zur Beeinflussung des Verhaltens junger Menschen, die jenseits dieser Gemeinsamkeit maximale Kontraste aufweisen. Gleichzeitig dokumentiert sich in wesentlichen Teilen der polizeilichen Präventionspraxis pädagogisches Handeln bei gleichzeitiger Wirkmächtigkeit genuin polizeilicher Orientierungsmuster. Damit geht jedoch einher, dass genuin polizeiliche Praktiken in ihrer Orientierungsrelevanz zurückgedrängt werden.

Mit den Daten dieser Untersuchung kann gezeigt werden, dass Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte, die in der Präventionsarbeit aktiv sind, kein einheitliches Rollenbild haben und sich in ihren Orientierungen divergente Wirksamkeitshorizonte zeigen. Sie unterscheiden sich vielmehr hinsichtlich ihrer Rollenkonstruktionen, ihrer normativen Orientierungen, ihrer Selbstlegitimation und ihrer Erwartungen an Wirksamkeit deutlich.

Polizei, Schulen und Jugendhilfe sind unterschiedliche Systeme mit jeweils eigenen Funktions- und Handlungslogiken. In der polizeilichen Präventionsarbeit werden Systemgrenzen überschritten, z. B. durch die Präventionsarbeit an Schulen oder im Zusammenhang mit der Kinder- und Jugendhilfe. Die

Beamtinnen und Beamten handeln ja nicht nur in pädagogischen Situationen, sondern treffen auch auf pädagogische Professionalität. Diese systemübergreifenden Rollenanforderungen erzeugen in gesteigertem Maße bzw. erhöhter Komplexität widersprüchliche Handlungsanforderungen, die durch die Beamtinnen und Beamten in der Präventionsarbeit zu bewältigen sind.

Bezogen auf die professionellen Herausforderungen der polizeilichen Präventionsarbeit zeigen sich normative Dispositionen, aus denen typspezifisch divergente Handlungserfordernisse generiert werden. Sie scheinen in unterschiedlicher Intensität von Menschen- und Gesellschaftsbildern sowie von genuin polizeilichen und impliziten pädagogischen Wissensbeständen beeinflusst zu sein (siehe Abschnitt 5.5).

Während genuin polizeiliches Handeln durch definierte gesetzliche Aufgaben und Befugnisse bestimmt ist, mangelt es für die Präventionsarbeit an einem definierten Handlungsrahmen. Wie die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, führt das zu handlungsspezifischen Legitimationserfordernissen. Die Unbestimmtheit eröffnet den Raum für heterogene Begründungsansätze, die sich im impliziten Wissen der polizeilichen Akteurinnen und Akteure dokumentieren.

In den Erwartungen an Wirksamkeit der polizeilichen Akteurinnen und Akteure dokumentiert sich implizites Wissen zu Lernfähigkeiten und Lernprozessen junger Menschen, das bisweilen Züge pädagogischer Alltagstheorie annimmt. In der Handlungspraxis führen diese Orientierungsmuster zu maximal kontrastivem Umgang mit individuellen Freiheiten von Kindern und Jugendlichen in Lernsituationen und der Beeinflussbarkeit von Lernprozessen.

Es dokumentiert sich weiterhin in den rekonstruierten Orientierungstypen der Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen und Antinomien. Die sich daraus ergebenden Spannungsfelder in der Präventionspraxis lassen erkennen, dass sowohl polizeiliches als auch pädagogisches Handeln in Aporien angelegt ist.

Diese Zusammenfassung ermöglicht eine Einordnung der Erkenntnisse in einen professionstheoretischen Diskurs und dient als Grundlage für die Konturierung einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen.

6.2 Polizeiliche Präventionsarbeit in professionstheoretischer Perspektive

Die vorangegangene, auf die Forschungsfrage fokussierte Zusammenfassung der rekonstruktiven Analyse des empirischen Materials ließ eine Diversität von Orientierungsmustern in der polizeilichen Präventionspraxis sichtbar werden. Beeinflusst wurde dieser Befund von einem für sicherheitsbehördliche Verhältnisse schwach ausgeprägten und elastisch anmutenden Handlungsrahmen (vgl. Abschnitte 2.3 und 2.4). Bevor die Forschungsergebnisse in Form der Konturierung einer Professionalitätstheorie der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen diskutiert werden, soll noch einmal der Kern genuin polizeilicher Arbeit und die davon abzugrenzende polizeiliche Präventionsarbeit vergegenwärtigt werden. Das letztere Handlungsfeld weist auf der Basis des empirischen Befundes dieser Untersuchung pädagogische Bezüge auf, die es ermöglichen, die Erkenntnisse mit einem Zugriff auf die erziehungswissenschaftliche Professionstheorie zu reflektieren.

Im Vergleich zum alltäglichen Sprachgebrauch wird Professionalität in dieser Arbeit nicht als wertender Begriff gebraucht (vgl. Abschnitt 3.3). Umgangssprachlich und in anderen fachlichen Kontexten wird professionell als Beurteilungskriterium für die Einhaltung fachlicher Regeln bzw. Standards und Anwendung entsprechender Technologien benutzt. Bezogen auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit bezeichnet Professionalität das Selbstverständnis einer in einem bestimmten Feld arbeitenden Gruppe. Dieses Selbstverständnis ist in der Pädagogik aus ganz unterschiedlichen Perspektiven beschrieben worden (vgl. Combe und Helsper 1996; Helsper und Tippelt 2011b).

Polizeiliche Präventionsarbeit findet in der Verkehrssicherheitsarbeit, der primären Kriminalprävention und der Jugendsachbearbeitung statt. Diese Handlungsfelder sind durch pädagogische und genuin polizeiliche Praktiken gekennzeichnet. Für die Beschreibung der polizeilichen Präventionsarbeit liegt eine Professionalitätstheorie bisher nicht vor. Bevor diese Theorie für die polizeiliche Kinder- und Jugendarbeit konturiert wird, bedarf es einer Vergewisserung, was dieses Handlungsfeld ausmacht, indem Handlungsrahmen und -schemata skizziert werden (siehe auch die ausführliche Darstellung im Kapitel 3).

Merkmale genuin polizeilichen Handelns

Genuin polizeiliches Handeln beschreibt die Anwendung polizeirechtlicher und strafprozessualer Befugnisse (vgl. Abschnitt 2.1). In abgeschwächter Form kommen diese Handlungsschemata auch als Formen der Normenverdeutlichung, wie mündliche Verwarnungen aufgrund geringfügiger Verstöße oder sogenannte

Gefährderansprachen, in Betracht (vgl. z. B. Reuter 2019, S. 238 f., siehe auch Abschnitt 2.4). Es handelt sich häufig um situative Interaktionen „ohne Ansehen der Person“, punktuelle Kontakte für die Dauer einer Amtshandlung und nicht auf längere Zeit angelegte Arbeitsbeziehungen. Es geht um die Gewährleistung von objektiver und subjektiver öffentlicher Sicherheit sowie die Gewährleistung der Freiheit innerhalb der Grenzen der Rechtsordnung.

Pädagogische Merkmale polizeilicher Präventionsarbeit

Polizeiliche Präventionsarbeit soll einen Betrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche zukünftig keine Straftaten begehen oder nicht Opfer von Straftaten werden. Weiterhin sollen sie sich sicher im Straßenverkehr bewegen und nicht Opfer von Verkehrsunfällen werden (vgl. Bundesministerium des Innern 2012, Ziff. 2.1.3.1). Üblicherweise greifen die Akteurinnen und Akteure in der Präventionspraxis nicht auf genuin polizei- und strafrechtliche Befugnisse zurück.

Wenn Polizei auf die Zukunft gerichtet ohne Drohung und Abschreckung Verhalten von Personen beeinflussen will, stellt sich die Frage nach der Klassifizierung dieses Handelns. Die Ziele der Präventionsarbeit und die rekonstruierte Handlungspraxis lassen z. B. Merkmale von Erziehung sichtbar werden. Auch typische Settings der Verkehrssicherheitsarbeit und der primären Kriminalprävention weisen auf ein pädagogisches Handeln hin. Polizistinnen und Polizisten handeln pädagogisch, wenn sie am Bildungsort Schule in Lernsituationen, insbesondere im Unterricht, eingebunden sind oder außerschulisch Lerngelegenheiten schaffen. In allen Gruppen des Samples dieser Forschungsarbeit, in denen Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte vertreten waren, finden sich Narrationen, die solche Situationen beschreiben. Darüber hinaus zeigten sich auf der kommunikativ generalisierenden Ebene pädagogische Handlungsschemata, wenn durch Kooperation mit anderen Akteurinnen und Akteuren pädagogisches Handeln angeregt wurde, da sich in solchen Orientierungen auf pädagogisches Handeln ausgerichtetes Denken zeigt. Entsprechende Handlungsmuster dokumentieren sich insbesondere beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit*.

Pädagogische Orientierungen zeigten sich auch bezogen auf die Jugend-sachbearbeitung⁶ beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit*. Ausgehend von den normenverdeutlichenden Aspekten der Individualkontakte zu delinquenten

⁶ Zur Erinnerung: Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter ermitteln in Fällen von Jugendkriminalität. Die Handlungsschemata des allgemeinen Strafrechts sind repressiver Natur (siehe auch Abschnitt 2.3.3). Das Jugendstrafrecht ist dagegen von der Annahme der Entwicklung der Jugendlichen und von Erziehungsintentionen getragen, die sich auch in Handlungsorientierungen von Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern zeigen.

Jugendlichen dokumentieren sich in einer Reihe beschriebener Gesprächssituationen und Erzählungen vom Umgang mit Kindern und Jugendlichen Bestrebungen, Lernimpulse zu setzen. Die Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter dürften regelmäßig kontingenten Handlungserfordernissen ausgesetzt sein, in der Repression und Prävention zusammentreffen. Anders formuliert: Die kriminalistische Grundstruktur der Arbeit ist mit pädagogischen bzw. mit sozialpädagogischen Handlungserfordernissen verzahnt.

Gleichzeitig darf nicht unerwähnt bleiben, dass nicht jegliche Präventionsarbeit aus polizeilicher Perspektive mit pädagogischem Handeln gleichzusetzen ist. Die Grenzen dürften immer dann erreicht werden, wenn Abschreckung und damit Zwang handlungsleitend wird. So haben normenverdeutlichende Gespräche in der Form von sogenannten Gefährderansprachen einen erzieherischen Charakter. In solchen Gesprächen wird Jugendlichen verdeutlicht, dass die Polizei aufgrund ihres bisherigen Verhaltens damit rechnet, dass sie weiterhin Straftaten begehen könnten und als potenzielle Tatverdächtige in Betracht kommen. Zwar handelt es sich aus polizeirechtlicher Perspektive nur dann um eine Zwangsmaßnahme, „wenn sie lenkend in die Willensbetätigungsfreiheit eingreift“ (Reuter 2019, S. 239). Durch den Modus der Abschreckung wird aber auf reine Normverdeutlichung gesetzt und eine pädagogische Normvermittlung exkludiert. Diese Grenzziehung zeigt, dass polizeiliche Präventionsarbeit nicht per se als pädagogisches Handeln zu bezeichnen ist.

Zusammenfassung

Die Präventionspraxis in dem hier nur noch einmal grob skizzierten Handlungsrahmen weist sowohl auf expliziter als auch auf impliziter Ebene ineinander verwobene polizeiliche und pädagogische Orientierungsschemata bzw. -rahmen auf. Der empirische Befund dieser Untersuchung verdeutlicht, dass pädagogisches Handeln aus der Gestaltung des präventivpolizeilichen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen nicht hinweggedacht werden kann, sondern elementarer Bestandteil polizeilicher Präventionspraxis ist. Diese Differenzierung ist erforderlich, weil genuin polizeiliches und pädagogisches Handeln in unterschiedliche Funktionslogiken eingebettet sind. Diese Klärung unterstreicht einerseits die Komplexität, die durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Handlungsrahmen und -schemata entsteht und begründet andererseits die folgende professionstheoretische Diskussion.

6.3 Der aporetische⁷ Charakter polizeilicher Präventionsarbeit

Pädagogisches und polizeiliches Handeln sind unterschiedliche Formen sozialen Handelns. Charakteristisch für soziales Handeln ist die Interaktion der Handelnden. Daraus ergibt sich, dass es sowohl in polizeilichen als auch in pädagogischen Situationen immer mehrere Möglichkeiten des Agierens gibt, je nachdem wie sich der Interaktionspartner verhält. Es existiert kein verallgemeinerbar richtiges, sondern nur angemessenes, vernünftiges bzw. zielorientiertes pädagogisches bzw. polizeiliches Handeln (in Anlehnung an Giesecke 2015, S. 20 f.). Die Komplexität der polizeilichen Präventionspraxis entsteht durch die Verschränkung pädagogischer und polizeilicher Systeme auf der Handlungsebene. Mit der Präventionsarbeit verlässt die Polizei ihren angestammten genuin polizeilichen Wirkungskreis und begibt sich in pädagogische Situationen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass sich in der polizeilichen Präventionsarbeit verschiedene aporetische Herausforderungen überlagern, die charakteristisch für die spezifische Professionalität sind. Daher werden zunächst die genuin polizeilichen Aporien in den Blick genommen, die im empirischen Material aufscheinen und damit handlungsleitend sind (siehe 6.3.1).

Von zentraler Bedeutung scheint das polizeiliche bzw. juristische Spannungsfeld zu sein, das sich zwischen repressiver und präventiver Aufgabenwahrnehmung aufspannt (vgl. Denninger 2018, Rn 6). Darüber hinaus ist es ertragreich, strukturelle Antinomien, die professionelles pädagogisches Handeln prägen (vgl. Schütze 1992; Helsper 2010; Schlömerkemper 2017), für eine theoretische Fundierung der polizeilichen Präventionsarbeit fruchtbar zu machen. Allein schon

⁷ Weil sich nicht alle widerstreitenden polizeilichen Handlungsanforderungen als Antinomien beschreiben lassen, wird der Begriff Aporie als Oberbegriff für Paradoxien, Antinomien und Spannungsfelder genutzt (vgl. Abschnitt 3.3). Im genuin polizeilichen Handlungsspektrum muss die Polizei widersprüchliche Anforderungen balancieren (z. B. im Umgang mit unterschiedlichen gesetzlichen Funktionslogiken, siehe Abschnitt 6.3.1) und Gegensätzlichkeiten zumindest abmildern. Gleiches gilt auch für die polizeiliche Präventionsarbeit. Im empirischen Ergebnis dieser Untersuchung dokumentiert sich z. B. bei den Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und *subjektorientierte Präventionsarbeit* ein Streben danach, das Spannungsfeld zwischen *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* aufzulösen (vgl. Abschnitte 5.2, 5.3.1 und 5.3.3). In der polizeilichen Präventionspraxis sind auch typische pädagogische Antinomien wirkmächtig. Die Nutzung des Begriffs Antinomie zur Charakterisierung der polizeilichen Präventionsarbeit insgesamt wäre jedoch eine Engführung, die der Gesamtheit aller unterschiedlichen Handlungsanforderungen nicht gerecht wird.

die Anknüpfung an den Diskurs zur grundlegendsten Antinomie (vgl. Helsper 2010, S. 19), dem spannungsreichen Verhältnis zwischen Autonomie und Zwang (vgl. Helsper 2010, S. 19 f.), verspricht Erkenntnisse zu den Herausforderungen, denen pädagogisch handelnde Akteurinnen und Akteure der mit Zwangsmitteln ausgestatteten Polizei unterliegen.

Diese pädagogischen Antinomien (siehe Abschnitt 6.3.2) werden von der spezifisch polizeilichen Aporie (siehe Abschnitt 6.3.1) überformt, durch die sich widerstreitende hybride Handlungsanforderungen ergeben (siehe Abschnitt 6.3.3). Mit dieser theoretischen Fundierung der Praxis werden empirisch begründete theoretische Eckpunkte sichtbar, die es ermöglichen Konturen einer pädagogischen Theorie der polizeilichen Präventionsarbeit zu zeichnen. Im sich daran anschließenden Abschnitt 6.4 sind diese Konturen einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen überblicksartig zusammengestellt.

6.3.1 Bewältigung genuin polizeilicher Aporien

Zunächst lohnt sich ein Blick auf die Aporien, die der polizeilichen Arbeit immanent sind. Widersprüchliche Erwartungen und Anforderungen an die Polizei finden sich in gesellschaftlichen Diskursen zur Rolle der Polizei, in der divergenten Funktionslogik von Prävention und Repression und den sich daraus ergebenden Erwartungen an Wirksamkeit.

Merkmale der polizeilichen Professionalität in der Präventionsarbeit werden zunächst kurz skizziert, dann an die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung angebunden und abschließend theoretisch fundiert.

Widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungshaltungen an die Polizei

Wissenschaftliche und programmatische Diskurse zur öffentlichen Sicherheit befassen sich wiederkehrend mit der Rolle der Polizei in der Gesellschaft (vgl. Abschnitte 2.2 und 3.1). Aus historischer Perspektive sind Militär und Polizei mit ihren Repressionsinstrumentarien in Deutschland Institutionen zur Beherrschung des Volkes. In einer freiheitlichen Demokratie muss die Gewährleistung staatlicher Ordnung demokratisch legitimiert sein. Das Handeln der Polizei bedarf einer gesellschaftlichen Legitimation. Als Teil der Gesellschaft spiegeln sich im polizeilichen Selbstverständnis (vgl. Abschnitt 2.2) auch immer Erwartungshaltungen der Bürgerinnen und Bürger wider.

Als empirisches Ergebnis dieser Untersuchung kann festgehalten werden, dass sich unabhängig von polizeibehördlichen Leitlinien und Zielen in den kollektiven

Selbstbildern der beforschten Gruppen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten maximal kontrastive Grundausrichtungen polizeilicher Arbeit dokumentierten. So zeigt sich beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, dass Modi der Durchsetzung von Regeln mit Mitteln der Abschreckung handlungsleitend sind. In dem Maße, in dem Repression in der Prävention Orientierung gibt, dokumentiert sich die Grundorientierung an einer Menschen beherrschenden Ausrichtung polizeilicher Arbeit. Dagegen wird in der Fokussierung auf die Vermittlung von Werten und den Sinn von Normen beim Typus *subjekt-orientierte Präventionsarbeit* maximal kontrastiv die Fähigkeit einer situativen Loslösung von genuin polizeilichen Praktiken sichtbar. In diesem polizeilichen Rollenbild zeigt sich, dass für die facettenreiche polizeiliche Arbeit ein breites Handlungsrepertoire erforderlich ist. Die Anwendung traditioneller polizei- und strafrechtlicher Befugnisse lässt sich mit weniger asymmetrischen, den Bürgerinnen und Bürgern zugewandten Interaktionsformen verbinden. Zwischen diesen beiden Orientierungspolen lässt sich der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* verorten. Bei diesem Typus zeigt sich kommunikativ generalisiertes Wissen zu förderlichen Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen. Im konjunktiven Wissensbestand wird jedoch eine Suche nach Zwangsmitteln als ultima ratio der Normerziehung sichtbar. In den Handlungsmustern dokumentiert sich implizites Wissen zu den Wirksamkeitsgrenzen von Präventionsarbeit, zu deren Überwindung ein Rückgriff auf repressive, genuin polizeiliche Praktiken opportun erscheint. In den drei Orientierungstypen ließen sich in dieser Untersuchung kontrastreiche Handlungsorientierungen in der polizeilichen Präventionspraxis abbilden. Da allen Orientierungsmustern eine Verankerung in der polizeilichen Handlungslogik gemein ist, lassen sich grundlegende, von der Präventionsarbeit unabhängige polizeiliche Rollenbilder generalisieren. Die Heterogenität der Orientierungen spiegelt die Widersprüchlichkeiten gesellschaftlicher Erwartungshaltungen wider, wie sie in Diskursen zur Rolle der Polizei in der Gesellschaft zu finden sind.

In einer pluralistischen Gesellschaft gibt es vielfältige Erwartungshaltungen an den Staat im Allgemeinen und an die Polizei im Besonderen. Unabhängig von polizeilichen Interventionsanlässen lassen sich die Handlungsmuster immer aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Diese unterschiedlichen normativen Standpunkte finden beispielsweise regelmäßig in Diskussionen um Sicherheitsgesetze ihren Ausdruck, hinter denen heterogene Ideen von Staat und Polizei stehen. So werden in Diskursen um die Befugnisse der Polizei immer unterschiedliche Lösungsansätze gesellschaftlicher Probleme sichtbar. Groß stellt dem Modell einer dienstleistungsorientierten *Bürgerpolizei* eine primär öffentliche Institutionen schützende *Staatspolizei* gegenüber (vgl. Groß 2019, S. 10).

„Das bürgerpolizeiliche Grundverständnis vertraut darauf, dass in der Gesellschaft selbst Potenziale zur Sicherheitsgewährleistung und kooperativen Sicherheitsproduktion vorhanden sind, die erkannt, gefördert und nachhaltig institutionalisiert werden können! Im Kontrast zu dieser gesellschaftspolitisch orientierten Polizeiphilosophie steht ein Verständnis von Polizei als reinem Staatsschutzorgan“ (Barthel und Buschkamp 2019, S. 189).

Auf der Ebene der Akteurinnen und Akteure stellt Behr in metaphorischen Rollenbezeichnungen das Bild des „Schutzmanns“ bzw. der „Schutzfrau“ dem des „Polizei-Kriegers“ gegenüber und charakterisiert damit unterschiedliche organisationskulturelle Ausrichtungen (vgl. Behr 2019, S. 25 f.). Die dahinter liegenden Grundannahmen lassen sich auf eine Betonung von Prävention oder von Repression in Handlungskonzepten verdichten. In diesem Spannungsfeld gegensätzlicher Handlungsempfehlungen hat sich die Idee einer bürgernahen, grundrechtsgewährleistenden Polizei verstetigt. Dabei ist die Rolle der Polizei nicht nur von politischen Intentionen oder institutionellen Selbstbildern abhängig, sie manifestiert sich auch in einer zutiefst normativen Rollenzuschreibung von Bürgerinnen und Bürgern sowie institutioneller Akteurinnen und Akteure. Polizeiliches Handeln und damit auch die Präventionsarbeit bewegt sich immer in einem Spannungsfeld, das durch die Standortgebundenheit der Betrachter geprägt ist.

Beitrag zur Theoriebildung

Die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung und der polizeifachliche Diskurs zeigen übereinstimmend, dass aporetische Handlungsanforderungen an die polizeiliche Arbeit in widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an die Polizei zu finden sind. Es gibt keine eindeutige bzw. einheitliche Erwartungshaltung an Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte in der Präventionsarbeit. (Genauso wie es an die genuin polizeiliche Arbeit unterschiedliche Erwartungshaltungen gibt.) Eine Theorie polizeilicher Präventionsarbeit darf nicht von einer bestimmten gesellschaftlichen Erwartungshaltung ausgehen, sondern muss gerade die Widersprüchlichkeit unterschiedlicher Erwartungshaltungen in den Mittelpunkt stellen, die zwischen kompromisslosem Normvollzug und Bürgernähe oszillieren. Für diesen Zweck müssen die divergierenden Anforderungen und Interessen expliziert und für eine diskursive Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden.⁸

⁸ Dieses Erfordernis wird sich in der weiteren professionsbezogenen Diskussion der empirischen Ergebnisse in diesem Kapitel zeigen und ein zentraler Beitrag zur Theoriebildung sein.

Divergierende gesetzliche Funktionslogiken und Erwartungen an Wirksamkeit

Die Polizei leistet Beiträge zur öffentlichen Sicherheit und Ordnung. Unterhalb dieser Integrationsebene versammeln sich ganz unterschiedliche Aufgaben mit heterogenen Zielsetzungen. Damit gehen divergente Funktionslogiken und Erwartungen an Wirksamkeit einher, die sich in der Praxis vereinigen und zu antinomischen Handlungsanforderungen führen.

Mit Blick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich Hinweise auf die aporetische Charakteristik der polizeilichen Arbeit auch auf die Präventionsarbeit bezogen bereits auf der kommunikativ generalisierenden Ebene des empirischen Materials finden. In der Präventionspraxis versuchen die Akteurinnen und Akteure das Zusammentreffen von präventiven Interaktionsmöglichkeiten und repressiven Interventionserfordernissen zu trennen. Das zeigt sich selbst beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, in dessen Orientierungen sonst ein ganz traditionelles polizeiliches Rollenbild wirkmächtig ist, indem sich um die funktionale Trennung der Präventionsarbeit von der repressiven polizeilichen Aufgabenwahrnehmung bemüht wird. So ist im Diskurs der Gruppe Paula eine Beschreibung zu finden, in der die erforderliche repressive Aufklärungsarbeit eines vermutlichen Jackendiebstahls an einer Schule an den für diesen Stadtteil zuständigen *Ortspolizisten* weitergereicht wird. Dagegen ist eine in die Zukunft gerichtete, repressive Normenverdeutlichung zur Unterstützung von Lehrkräften Teil des Präventionsverständnisses und damit einer sich selbst zugeschriebenen Aufgabe der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten. Bei der Gruppe Lima ist eine Narration zu finden, in der beschrieben wird, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn einer Präventionsmaßnahme darüber belehrt werden, dass sie nicht von Straftaten berichten sollen, in die sie möglicherweise selbst verwickelt sind, da dann die Strafverfolgungspflichten auch für die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten greifen. Arbeitsbeziehungen, die ein Mindestmaß an Offenheit und Vertrauen erfordern, lassen sich nicht mit einem konfrontativen Repressionssetting verbinden, in dem die Polizei Fehlverhalten nachweisen will und die Adressatinnen und Adressaten dieses nicht zugegeben müssen. Unabhängig von unterschiedlichen Rollenbildern in der rekonstruierten Typologie der Handlungsorientierungen dokumentiert sich in den Diskursen dieser Untersuchung implizites Wissen, das präventives und repressives polizeiliches Handeln balanciert.

Prävention und Repression „folgen zwei ganz verschiedenen, teilweise antinomischen Funktionslogiken“ (Denninger 2018, Rn 5), so die juristische Charakterisierung Denningers zum Verhältnis der Säulen polizeilicher Aufgaben zueinander. Unabhängig von der Präventionsarbeit ist polizeiliches Handeln kontinuierlich von Abwägungsprozessen zwischen Gefahrenabwehr (Prävention) und

Repression geprägt. Es gilt die Faustformel Gefahrenabwehr vor Strafverfolgung (Repression), wobei es immer einer Rechtsgüterabwägung zwischen der Gefahr und einer mit Strafandrohung untermauerten Strafverfolgungspflicht (Legalitätsprinzip) bedarf (Dominanzentscheidung). Beispiel: Das Opfer eines Raubüberfalls wird am Tatort rettungsmedizinisch versorgt, dabei werden Spuren der Tat vernichtet und so die Aufklärung der Tat erschwert.⁹ Der kurze Blick auf die juristische Argumentationslogik, von der polizeiliche Orientierungsschemata geprägt sind, zeigt, dass allein schon im genuin polizeilichen Handlungsfeld eine Komplexität von Repression und Prävention mittels Gefahrenabwehr gegeben ist. Der Repressionslogik ist es immanent, dass strafverfolgende Maßnahmen des Staates von zukünftigen Regelverstößen abschrecken und so Normkonformität bewirken (§ 46 Abs. 1 StGB).

Beitrag zur Theoriebildung

Das genuin polizeiliche Handeln ist von divergierenden präventiven und repressiven gesetzlichen Funktionslogiken und damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen an Wirksamkeit durchzogen. Diese Divergenz wirkt auch in die Präventionsarbeit hinein. Eine Theorie der polizeilichen Präventionsarbeit hat der Logik von Prävention zu folgen und daher die Grenzen der Repression deutlich zu formulieren. Es muss ganz klar die spezifische Funktion des Polizeilichen in der Präventionsarbeit beschrieben werden. Da die Polizei in der Präventionsarbeit nicht alleiniger Akteur ist, gilt es, diese Aufgabe und das damit verbundene Handeln zu spezifizieren. Dabei geht es nicht so sehr um die Bestimmung konkreter Inhalte oder Adressatengruppen für diese Form der polizeilichen Arbeit. Es stellt sich die Frage nach dem unverwechselbaren polizeilichen Kern der Arbeit. Die spezifische präventive Funktion ist einerseits von der genuin polizeilichen Arbeit und andererseits von der Präventionsarbeit anderer gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure abzugrenzen. Nur so kann diese spezifische Professionalität hinreichend bestimmt werden.

Gesteigerte aporetische Handlungsanforderungen

Die sich aus den unterschiedlichen Funktionslogiken und Erwartungen an Wirksamkeit ergebenden komplexen widerstreitenden Anforderungen erhöhen die Komplexität des Handelns der polizeilichen Präventionsarbeit und entfalten sich

⁹ Aber auch innerhalb einer polizeilichen Maßnahme kann es zu einer sogenannten doppel-funktionalen Maßnahme kommen. „Dabei geht es um das Aufeinandertreffen der Ausübung von Befugnissen nach den Polizeigesetzen und/oder der StPO“, Kugelmann (2012, S. 14). Beispiel: Mit der vorläufigen Festnahme eines Tatverdächtigen wird auch die weitere Tatbegehung unterbunden.

in Aporien. Die Polizei muss ohne polizeitypische Handlungsschemata auskommen, was auch mit Blick auf die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung in pädagogischen Handlungsmustern sichtbar wird.

Die in dieser Arbeit rekonstruierten maximal kontrastiven Handlungsmuster der drei Idealtypen zeigen, neben unterschiedlichen Modi, divergente Ziele der Präventionsarbeit, in denen sich die Komplexität des Handelns dokumentiert. Während sich in den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* Belehrungsmodi zeigen, wird bei Orientierungen, die der Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* repräsentiert, die Schaffung von Lerngelegenheiten deutlich. Dagegen zeigt sich in den Orientierungen des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* kollektiv geteiltes implizites Wissen um die Grenzen der Präventionsarbeit, wobei dennoch nach Druckmitteln gesucht wird, um Normativität zu bewirken, worin sich insgesamt eine ambivalente Handlungslogik dokumentiert.

Jenseits dieser unterschiedlichen Orientierungsmuster seien noch homologe, kollektiv geteilte, implizite Wissensbestände erwähnt, die das Handeln der Polizistinnen und Polizisten in der Präventionsarbeit leiten. So zeigt sich in dieser Untersuchung bei allen Gruppen eine Normakzeptanz. Das ist eine bei Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten durchaus erwartbare Orientierung. Regeln, die junge Menschen typischerweise verletzen, werden als gültig angesehen, die dadurch geschützten Werte sind akzeptiert. Bei Akteurinnen und Akteuren, deren Handlungsmuster sich in den Orientierungstypen *pädagogisierte Präventionsarbeit* bzw. *subjektorientierte Präventionsarbeit* widerspiegeln, dokumentierte sich ein Bild entwicklungsbedingter Normalität temporär abweichenden Verhaltens junger Menschen. Damit sind Rechtsverstöße von Jugendlichen gemeint, die der Klein- und Massenkriminalität zuzurechnen sind, wie z. B. Ladendiebstähle oder Sachbeschädigungen. Sogenannte jugendliche Mehrfach- und Intensivtäter¹⁰ sind dagegen eine eher kleine Gruppe (vgl. Steffen 2003, S. 152). Die Präventionsarbeit mit diesen Personen stellt eine besondere Herausforderung dar und

¹⁰ Ergänzend zur Beschreibung im Abschnitt 2.3.3: „Die Bezeichnung ‚Intensivtäter‘ stammt aus der polizeilichen Praxis und findet üblicherweise bei Personen Anwendung, die über einen festgelegten Zeitraum hinweg für eine bestimmte Anzahl von Delikten als Tatverdächtige identifiziert wurden. Da es sich nicht um einen juristischen oder juristisch relevanten Begriff handelt, werden teilweise auch strafunmündige Kinder in polizeilichen Intensivtäterlisten geführt“, Walsh (2018, S. 7). Es gibt keine einheitliche Begriffsbestimmung. Das Verständnis, welche Personen als Mehrfach- und Intensivtäter gelten, variiert von Bundesland zu Bundesland. Der empirische Forschungsstand im Hinblick auf Präventionsmöglichkeiten ist begrenzt, vgl. Steffen (2003, S. 153).

führt bei Handlungsorientierungen, die dem Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* entsprechen, zu Irritationen, so der empirische Befund dieser Untersuchung. So dokumentieren sich in interaktiv dichten Diskurspassagen der Gruppe Bravo die Grenzen individueller Präventionsarbeit mit delinquenzgeneigten jungen Menschen.

Als empirisches Ergebnis wurde weiterhin sichtbar, dass mit der justiziellen Sanktionierung jugendtypischer Delinquenz keine positiven Entwicklungsimpulse verbunden werden. Wird Strafzweckprogrammatik (§ 46 Abs. 1 StGB) als theoretischer Vergleichshorizont bemüht, liegt die Vermutung nahe, dass die Akteurinnen und Akteure in ihrer Funktion als Ermittlungspersonen der Staatsanwaltschaft dem System des Jugendstrafrechts eine signifikant positive Wirkung beimessen, zumal es im Vergleich zum Erwachsenenstrafrecht den Erziehungsgedanken betont (vgl. Abschnitt 2.3.3). Dagegen dokumentiert sich im empirischen Befund dieser Untersuchung eine Distanz zu den Wirkungen des justiziellen Sanktionssystems, an dem Polizistinnen und Polizisten als Ermittlungspersonen mitwirken. Gerade im Handlungsfeld der Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeiter mit ihrem hohen repressiven Aufgabenanteil wäre eine solche Orientierung theoretisch erwartbar gewesen. Es zeigt sich vielmehr in homologer Weise ein kollektiv geteiltes Wissen bezogen auf eine stigmatisierende und damit entwicklungshemmende Wirkung der justiziellen Befassung mit jugendlicher Delinquenz. Darin dokumentiert sich eine Skepsis gegenüber der präventiven Wirkung justizieller Reaktionen auf abweichendes Verhalten in Form eines Spannungsfeldes zwischen dem konjunktiven Erfahrungswissen der Akteurinnen und Akteure polizeilicher Präventionsarbeit und den gesetzlichen Zielsetzungen des Jugendstrafrechts. Hinzu kommt noch, dass die Arbeitspraxis von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten mit der Anwendung des Gefahrenabwehrrecht einerseits und mit dem Strafrecht andererseits, von Rechtsvorschriften geprägt sind, die widersprüchlichen Funktionslogiken unterliegen. Der empirische Befund dieser Untersuchung zeigt, dass die polizeiliche Praxis bedingt durch gesetzliche Handlungsanforderungen und divergierende Erwartungen an Wirksamkeit von einer Komplexität geprägt ist, die sich in aporetischen Anforderungen entfaltet.

Das traditionell reaktive Handeln, bezogen auf Gefahren oder Straftaten, wird im Bereich der Gefahrenvorsorge¹¹ „eine prinzipiell unbegrenzte, nie endende Aktivität des Staates zur Risikominimierung“ (Denninger 2018, Rn 6). „Während

¹¹ Die Gefahrenvorsorge kann auch Rechtseingriffe, wie vorsorgliche Informationserhebungen oder verdachtsunabhängige Personenkontrollen umfassen. Auf derartige Präventionsmaßnahmen erstreckt sich jedoch diese Untersuchung nicht.

das Ziel früher die Bekämpfung von Kriminalität war, ist heute die per definitionem unerreichbare Aufgabe der Herstellung von Sicherheit in den Vordergrund gerückt“ (Kretschmann und Legnaro 2019, S. 11). Jenseits unterschiedlicher Funktionslogiken von Repression und Prävention geben die explizierten polizeilichen Handlungsgrundlagen nur eine begrenzte Orientierung, die der Komplexität der Handlungspraxis nicht gerecht wird. Polizeigesetzen sind zwar Aufgabenzuweisungen für die Verhütung von Straftaten zu entnehmen, spezifische Befugnisse für die Präventionsarbeit gibt es dagegen nicht.¹² Der Handlungsrahmen wird vielmehr aus Dienstanweisungen, Konzeptionen, Zusammenarbeitsvereinbarungen u.ä. untergesetzlichen Regelungen gebildet. In Wissensbeständen, wie der polizeilichen Einsatzlehre¹³ und der Kriminalistik¹⁴, die das polizeiliche Handeln beschreiben und die jeweils für sich einen wissenschaftlichen Anspruch reklamieren, ist die polizeiliche Präventionsarbeit nur am Rande relevant.

Im Gegensatz zu vielen anderen polizeilichen Arbeitsbereichen existiert für die Präventionsarbeit keine bundeseinheitliche Polizeidienstvorschrift, die mit Einzelmaßnahmen und fachlichen Standards die Handlungspraxis steuern und gestalten will. Zur Erklärung der Spezifik des Systems der polizeilichen Präventionsarbeit kann die Theorie der Strukturierung (vgl. Giddens 1995, S. 51 ff.) bemüht werden, die Handeln in Organisationen als eine Dualität von Struktur und Handlung beschreibt. Im Vergleich mit anderen polizeilichen Aufgaben, wie z. B. dem schutzpolizeilichen Streifendienst, sind die Regeln in der Präventionsarbeit deutlich unschärfer formuliert und die Interpretationsschemata des professionellen Handelns und der zu erreichenden Ergebnisse weniger verbindlich. Diese

¹² Die Rechtsgundlage wird durchaus streitig gestellt, vgl. Abschnitt 2.3.1 und siehe Abschnitt 6.3.2.

¹³ Die polizeiliche Einsatzlehre stützt sich auf Wissen aus praktischen Einsatzerfahrungen ab, vgl. Salzmann (2019).

¹⁴ „Kriminalistik ist die eigenständige (interdisziplinäre) Wissenschaft der unmittelbaren, praktischen Prävention und Repression von Verbrechen und Vergehen sowie der dazu erforderlichen am Einzelfall orientierten (rechtlich zulässigen) relevanten, allgemeinen und besonderen Methoden, Taktiken und Techniken, insbesondere der Beweislehre, Spurenkunde und natur- und geisteswissenschaftlichen Hilfswissenschaften, z. B. Physik, Chemie, Biologie, Medizin, Psychologie, Soziologie und Informationstechnologie. Ihr Gegenstand ist die Verhinderung und/oder wahrheitsgemäße Aufklärung konkreter Straftaten durch Ermittlung tatverdächtiger Personen sowie lückenloser und vollständiger Erforschung, Erhebung und Feststellung aller relevanten Umstände / Tatbestände, ihrer Zusammenhänge, Bedingungen und Wirkungen, insbesondere unter Berücksichtigung der taktischen Erfordernisse und der Grundsätze der Beweislehre und Spurenkunde, um das Geschehene objektiv nachvollziehbar zu machen, d. h. verfügbare Information im Hinblick auf die Klärung chronologischer Bezüge und deren Nachweis zu erforschen und zu sichern“, www.gerhard-schmelz.de/46853.html.

Orientierungsschemata und der empirische Befund dieser Untersuchung lassen eine rekursiv organisierte Struktur dieses polizeiliche Arbeitsfeldes erkennen (vgl. Giddens 1995, S. 77).

Weiterhin mangelt es in der Präventionsarbeit an einer genuin polizeilichen Gefahrenbewältigung und damit an kurzfristig sichtbaren Ergebnissen. Die Akteurinnen und Akteure in der Präventionsarbeit „wissen sehr wohl, dass ihre Tätigkeiten weniger spektakulär und prestigeträchtig sind, dass die Erfolgskriterien für ihre Arbeit weniger greifbar (und weniger messbar) sind und daher Anerkennung durch Vorgesetzte und Kollegen aus dem (repressiven) Einsatzbereich kaum zu erwarten sind“ (Barthel und Buschkamp 2019, S. 176). Dieses strukturelle Setting reduziert anerkannte Handlungsroutinen und den Umfang anerkannter Präventionsstandards (allgemeiner ausgedrückt: soziale Praktiken). Dadurch wird nicht nur Gestaltungsfreiheit und Individualität ermöglicht, begrenzt ausgeprägte Strukturen können auch organisational gewünschte Orientierungen vermissen lassen, Irritationen hervorrufen oder Simplifizierungen fördern. In diese Richtung weist auch der empirische Befund dieser Arbeit. Bei Orientierungen, die der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* repräsentiert, zeigt sich das in Modi zur Reduktion komplexer sozialer Zusammenhänge. Dagegen versammeln sich beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* Orientierungen, die mit komplexen Zusammenhängen differenziert umgehen. Bei Handlungsorientierungen im Sinne des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* wurden die beschriebenen Irritationen sichtbar.

Es scheint insgesamt so zu sein, dass der Umgang mit Aporien an die Handlungspraxis delegiert ist und so eine gewisse Kontingenz fördert, die auf der Handlungsebene zu den beschriebenen Herausforderungen führt. So kontrastiv sind dann auch die Orientierungsmuster. Die Modi zur Herstellung von Sicherheit reichen von Normverdeutlichung bis zur Normvermittlung.

Beitrag zur Theoriebildung

Prävention¹⁵ erhöht die Komplexität des aporetischen polizeilichen Handelns, die in bisherigen Diskursen zu wenig Beachtung findet. Eine professionstheoretische Betrachtung dieses polizeilichen Handlungsfeldes steht vor der Herausforderung, erforderliche Kompetenzen und geeignete Methoden für dieses Handlungsfeld zu beschreiben. Eine Theorie der polizeilichen Präventionsarbeit muss über die

¹⁵ Prävention im Sinne dieser Arbeit befasst sich nur mit polizeilichen Maßnahmen, die ohne Rechtseingriffe auskommen (vgl. die Beschreibung genuin polizeilichen Handelns im Abschnitt 2.1).

in diesem Handlungsfeld erhöhte Komplexität aufklären und Beiträge zu ihrer Bewältigung liefern.

Die theoretische Ausdifferenzierung dieser spezifischen Professionalität soll auch strukturelevante Erkenntnisse generieren, die ebenfalls der weiteren Professionalisierung dienlich wären.

6.3.2 Umgang mit pädagogischen Antinomien in der polizeilichen Präventionsarbeit

Neben den bereits beschriebenen Aporien der polizeilichen Handlungspraxis sind in der polizeilichen Präventionsarbeit auch typisch pädagogische Antinomien wirkmächtig. Wie der Diskurs um pädagogische Antinomien zeigt (vgl. Abschnitt 3.3), ist der Umgang mit widersprüchlichen Herausforderungen pädagogischer Arbeit prägendes Merkmal pädagogischer Professionalität. Die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen jedoch, dass die polizeiliche Präventionsarbeit neben genuin polizeilicher Professionalität von antinomischen pädagogischen Orientierungsmustern geprägt ist. Daher ist zu beschreiben, wie dieser Befund, unter Berücksichtigung spezifischer Erkenntnisse der pädagogischen Professionstheorie, eine pädagogische Theorie polizeilicher Präventionsarbeit konturieren kann. Den Ausgangspunkt für die folgende Argumentation bildet die Darstellung der Wirkmächtigkeit widersprüchlicher Anforderungen unterschiedlicher Systemlogiken, die das Handeln beeinflussen. Von zentraler Bedeutung ist die pädagogische Antinomie, die sich zwischen Freiheit und Zwang aufspannt, weil sie sich auf jegliche erzieherische Bemühungen erstreckt und daher auch für die polizeiliche Präventionsarbeit relevant ist. Eng verbunden damit ist die die Antinomie der Förderung der Entfaltungsmöglichkeiten und der Disziplinierung von Heranwachsenden. Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich durch Ungewissheiten, die sowohl dem professionellen pädagogischen als auch polizeilichen Handeln immanent sind. Letztlich ist noch ein Blick auf die Unterschiedlichkeit polizeilicher und pädagogischer Legitimation erforderlich.

Merkmale der polizeilich-pädagogischen Professionalität in der Präventionsarbeit werden zunächst kurz skizziert, dann an die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung angebunden und abschließend theoretisch fundiert.

Wirkmächtigkeit widersprüchlicher Anforderungen unterschiedlicher Systemlogiken

Die polizeilichen Aporien der Präventionsarbeit ergeben sich im Wesentlichen aus der Antinomie von Prävention und Repression (siehe Abschnitt 6.3.1). Durch die pädagogisch determinierte Präventionsarbeit werden die Grenzen professionsspezifischer Systemlogiken überschritten. Polizeiliches Handeln wird so typischen Herausforderungen pädagogischen Handelns ausgesetzt.

In den empirischen Ergebnissen dieser Untersuchung dokumentiert sich ein Spannungsfeld, welches sich zwischen der *Gewährleistung der staatlichen Ordnung* und der *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* aufspannt. Der Umgang mit den Systemgrenzen wird durch die Selbstverortung der beforschten Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten im polizeilichen System sichtbar. Gleichzeitig ließ sich aber rekonstruieren, dass die Präventionspraxis von pädagogischem Handeln eben dieser Beamtinnen und Beamten durchzogen ist. Die Orientierungstypen unterscheiden sich im Umgang mit pädagogischer Systemlogik und dem Ausmaß der Adaption entsprechender Handlungsmuster. Während sich beim Typus *obligationsstaatliche Präventionsarbeit* Orientierungen zeigen, mit denen pädagogische Situationen im Law-and-Order-Modus bewältigt werden, wurden bei den beiden anderen Orientierungstypen Modi sichtbar, die weitaus stärker pädagogisch beeinflusst sind. Bei den Orientierungstypen *pädagogisierte Präventionsarbeit* und *subjektorientierte Präventionsarbeit* dokumentiert sich implizites Wissen, dass die Entwicklung von jungen Menschen nicht mit polizeilichen Mitteln gefördert werden kann. Orientierungsmuster des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* weisen ein Streben nach eigenem pädagogischen Handeln auf, das bei der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen und dem Umgang mit der Unverfügbarkeit des Lernens¹⁶ von Menschen an seine Grenzen stößt. Dagegen überwindet der Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* die Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten in komplexeren pädagogischen Settings durch die Kooperation mit genuin pädagogischen Akteuren.

Abstrahiert man diesen Befund, werden unterschiedliche Perspektiven des Handelns deutlich. Polizeiliches Handeln erfolgt aus einem gesellschaftlichen Fokus heraus, dessen Ziel es ist, Normkonformität zu fördern, um das soziale Zusammenleben zu gewährleisten. Auf das Individuum wird aus der Perspektive

¹⁶ „Grundsätzlich ist der Lernende frei zu lernen oder nicht zu lernen, und dieser Prozess ist von außen nicht determinierbar“, Scheunpflug (2001, S. 9 f.).

der Gesellschaft bzw. des Staates eingewirkt. Dagegen sind pädagogische Orientierungsmuster von einer Subjektorientierung geprägt.¹⁷ Eine Werteerziehung soll den Normsinn vermitteln, die Befolgung aus Einsicht fördern und so gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und zur Übernahme von gesellschaftlichem Engagement anregen.

Sowohl Pädagoginnen und Pädagogen, als auch Polizistinnen und Polizisten in der Präventionsarbeit handeln in ihren jeweiligen Kontexten pädagogisch. Für die einen ist es der Kernbereich ihrer Professionalität und für die anderen ist damit ein Systemwechsel verbunden. Wenn sich in der polizeilichen Präventionsarbeit, wie dem Befund dieser Untersuchung zu entnehmen ist, pädagogisches Handeln dokumentiert, spiegelt sich die dafür erforderliche Professionalität in der Wirkmächtigkeit pädagogischer Antinomien wider, wie sie im Theorem von Helsper (2010) formuliert werden. Die pädagogischen Antinomien der Moderne fokussieren dabei primär das schulische Handlungsfeld oder, etwas allgemeiner ausgedrückt, pädagogische Professionalität in formalen Bildungssettings. Ein ähnlicher Fokus ist auch bei Schlömerkemper (2017) zu finden. Darüber hinaus „ist pädagogisches Handeln im Kontext von Erziehung und Bildung per se in Aporien angelegt“ (Welser 2017, S. 418). Welser (2017) hat Aporien und damit antinomische Handlungsanforderungen in der offenen Jugendarbeit rekonstruiert. Das weist über den spezifischen schulpädagogischen Diskurs hinaus. Die Bewältigung pädagogischer Antinomien ist nicht nur von einer eng konturierten pädagogischen Professionalität geprägt, sondern vielmehr von spezifischen formellen und informellen pädagogischen Settings determiniert. Hinweise darauf sind bei Endres (2019) und Eich (2021) zu finden. Helsper nimmt in seinen Schriften primär das

¹⁷ Einen Gegensatz zwischen Prävention und pädagogischer Arbeit sieht Dollinger (2017), der bezogen auf die Arbeit mit delinquenten Jugendlichen die unterschiedlichen Verständnisse von Erziehung im erziehungswissenschaftlichen Sinne und einer auf bestimmte Verhaltensziele ausgerichteten Prävention herausstellt. So sieht auch Kessler (2017) eine bildungspolitische Übernahme des „Störungsparadigmas“, vgl. Frehsee (2011, S. 356 ff.) und sich daraus ergebender Präventionsziele. Wenn in den erwähnten Beiträgen von Prävention die Rede ist, so wird mehr oder weniger explizit nur die kriminalpräventive Täterprävention in den Blick genommen. Kriminalprävention im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu diskutieren ist notwendig und kann auch fruchtbar sein. Da nicht jegliches soziale Lernen und die Vermittlung von Werten als Prävention oder Kriminalprävention bezeichnet werden kann, darauf bezogene Kompetenzen andererseits aber Präventionszielen dienen, rücken schnell Fragen der Wertevermittlung und pädagogischer Machtausübung in den Blick. An dieser Stelle soll nur auf diesen Zusammenhang hingewiesen und kein entsprechender Diskurs geführt werden. Die empirischen Ergebnisse dieser Studie zeigen jedenfalls auf der Ebene der Handlungsorientierungen von Polizistinnen und Polizisten keine Dualität zwischen Bildungs- und Präventionsarbeit, sondern mannigfaltige Verschränkungen zwischen genuin polizeilichen und pädagogischen Orientierungsmustern.

professionelle Lehrerinnen- und Lehrerhandeln in den Blick, sieht aber auch den professionsübergreifenden Forschungsbedarf. „Woran es allerdings mangelt, sind differenzierte empirische Studien über die verschiedenen professionellen Handlungsfelder hinweg“ (Helsper 2016, S. 60). Die bereits erwähnten neueren Studien von Welser, Endres und Eich liefern aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive Erkenntnisse zu diesem Forschungsdesiderat. Diese Untersuchung bietet ebenfalls Erkenntnisse zur professionsübergreifenden Relevanz von Antinomien und darüber hinaus zur Bedeutung von Aporien für die polizeiliche Präventionspraxis (siehe hierzu diesen Abschnitt 6.3 insgesamt). Der beschriebene Forschungsstand legt nahe, deutlich stärker Aporien in den unterschiedlichsten pädagogischen Situationen in den Blick zu nehmen und nicht nur auf Antinomien aus dem schulpädagogischen Kontext zu schauen.¹⁸

Beitrag zur Theoriebildung

In der Präventionspraxis werden die Logik der Polizei und die Logik pädagogischer Systeme wirkmächtig. Eine Professionalitätstheorie der polizeilichen Präventionsarbeit muss es ermöglichen, die unterschiedlichen Systemlogiken professionell zu balancieren, indem reflektiert und situationsgerecht zwischen verschiedenen Modi gewechselt werden kann. Der empirische Befund dieser Untersuchung legt zunächst einmal offen, dass systemübergreifend gehandelt wird und pädagogische Handlungslogik zwangsläufig bei der Professionalisierung der polizeilichen Präventionsarbeit Berücksichtigung finden muss. Die zu entwerfende Theorie muss relevantes pädagogisches Wissen und erforderliche Kompetenzen für die polizeiliche Präventionsarbeit beschreiben. Mit diesen theoretischen Fundierungen wird über das polizeiliche Handlungsfeld hinaus systemisches Denken und Handeln ermöglicht.

Gewaltfreie, aber nicht zwangsbefreite Präventionsarbeit

Die legitime Anwendung von Gewalt in Form von unmittelbarem Zwang ist ein zutiefst polizeiliches Thema. Im Selbstbild der Beamtinnen und Beamten dokumentiert sich diesbezüglich eine Unvereinbarkeit von Prävention und Repression (siehe Abschnitt 6.3.1). Der Umgang mit Zwang ist sowohl für die polizeiliche als auch für die pädagogische Professionalität von Bedeutung. Sie nähern sich diesem Gegensatz aber aus unterschiedlichen Perspektiven. In der polizeilichen

¹⁸ Die Bewältigung dieser widerstreitenden Handlungsanforderungen ist für die Initiierung von Lernprozessen trotz aller Kritik vgl. z. B. Wernet (2003); Reh (2004); Tenorth (2006) von grundlegender Bedeutung, was sich auch in den impliziten Wissensbeständen der beforschten Gruppen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten zeigt.

Handlungslogik beinhaltet Zwang Mittel zur Durchsetzung der staatlichen Ordnung und zur Gewährleistung einer freiheitlichen Gesellschaft. Mit Blick auf die Erziehung junger Menschen ist pädagogisches Handeln ebenfalls nicht frei von Zwängen. Pädagogische Begrenzungen der Machtausübung sollen zur Freiheit befähigen und gesellschaftliche Integration fördern. In der polizeilichen Präventionsarbeit treffen polizeiliche und pädagogische Aspekte von Zwang und Freiheit in spezifischer Weise zusammen und beeinflussen das professionelle Handeln der Polizistinnen und Polizisten. Die Charakterisierung der polizeilichen Präventionsarbeit als *gewaltfrei, aber nicht zwangsbefreit* weist pointiert darauf hin, dass genuin polizeiliche Zwangsausübung (insbesondere Machtausübung durch physische Gewaltanwendung) zurückgedrängt wird, genuin pädagogische Zwänge aber wirkmächtig bleiben, bzw. an ihre Stelle treten.

Die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass sich in allen drei konstruierten Orientierungstypen Orientierungsmuster verorten lassen welche die Einhaltung von Normen¹⁹ fördern wollen. Im Umgang mit Freiheit und Zwang dokumentieren sich jedoch maximal kontrastive Menschenbilder, die auf die jeweiligen Modi der Normvermittlung wirken. In den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* dokumentieren sich Modi der Normübernahme, die auf die Anpassung junger Menschen an die durch die Akteurinnen und Akteure repräsentierten Normen abzielen. Im schulischen Kontext wird z. B. eine Unterstützung von Lehrkräften durch die Bereitstellung von psychischen Zwangsoptionen offeriert. Zur Unterbindung von Störungen und Androhung von Disziplinierungen wird auf die Strahlkraft der polizeilichen Repressionsautorität gesetzt. Diese Orientierungsmuster dokumentieren sich insbesondere in den Diskursen der Gruppe Paula. Die Freiheit des Einzelnen spielt in den Handlungsmustern eine untergeordnete Rolle.

In den Orientierungen des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* dokumentiert sich dagegen implizites Wissen zu den Grenzen von Zwang in der Präventionspraxis. Eine Normakzeptanz und freiwillige Normübernahme kann mit Zwang nicht erreicht werden. Im empirischen Material dieser Arbeit wird sichtbar, dass Entwicklung Freiheit benötigt. Als Experten für öffentliche Sicherheit wollen sie deviantes Verhalten junger Menschen reduzieren und deren Selbstschutz fördern. Diese Handlungsmuster dokumentieren sich im Streben nach partnerschaftlichen Arbeitsbeziehungen und in Elaborationen zu Entwicklungsbedingungen junger Menschen.

¹⁹ „Werte beschreiben wünschenswerte Sachverhalte. Das unterscheidet sie von Normen; denn Normen sind etwas ganz anderes: Sie sind Vorschriften, nach denen wir uns richten oder richten sollten. Sie bestehen aus Sätzen, genauer: aus Imperativen“, Prange (2010, S. 38).

In den Handlungsorientierungen, die für den Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* konstitutiv sind, zeigen sich Modi pädagogischer Wertevermittlung. Basierend auf konjunktiv geteiltem Wissen um die Unverfügbarkeit von Lernprozessen soll durch Einsicht in den jeweiligen Normsinn Normkonformität gefördert werden.

Da sich die Polizei in der Präventionsarbeit über angestammte repressive Handlungsschemata hinaus der präventiven Funktionslogik stellt, indem sie Normen vermittelt, rückt die Rolle von Zwang zwangsläufig ins Blickfeld (vgl. Abschnitte 2.5 und 6.3.1). Dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Einerseits weist der empirische Befund dieser Untersuchung darauf hin, dass es bezogen auf den Umgang mit Zwang zu unterschiedlichen Orientierungsmustern bei den Akteurinnen und Akteuren der polizeilichen Präventionsarbeit kommt. Andererseits bewegt sich pädagogisches Handeln strukturell in einem Spannungsfeld zwischen der Befähigung zur Freiheit unter den Bedingungen des Zwanges. Das professionelle präventive Handeln der Polizei ist von der genuin pädagogischen Antinomie determiniert, die sich zwischen Autonomie und Heteronomie aufspannt, in dem Zwang aber eine besondere Gewichtung bekommt.

In dieser Untersuchung konnte sichtbar gemacht werden, dass sich die Beamtinnen und Beamten ihre Rolle in der Polizei als eine spezifische konstruieren. Bei den Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten zeigte sich in homologer Weise die Abstinenz physischer Gewaltanwendung bzw. die Vermeidung repressiver Handlungspraktiken. Dieser Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass repressives Handeln mit genuin polizeilichem Zwang gleichgesetzt wird und Präventionsarbeit vermeintlich Gewaltfreiheit symbolisiert. Darin zeigt sich, dass nicht nur auf theoretischer Ebene (vgl. Abschnitt 2.5), sondern auch in professionellen bzw. handlungspraktischen Zusammenhängen ganz unterschiedliche Bilder von Zwang²⁰ existieren. Damit wird dann auch der „Kern der

²⁰ „Das charakteristische Merkmal von uniformierten Streifen besteht in ihrer Sichtbarkeit. [...] Die Betonung der abschreckenden Wirkung der Sichtbarkeit der Polizei hat zur Folge, dass die wahrgenommene physische *Präsenz* der Polizei ein integraler Bestandteil des Kontinuums der polizeilichen *Gewalt* ist [...]“, Brodeur (2003, S. 278; Hervorhebungen i.O.). Diese Perspektive macht deutlich, dass Zwang weiter gefasst werden kann als jegliche polizeiliche Zwangsbefugnis. Unberücksichtigt bleiben in dieser Sichtweise jedoch die Doppelfunktionalität, bzw. die unterschiedlichen Akzentuierungsmöglichkeiten polizeilicher Präsenz. Sie kann der Abschreckung und/oder der Steigerung des Sicherheitsgefühls dienen.

Polizeiarbeit“ (Brodeur 2003, S. 259) verlassen. Das gelingt aber nicht vollständig, weil die polizeiliche Identität Teil des Handlungskonzepts bleibt, damit auch die Verwobenheit mit der Zwangsausübung.²¹

In diesem Setting zeigt sich „wohl die grundlegendste Antinomie pädagogischen Handelns“ (Helsper 2010, S. 19): „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang, mit der Fähigkeit sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1995, S. 32). Das allgemeine Bildungsziel, junge Menschen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu fördern, führt schon durch die Regelmäßigkeit von Lehr-Lern-Arrangements in der Erziehungspraxis zu einem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Regeln bzw. Zwängen. Mit diesem Spannungsfeld müssen alle Lehrenden umgehen. Wenn aber Regeln durch die zur Normdurchsetzung berufene Polizei vermittelt werden, rückt Zwang ungleich stärker in das Zentrum dieses Spannungsfeldes.

Es scheint verhältnismäßig leicht zu fallen, normative pädagogische Sollensvorstellungen zu formulieren und dazu Zwang als missliebige Begleiterscheinung pädagogischen Handelns gegenüberzustellen. Dagegen ist es auf praxeologischer Ebene weitaus schwieriger, zwischen zulässiger Einflussnahme und unerlaubtem Zwang zu unterscheiden und zwar insbesondere den Übergang zwischen dem einen und dem anderen Bereich zu bestimmen.

Spezifische Regeln für die pädagogische Praxis werden durch den *Beutelsbacher Konsens* (vgl. Wehling 1977) formuliert. Einst für die Didaktik der politischen Bildung entwickelt, sind die Inhalte dieses Beschlusses zumindest im schulischen Kontext Orientierungspunkte für die Begrenzung der Beeinflussung normativen Lernens.

Schülerinnen und Schüler dürfen durch Unterricht nicht überwältigt und nicht indoktriniert werden. Dieser normative Leitgedanke für den Politikunterricht hat eine Ausstrahlungswirkung auf die gesamte schulische Praxis, z. B. bezogen auf Globales Lernen (vgl. Scheunpflug 2008, S. 15 f.) oder die Religionspädagogik (vgl. Herbst 2019, S. 158). Diese Grundsätze haben daher auch Bedeutung für die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten sowie andere pädagogisch handelnde Akteurinnen und Akteure an Schulen oder, noch etwas weiter gefasst, ganz allgemein für das Handeln in pädagogischen Arrangements in staatlicher Verantwortung.

²¹ Die Polizei wendet, gemessen an der Intensität möglicher legitimer Zwangsmittel eher in geringem Umfang Gewalt an, vgl. Brodeur (2003, S. 272).

Als maximaler Kontrast dazu ist die Überwältigung anderer Personen im genuin polizeilichen Aufgabenbereich elementarer Bestandteil polizeilicher Handlungskonzepte. Besonders deutlich wird das an der Berechtigung oder gar Verpflichtung der Beamtinnen und Beamten zur körperlichen Überwältigung anderer Personen. Doch die Grenzen sind fließend, wie normenverdeutlichende Gespräche bzw. Gefährderansprachen zeigen (vgl. Abschnitt 2.4). Aus polizeilicher Perspektive handelt es sich um niedrigschwellige Eingriffsmaßnahmen ohne physische Zwangsanwendung. Junge Menschen sollen mit der Thematisierung ihres sozialschädlichen Verhaltens und der Verdeutlichung zukünftiger repressiver Konsequenzen von weiterem Fehlverhalten abgeschreckt werden. Pädagogisch betrachtet handelt es sich schon um eine starke, lenkende Einflussnahme auf den Willen anderer Personen.

Die staatliche Überwältigung hat auch Rechtmäßigkeitsgrenzen, wie die bereits erwähnte Berücksichtigung des Verhältnismäßigkeitsgebots²² oder des Verbots bestimmter Vernehmungsmethoden (vgl. § 136a StPO). Die polizeiliche Macht ist nicht unbegrenzt, dennoch kann als ultima ratio des polizeilichen Handelns von einem Überwältigungs*gebot* gesprochen werden, das dem Überwältigungs*verbot* pädagogischen Handelns gegenüber steht. Anders ausgedrückt: Freiheit soll pädagogisch durch Lernarrangements zu Denken und Urteilsbildung gefördert werden. Dagegen soll Freiheit mit genuin polizeilichen und justiziellen Mitteln den Kernbereich der kommunikativen Willensbetätigung schützen. Idealerweise wollen Polizei und pädagogische Institutionen in einer freiheitlichen Demokratie das gleiche, aber ihre Ausgangspunkte und genuinen Mittel sind unterschiedlich.

Doch auch diese Autonomie respektierende und gewährleistende Selbstbeschränkung pädagogischen Handelns hat ihre Grenzen. Individuelle Freiheiten haben dort ihre Grenzen, wo elementare, unveräußerbare Rechte anderer berührt werden. Sie sind nicht nur durch Pädagoginnen und Pädagogen zu respektieren, Angriffe auf die Menschlichkeit sind vielmehr aktiv zu verteidigen. Darauf macht Adorno in eindrücklicher Weise aufmerksam: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen“ (Adorno 2017, S. 88). Anhaltspunkte für das Erlaubte in der pädagogischen Praxis sind in den Maßstäben „der Moral des Zeigens“ (Prange 2010, S. 11 ff.) enthalten: „Wo immer erzogen wird, haben wir uns darum zu bemühen, dass

²² Im juristischen Sinne sind polizeiliche Eingriffe in die Rechte von Bürgerinnen und Bürger Verwaltungsakte (§ 35 S. 1 VwVfG), bei denen regelmäßig Verhältnismäßigkeitsprüfungen angestellt werden müssen. Dazu gehört auch die Prüfung der Zumutbarkeit, bzw. der Verhältnismäßigkeit im engeren Sinne, vgl. z. B. Borsdorff (2018, S. 2442 f.).

unser Zeigen verständlich ist, zumutbar und anschlussfähig. Nur das Verständliche ist auch zumutbar und anschlussfähig, nur das Anschlussfähige zugleich auch zumutbar, nur das Zumutbare hat eine Chance verstanden und auch tatsächlich fortgesetzt zu werden“ (Prange 2010, S. 26). In diesem Koordinatensystem beinhaltet insbesondere das Merkmal der Zumutbarkeit Aspekte der Machtausübung. Was gelernt werden soll, liegt nicht in der freien Entscheidung der Kinder und Jugendlichen, ihre Wünsche und Interessen nicht zu berücksichtigen, ist auch nicht angemessen. Vielmehr handelt es sich um einen Aushandlungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden. „Es wäre aber verfehlt, diese Frage der Zumutbarkeit dadurch zu umgehen, dass man darauf verzichtet, überhaupt etwas zuzumuten und nur noch Angebote zu machen, die dann entweder angenommen oder verworfen werden“ (Prange 2010, S. 24). Dagegen will Giesecke professionelles pädagogisches Handeln auf die Schaffung von Lerngelegenheiten beschränken (vgl. Giesecke 1996, 2015, S. 27).

Das Spezifische einer Machtausübung in pädagogischen Situationen ist, dass es einerseits jegliches Handeln umfasst, Lerngegenstände bestimmt, dazu Lernangebote unterbreitet, aber auch Lernen fordert (Verbindlichkeit), und dass andererseits die Lernenden auch erreicht und nicht überwältigt werden dürfen (Freiheit). Im Unterschied zur Ausübung polizeilicher Macht existieren bei pädagogischer Machtanwendung Aushandlungsoptionen. Diesen Unterschied beobachten die Polizeibeamtinnen und Polizei in ihrer Präventionspraxis, so zumindest Erkenntnisse auf der kommunikativ generalisierenden Ebene dieser Untersuchung. Sie nehmen Pädagoginnen und Pädagogen als Akteurinnen und Akteure wahr, die an die Einhaltung von Regeln keine eindeutigen bzw. im Kollektiv, z. B. im Lehrkollegium, keine einheitlichen Maßstäbe anlegen. So empfehlen Prange und Strobel-Eisele auch, auf Normverletzungen eher nicht zu reagieren und mit Fehlverhalten mit Rücksicht auf die Lernenden eher großzügig umzugehen (vgl. Prange und Strobel-Eisele 2015, S. 152). Giesecke ist der Auffassung, „dass die Schule erzieherische Einwirkungen auf das Verhalten in der Schule beschränken muss“ (Giesecke 2015, S. 31). Die in dieser Untersuchung rekonstruierten polizeilichen Orientierungsmuster bilden hierzu einen maximalen Kontrast, da für Polizeiarbeit die Verbindlichkeit von Normen unabhängig von Adressaten und Orten konstitutiv ist. In dieser Gegenüberstellung unterschiedlicher Handlungsoptionen wird deutlich, dass Freiheiten und Zwänge im pädagogischen Handeln nicht nur durch die in der Situation handelnden Lehrenden und Lernenden bestimmt werden, sondern auch durch zugrundeliegende professionsspezifische Handlungslogiken der Akteurinnen und Akteure.

Ganz allgemein ist die Anwendung von Zwang charakteristisches Merkmal der Polizeiarbeit, die in spezifischer Weise in die polizeiliche Präventionsarbeit

hineinwirkt. In diesem zentralen Merkmal unterscheidet sich die polizeiliche Präventionsarbeit von anderen polizeilichen Handlungsfeldern. Sie will ohne polizeilichen Zwang auskommen, wie auch die rekonstruierten Orientierungen dieser Untersuchung zeigen. Wirkmächtig bleibt allerdings die dem pädagogischen Handeln innewohnende Antinomie von Freiheit und Zwang. Mit Zwang alleine würde eine freiheitliche Gesellschaft keine stabile normative Konstitution erreichen können. „Ohne moralische Einsicht der Bürger in die Legitimität demokratischer Verfahren sind Demokratien gar nicht denkbar“ (Brumlik 2011, S. 108). Es bedürfte eines permanenten Repressionsdrucks, dem wiederum der Freiheitsgedanke entgegensteht.

Regeln müssen also nicht nur vermittelt, gelernt und eingehalten, sondern auch durch die Gesellschaft getragen werden, beschränkend, z. B. durch informelle Sozialkontrolle, ermöglichend durch Engagement für die Rechte anderer, z. B. durch Zivilcourage bzw. Nothilfe. Die Übernahme von Normen soll auch immer gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen,²³ wie sich in den Handlungsorientierungen des empirischen Befundes dieser Untersuchung zeigt. Weder die Polizei noch Bildungseinrichtungen können Regelkonformität und Normativität herstellen, sondern immer nur einen Beitrag dazu leisten. Polizeiliche Bildungsarbeit in Gestalt von Präventionsmaßnahmen verbindet dabei unterschiedliche Handlungsfelder und erweitert damit den eigenen Aktionsradius. Die Durchbrechung der repressiven Rollenzuweisung kann nicht ohne Wirkungen auf die eigene Professionalität bleiben.

Die Polizei begibt sich freiwillig bzw. zwangsläufig mit ihrem präventiven Handeln in pädagogische Spannungsfelder, die sich zwischen Autonomie und Heteronomie aufspannen. Wie sich auch im empirischen Befund dieser Untersuchung zeigt, sind Modi der Zwanganwendung tief in der polizeilichen Rolle verhaftet, mit ihr untrennbar verbunden. Polizistinnen und Polizisten können sich dieser Rollenzuweisung aufgrund bestehender Handlungspflichten nicht entledigen (siehe Abschnitt 6.3.1). Das Spezifische polizeilicher Expertise mit Blick auf die Präventionsarbeit sind unmittelbare Erfahrungen im Umgang mit abweichendem Verhalten und die Legitimation zur weitreichenden Zwangsausübung. In der polizeilichen Präventionsarbeit ist pädagogisches Handeln immer dann zu vermuten, wenn es nicht auf eine direkte Verhaltenslenkung oder Verhaltensbeschränkung ausgerichtet ist, sondern die Wirkung aufgrund der gewährleisteten Unverfügbarkeit der Adressaten für die Handlungssituation konstitutiv ist. Selbst wenn Polizei mit pädagogischen Mitteln Normen vermitteln möchte oder in einem

²³ „Faktisch besteht die Aufgabe des Erziehens auch darin, die jeweils vorfindlichen allgemeinen Normen zu vermitteln“, Prange (2010, S. 42).

Abschreckungsmodus Normen verdeutlichen will, bleibt am Ende immer die gesellschaftliche Erwartung bzw. die gesetzliche Pflicht zur Normdurchsetzung (vgl. Abschnitt 2.5). Die Freiheiten des pädagogischen Handelns in der polizeilichen Präventionsarbeit sind daher begrenzt. In pädagogischen Professionalitäten ist der Umgang mit Regelverstößen dagegen von einem Opportunitätsprinzip geprägt. Es gibt ein Entschließungsermessen, eine Handlungsfreiheit, ob und in welcher Intensität interveniert wird. In dem Maße, in dem die Polizeijungen Menschen Lerngelegenheiten bietet und sich damit auf die pädagogische Perspektive einlässt, wird der Umgang mit Freiheit und Zwang zu einem handlungsrelevanten Spannungsfeld. Der Perspektivwechsel wird jedoch dadurch begrenzt, dass die Akteurinnen und Akteure immer in der Rolle der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten verbleiben und so auch durch ihre Präventionsumwelt wahrgenommen werden wollen, so zumindest der empirische Befund dieser Untersuchung. Es mangelt nicht an Feststellungen, dass pädagogisches Handeln von Zwang begleitet ist (vgl. Radtke 2007). Allein der Umstand, dass das Disziplinieren zum polizeilichen Kerngeschäft gehört, pädagogisch jedoch „ein lange Zeit vernachlässigtes systematisches Problem“ (Brumlik 2011, S. 106) ist, erhöht die Anforderungen des Handelns von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in pädagogischen Settings.

Daraus folgt, was Zwang ist, was zulässige Beeinflussung von Lernprozessen bzw. pädagogische Machtausübung umfasst oder unpädagogisches Handeln jenseits von gesetzlichen Verboten darstellt, eröffnet weite Interpretationsspielräume.

Beitrag zur Theoriebildung

Polizeiliche Präventionsarbeit ist gewaltfrei, aber nicht zwangsbefreit. Pädagogisches Handeln ist durch die Antinomie von der Befähigung zur Freiheit durch Zwang geprägt. Dieser Gegensatz wird verstärkt, wenn zur unmittelbaren Zwanganwendung verpflichtete Akteure in Bildungsräumen bzw. pädagogischen Settings handeln. Eine Professionalitätstheorie der polizeilichen Präventionsarbeit sollte den reflexiven Umgang mit unterschiedlichen Formen von Zwang thematisieren.

Der Umgang mit pädagogischer Macht, mit Zwang und mit Sanktionen sind in der Erziehungswissenschaft marginalisierte Themen. Es fehlt ein deutlich wahrnehmbarer Diskurs, der sich mit diesen ubiquitären Bestandteilen pädagogischer Praxis unaufgeregter auseinandersetzt. Für die polizeiliche Präventionsarbeit bedarf es theoretischer Klärungen, weil sich das genuin polizeiliche *Überwältigungsgebot* in der gesellschaftsorientierten Normdurchsetzung und das pädagogische *Überwältigungsverbot* in der subjektorientierten Normvermittlung handlungspraktisch ineinander verschränken. Damit erhält Zwang zumindest implizit ein besonderes Gewicht, insbesondere wenn er unreflektiert und damit

unkontrolliert bleibt. Eine theoretische Fundierung dieses Handlungsrahmens ist schon allein deshalb erforderlich, weil Polizei a priori mit Zwangsausübung in Verbindung gebracht wird, während es pädagogisch nur mitgängig und weniger offenkundig Teil des Handelns ist. Auf der Grundlage des empirischen Befundes dieser Untersuchung kann schon jetzt eine Grenze pädagogisch fundierter polizeilicher Präventionsarbeit gezogen werden. Der zu definierende Handlungsrahmen wird überschritten, wenn Prävention als smarte Variante der Repression²⁴ daher kommt.

Polizeiliche Präventionsarbeit ist Handeln in doppelter Ungewissheit

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Bedeutung von Zwang für die polizeiliche Präventionsarbeit beschrieben. Damit einher geht die Überlagerung von Wirksamkeitshorizonten, die divergenten polizeilichen und pädagogischen Handlungslogiken entstammen. Polizeiliche und pädagogische Akteurinnen und Akteure haben unterschiedliche Ungewissheitshorizonte. Polizeiliches Handeln soll unmittelbar das Verhalten beeinflussen, muss aber nur in der spezifischen Situation bzw. zeitlich befristet wirken. Die Langzeitwirkung ist ungewiss. Abschreckung oder Einsicht als Folge von polizeilichen Maßnahmen können zu Verhaltensänderungen führen. Eine solche Wirkung ist zwar erwünscht, aber nicht vordringliches Messinstrument polizeilicher Erfolge. „Ungewissheit ist zunächst ein Strukturmerkmal jeder Lebenspraxis“ (Helsper 2008, S. 162) und somit auch konstitutiv für jegliches professionelles Handeln. Unsicherheiten sind typisch für zukunftsgerichtetes Handeln, das auf der Basis eines begrenzten bzw. unvollständigen Informationsstandes erfolgt. Im Vergleich mit polizeilicher Handlungslogik ist pädagogisches Handeln von einer doppelten Ungewissheit geprägt. Die Heranwachsenden sind bereits während der pädagogischen Interaktion unverfügbar, ob und in welcher Weise Lernen stattgefunden hat, ist ebenfalls unverfügbar. „Die wertbezogenen Versprechen der Professionen [...] sind nur unter Mitwirkung ihrer Adressaten möglich, die zumindest als Konstrukteure fungieren, und die nie direkt und vollständig von Professionellen zu instruieren und zur Mitwirkung aufzufordern sind“ (Helsper 2016, S. 55).

Im empirischen Befund dieser Untersuchung zeigt sich kollektiv geteiltes Wissen zur Differenz zwischen genuin polizeilichen Handlungsmodi und den Handlungsanforderungen der polizeilichen Präventionsarbeit. Dieses kollektiv geteilte implizite Wissen drückt sich in unterschiedlichen Erwartungen an Wirksamkeit aus. Bei Akteurinnen und Akteuren, deren Handlungsorientierungen im Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* verortet werden können, zeigt sich

²⁴ Z. B. in Form einer Ermittlungstaktik (vgl. Abschnitt 5.3.2.2).

in der Fokussierung auf Belehrungen junger Menschen, insbesondere die Erwartung, mit Abschreckung Verhalten junger Menschen beeinflussen zu können. Die aporetische Struktur des Handelns wird durch eine Orientierung an genuin polizeilichen Praktiken abgemildert. Beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* wird dagegen eine Exklusion der Wirksamkeitsverantwortung für Lernerfolge sichtbar. Lernerfolge werden ganz entscheidend durch die Entwicklungsbedingungen junger Menschen beeinflusst. Sofern Eltern hier an ihre Grenzen stoßen, ist soziale Unterstützung erforderlich. Dafür ist die Polizei nicht zuständig. Weiterhin mangelt es an pädagogischen Zwangsmitteln im Sinne einer Sozialtechnologie. In Diskursen, die für diesen Typus konstitutiv sind, werden Entlastungsstrategien sichtbar, mit denen widersprüchliche Handlungsanforderungen handhabbar gemacht werden. Dagegen wird beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit*, der sich an einem Vermittlungsmodus orientiert, konjunktives Wissen um pädagogische Technologiedefizite und der Unverfügbarkeit von Menschen in pädagogischen Situationen sichtbar.

In der Typologie der Handlungsorientierungen polizeilicher Präventionsarbeit dieser Arbeit dokumentiert sich ein maximal kontrastiver Umgang mit den Ungewissheiten des eigenen Handelns. Darin zeigt sich aber auch gleichzeitig die Bedeutung der pädagogischen Ungewissheitsantinomie für die Professionalität der polizeilichen Präventionsarbeit. Jegliche Erziehungsbemühungen sind mit einer Ergebnisungewissheit verbunden. Die Ungewissheitsantinomie macht daher deutlich, dass pädagogisch Handelnde „einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt, andererseits aber keine ‚Technologie‘ besitzen, um ihre Absicht sicher stellen zu können. Sie müssen im Modus des ‚Als-ob‘ Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde“ (Helsper 2008, S. 165).

Die Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten müssen in pädagogischen Situationen mit einer veränderten Handlungsstruktur umgehen. In polizeilichen Interventionssituationen steht die Ungewissheit typischerweise am Anfang. So ist beispielsweise schwer kalkulierbar, wie eine unbekannte Person reagiert, die nach einem begangenen Diebstahl überprüft wird. Im Laufe der Interaktion wird die Situation kalkulierbarer, die Ungewissheit reduziert sich. In pädagogischen Situationen sind die Ungewissheiten anders gelagert. Die Adressatinnen und Adressaten sind in der Regel bekannt und damit einschätzbar. Die Situation ist grundsätzlich deutlich weniger konfliktorisch definiert. Der Schwerpunkt der Ungewissheit liegt am Ende des Handelns, in der Ungewissheit dessen, was gelernt wurde. Beispiel: „Die normative Erwartung wird temporalisiert – vielleicht lernt der Schüler es später oder es klappt bei der nächsten Klassenarbeit“ (Tremel 2000, S. 97).

Im pädagogischen Kontext verändert sich für die Polizistinnen und Polizisten die Handlungslogik in Bezug auf den Raum. Pädagogische Arrangements, insbesondere an formalen Lernorten wie Schulen, sind davon geprägt, dass Lernen unter einem herabgesetzten Risiko des Scheiterns ermöglicht wird (vgl. Scheunpflug 2001, S. 71). Giesecke will sogar die Reichweite der Lehrverantwortung auf die Lernort Schule begrenzen. Was mit den Gelernten angefangen wird, liegt dann in der unverfügbaren Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. Giesecke 2015, S. 26). Es zeigen sich unterschiedliche Erwartungen an Wirksamkeit pädagogischer und polizeilicher Systeme. Allerdings dürfte unstrittig sein, dass mit der Vermittlung von Normen (vgl. Stein 2012, S. 663 f.) eine Wirkung erreicht werden soll, die über die Dauer der pädagogischen Handlung deutlich hinausgeht.

Jenseits von Wirksamkeitshorizonten fokussiert sich pädagogisches Handeln auf mehr oder weniger ausgeprägte Laborsituationen. Genuin polizeiliches Handeln findet dagegen nicht nur in der Welt des vollen Risikos statt, es ist vielmehr darauf ausgerichtet, bestimmte Risiken final zu beseitigen oder zumindest zu reduzieren. Die Ergebnisverantwortung von Lehrerinnen und Lehrern ist möglicherweise auf den Lernort Schule begrenzt, polizeiliche Verantwortung macht dagegen nicht an Schultoren halt. Wird dann noch auf inhaltlicher Ebene die Ergebnisoffenheit von Wertevermittlung berücksichtigt, können die unterschiedlichen Erwartungen an Wirksamkeit wie folgt zusammengefasst werden: Pädagogisches Handeln kann bzw. soll verhaltenswirksam sein. Genuin polizeiliches Handeln muss verhaltenswirksam sein. Am Ende jeder Prävention steht die Freiheit, sich erwartungswidrig zu verhalten.

Beitrag zur Theoriebildung

Polizeiarbeit ist auf Ergebnissgewissheit zum Zeitpunkt des Handelns durch Anwendung gesetzlicher Befugnisse ausgerichtet. In den rekonstruierten Orientierungen dieser Untersuchung dokumentiert sich die Wirkmächtigkeit unterschiedlicher Handlungslogiken in der polizeilichen Präventionspraxis. Im Gegensatz zu genuin polizeilichen Erwartungen an Wirksamkeit muss eine Professionalitätstheorie für die polizeiliche Präventionsarbeit den Umgang mit der Ergebnisoffenheit pädagogischen Handelns beschreiben. Eine Theorie der polizeilichen Präventionsarbeit muss sich mit der doppelten Ungewissheit in der polizeilichen Präventionspraxis hinsichtlich der Unverfügbarkeit situativen Lernens und langfristiger Wirkungen befassen.

Pädagogischer Legitimationszwang

Die Polizei ist ein Teil der Eingriffsverwaltung des Staates und soll im genuinen Aufgabenbereich exklusiv für Sicherheit und Ordnung sorgen. Aufgaben

und Befugnisse sind normiert (vgl. Abschnitt 2.1, 6.2 und 6.3.1). Das Handeln bedarf, wie im Verwaltungsrecht üblich, immer einer Legitimation durch spezifische Aufgaben und Befugnisse. Auch wenn das Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, ist Bildung und Erziehung keine alleinige öffentliche Aufgabe, sondern wird von vielen Institutionen bzw. Akteurinnen und Akteuren getragen. Während das Polizeiwesen als ein eher geschlossenes System konstruiert ist, zeigt sich das Bildungswesen in einer vergleichsweise großen Diversität und Offenheit. Wie bereits in diesem Kapitel mehrfach beschrieben, haben polizeiliche und pädagogische Systeme ganz individuelle Funktionslogiken, die sich auf der praxeologischen Ebene in ganz unterschiedlichen Handlungsmustern zeigen und so zu einer spezifischen Legitimationsantinomie führen.

Wie oben zum Spannungsfeld *widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungshaltungen an die Polizei* (vgl. Abschnitt 6.3.1) dargestellt, zeigten sich bei den in dieser Untersuchung rekonstruierten Orientierungstypen, bezogen auf die Präventionsarbeit, maximal kontrastive Handlungsmuster, bei gleichzeitiger Verankerung im System der Polizei. In den Diskursen zu dieser Selbstverortung zeigte sich auf der kommunikativ generalisierenden Ebene, dass die Beamtinnen und Beamten ihre Präventionsarbeit aus der polizeilichen Aufgabenstellung ableiten. Aus diesen Beschreibungen ließen sich Orientierungsmuster rekonstruieren, in denen ein polizeiliches Selbstbild handlungsleitend bleibt. Gleichzeitig ist in pädagogischen Situationen der Präventionspraxis auch mit der spezifischen Systemlogik umzugehen. Beiden Systemen ist gemein, dass ihr Handeln begründbar sein muss. Unterschiede ergeben sich jedoch bezogen auf inhaltliche Aushandlungsprozesse, der Mitwirkung der Adressatinnen und Adressaten sowie dem Erfordernis von Arbeitsbeziehungen. Streng genommen sind diese Kriterien im genuin polizeilichen Handeln verzichtbar, weil die polizeilichen Ziele im Zweifelsfall mit Zwang durchgesetzt werden können oder sogar müssen. Für Lernen ist dagegen eine Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden konstitutiv. Begründungen für das Handeln, für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, müssen nicht nur begründbar sein, sie müssen vor allem akzeptiert werden. In pädagogischen Situationen gibt es nicht die Möglichkeit, sich auf eine Kasuistik gesetzlich definierter Maßnahmen zu berufen. Pädagogisches Handeln muss jeweils individuell entworfen werden und unterliegt damit deutlich umfassenderen Legitimationserfordernissen.

Mit dem Wechsel von genuin polizeilichem Handeln in die Präventionsarbeit unterwerfen sich die Beamtinnen und Beamten auch dem pädagogischen Legitimationszwang. Die polizeilichen Akteurinnen und Akteure müssen persönliche Akzeptanz und Autorität erwerben, die ihnen sonst institutionell zugewiesen sind,

bzw. sich aus den gesetzlichen Aufgaben und Befugnissen ergeben. Sie unterliegen den Herausforderungen, die Helsper (2016) als Begründungsantinomie beschreibt.

„Professionelle müssen ihr Handeln und ihre Interventionen begründen können. Sie sind besonders stark gefordert, ihr Handeln an begründbaren und legitimen Orientierungen auszurichten. Zugleich agieren sie in hochkomplexen, von starkem Entscheidungsdruck gekennzeichneten und mit deutlichen Risiken für die ihnen anvertrauten Klienten verbundenen Situationen und Handlungsdynamiken“ (Helsper 2016, S. 54).

So müssen beispielsweise pädagogische Arbeitsbeziehungen zu Kindern und Jugendlichen durch den Erwerb individueller Autorität der pädagogisch handelnden Polizistinnen und Polizisten hergestellt und können nicht als selbstverständlich angesehen werden. Dagegen kann der genuin polizeiliche Kontakt zwischen Polizistinnen bzw. Polizisten und jungen Menschen rein technischer Natur sein. Die Unterwerfung unter das Gesetz ist nicht aushandlungsfähig. Die Akzeptanz des polizeilichen Handelns ist nicht disponibel, sondern hinzunehmen (Option des Sofortvollzugs gesetzlicher Zwangsmaßnahmen). Der hoheitliche Status und die Uniform erzeugen allerdings keine pädagogische Legitimation für die Arbeit in Bildungseinrichtungen. Eine statusbezogene, legitimierende Erwartung ist in den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* sichtbar geworden. Jenseits der Schulpflicht, die zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist (vgl. Prange 2010, S. 80), gibt es in einer freiheitlichen, demokratischen, pluralistischen Gesellschaft kaum Verbindlichkeiten, was Bildung und Erziehung anbelangt. Und selbst an Schulen besteht zwar eine Anwesenheits- aber keine Lernpflicht. Darüber hinaus ist eine große Vielfalt von Bildungsangeboten, einschließlich informeller Lerngelegenheiten, gegeben. Begründungen von Lernarrangement dienen nicht nur der Transparenz von Lehrabsichten und der Gewinnung der Lernenden für die Lernziele, sondern auch der Absicherung und Reflexion²⁵ des pädagogischen Handelns.

Eine weitere Facette des Legitimationserfordernisses ergibt sich durch die Existenz einer Vielzahl unterschiedlicher Akteure in der Präventionsarbeit. In den Diskursen der für diese Arbeit interviewten Gruppen wurde das z. B. in der Kooperation mit anderen Akteurinnen und Akteuren sichtbar. Anders als im

²⁵ Bohnsack macht darauf aufmerksam, dass die explizite Reflexion des eigenen Handelns ein Kriterium für Qualität von professionellem Handeln sein kann, aber Professionalität nicht per se begründet, vgl. Bohnsack (2020, S. 67). Weiterhin stellt er die Bedeutung impliziter Reflexionen der eigenen Praxis als „einen integralen Bestandteil und eine *konstitutive* Bedingung der professionalisierten Praxis selbst dar“, Bohnsack (2020, S. 67; Hervorhebung i.O.).

genuin polizeilichen Handeln verfügt die Polizei in der Präventionsarbeit über kein Alleinstellungsmerkmal. Die Präventionsarbeit ist multiprofessionell geprägt (vgl. z. B. Görgen et al. 2013, S. 123 f.). Die Polizei befindet sich im Verhältnis zu anderen Akteurinnen und Akteuren schlechtestenfalls in einer Konkurrenzsituation und bestenfalls in einem Kooperationsarrangement. Der schulische Erziehungsauftrag umfasst auch Aspekte der Präventionsarbeit (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 9 f.; Schubarth 2010, S. 12 ff.; Melzer 2015, S. 99).

Während die Zusammenarbeit von Schulen und der Polizei konzeptionell²⁶ und praxisbezogen²⁷ unterlegt ist und einen Hauptaktionsraum der polizeilichen primären Präventionsarbeit darstellt, scheint ein Professionalitätsdiskurs insbesondere zur Zusammenarbeit zwischen polizeilichen und schulischen Akteure weitgehend auszubleiben. Eick (2014, 2017)²⁸ kommt aus politikwissenschaftlicher Perspektive in einer ethnografischen Untersuchung²⁹ zum Ergebnis, dass aufgrund einer fehlenden gesetzlichen Aufgabenzuweisung und zweifelhafter Wirkung der Präventionsbestrebungen die Polizei gar nicht an Schulen tätig werden sollte. Nach der ähnlichen Bewertung von Schilling ist die Präventionsarbeit an Schulen – entgegen aller Praxis – keine polizeiliche Aufgabe, weil die Polizei nicht dazu befähigt ist (vgl. Schilling 2020, S. 278) und es an einer entsprechenden Rechtsgrundlage mangelt (vgl. Schilling 2020, S. 281 ff.). In der Erziehungswissenschaft ist das Engagement der Polizei kein schulpädagogisch wahrnehmbares Thema. So befasst sich beispielweise Schubarth mit Theorie und Praxis schulischer Gewaltprävention. Mit der Polizei als bundesweit aktiven Institution in der schulischen Präventionsarbeit setzt sich der Autor jedoch nicht auseinander (vgl. Schubarth 2010, S. 98 ff.).

Systembedingt gibt es zwischen professionellem polizeilichem und pädagogischem Handeln Spannungsfelder. (Die unterschiedlichen Systemlogiken wurden bereits skizziert.) Dafür steht der kontinuierliche Diskurs zum Verhältnis zwischen Polizei und Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendarbeit. Je nach Perspektive und Interessenlage zeigen die Autoren Kooperations- oder

²⁶ Z. B. grundlegend für Niedersachsen, Niedersächsisches Kultusministerium (2000).

²⁷ Z. B. „Prävention im Team“, Lemmer und Wagner (2013).

²⁸ Beide Aufsätze sind weitgehend inhaltsgleich.

²⁹ Die empirischen Erkenntnisse stammen aus Interviews mit Polizeikräften und teilnehmender Beobachtung polizeilicher Gewaltpräventionsveranstaltungen an Schulen. „Sie wurden aus handschriftlichen Forschungstagebüchern sowie Bandaufnahmen transkribiert und entlang erster aus Theorie und Material gebildeter Codes verdichtet“, Eick (2014, S. 234). Differenzierte Angaben zur Methodik der Datenauswertung sind dem Aufsatz nicht zu entnehmen.

Abgrenzungserfordernisse auf (vgl. Pütter 2015, S. 69). Jenseits normativer Implikationen, berufsständischer Überlegungen und unterschiedlicher Perspektiven auf die Rolle von Polizei und Sozialer Arbeit (vgl. Pütter 2015, S. 2) sowie den Möglichkeiten und Grenzen von Kooperation verdeutlichen die Diskurse an sich das offensichtlich bei beiden Berufsgruppen bestehende Legitimationsbedürfnis. Die folgende Skizze markiert exemplarisch die unterschiedlichen professionsspezifischen Positionen. So betont z. B. Jasch die „konträren Arbeitsgrundlagen“ (Jasch 2018, S. 2) und folgert, dass daher Spannungen zwischen den beiden Professionen immanent sind (vgl. Jasch 2018, S. 2). Eine deutlich optimistischere Position vertritt dagegen Gloss: „Polizei und Sozialarbeit arbeiten häufig an den gleichen Problemlagen und sind insbesondere dann erfolgreich, wenn die Maßnahmen und das Engagement abgesprochen werden. Das Miteinander besteht in der guten Kooperation“ (Gloss 2018, S. 6). Sozialarbeiter sehen sich durch die Kooperationsbemühungen der Polizei vereinnahmt. „Es verwundert daher nicht, dass sich viele Sozialpädagogen vor einer Verpolizeilichung der Sozialen Arbeit fürchten“ (Jasch 2018, S. 2). Fritsch verweist dagegen vermittelnd darauf, dass die Schnittstellen der Berufsgruppen Knotenpunkte und keine Schwachstellen sein sollten (vgl. Fritsch 2011, S. 397).

Da die hier untersuchte Präventionsarbeit keine genuin polizeiliche Aufgabe ist, bedarf es regelmäßig legitimierender Begründungen zur Klärung, warum Polizei, in welchem Umfang, mit welchen Zielen in der Präventionsarbeit aktiv ist. Exklusiv sind in diesem Handlungsfeld nur die spezifische Expertise und der sich damit verbindende Habitus.

Beitrag zur Theoriebildung

Die polizeiliche Präventionsarbeit unterwirft sich dem pädagogischen Legitimationszwang. Pädagogisches Handeln bedarf kontinuierlich individueller bzw. gruppenbezogener Begründungen, aus denen dann Legitimation für Arbeitsbündnisse und Lernziele erwachsen. Bei genuin polizeilichem Handeln reichen dagegen gesetzliche Eingriffsermächtigungen aus. Eine freiwillige Unterwerfung unter rechtmäßige Polizeimaßnahmen erleichtert deren Durchsetzung, sie ist aber keine konstitutive Voraussetzung für erfolgreiche Polizeiarbeit. Mit der Übernahme pädagogischer Handlungsmuster in die polizeiliche Praxis wird das ordnungs- und sicherheitsbehördliche Legitimationserfordernis um eine pädagogische Handlungsbegründung ergänzt. Die Aufgabe einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit ist es, die spezifische Legitimation dieser Praxis explizit zu begründen. Diese Theorie muss weiterhin Orientierungen zur Erarbeitung von Arbeitsbeziehungen geben und Autorität im pädagogischen Kontext ermöglichen.

6.3.3 Hybridität der Handlungsanforderungen

In den vorangegangenen Abschnitten 6.3.1 und 6.3.2 wurden die Handlungsanforderungen an die polizeiliche Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen beschrieben. Dabei wurde sichtbar, dass sowohl die genuin polizeiliche Arbeit, als auch die von pädagogischem Handeln geprägte Präventionsarbeit in Aporien angelegt ist. Für die Beschreibung des professionellen Handelns in der polizeilichen Präventionsarbeit ist die Gleichzeitigkeit des Handelns in unterschiedlichen Systemen von herausgehobener Bedeutung. Die folgende Zusammenschau ausgewählter empirischer Ergebnisse dieser Untersuchung soll zeigen, dass sich die Handlungsanforderungen nicht ergänzen, sondern sich in hybrider Weise überlagern, damit die Komplexität erhöhen und die darin eingelagerten Aporien in der Handlungspraxis zu balancieren sind.

Diese Überlagerung lässt sich exemplarisch an der pädagogischen Antinomie von Autonomie und Heteronomie sowie der polizeilichen Antinomie von Prävention und Repression zeigen. Zentrales antinomisches Merkmal pädagogischer Professionalität ist die Förderung von Autonomie unter den Bedingungen von Heteronomie. Jegliche Lernangebote zur Förderung von Mündigkeit, Entscheidungs- und Partizipationsfähigkeit sind in Lernarrangements von Regeln bzw. Zwängen durchsetzt. Diesen Widerspruch muss auch die polizeiliche Präventionsarbeit bewältigen (vgl. Abschnitt 6.3.2). Zwang ist nur ein Begleitmerkmal pädagogischen Handelns; Repression ist dagegen in viel stärkerem Maße konstitutives Merkmal polizeilicher Praxis. Aber auch im System der Polizei zeigen sich unterschiedliche Funktionslogiken, die sich zwischen Repression und Prävention aufspannen (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Die Hybridität der Aporie, die durch die Gleichzeitigkeit widersprüchlicher polizeilicher und pädagogischer Handlungsanforderungen entstehen, zeigt sich bei den Orientierungstypen polizeilicher Präventionsarbeit im unterschiedlichen Umgang mit diesen Praxis herausforderungen. Akteurinnen und Akteure, bei denen sich Orientierungsmuster im Sinne des *Typus obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigen, tragen genuin polizeiliche Handlungsmuster in die Schule, was zu einer Durchbrechung pädagogischer Eigenlogik führt und auf diese Weise Konfliktpotenziale beinhaltet. Besonders sichtbar wird das, wenn z. B. am Lernort Schule aus der Präventionsarbeit heraus für Ordnung gesorgt wird. Dann wird der Bildungsort zu einer polizeilichen Arena. Als maximaler Kontrast dazu wird der polizeiliche Auftrag zur Gewährleistung staatlicher Ordnung beim *Typus subjektorientierte Präventionsarbeit* in einen Prozess der Normvermittlung transferiert. Die Lernarrangements werden darauf ausgerichtet, dass junge Menschen Normen verstehen, reflektieren und entsprechende Werthaltungen entwickeln. Jenseits

dieser Orientierungsmuster können Schulen gleichzeitig pädagogischer Präventionsort und polizeilicher Interventionsort sein. Beispiel: Ein Schüler berichtet in einer Präventionsveranstaltung über den Vertrieb illegaler Drogen an der Schule. Aufgrund der Pflicht zur Strafverfolgung (Legalitätsprinzip) müssen die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten einem solchen Hinweis nachgehen und entgegen ihrer ursprünglichen Handlungsabsicht vom Präventions- in den Repressionsmodus wechseln. Polizei wird dann nicht nur als Polizei wahrgenommen, sondern handelt auch genuin polizeilich.

Unabhängig vom Orientierungstyp wurden in den empirischen Daten dieser Untersuchung in homologer Weise Orientierungen sichtbar, die nach eigener Rollenklarheit durch die Trennung von Prävention und Repression streben, obwohl die polizeilichen Handlungspflichten fortbestehen. So diskutiert z. B. die Gruppe Bravo Vermeidungsstrategien zur Wahrnehmung repressiver Aufgaben, da schulische Akteurinnen und Akteure auch bei der Verfolgung von Straftaten in Schulen durch die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte betreut werden möchten.

In den Narrationen der Beamtinnen und Beamten dokumentiert sich, dass sie losgelöst von ihrem Auftrag und bei aller Bürgernähe immer als Vertreter der Staatsmacht mit der Lizenz zur Repression wahrgenommen werden. Sofern sie in Uniform ihren Dienst versehen, wird das allein schon durch das Erscheinungsbild sichtbar. Auch wenn die Polizei aufgrund der Gewaltenteilung grundsätzlich keine strafende Organisation ist, verschwimmt dieses Detail in der öffentlichen Wahrnehmung. Die Berechtigung zur Zwangsanwendung und die öffentliche Präsenz macht sie zu *dem* Normdurchsetzungsorgan. Die Zugehörigkeit zur Polizei ist auch homologer Bestandteil der rekonstruierten kollektiven Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in dieser Untersuchung. Im Gegensatz zu Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten fallen bei den Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern repressive und präventive Aspekte des Handelns zumeist innerhalb eines strafverfolgenden Handlungsrahmens zusammen, wie die Erzählungen und Beschreibungen von Vernehmungssituationen (vgl. Abschnitt 5.3.2.1) zeigen. Die Doppelfunktionalität der Jugendsachbearbeitung ist systemimmanent und strukturell kaum geeignet, im pädagogischen Sinne präventiv zu handeln. So zeigen sich beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* auch Verstrickungen in Widersprüchlichkeiten zur Bewältigung der Gleichzeitigkeit von Prävention und Repression. Die hybride Komplexität wirkt irritierend. Beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* konnten dagegen Orientierungen an Kooperation mit anderen Akteurinnen und Akteuren zur Reduktion der Gleichzeitigkeit widerstreitender Handlungsanforderungen sichtbar gemacht werden.

In den Orientierungen des Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* dokumentiert sich wiederum die Exklusion devianzgeneigter jungen Menschen von Präventionsaktivitäten, weil von ihrer pfadabhängigen und damit unumkehrbaren Entwicklung ausgegangen wird. Die aporetischen Handlungserfordernisse der Präventionsarbeit zeigen sich im unterschiedlichen Umgang mit den Grenzen genuin polizeilicher Arbeit.

Auf der Basis pädagogischer Alltagstheorien werden Lern- und Erziehungsziele formuliert, bei denen die Förderung von Normkonformität im Mittelpunkt steht. Die Polizei begibt sich mit ihrer Präventionsarbeit in pädagogische Situationen. Am augenfälligsten wird das bei Präventionsmaßnahmen an Schulen. Die Akteurinnen und Akteure bleiben in der eigenen Rolle verankert und sehen sich mit der Eigenlogik der Pädagogik konfrontiert. So entsteht das durch diese Untersuchung rekonstruierte Spannungsfeld zwischen Prävention und Repression. Während genuin polizeiliche Befugnisse durchaus geeignet sind, Normen durchzusetzen, fördern sie im pädagogischen Sinne nichts im Sinne eines Vermittlungsprozesses. Eine Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe kann mit Mitteln einer Eingriffsverwaltung nicht erreicht werden. Das erwarten selbst die beforschten Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten nicht, so der Befund dieser empirischen Untersuchung. Würde die polizeiliche Präventionsarbeit auf der Basis einer solchen Annahme konzipiert sein, bedürfte es keiner präventiven Ausdifferenzierung dieser polizeilichen Aufgabe und der Konstruktion einer spezifischen Rolle innerhalb der Polizei. Es gäbe dann weder Normverdeutlichung noch Normvermittlung, sondern im Sinne der Repressionslogik nur Normdurchsetzung.

Die Verankerung der Akteurinnen und Akteure im Herkunftssystem Polizei, die sich daraus ergebende Standortgebundenheit sowie das erforderliche systemübergreifende Denken und Handeln erfordern die Überwindung der Grenzen bzw. die Erweiterung der eigenen Systemlogik. In der Bandbreite der rekonstruierten Orientierungsmuster in dieser Untersuchung dokumentiert sich der Umgang mit der Hybridität des Orientierungsrahmens polizeilicher Präventionsarbeit, der sich zwischen aporetischen polizeilichen und pädagogischen Handlungsmustern aufspannt.

Auch wenn der Blick auf die Orientierungstypen *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* und *subjektorientierte Präventionsarbeit* komplexitätsreduzierende Handlungsmuster zeigt, bleibt die Gleichzeitigkeit der beschriebenen widersprüchlichen Anforderungen für die polizeiliche Präventionsarbeit konstitutiv. Die polizeiliche Präventionsarbeit unterwirft sich freiwillig der pädagogischen Handlungslogik und damit u. a. Antinomien, die dem genuin polizeilichen Handeln systemfremd sind. Da pädagogische Modi aus dem präventiven Umgang

mit Kindern und Jugendlichen nicht hinweggedacht werden können, besteht die Notwendigkeit, in beiden Modi gleichzeitig agieren zu können.

Der Umgang mit pädagogischen Antinomien gilt als ein prägendes Merkmal pädagogischer Professionalität (vgl. Abschnitt 6.3.2). Die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen jedoch, dass es nicht alleiniges Merkmal pädagogischer Professioneller ist, aporetische Handlungsanforderungen zu bewältigen. Diese ergibt sich vielmehr professionsunabhängig immer dann, wenn in pädagogischen Situationen pädagogisch gehandelt wird (vgl. die bereits erwähnten empirischen Ergebnisse von Welser (2017), Endres (2019) und Eich (2021)).

Beitrag zur Theoriebildung

Die Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit müssen um die strukturelle Hybridität ihres Handelns wissen, die Komplexität der sich überlagernden Aporien bewältigen und mit den sich daraus ergebenden gleichzeitigen Anforderungen aus unterschiedlichen Systemen reflexiv umgehen. Eine Professionstheorie der polizeilichen Präventionsarbeit muss daher auf die strukturelle Hybridität des Handelns verweisen und Wege zum gleichzeitigen Umgang mit systembedingten Widersprüchlichkeiten aufzeigen.

6.4 Zusammenfassung: Konturen einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen

In diesem Kapitel wurden die Aporien polizeilicher Präventionsarbeit professionstheoretisch kontextualisiert. Empirische Grundlage waren dafür die in dieser Untersuchung rekonstruierten Handlungsorientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten, die zu einer Typologie der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen verdichtet wurden. Der aporetische Charakter polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen wurde für weitere wissenschaftliche Diskurse dahingehend fruchtbar gemacht, dass für dieses Handlungsfeld Konturen einer Professionalitätstheorie entwickelt wurden (vgl. Abschnitt 6.3). In dieser Zusammenfassung werden die Beiträge zur Konturierung der Theorie zusammengestellt, um einen schnellen Überblick über die Eckpunkte einer zukünftigen Professionalitätstheorie zu geben. Die einzelnen Merkmale (Konturen) wurden zunächst (vgl. Abschnitt 6.3) nach polizeilichen und nach pädagogischen Professionalitätsbezügen entwickelt und diskutiert. Dabei handelt es sich lediglich um analytische Trennungen. In der Handlungspraxis sind diese Konturen aufeinander bezogen und miteinander verwoben, daher wird jetzt auf eine entsprechende Trennung verzichtet. Diese hybride Professionalität wird in

der Gleichzeitigkeit komplexer polizeilicher und pädagogischer Handlungsanforderungen sichtbar. Der Bewältigung dieser Hybridität ist das übergreifende und damit zentrale charakteristische Merkmal polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Mit diesen übergreifenden Gelingensbedingungen schließt die Zusammenfassung der Konturen einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungshaltungen an die Polizei

Widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungshaltungen an die Polizei spannen sich zwischen einer normendurchsetzenden Law-and-Order-Perspektive und einer normenvermittelnden, kommunikativen Erwartungshaltung auf. Eine Theorie polizeilicher Präventionsarbeit muss deshalb so formuliert sein, dass sie nicht von einer bestimmten gesellschaftlichen Erwartungshaltung ausgeht, sondern gerade die Widersprüchlichkeit unterschiedlicher Erwartungshaltungen in den Mittelpunkt stellt, die zwischen kompromisslosem Normvollzug und Bürgernähe oszillieren (vgl. Abschnitt 6.3.1).

Divergierende gesetzliche Funktionslogiken und Erwartungen an Wirksamkeit

Genuin polizeiliches Handeln ist von divergierenden präventiven und repressiven gesetzlichen Funktionslogiken und damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen an Wirksamkeit durchzogen. Eine Theorie der polizeilichen Präventionsarbeit muss daher, der Logik von Prävention folgend, ganz klar die spezifische Funktion des polizeilichen in der Präventionsarbeit beschreiben und von anderen Funktionen deutlich abgrenzen (vgl. Abschnitt 6.3.1).

Gesteigerte aporetische Handlungsanforderungen

Präventionsarbeit erhöht die Komplexität der aporetischen Anforderungen polizeilichen Handelns. Eine professionstheoretische Betrachtung dieses polizeilichen Handlungsfeldes steht vor der Herausforderung, erforderliche Kompetenzen und geeignete Methoden für diese Aufgabe zu beschreiben. Der Gegenstand dieses Arbeitsfeldes muss noch klarer gerahmt werden. Das kann die Herausforderungen der Komplexität reduzieren und idealerweise das Ausmaß an zu bewältigenden Aporien beschränken (vgl. Abschnitt 6.3.1).

Wirkmächtigkeit widersprüchlicher Anforderungen unterschiedlicher Systemlogiken

In der Präventionspraxis werden die Logik der Polizei und die Logik pädagogischer Systeme wirkmächtig und müssen durch die Akteurinnen und Akteure

professionell balanciert werden. Eine Professionalitätstheorie muss relevantes pädagogisches Wissen und erforderliche Kompetenzen für die polizeiliche Präventionsarbeit beschreiben. Mit diesen anzustrebenden theoretischen Fundierungen wird über das polizeiliche Handlungsfeld hinaus auch Reflexion sowie systemisches Denken und Handeln im pädagogischen Kontext angeregt (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Gewaltfreie aber nicht zwangsbefreite Präventionsarbeit

Polizeiliche Präventionsarbeit ist gewaltfrei, aber nicht zwangsbefreit. Pädagogisches Handeln ist durch die Antinomie von der Befähigung zur Freiheit durch Zwang geprägt. Dieser Gegensatz wird verstärkt, wenn zur unmittelbaren Zwanganwendung verpflichtete Polizistinnen und Polizisten in Bildungsräumen bzw. pädagogischen Settings handeln. Eine theoretische Fundierung dieses Handlungsrahmens ist erforderlich, weil die Polizei a priori mit Zwangsausübung in Verbindung gebracht wird, während es pädagogisch nur mitgänglich und weniger offenkundig Teil des Handelns ist. Eine Professionalitätstheorie muss die Beschreibung des Umgangs mit hoheitlichen Zwangsbefugnissen und pädagogischer Machtausübung beinhalten, die auch die Grenze zwischen pädagogisch fundierter Präventionsarbeit und polizeilicher Gefahrenabwehr markiert (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Handeln in doppelter Ungewissheit

Pädagogisches Handeln in der polizeilichen Präventionsarbeit ist von einer doppelten Ungewissheit geprägt. Die Heranwachsenden sind bereits während der pädagogischen Interaktion unverfügbar. Lehrende können auch nicht darüber verfügen, ob und in welcher Weise Lernen stattfindet. Genuin polizeiliches Handeln ist dagegen auf Ergebnissgewissheit ausgerichtet; es soll unmittelbar und bestimmbar das Verhalten anderer Personen beeinflussen. Im Gegensatz zu genuin polizeilichen Erwartungen an Wirksamkeit muss eine Professionalitätstheorie für die polizeiliche Präventionsarbeit den Umgang mit der Ergebnisoffenheit pädagogischen Handelns beschreiben (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Pädagogischer Legitimationszwang

Die polizeiliche Präventionsarbeit unterwirft sich dem pädagogischen Legitimationszwang. Pädagogisches Handeln bedarf kontinuierlich individueller bzw. gruppenbezogener Begründungen, aus der dann die Legitimation für Arbeitsbündnisse und Lernziele erwächst. Bei genuin polizeilichem Handeln reichen dagegen gesetzliche Eingriffsermächtigungen aus. Eine freiwillige Unterwerfung unter rechtmäßige Polizeimaßnahmen erleichtert deren Durchsetzung, sie ist aber keine konstitutive Voraussetzung für erfolgreiche Polizeiarbeit. Mit der

Übernahme pädagogischer Handlungsmuster in die polizeiliche Praxis wird das ordnungs- und sicherheitsbehördliche Legitimationserfordernis um eine pädagogische Handlungsbegründung ergänzt. Die Aufgabe einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit ist es, die spezifische handlungsbegründende Legitimation explizit zu begründen (vgl. Abschnitt 6.3.2). Von einer solchen Theorie dürfen darüber hinaus Hinweise zum Erwerb von Autorität und zur Gestaltung von Arbeitsbeziehungen im pädagogischen Kontext erwartet werden.

Hybridität der Handlungsanforderungen

Die Akteurinnen und Akteure der polizeilichen Präventionsarbeit müssen um die strukturelle Hybridität ihres Handelns wissen, die Komplexität der sich überlagernden Aporien bewältigen und mit den sich daraus ergebenden gleichzeitigen Anforderungen aus unterschiedlichen Systemen reflexiv umgehen. Eine Professionstheorie der polizeilichen Präventionsarbeit muss daher auf die strukturelle Hybridität des Handelns verweisen und Wege zum gleichzeitigen Umgang mit systembedingten Widersprüchlichkeiten aufzeigen (vgl. Abschnitt 6.3.3).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





In dieser Untersuchung wurden Aporien polizeilicher Präventionsarbeit emergiert. Darauf aufbauend wurden mit einer theoretischen Kontextualisierung der empirischen Ergebnisse Konturen einer Professionalitätstheorie polizeilicher Präventionsarbeit beschrieben. Diese Umriss bedürfen einer weiteren Ausdifferenzierung. Anregungen dazu wurden bereits in den *Beiträgen zur Theoriebildung* (vgl. Abschnitte 6.3.3 und 6.4) formuliert. Weitere Impulse werden in diesem Kapitel als Anregungen für die Forschung (Abschnitt 7.1) herausgestellt. Daran schließen sich Anregungen für die Praxis an (Abschnitt 7.2).

7.1 Anregungen für die weitere Forschung

Die durch diese Untersuchung zu beantwortenden Forschungsfragen sind erziehungswissenschaftlicher Natur. Das systemübergreifende Zusammenspiel von pädagogischem Handeln und polizeilicher Praxis führt natürlich zu Ergebnissen, die über erziehungswissenschaftliche Diskurse hinausragen. Das soll nicht unerwähnt bleiben und findet deshalb in diesem Ausblick Berücksichtigung.

Nach Impulsen für weitere erziehungswissenschaftliche Arbeiten werden daher Anregungen für die Polizeiforschung und die Präventionsforschung skizziert. Weil an diesen Forschungsstand anknüpfende empirische Untersuchungen weitere professionstheoretische Überlegungen sowie Kooperations- und Präventionsforschung nicht nur für eine Wissenschaftsdisziplin Erkenntnisse erwarten lassen, wird auf eine Zuordnungen der Anregungen zu einzelnen Wissenschaftsdisziplinen verzichtet.

Empirische Anschlussuntersuchungen

In dieser Forschungsarbeit wurden Handlungsorientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten rekonstruiert und auf der Ebene einer Sinngese maximal kontrastive Orientierungstypen gebildet (vgl. Abschnitt 5.4). Daran könnten sich Arbeiten anschließen, die sich mit den Entstehungsbedingungen dieser Orientierungen befassen (Soziogenese). Es deutet sich bereits in dieser Untersuchung die Relevanz normativer, berufsbiografischer, konzeptioneller und organisationskultureller Einflussfaktoren an (vgl. Abschnitt 5.5).¹

Quantitative Untersuchungen könnten die Hypothesen dieser Untersuchung überprüfen und weitere empirische Erkenntnisse gewinnen. So dürften Häufigkeiten, regionale Verteilungen und institutionelle Zusammenhänge Aufschluss über die Relevanz der drei Orientierungstypen für die weitere Theoriebildung und für die Steuerung der Praxis geben.

Jenseits von Evaluationsforschung, die aus einer anderen Perspektive einen Blick auf die Präventionsarbeit wirft, existieren mit dieser Forschung Selbstbilder der polizeilichen Präventionsarbeit und deren Blick auf relevante Andere wie Kinder, Eltern, Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Für die weitere Theoriebildung könnte deren Perspektive auf die polizeiliche Präventionsarbeit von Bedeutung sein.

Erforscht wurde die polizeiliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die polizeiliche Verkehrssicherheitsarbeit und Kriminalprävention hat aber weitere Zielgruppen, wie z. B. Senioren im Straßenverkehr oder Zuwanderinnen und Zuwanderer aus anderen Ländern. Diese Arbeitsfelder können empirisch mit erwachsenenpädagogischen Fragestellungen untersucht werden.

Interdisziplinäre Professionsforschung

Die polizeiliche Präventionsarbeit zeigt, dass in diesem Handlungsfeld pädagogisches Denken und Handeln nicht nur auf pädagogisch professionelle Akteurinnen und Akteure oder Bildungsinstitutionen begrenzt ist. Die Erziehungswissenschaft muss deutlicher als bisher zur Kenntnis nehmen, dass professionell gerahmtes pädagogisches Handeln auch jenseits genuin pädagogischer Professionalität stattfindet. Diese soziale Tatsache zu negieren, würde bedeuten non-formale Bildungssettings aus einer entsprechenden wissenschaftlichen Betrachtung zu exkludieren. Das gilt insbesondere für die Schulpädagogik. Es sind ja nicht nur Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte der Polizei, die an Unterrichten

¹ Zur Relevanz von Berufsbiografien und organisationalen normativen Erwartungen in der praxeologischen Professionalisierungsforschung siehe Bohnsack (2020, S. 69 ff.).

mitwirken, sondern Akteurinnen und Akteure ganz unterschiedlicher zivilgesellschaftlicher Institutionen, wie NRO-Mitarbeitende (vgl. Eich 2021) oder Religionspädagoginnen und Religionspädagogen im Kirchendienst (vgl. Endres 2019). Selbstständiges Handeln nicht hauptamtlicher Lehrpersonen im Schulunterricht wäre unvertretbar, wenn dieser Praxis nicht eine pädagogische Qualität beigemessen würde.

Die Institutionen der Polizei und die polizeibezogene Präventionsforschung kommen dagegen nicht umhin, sich mit pädagogischer Theorie und der Eigenlogik pädagogischer Systeme auseinanderzusetzen. Präventionsarbeit darf als pädagogisches Handeln verstanden werden, weil es regelmäßig die Merkmale eines solchen Handelns in sich trägt. Von zentraler Bedeutung sind daher vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung die Vermittlung des Normsinns, die Ergebnisoffenheit angeregter Lernprozesse und insgesamt die pädagogischen Aporien dieses Handelns. Die Professionsforschung steht vor der Herausforderung, systemübergreifendes Handeln als ein mögliches Merkmal von Professionalität zu definieren.

Da polizeiliche Präventionsarbeit nicht nur an Schulen stattfindet, sind die Ergebnisse dieser Untersuchung ein Beleg dafür, dass die Erziehungswissenschaft weiterhin vor der Herausforderung steht, sich nicht nur dem Lernen in Bildungseinrichtungen, sondern verstärkt gesellschaftlichen Lernprozessen zu widmen (vgl. Lüders et al. 2010, S. 231). In diesem Zusammenhang sei auch auf den Diskurs zu Bildungslandschaften, insbesondere zu pädagogischem Handeln außerschulischer Professioneller an Schulen (vgl. Eich und Kepura i.E.) hingewiesen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Weite pädagogischer Settings und pädagogisch handelnder Akteurinnen und Akteure bedarf es auch einer erziehungswissenschaftlichen Überprüfung und Justierung der Grenzen pädagogischen Handelns (vgl. Lüders et al. 2010, S. 230). Es darf zu keiner Entgrenzung und einer damit gleichzeitig verbundenen Konturenlosigkeit pädagogischen Handelns und pädagogischer Professionalität kommen.

Kooperationsforschung

In der vorangegangenen Anregung für die weitere Theorieentwicklung wurden Impulse für den Diskurs zur pädagogischen Professionalität gegeben. Mit dieser Arbeit liegt der empirische Befund vor, dass sich die Akteurinnen und Akteure polizeilicher Präventionsarbeit an einer eigenständigen, impliziten professionellen Identität orientieren (vgl. Abschnitt 5.2). Daher stellt sich auch die Frage nach Anregungen für die Kooperationsforschung.

Sowohl die Ergebnisse von Eich (2021, S. 240) zur Zusammenarbeit entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen (NRO) mit Schulen als auch die Ergebnisse dieser Untersuchung „lassen erkennen, dass institutionelle Kontexte der Zusammenarbeit einen Rahmen für die handlungsleitenden Orientierungen der (außerschulischen) Professionellen bilden. Die Ziele und Handlungsaufträge der Herkunftsinstitution bleiben auch in dem Handlungssetting Schule wirksam“ (Eich und Kepura i.E.). Daher verspricht es erkenntnisreich zu sein, „professionelles Handeln in interprofessionellen Kooperationskontexten nicht nur in Hinblick auf die kooperierenden Professionellen und deren Verhältnis zu betrachten, sondern den Fokus auf institutionelle Rahmungen zu erweitern. Diese Überlegungen könnten dann auch den Diskurs um die Verhältnisbestimmung von Organisation und Profession im erziehungswissenschaftlichen Bereich bereichern“ (Eich und Kepura i.E.).

In der schulpädagogischen Forschung findet die Zusammenarbeit zwischen Polizei und Schulen – im Gegensatz zur praktischen Relevanz – kaum Beachtung. Dagegen scheinen bei dem durchaus existenten Diskurs zur Kooperation zwischen Akteurinnen und Akteuren der Polizei und der Sozialen Arbeit deutlich divergierende Grundpositionen, unterschiedliche Aufgabenzuweisungen, berufsständische Interessen und Abgrenzungsbemühungen durch (vgl. Abschnitt 6.3.2). Der normativ geprägte Professionalitätsdiskurs zwischen Sozialer Arbeit und polizeilicher Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt, wie bedeutsam eine empirische Fundierung des professionsbezogenen Handelns in der Präventionsarbeit ist, zu der diese Untersuchung einen Beitrag leistet. Eine entsprechende Kooperationsforschung könnte sich anschließen.

Erforschung der polizeilichen Praxis

Von Protagonisten der Polizeiforschung wird ein mangelndes Interesse innerhalb der Polizei, insbesondere bei Entscheidungsträgern, an wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Erforschung der Polizei beklagt (siehe Abschnitt 3.1). Das Zentrum der Kritik rankt sich um die in der Polizei überaus wirkmächtige praxeologische Verwertungslogik von Wissen. Polizeiliches Handeln speist sich im Wesentlichen aus dem Erfahrungswissen der Organisation. Darüber hinausgehende Wissensbestände werden nach dem unmittelbaren Nutzwert und der Integrationsfähigkeit tradierter polizeilicher Wissensbestände beurteilt. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die Konturierung einer Theorie der Praxis sowohl für die Theorieanreicherung als auch für praxisbezogene Handlungsempfehlungen Erkenntnisse liefern kann. Daher ist diese Forschungsausrichtung im besonderen Maße geeignet, in einem ganzheitlichen Sinne den Ansprüchen und Interessen gerecht zu werden, die von einer Erforschung der Polizeiarbeit erwartet werden können. An die Wissenschaft darf

dabei der Anspruch gestellt werden, ihre Erkenntnisse so zu vermitteln, dass sie Praktikerinnen und Praktikern zugänglich werden und einen Praxistransfer ermöglichen. Auf diese Weise könnte eine Brücke über die vermeintlich weit auseinanderliegenden Ufer namens Theorie und Praxis geschlagen werden.

Während alltagssprachlich von der Polizei gesprochen wird, verbergen sich hinter diesem Rahmen facettenreiche Aufgaben und heterogene Handlungsfelder (vgl. z. B. Mokros 2010, S. 205). Bisherige qualitative Forschungen zu Handlungsorientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten² zeigen, dass in den Handlungsfeldern wiederum kontrastreiche Orientierungsmuster der Akteurinnen und Akteure wirkmächtig sind. Wenn Praxisorientierung dem polizeilichen Selbstverständnis entspricht, kann durch die Erforschung der Praxis die Grundlage für eine empirisch fundierte Polizeitheorie geschaffen werden. Impulse zur Verkleinerung der bestehenden Forschungsdesiderate können von weiteren hypothesengenerierenden Untersuchungen ausgehen.

Systematisierung von Forschungsständen der Polizeiforschung

Die begrenzte Anzahl von empirischen Studien zum Handeln in den unterschiedlichen polizeilichen Arbeitsfeldern in Deutschland lässt nicht nur große Forschungsdesiderate, sondern auch die begrenzte Präsenz von Akteurinnen und Akteuren der öffentlichen Sicherheit als Forschungsgegenstand nationaler Forschungseinrichtungen erkennen. Neben wenigen Einrichtungen, die sich intensiver der Polizeiforschung widmen, ist der Erkenntnisstand weit über unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen verstreut (vgl. Initiative Polizei in der Wissenschaft 2018, S. 259). Umso mehr gilt das für interdisziplinär nutzbare Erkenntnisse. So liefert z. B. diese primär erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Arbeit auch Erkenntnisse für die Soziale Arbeit, Polizeiforschung, Präventionsforschung, Kriminalistik, Kriminologie und Verkehrsunfallforschung.³ Aus diesem Befund ergibt sich zwangsläufig die Empfehlung einer Systematisierung der vorliegenden Erkenntnisse. Durch entsprechende Arbeiten würde das Forschungsfeld nicht nur relevanter und interessanter erscheinen, die Ermittlung prioritärer Forschungsvorhaben würde so leichter fallen.

² Beispiele: Mensching (2008) zu Führung und Organisationskultur in der Polizei. Asmus und Enke (2016) zum Umgang der Polizei mit migrantischen Opfern. Weiterhin: Die Ergebnisse dieser Untersuchung.

³ Es wird nicht der Versuch unternommen, Einzelerkenntnisse dem einen oder anderen Forschungsgebiet zuzuweisen. Die Grenzen dürften fließend sein. Die Relevanz für die genannten Wissenschaftsdisziplinen wird unterschiedlich stark ausgeprägt sein.

Präventionsforschung

„Präventionsarbeit systemübergreifend zu erforschen (hier: pädagogisches Handeln und polizeiliche Praxis), eröffnet größere Erkenntnisperspektiven als der theoretische Rahmen nur einer Wissenschaftsdisziplin, weil das generierte Wissen dann nicht in der Eigenlogik des jeweiligen Systems verhaftet bleibt. Der Ruf nach einer interdisziplinären Präventionsforschung (vgl. Steffen 2014, S. 71) wird durch diese Forschungsergebnisse unterstützt“ (Kepura 2019, S. 10).

Wenn es um die Erforschung der Präventionspraxis geht, werden aktuell Wirksamkeits- und Messbarkeitsfragen betont (vgl. Hölterhoff 2016; Armborst 2019). Im Gegensatz zu dieser Outputorientierung scheint die Inputseite in der polizeibezogenen Präventionsforschung weniger Beachtung zu finden. Wenn schon die Präventionsarbeit im Lichte einer Evidenzbasierung der Ergebnisse in ökonomischen Kategorien von Effizienz und Effektivität gedacht wird, erscheint auch die Erforschung des individuellen Beitrags der Ressource Mensch und deren Handlungsorientierungen als Wirksamkeitsfaktor sinnvoll und weist gleichzeitig über das ökonomische Paradigma hinaus. Die bisherigen Anregungen für die Erforschung von Präventionsarbeit beinhalten insgesamt auch Impulse für die Präventionsforschung.

7.2 Anregungen für die Praxis

Die Anregungen für die Praxis zeigen Entwicklungspotenziale für die polizeiliche Präventionsarbeit und mithin auch entsprechender Qualifikationserfordernisse auf. Gemeinsam mit der theoretischen Fundierung der polizeilichen Präventionsarbeit (vgl. Abschnitt 6.4 und 7.1) können die Rolle der Polizei und die Handlungsgrundlagen der polizeilichen Präventionsarbeit deutlich stärker konturiert, fundiert und damit gestärkt werden.

Generierung, Systematisierung und Fundierung von Handlungswissen

Die empirischen Ergebnisse dieser Forschung haben sehr deutlich gezeigt, dass Präventionsarbeit leistende Beamtinnen und Beamte ihr Handlungswissen für diese Aufgabe primär aus der Handlungspraxis generieren. Bedeutsam sind hierbei neben beruflichen Vorerfahrungen und den impliziten Bildern von Kindheit und Jugend insbesondere die Erfahrungen des eigenen Handelns (vgl. Abschnitt 5.4). Diese praxeologischen Wissensbestände bilden den selbstreferenziellen Reflexionsrahmen. Die Spezifik der polizeilichen Präventionsarbeit liegt in

der Kombination personifizierter polizeilicher Expertise und pädagogischen Handelns.⁴ Während polizeiliche Wissensbestände explizierbar vorhanden sind, wird die Handlungspraxis häufig von einer impliziten Alltagspädagogik (vgl. Schöffter 1999) angeleitet. Es bedarf einer handlungspraktischen Umsetzung der empirischen Erkenntnis dieser Untersuchung, dass auch polizeiliche Präventionsarbeit von pädagogischem Handeln geprägt ist. Hierzu ist in einem viel stärkeren Maße als bisher die Erschließung pädagogischen Wissens⁵ als Handlungsgrundlage und Reflexionswissen⁶ sowie zur Zielbestimmung erforderlich. Letztlich soll dieses Wissen auch dazu führen, mit den Aporien polizeilicher Präventionsarbeit balancierend umzugehen. Im Mittelpunkt steht hierbei der gleichzeitige Umgang mit den unterschiedlichen systemischen Eigenlogiken von pädagogischem Handeln und polizeilicher Praxis.⁷

Weiterentwicklung einer partizipativen Kooperation

Aus polizeilicher Sicht ist die Prävention zur Förderung der öffentlichen Sicherheit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (vgl. Kapitel 2). Neben einem schulpädagogischen Diskurs zur Kooperation mit der Polizei und einer empirischen Fundierung und Differenzierung entsprechender programmatischer Positionierungen in der Sozialen Arbeit (vgl. Abschnitt 6.3.2) bedarf es einer Förderung und weiteren konzeptionellen Ausgestaltung der handlungspraktischen Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure. Für die primäre Präventionsarbeit bestehen Konzepte (vgl. Abschnitt 2.3) und Materialien (z. B. Medien der „Polizeilichen Kriminalprävention der Länder und des Bundes“), die Orientierung und Hilfen geben. In der Typologie dieser Forschungsarbeit sind jedoch ganz

⁴ Bei Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern werden teilweise sozialpädagogische Handlungsorientierungen sichtbar.

⁵ Dazu gehört z. B. pädagogisches Grundlagenwissen, wie die Unverfügbarkeit von Menschen in Erziehungssituationen und eine damit einhergehende „Ungewissheit“ bezogen auf intendierte Lernerfolge. Es ist ein Transfer pädagogischer Logik auf das Handlungsfeld polizeilicher Präventionsarbeit erforderlich. Dazu gehört dann auch der Umgang mit der Erkenntnis, dass mit pädagogischem Handeln nicht unmittelbar polizeiliche Zwecke, sondern nur pädagogische Ziele erreicht werden können. Dieser Zusammenhang schließt ein mitgängiges Erreichen polizeilicher Präventionsziele nicht aus.

⁶ Diese Herausforderung besteht aber nicht nur für Polizistinnen und Polizisten. „Die Reflexionsfähigkeit und -praxis von Pädagogen erfolgt möglicherweise auf der Basis von sedimentiertem, nicht zu explizierendem Wissen. Wenn dieser noch unsichere Befund sich erhärten sollte, dann steht die erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsforschung vor der Bewältigung neuer inhaltlicher und forschungsmethodischer Herausforderungen“, Thole (2016, S. 525).

⁷ Eigenlogiken: Pädagogisches Handeln – Förderung der Entwicklung (junger) Menschen. Polizeiliche Praxis – Förderung der Sicherheit der Gesellschaft.

unterschiedliche Rollenbilder der Beamtinnen und Beamten in der Präventionsarbeit sichtbar geworden. Mit diesen heterogenen Selbstbildern korrespondieren unterschiedliche Bilder von genuin pädagogischem Handeln in der Präventionsarbeit und pädagogische Alltagskonzepte der Beamtinnen und Beamten. Es zeigt sich ein Bedarf an der Klärung von Rollenerwartungen und didaktischer Fragen sowie der damit einhergehenden professionsübergreifenden Verantwortung für die Präventionsarbeit. Keine Akteurinnen und Akteure, weder die Polizistinnen und Polizisten, noch die Pädagoginnen und Pädagogen, dürfen ihre Verantwortung an die jeweils andere Seite delegieren. Die vorliegenden Erkenntnisse dieser Arbeit indizieren eine Intensivierung partizipativer Zusammenarbeit, insbesondere durch die gemeinsame Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements.

Weiterhin erscheint es bedeutsam, „normative Orientierungen von schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren in Beziehung zu setzen und in der Praxis zu reflektieren, wie vor dem Hintergrund dieser Einflussgröße eine Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnerinnen und Partnern gestaltet werden kann. Äußerst erkenntnisreich dürfte dabei auch die Fokussierung der didaktischen Wirkungen von Kooperationsarrangements sein sowie deren kritische Reflexion“ (Eich und Kepura i.E.).

In der Zusammenarbeit zwischen Polizei und Akteurinnen und Akteuren der Jugendhilfe scheint es weiterhin vordringlich zu sein, bestehende normativ kolorierte Vorbehalte gegenüber der jeweils anderen Seite zu überwinden und so Kooperation zu fördern (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Die Heterogenität der Handlungsorientierungen der Beamtinnen und Beamten weist darauf hin, dass es nicht eine zentrale Empfehlung für die Entwicklung einer Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure gibt, sondern zunächst immer individuelle Praktiken und Kooperationsformen reflektiert werden müssen.

Überwindung von Handlungsgrenzen durch systemisches Denken und Handeln

Polizeiliche Präventionsarbeit findet dort ihre Grenzen, wo genuin polizeiliche Repressionspflichten greifen.⁸ Während sich die unterschiedlichen Wirkungsrichtungen von Gefahrenabwehr und Strafverfolgung noch über die Figur der doppelfunktionalen Maßnahmen verbinden lassen (vgl. Abschnitt 6.3.1) ist das für die zwangsfreie Normvermittlung nicht möglich. In dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, dass genuin polizeiliche Befugnisse auf die Durchsetzung von Normen ausgerichtet sind und daher keinen Werkzeugkasten für die polizeiliche Präventionsarbeit darstellen. Die Beamtinnen und Beamten greifen deshalb mehr oder weniger implizit auf ein pädagogisches Handlungsrepertoire zu. Insbesondere anhand des Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* konnte gezeigt

⁸ Insbesondere: Strafverfolgungspflicht gem. § 163 Abs. 1 StPO.

werden, dass die Bewältigung dieser Grenzen zu Irritationen und Unsicherheiten im Handeln führen kann (vgl. Abschnitt 5.3.2). Besonders augenfällig wird diese antinomische Handlungsstruktur bei Jugendsachbearbeiterinnen und Jugendsachbearbeitern. In der primär kriminalistischen Ermittlungsarbeit fallen repressive und präventive Arbeitsaspekte regelmäßig zusammen (vgl. Abschnitt 6.1). Der Umgang mit diesen Grenzen darf nicht von Zuständigkeitsfragen determiniert sein, sondern bedarf im systemischen Sinne einer Vernetzung von Kooperationspartnern (vgl. die Orientierungsmuster des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit*, vgl. Abschnitt 5.3.3). Mögen die unmittelbaren präventiven Handlungsoptionen von Polizistinnen und Polizisten begrenzt sein, so muss das handlungsorientierte Denken, insbesondere das pädagogische Denken, deutlich über diese Systemgrenze hinausreichen, um die Maßnahmen anderer Akteurinnen und Akteure zu initiieren, zu fördern und zu begleiten.

Reflexion des Umgangs mit Macht

Von den Akteurinnen und Akteuren einer Institution, die dazu legitimiert ist, ein bestimmtes Verhalten von Menschen zu erzwingen, und deren Handeln eng mit Sanktionen in Verbindung steht, könnten leicht Wirksamkeitserwartungen bezogen auf dieses Instrumentarium unterstellt werden. Wie in den Ergebnissen dieser Untersuchung bereits dargestellt wurde (vgl. Abschnitt 5.2), konnte eine ganz andere Homologie rekonstruiert werden. Keiner der Orientierungstypen vertraut auf die präventive Wirkung von Strafen oder erzieherischer Maßnahmen im Kontext des Jugendstrafrechts. Wonach gesucht wird, sind Modi der Durchsetzung oder der Vermittlung. Prävention soll wirksam sein. Fehlverhalten und die Opferwahrscheinlichkeit sollen reduziert werden, eine gesellschaftsadäquate Sozialisation soll erreicht werden. Auf die Wirksamkeit von Normverdeutlichung oder Normvermittlung kann man vertrauen oder darauf hoffen. Normdurchsetzung ist so nicht möglich. In diesem Zusammenhang setzen die Beamtinnen und Beamten in unterschiedlichen Modi Macht und Expertise ein.⁹ Die Wirkungserwartung genuin polizeilicher Maßnahmen ist in ihrer Grundstruktur punktueller

⁹ Expertise: Felderkennntnis *und* Felderfahrungen, juristisches Wissen, Glaubwürdigkeit (weil der Umgang mit abweichendem Verhalten das Geschäft der Polizei ist).

Macht: Die Polizei hat die Befugnis, ein Handeln zwangsweise durchzusetzen. Sie wird unspezifisch als sanktionierende Institution wahrgenommen (formal verhängen grundsätzlich die Justiz oder Ahndungsbehörden Sanktionen). Aber: Der Polizei kann man sich nicht entziehen, sie ist rund um die Uhr präsent. Ihr Handeln in pädagogischen Situationen ist die Ausnahme. Es besteht die unspezifische Erwartung, dass die Polizei akute Probleme der öffentlichen Sicherheit final löst.

Natur. In einer konkreten Situation soll eine andere Person handeln, etwas erdulden oder eine Handlung unterlassen. Einstellung und Motivation sind zunächst von untergeordneter Bedeutung. Natürlich sind Verhaltensgründe von Bedeutung, zur Ergründung von Tatmotivation oder zur Erstellung von Gefährdungsbewertungen, aber die Grundform polizeilichen Handelns ist nicht die Vermittlung, sondern die Durchsetzung von Regeln. Pädagogisch ist die Zielstruktur genau entgegengesetzt. Hier geht es um Wissen, Lernanregungen usw. aber keine spezifischen Vorgaben und Verhaltenserwartungen. Die Ergebnisse sind offen und von den Lernenden abhängig.¹⁰ Die Melange aus tatsächlicher polizeilicher Macht und subjektiver Machterwartungen der Bevölkerung an die Polizei wird in dieser Untersuchung typspezifisch, also in unterschiedlichen Modi der Präventionsarbeit sichtbar (vgl. Abschnitt 6.1). In dieser spezifischen Expertise und den Zwangsbefugnissen drückt sich der Unterschied zu anderen Akteurinnen und Akteuren in der Präventionsarbeit aus, insbesondere wird so die Differenz zu Pädagoginnen und Pädagogen sichtbar, denen diese Attribute fehlen. Pädagogische und polizeiliche Macht sind unterschiedliche Formen von Macht. Sie können nicht wahlweise in die jeweils andere Funktionslogik übertragen werden. Für die polizeilichen Akteurinnen und Akteure in der Präventionsarbeit besteht daher regelmäßig die Herausforderung, ihr Handeln mit Blick auf die explizite und implizite Ausübung von Macht pädagogisch zu reflektieren, um der Logik pädagogischen Handelns gerecht zu werden und Irritationen zu vermeiden.

Konzeptionelle Klärungen: Normverdeutlichung oder Normvermittlung

Trotz aller konzeptionellen Grundlagen und Diskurse um die Rolle und Bedeutung von polizeilicher Präventionsarbeit (vgl. Kapitel 2 und 3) wird durch die in dieser Untersuchung emergierten kollektiven Handlungsorientierungen ein weiterer Interpretationsspielraum der handelnden Akteurinnen und Akteure sichtbar. „In den empirischen Daten dieser Forschungsarbeit wird eine Ambivalenz zwischen Normverdeutlichung und Normvermittlung deutlich. Damit wird sichtbar, dass die Professionalität von Personen in der Präventionsarbeit sehr viel stärker auf diese Herausforderung ausgerichtet werden sollte und es gilt, Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu finden“ (Kepura 2019, S. 9). Es ist den Beamtinnen und Beamten offensichtlich selbst überlassen, ob sie ihre Aufgaben eher normenverdeutlichend oder normenvermittelnd interpretieren. Beide Ausrichtungen sind sicherlich möglich. Sie

¹⁰ Aber auch hier gibt es Ergebniserwartungen, z. B. in Prüfungssituationen, aber eben wegen der Freiheitsgrade ist die Verbindlichkeit deutlich geringer als bei genuin polizeilichem Handeln.

haben jedoch für Strategie, Konzeptionierung und Führung in der Polizei weitreichende Folgen. Eine Polizei, die sich in pädagogische Situationen und Räume begibt, muss pädagogisch handeln. Alles andere führt nicht nur zu Widersprüchen auf der Handlungsebene, sondern letztlich auch zu falschen Ergebniserwartungen. Repressionsfreie Präventionsarbeit kann mit pädagogischem Handeln ausschließlich pädagogische Ziele erreichen (Normvermittlung). Es reicht nicht aus, auf unmittelbare Zwangsbefugnisse zu verzichten und kommunikativ belehrend zu agieren. Ist Abschreckung durch normenverdeutlichende Gespräche die gewählte Methode, bleibt das Handeln auf polizeilicher Ebene (Normverdeutlichung). Konsequenterweise müssten dann auch pädagogische Räume für die Polizei verschlossen bleiben. Polizeiliche Präventionsarbeit dürfte sich dann wohl darauf konzentrieren, ihre Aktivitäten aus genuin polizeilichen Situationen zu generieren, bzw. sie damit zu verbinden. Unschärfen in der Konzeptionierung fördern die Gefahr von Irritationen, wie sie insbesondere beim Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* sichtbar wurden. Die Ergebnisse dieser Arbeit geben daher nicht nur Hinweise für die Weiterentwicklung der unmittelbaren Handlungspraxis, sondern regen auch zu grundsätzlichen Klärungen an. „Der Bildungsaspekt im Hinblick auf Verhaltensbeeinflussung durch Normverdeutlichung bzw. Normvermittlung wird unterschätzt und muss deutlich stärker im Selbstverständnis der Polizei verankert werden“ (Kepura 2019, S. 10).

Stärkere Konturierung einer spezifischen Rolle und eines Qualifikationsprofils

Die polizeinahe Literatur beschreibt die Wahrnehmung der polizeilichen Präventionsarbeit und ihrer Akteurinnen und Akteure als defizitär (vgl. Abschnitt 6.3.1). Einzelne Diskurse im empirischen Material dieser Untersuchung weisen in die gleiche Richtung.¹¹ Soweit von den Beamtinnen und Beamten in den erhobenen Begleitinformationen (vgl. Abschnitt 4.2.2) polizeiinterne Fortbildungen als Qualifikation erwähnt wurden, scheinen sie für die Handlungspraxis von untergeordneter Bedeutung zu sein. Es bedarf daher einer stärkeren Konturierung einer spezifischen Rolle in der Polizei und eines Qualifikationsprofils.

¹¹ Eine differenzierte Auswertung dieser Fundstellen war zur Klärung der Forschungsfrage dieser Arbeit nicht zwingend erforderlich.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literatur

- Abdul-Rahman, L., Grau, H. E., & Singelstein, T. (2019). *Polizeiliche Gewaltanwendungen aus Sicht der Betroffenen. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Körperverletzung im Amt durch Polizeibeamt*innen“ (KviAPol)*. Bochum. <https://kviapol.rub.de>. Zugegriffen: 29. Oktober 2019.
- Adorno, T. W. (2017). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (26. Auflage) hrsg. von G. Kadelbach. Frankfurt: Suhrkamp.
- Armborst, A. (2018). Einführung: Merkmale und Abläufe evidenzbasierter Kriminalprävention. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armborst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 3–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Armborst, A. (2019). Evidenzbasierte Kriminalprävention in Deutschland. Beiträge des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention (NZK). *Forum Kriminalprävention*, 19(1), 4–9.
- Asbrand, B. (2009). Rekonstruktive Sozialforschung als Forschungsstrategie im Umgang mit der impliziten Normativität Globalen Lernens. In S. Hornberg, İ. Dirim, G. Lang-Wojtasik, & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 111–127). Münster: Waxmann.
- Asmus, H.-J. (2006). Wie kann die Wirkung verkehrserzieherischer Maßnahmen verstärkt werden? Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur Ausstellung „Straßenkreuze – Unorte des Sterbens“. In R. Hoffmann (Hrsg.), *Evaluation und Polizei. Konzeptionelle, methodische und empirische Einblicke in ein Forschungsfeld* (S. 177–186). Frankfurt/Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Asmus, H.-J. (2007). Die Funktion des beruflichen Selbstbildes in der Transformationsphase der Polizei in den neuen Bundesländern. In T. Ohlemacher, A. Mensching, & J. Werner (Hrsg.), *Polizei im Wandel? Organisationskultur(en) und -reform* (S. 71–80). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Asmus, H.-J. (2011). Professionalisierung der Polizei? In H. Groß & P. Schmidt (Hrsg.), *Polizei: Job, Beruf oder Profession?* (S. 5–22). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Asmus, H.-J., & Enke, T. (2016). *Der Umgang der Polizei mit migrantischen Opfern. Eine qualitative Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Asmus, H.-J., & Fuchs, H. (2003). *Bericht zur Evaluation des Projektes „Straßenkreuze – Unorte des Sterbens“*. Aschersleben.
- Averdiek-Gröner, D., Brenski, C., & Schramm, A. (2015). *Einsatzlehre*. München: Verlag C. H. Beck.
- Barthel, C., & Buschkamp, L. (2019). Die Überwindung des Präventionsdilemmas – Die Funktionen der Integrationsbeauftragten für die Organisation Polizei. In C. Barthel (Hrsg.), *Polizeiliche Gefahrenabwehr und Sicherheitsproduktion durch Netzwerkgestaltung. Eine Aufgabe der Führung in und zwischen Organisationen* (S. 171–192). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Barthel, C., & Heidemann, D. (2017a). Einleitung: Entwicklungsphasen und Perspektiven des polizeilichen Führungsdiskurses. In C. Barthel & D. Heidemann (Hrsg.), *Führung in der Polizei. Bausteine für ein soziologisch informiertes Führungsverständnis* (S. 3–20). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Barthel, C., & Heidemann, D. (2017b). Die Rolle der Führungskraft. In C. Barthel & D. Heidemann (Hrsg.), *Führung in der Polizei. Bausteine für ein soziologisch informiertes Führungsverständnis* (S. 85–120). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beelmann, A. (2018). Entwicklungsorientierte Kriminalprävention: Wissenschaftliche Fundierung und Ergebnisse der Evaluation. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 387–406). Wiesbaden: Springer VS.
- Behr, R. (2004). Supervision in der Polizei – Zeichen einer neuen Lernkultur oder politischer Reflex. Organisationsentwicklung, Professionalisierung und Reflexivität in bürokratischen Organisationen. In K. Liebl (Hrsg.), *Fehler und Lernkultur in der Polizei* (S. 139–174). Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Behr, R. (2006). *Polizeikultur. Routinen—Rituale—Reflexionen. Bausteine zu einer Theorie der Praxis der Polizei*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, R. (2011). *Risiken und Nebenwirkungen von Gefahrengemeinschaften. Ein Beitrag der Polizeiforschung zur Theorie der Praxis der Polizei*. Aschersleben.
- Behr, R. (2015). Polizeiwissenschaft in Deutschland – eine persönliche Zustandsbeschreibung. *Polizei & Wissenschaft*, 16(1), 33–41.
- Behr, R. (2019). Gewalt und Polizei. Ambivalenzen des innerstaatlichen Gewaltmonopols. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69(21–23), 24–28.
- Behr, R., Ohlemacher, T., & Kirchhoff, S. (2013). Braucht die Polizei Bildung? Braucht sie Theorie? Braucht sie Forschung? *Die Polizei*, 104(7), 181–198.
- Benner, D. (2015a). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8., überarbeitete Auflage). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2015b). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Bidlo, O. (2011). Kreativität, Abduktion und das Neue. Überlegungen zu Peirce' Konzeption des Neuen. In N. Schröer & O. Bidlo (Hrsg.), *Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie* (S. 45–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft. Bd. 4: Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 63–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180–190). Konstanz: UVK.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018a). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Greimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 84–85). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018b). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 312–328). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2019). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Auflage, S. 369–384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., & Przyborski, A. (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 233–248). Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (2010a). Einleitung: Gruppendiskussion als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 7–22). Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (Hrsg.) (2010b). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (2010c). Richtlinien der Transkription. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 301–302). Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Borsdorff, A. (2018). Verhältnismäßigkeitsprinzip. In M. H. W. Möllers (Hrsg.), *Wörterbuch der Polizei* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, S. 2442–2443). München: C.H. Beck.
- Bosold, C. (2007). Polizeiliche Identität: Zugehörigkeitsgefühl und Identifikation im Laufe der beruflichen Entwicklung. In T. Ohlemacher, A. Mensching, & J. Werner (Hrsg.), *Polizei im Wandel? Organisationskultur(en) und -reform* (S. 105–127). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Bossert, O. (2019). Community Policing: Zwischen theoretischer Konstruktion und praktischer Umsetzung. In A. Klukkert, T. Feltes, & J. Reichertz (Hrsg.), *Polizieren: Polizei, Wissenschaft und Gesellschaft: Torn between Two targets. Polizeiforschung zwischen Theorie und Praxis; zum Gedenken an Thomas Ohlemacher* (S. 223–237). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Bott, K. (2008). *Kriminalitätsvorstellungen in der Kindheit. Eine explorative, kriminalsoziologische Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Botke, W. (2006). Bemerkungen zur Kriminalprävention. In T. Feltes & Pfeiffer, Christian, Steinhilper, Gernot (Hrsg.), *Kriminalpolitik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen. Festschrift für Professor Dr. Hans-Dieter Schwind zum 70. Geburtstag* (S. 791–804). Heidelberg: C. F. Müller Verlag.
- Brade, J. (2009). *Das Zeigen in der Pädagogik. Eine Untersuchung zur Logik des Zeigens als Grundoperation des professionellen pädagogischen Handelns*. Dissertation. Chemnitz.
- Breymann, K., & Plewig, H.-J. (2016). Jugendrichter und Jugendstaatsanwälte. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Miege (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 535–546). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brodeur, J.-P. (2003). Gewalt und Polizei. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 259–283). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brumlik, M. (2011). Das Wiederaufleben der Disziplin. Autorität und Strafe am Beispiel Immanuel Kants. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (2. Auflage, S. 105–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bubenitschek, G., Greulich, R., & Wegel, M. (2014). *Kriminalprävention in der Praxis*. Heidelberg [u.a.]: Kriminalistik.
- Bundesministerium des Innern (1996): *Bearbeitung von Jugendsachen. Polizeidienstvorschrift 382. PDV 382*.
- Bundesministerium des Innern (2012): *Führung und Einsatz der Polizei. Polizeidienstvorschrift 100. PDV 100*.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry* (8. Auflage). New York, London: Basic Books.
- Christe-Zeyse, J. (2006). Die Macht der Profession. Beobachtungen zum Selbstverständnis einer starken Profession. In J. Christe-Zeyse (Hrsg.), *Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation im Wandel* (S. 71–104). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.

- Coester, M. (2018). Das Düsseldorfer Gutachten und die Folgen. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 37–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cornel, H. (2011). Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht: Historische Entwicklungen. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (2. Auflage, 455–473). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Daubitz, S., Schwedes, O., & Klindworth, V. (2015): *Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung*. IVP-Discussion Paper. Berlin.
- Denninger, E. (2018). Polizeiaufgaben. In M. Bäcker, E. Denninger, & K. Graulich (Hrsg.), *Handbuch des Polizeirechts. Gefahrenabwehr, Strafverfolgung, Rechtsschutz* (6., vollständig überarbeitete Auflage des von Hans Lisken mitbegründeten Werks, 1–265). München: C.H. Beck.
- Deutscher Präventionstag (2015). Karlsruher Erklärung des 19. Deutschen Präventionstages. In E. Marks & W. Steffen (Hrsg.), *Prävention braucht Praxis, Politik und Wissenschaft. Ausgewählte Beiträge des 19. Deutschen Präventionstages (12. und 13. Mai 2014 in Karlsruhe)* (S. 5–10). Mönchengladbach: Forum.
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, M., Marotzki, W., & Mieg, H. A. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietsch, W., & Gloss, W. (2005). *Handbuch der polizeilichen Jugendarbeit. Prävention und kriminalpädagogische Intervention*. Stuttgart [u.a.]: Boorberg.
- Dohr, H., & Wiedemann, U. (1996). Die Organisation der Polizei: Entwicklung, Stand und Perspektiven. In M. Kniesel, E. Kube, & M. Murck (Hrsg.), *Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis* (S. 1093–1110). Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Dold, A. (2010). *Polizei und soziale Hilfe als soziale Systeme. Chancen und Grenzen der Koordination*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Dollinger, B. (2017). Erziehung als Prävention? Anmerkungen zum Verständnis von erzieherischem Handeln als Kriminalitätsvorbeugung. In A. Mensching & S. Kessler (Hrsg.), *Bildung und Prävention. Reflexionen aus Theorie und Praxis zu einem viel diskutierten Zusammenhang* (S. 37–48). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dollinger, B. (2018). Die Konstruktion von Evidenz in der Präventionsarbeit. Implikationen und Perspektiven einer wirkungsorientierten Kriminalprävention. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 187–203). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, B., & Schabdach, M. (2013). *Jugendkriminalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, B., & Schmidt-Semisch, H. (2011). Sozialpädagogik und Kriminologie im Dialog. Einführende Perspektiven zum Ereignis „Jugendkriminalität“. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (2. Auflage, S. 11–21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dübbbers, C. (2015). *Von der Staats- zur Bürgerpolizei? Empirische Studien zur Kultur der Polizei im Wandel*. Dissertation. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Dübbbers, C. (2016). Veränderung der Kultur der Polizei durch den Akademisierungsprozess – Ergebnisse aus einer quantitativ empirischen Studie der Kölner Polizei. In B. Frevel & H. Groß (Hrsg.), *Bologna und die Folgen für die Polizeiausbildung* (S. 43–60). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Dungs, I. (2018). Evaluation in der Polizei – Aufbau von Strukturen und Kapazitäten am Beispiel NRW. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 129–143). Wiesbaden: Springer VS.
- Eberherr, R. (2019). Neue (berufsbegleitende) Lernformen: E-Learning und Webinare. In H.-J. Lange, T. Model, & M. Wendekamm (Hrsg.), *Zukunft der Polizei. Trends und Strategien* (S. 87–100). Wiesbaden: Springer VS.
- Eich, L. (2021). *Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen. eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden*. Dissertation. Münster: Waxmann.
- Eich, L., & Kepura, J. (i.E.). Pädagogisches Handeln außerschulischer Professioneller an Schulen – empirische Befunde zu handlungsleitenden Orientierungen. In A. Scheunpflug & S. Welsch (Hrsg.), *Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eick, V. (2014). Pazifizierungsprobleme: Kriminalprävention macht Schule. *Kriminologisches Journal*, 46(4), 232–248.
- Eick, V. (2017). Hausaufgaben und Schularbeiten: Kriminalpräventive Polizeibearbeitung von Kindern und Jugendlichen. In J. Häfele, F. Sack, V. Eick, & H. Hillen (Hrsg.), *Sicherheit und Kriminalprävention in urbanen Räumen* (S. 223–240). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ellinger, S., & Hechler, O. (2013). Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler, & K. Prange (Hrsg.), *Pädagogik: Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 64–95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Elsner, E., & Laumer, M. (2015). *Gewalt gegen Polizeibeamte in Bayern. Langzeitanalyse der polizeilichen Kriminalstatistik und Auswertung von Strafverfahrensakten*. Projektbericht der kriminologischen Forschungsgruppe der Bayerischen Polizei (KFG). München: Landeskriminalamt Bayern.
- Emig, O. (2011). Kooperation von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz – Gedanken zu Intensivtätern, neuen Kontrollstrategien und Kriminalisierungstendenzen. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (2. Auflage, S. 149–155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Endres, M. (2019). *Professionalität im Kontext formaler und non-formaler Bildung. Orientierungen von Religionspädagoginnen und -pädagogen in Schule und Gemeinde*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Endrueit, G. (2003). Resümee der Polizeisozioogie – als Versuch der Etablierung einer neuen speziellen Soziologie. In H.-J. Lange (Hrsg.), *Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit* (S. 399–411). Opladen: Leske und Budrich.

- Enke, T. (2000). *Prozessstrukturen der Jugenddelinquenz. Empirische Beiträge zur Pädagogischen Kriminologie und Ableitungen für die Interventionspraxis*. Dissertation. Dresden.
- Erler, M. (2004). *Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorien* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ernst, C., & Paul, H. (2013). Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften. In C. Ernst & H. Paul (Hrsg.), *Präsenz und implizites Wissen: Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 9–32). Bielefeld: Transcript.
- Faesel, P. (2018). *Herausforderungen, Erklärungen und Lösungsansätze für polizeiliches Handeln in einer kulturell pluralen Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zu impliziten Einstellungsmustern von Migranten und Polizeibeamten*. Dissertation. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Feltes, T. (2015). Ist die deutsche Polizeiwissenschaft schon am Ende, bevor sie angefangen hat sich zu etablieren? Überlegungen nach der „Bochumer Tagung Polizeiwissenschaft“. *Polizei & Wissenschaft*, 16(1), 2–10.
- Feltes, T., & Schilling, R. (2015). Polizei und junge Menschen – mehr präventive Repression? In Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.), *Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven zentraler Handlungsfelder* (S. 35–65). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fischer, T., Holthusen, B., & Schmoll, A. (2018). Prävention von Delinquenz im Kindes- und Jugendalter – ein komplexer Gegenstand für Evaluationen. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 333–348). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Auflage, S. 150–173). Weinheim: Beltz.
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Auflage, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Habilitationsschrift. Bielefeld: Bertelsmann.
- Franz, J. (2017). Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie, 63(2), 163–181.
- Franzke, B. (1999). *Polizisten und Polizistinnen ausländischer Herkunft. Eine Studie zur ethnisch-kulturellen Identität und beruflichen Sozialisation Erwachsener in einer Einwanderungsgesellschaft*. Dissertation. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Frehsee, D. (2011). Korrumpierung der Jugendarbeit durch Kriminalprävention? In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (2. Auflage, S. 351–364). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frevel, B., & Kuschewski, P. (2017). Polizei, Politik und Bildung. In B. Frevel, H.-J. Asmus, R. Behr, H. Groß, & P. Schmidt (Hrsg.), *Facetten der Polizei- und Kriminalitätsforschung. Festschrift für Karlhans Liebl* (S. 159–193). Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

- Fritsch, K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen in der Kooperation von Jugendhilfe und Polizei. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 22(4), 393–399.
- Füllgrabe, U. (2000). Der Sherman-Report. Oder: Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kriminalprävention. *Kriminalistik*, 54(3), 181–186.
- Funk, W. (2013). Mobilitäts- und Verkehrssicherheitsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. *Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Nürnberg.
- Funk, W., Hecht, P., Nebel, S., & Stumpf, F. (2013). *Verkehrserziehung in Kindergärten und Grundschulen*. Bremen: Fachverlag NW.
- Gatzke, W. (2015). Hat die deutsche Polizeiwissenschaft eine Zukunft? *Polizei & Wissenschaft*, 16(1), 47–50.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (2. Auflage). Frankfurt/Main: Campus.
- Giesecke, H. (1996). Das »Ende der Erziehung«. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 391–403). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (12., erweiterte und überarbeitete Auflage). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Giesecke, J. (2003). Volkspolizei und Staatssicherheit – Zum inneren Sicherheitsapparat der DDR. In H.-J. Lange (Hrsg.), *Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit* (S. 93–120). Opladen: Leske und Budrich.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränderte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Glitsch, E. (2014). Kadenz zum Solo über 15 Jahre: Risikoverhalten, Delinquenz und Rehabilitation im Straßenverkehr. In K. Liebl, H.-J. Asmus, B. Frevel, & H. Groß (Hrsg.), *Forschung zu Sicherheit und Sicherheitsgewährung. Festschrift für Manfred Bornewasser* (S. 63–85). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Gloss, W. (2010). Zum Verhältnis von Polizei- und Jugendrecht in Deutschland – die Rolle der Behörden am Beispiel der Gefährderansprache. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58(3), 323–338.
- Gloss, W. (2018). Polizei und Soziale Arbeit. Hinweise für die Praxis. *Deutsches Polizeiblatt*, 36(3), 3–6.
- Görgen, T., Taefi, A., Kraus, B., & Wagner, D. (Hrsg.) (2013). *Jugendkriminalität und Jugendgewalt. Empirische Befunde und Perspektiven für die Prävention*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Graf, L., Lindner, M., & Scheunpflug, A. (i.E.). Bildungslandschaft – Annäherung an einen ambivalenten Begriff. In A. Scheunpflug & S. Welsler (Hrsg.), *Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimm, D. (2003). Das staatliche Gewaltmonopol. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 1297–1313). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Groß, H. (2019). Polizei(en) und innere Sicherheit in Deutschland. Strukturen, Aufgaben und aktuelle Herausforderungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69(21–23), 4–10.
- Groß, H., Frevel, B., & Dams, C. (2008). Die Polizei(en) Deutschlands. In H. Groß, B. Frevel, & C. Dams (Hrsg.), *Handbuch der Polizeien Deutschlands* (S. 11–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groß, H., & Schmidt, P. (2011). Polizei: Job, Beruf oder Profession? In H. Groß & P. Schmidt (Hrsg.), *Polizei: Job, Beruf oder Profession?*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Grunau, T. (2005). Konstrukte von Bürgern und Polizeibeamten zur Qualität polizeilicher Arbeit. In H. Groß & P. Schmidt (Hrsg.), *Innen- und Außenansicht(en) der Polizei* (S. 49–63). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Guder, P., & Sonnen, B.-R. (2014). Nachhaltige Kriminalprävention: Nationale und Internationale Entwicklung. In W. Schubarth (Hrsg.), *Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 57–96). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Günther, R., & Kraft, M. (2015). *Stand der Radfahrausbildung an Schulen und motorische Voraussetzungen bei Kindern*. Bremen: Fachverlag NW.
- Günzel, H.-P., Ketzner, B., Koslowsky, U., & Mönninghoff, M. (2009). *Verkehrslehre. Leitfaden für Verkehrssicherheitsarbeit der Polizei in Studium und Praxis* (11., überarbeitete Auflage). Hilden/Rhld.: Verlag Deutsche Polizeiliteratur.
- Habschick, K. (1994). Untersuchung zur Akzeptanz polizeilicher Präventionsarbeit in Schulen (am Modell des Polizeipräsidiums Hagen). *Der Kriminalist*, 26(7–8), 363–369.
- Hamm, C., & Sander, M. (2018). Neue Wege zur Darstellung der Rolle der Polizei. Eine differenzierte Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Impuls für eine bürgernahe und zugleich starke Polizei. In A. Mensching & A. Jacobsen (Hrsg.), *Polizei im Spannungsfeld von Autorität, Legitimität und Kompetenz* (S. 85–103). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Haselow, R. (2000). *Die Umsetzung von Normen in der Organisations- bzw. Verwaltungswirklichkeit am Beispiel der Polizei in Nordrhein-Westfalen*. Dissertation. Greven: VGS.
- Haselow, R., & Kissmann, G. P. (2003). Ausbildungs- und Sozialisationsprozesse der Polizei seit 1949. In H.-J. Lange (Hrsg.), *Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit* (S. 123–140). Opladen: Leske und Budrich.
- Hauff, M., & Schulze, V. (2019). Der Masterstudiengang „Öffentliche Verwaltung – Polizei-management“: akademisch, bedarfsgerecht, praxisnah und zukunftsorientiert?! In H.-J. Lange, T. Model, & M. Wendekamm (Hrsg.), *Zukunft der Polizei. Trends und Strategien* (S. 63–85). Wiesbaden: Springer VS.
- Heesen, D., Hönle, J., Peilert, A., & Martens, H. (Hrsg.) (2012). *Bundespolizeigesetz. Verwaltungsvollstreckungsgesetz, Gesetz über den unmittelbaren Zwang; Kommentar* (5. Auflage). Hilden: Verlag Deutsche Polizeiliteratur.
- Heimann, R. (2020). 1.1 Rolle und Selbstverständnis. In T. Kubera & G. Thielmann (Hrsg.), *Handbuch für Führung und Einsatz der Polizei. Kommentar zur PDV 100 VS-NfD*. Stuttgart: Boorberg.
- Heitmeyer, W., & Hagan, J. (2003). Gewalt. Zu den Schwierigkeiten einer systematischen internationalen Bestandsaufnahme. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 15–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in der Antinomie der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Auflage, S. 15–34). Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Opladen, Toronto, Stuttgart: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011a). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft. Bd. 57: Pädagogische Professionalität* (S. 268–288). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011b). *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft. Bd. 57: Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz.
- Herbst, J.-H. (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. *THEO-WEB Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(2), 147–162.
- Hölterhoff, M. (2016). *Kosten-Nutzenanalyse der kriminalpräventive NRW-Initiative „Kurve kriegen“*. *Managementsummary*. Düsseldorf, Berlin. https://www.kurvekriegen.nrw.de/wp-content/uploads/2016/06/2016-05-20-KNA-Kurve-kriegen_Managementsummary.pdf. Zugegriffen: 13. Dezember 2020.
- Holthusen, B. (2015). Jugendliche Intensivtäter. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 335–338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hornborstel, S. (2000). Der Abschnittsbevollmächtigte. Ein fast schon vergessener Versuch der Kriminalprävention. *Kriminologisches Journal*, 32(3), 196–205.
- Hunold, D. (2008). *Migranten in der Polizei. Zwischen politischer Programmatik und Organisationswirksamkeit*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Hunold, D. (2015). *Polizei im Revier: polizeiliche Handlungspraxis gegenüber Jugendlichen in der multiethnischen Stadt*. Dissertation. Berlin: Duncker & Humblot.
- Hunold, D., Klimke, D., Behr, R., & Lautmann, R. (Hrsg.) (2010). *Fremde als Ordnungshüter? Die Polizei in der Zuwanderungsgesellschaft Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imbusch, P. (2003). Der Gewaltbegriff. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 26–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Initiative Polizei in der Wissenschaft (2018). Polizei und Wissenschaft – eine kritische Standortbestimmung. In H.-J. Lange & M. Wendekamm (Hrsg.), *Die Verwaltung der Sicherheit. Theorie und Praxis der Öffentlichen Sicherheitsverwaltung* (S. 257–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Jasch, M. (2018). Austausch statt Kooperation. Probleme und Lösungsansätze. *Deutsches Polizeiblatt*, 36(3), 1–2.

- Jaschke, H.-G. (2006). Managementcops. Anmerkungen zu einer polizeilichen Funktionselite. In J. Christe-Zeyse (Hrsg.), *Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation im Wandel* (S. 135–162). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Kagel, M. (2019). Die Internationalisierung von Polizeihochschulen und -akademien in Deutschland im Kontext der allgemeinen Hochschulentwicklung. In H.-J. Lange, T. Model, & M. Wendekamm (Hrsg.), *Zukunft der Polizei. Trends und Strategien* (S. 101–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Kahl, W. (2014). Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen: Gelin­gungsbedingungen und Nachhaltigkeit. Zu den Perspektiven einer nachhaltigen Strategie der systematischen Weiterentwicklung sowie Verbreitung wirksamer und praxistauglicher Präventionsansätze auf Bundes- und Länderebene. In W. Schubarth (Hrsg.), *Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 97–125). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kant, I. (1995). *Classics in education. Bd. 30: Immanuel Kant über Pädagogik* ([Nachdr. der Ausg.] Königsberg, Nicolovius, 1803). London, Taipei, Taiwan: Thoemmes Press; Unifacmanu.
- Kastner, M. (2018a). Gewalt. In M. H. W. Möllers (Hrsg.), *Wörterbuch der Polizei* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, S. 970–971). München: C.H. Beck.
- Kastner, M. (2018b). Zwang. In M. H. W. Möllers (Hrsg.), *Wörterbuch der Polizei* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, S. 2702). München: C.H. Beck.
- Keपुरa, J. (2019). Präventionsarbeit der Polizei an Schulen – Empirische Befunde. *Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages*. Hannover. <https://www.praeventions-tag.de/dokumentation/download.cms?id=2834&datei=190531-Keपुरa-DPT-Vortrag-Projekt-ID-84-2834.pdf>. Zugegriffen: 13. Dezember 2020.
- Kessler, S. (2017). Die Übernahme der Präventionsorientierung und des Störungsparadigmas durch die Bildungspolitik. In A. Mensching & S. Kessler (Hrsg.), *Bildung und Prävention. Reflexionen aus Theorie und Praxis zu einem viel diskutierten Zusammenhang* (S. 60–69). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kirchhoff, G. (2011). Grundrechtsschutz durch gute Ausbildung. Warum eine akademische Ausbildung von Polizisten verfassungsrechtlich erforderlich ist. In H. Groß & P. Schmidt (Hrsg.), *Polizei: Job, Beruf oder Profession?* (S. 71–89). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Knemeyer, F.-L. (1978). Polizei. In O. Brunner, W. Conze, & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (2. Auflage, S. 875–897). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kniessel, M., Kube, E., & Murck, M. (Hrsg.) (1996). *Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Wissenschaft und Praxis*. Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Köbel, R., & Eisenberg, U. (2020). *Jugendgerichtsgesetz* (21., neu bearbeitete Auflage). München: C.H. Beck.
- Koring, B. (1996). Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 303–339). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Krauβ, J. (2017). Methoden Sozialer Arbeit. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 651–656). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kreissl, R. (1995). Polizeiforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Auflage, S. 375–378). Weinheim: Beltz.
- Kretschmann, A., & Legnaro, A. (2019). Abstrakte Gefährdungslagen. Zum Kontext der neuen Polizeigesetze. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69(21–23), 11–17.
- Krüger, H.-H. (2012). Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. Kooperation auf getrennten Wegen. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 325–336). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kugelmann, D. (2012). *Polizei- und Ordnungsrecht* (2. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Kühnel, W. (2015). Jugendkriminalität – Aufgaben und Dokumentationsmöglichkeiten der Polizei. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 331–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuratorium der Polizei-Führungsakademie (Hrsg.) (1996). *Thema heute: Fremdenfeindlichkeit in der Polizei? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie*. Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Kurt, R. (1996). „... sons gehste demnächst den Tierpark fegen!“ – Polizisten als Erzieher? Eine empirische Untersuchung über strukturelle Aspekte diversionsorientierter Polizeitätigkeit. In J. Reichertz & N. Schröer (Hrsg.), *Qualitäten polizeilichen Handelns. Beiträge zu einer verstehenden Polizeiforschung* (S. 182–233). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Landeshauptstadt Düsseldorf (2002). *Düsseldorfer Gutachten: Leitlinien wirkungsorientierter Kriminalprävention*. Düsseldorf: Landeshauptstadt Düsseldorf.
- Landeskriminalamt Niedersachsen (2008). *Richtlinie für Verfahren mit Kindern als Tatverdächtige (strafunmündige Kinder)*. Hannover.
- Landeskriminalamt Niedersachsen (2014a). *Konzeption Polizeiliche Kriminal- und Verkehrsunfallprävention für Kinder und Jugendliche*. Hannover.
- Landeskriminalamt Niedersachsen (2014b). *Polizeiliche Jugendsachbearbeitung und -präventionsarbeit. Erlasse, Richtlinien, Konzepte*. Hannover.
- Lange, H.-J. (2018). Verwaltungswissenschaften, Öffentliche Sicherheitsverwaltung und Polizei. In H.-J. Lange & M. Wendekamm (Hrsg.), *Die Verwaltung der Sicherheit. Theorie und Praxis der Öffentlichen Sicherheitsverwaltung* (S. 7–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, K. (2016). *Professionelles Handeln gegen häusliche Gewalt. Der Platzverweis aus der Sicht von Polizei, Beratung und schutzsuchender Frauen*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2013). *Abschlussbericht zur Evaluation des Gewaltpräventionsprojekts „PiT-Hessen (Prävention im Team)“*. Marburg.

- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion. Von pädagogischen Theoriedefizit zur reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Ley, T. (2013). Zum Verhältnis von Polizei zum Bürger – oder Kunden? *Polizei & Wissenschaft*, 14(1), 43–56.
- Ley, T. (2016). Anwendungsmöglichkeiten der Objektiven Hermeneutik bei der Polizei. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 179–205). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Limbouurg, M. (2011). Mobilitäts-/Verkehrserziehung als Beitrag zur Sozialerziehung. In M. Limbouurg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (399–424). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lorei, C., Müller, H. W., & Faesel, P. (2014). Polizeiliche Verhaltensunterschiede zwischen Auftrags- und Befehlstaktik – Eine erste empirische Annäherung. In K. Liebl, H.-J. Asmus, B. Frevel, & H. Groß (Hrsg.), *Forschung zu Sicherheit und Sicherheitsgewährung. Festschrift für Manfred Bornewasser* (S. 149–179). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (2010). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Auflage, S. 223–232). Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Lüdtke, A., Reinke, H., & Sturm, M. (2011). *Polizei, Gewalt und Staat im 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N., & Schorr, E. K. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(3), 345–365.
- Lukas, T., & Hunold, D. (2010). Polizei und Soziale Arbeit – Der Bezirksdienstbeamte in Analogie zum Streetworker? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58(3), 339–352.
- Maier, H. (1980). *Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre* (2., neubearbeitete und ergänzte Auflage). München: Beck.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, W. (1973). Gruppendiskussionen. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung, Erster Teil* (3. umgearbeitete und erweiterte Auflage, S. 228–259). Stuttgart: Enke.
- Mannheim, K. (1970). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (2. Auflage). Neuwied am Rhein, Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1995). *Ideologie und Utopie* (8. Auflage). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Mayer, A., & Klotter, G. (2018). Evidenzorientierte Qualitätssicherung in der Polizeiarbeit – am Beispiel des Programms Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 113–128). Wiesbaden: Springer VS.

- Melzer, W. (2015). Wissenschaftsbasierte Kriminalprävention an Schulen. In Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.), *Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven zentraler Handlungsfelder* (S. 99–125). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Mensching, A. (2004). Den Blick zurück nach vorn – Plädoyer für eine verstehende Polizeiforschung. *Neue Kriminalpolitik*, 16(4), 125–127.
- Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisational-kulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Dissertation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mensching, A. (2010). „Goldfasan“ versus „Kollege vom höheren Dienst“. Zur Rekonstruktion gelebter Hierarchiebeziehungen in der Polizei. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 154–167). Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Mensching, A. (2011). Polizeiliches Handeln – jenseits von kopflosem Handwerk und verkopfter Profession. In H. Groß & P. Schmidt (Hrsg.), *Polizei: Job, Beruf oder Profession?* (S. 59–70). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Meuser, M. (2018). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Greimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 206–209). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mokros, R. (2010). Polizeipraxis und Polizeiforschung. In D. Hunold, D. Klimke, R. Behr, & R. Lautmann (Hrsg.), *Fremde als Ordnungshüter? Die Polizei in der Zuwanderungsgesellschaft Deutschland* (S. 205–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Möller, K. (Hrsg.) (2010). *Dasselbe in grün? Aktuelle Perspektiven auf das Verhältnis von Polizei und sozialer Arbeit*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Möllers, M. H. W. (2018). Bereitschaftspolizei. In M. H. W. Möllers (Hrsg.), *Wörterbuch der Polizei* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, S. 300–301). München: C.H. Beck.
- Möllers, M. H. W., & Goertz, S. (2018). *Polizei und Didaktik. Ein Lehrbuch über das Lehren und Prüfen in der polizeilichen Aus- und Fortbildung* (4., aktualisierte und erweiterte Auflage). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Möllers, M. H. W., & van Ooyen, R. C. (2015). *Wissenschaft und Polizei*. Brühl/Rheinland: Fachhochschule des Bundes für Öffentliche Verwaltung.
- Nentwig-Gesemann, I. (1999). *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Dissertation. Opladen: Leske und Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Zwischen pädagogischen Programmen und praktischem Erfahrungswissen: Eine qualitative Studie zu professionellem Handeln von Krippenerzieherinnen in den neuen Bundesländern. In B. Bütow, K. A. Chassé, & S. Maurer (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau* (S. 176–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 295–323). Wiesbaden: Springer VS.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2000). *Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in Niedersachsen. Analyse, Perspektiven und Vorschläge*. Hannover.
- Niemeyer, C. (2012). Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 135–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (2000). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft. Bd. 57: Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 271–293). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2018). Komparative Analyse. In R. Bohnsack, A. Greimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 130–131). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Oechler, A. (2017). *Gewaltprävention an Schulen aus der Sicht polizeilicher Präventionsfachkräfte. Eine qualitative Studie*. Münster: Deutsche Hochschule der Polizei Hochschulverlag.
- Oelkers, J. (1991). Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema. Einleitung zum Schwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 13–18.
- Oelkers, J. (2008). Erziehung. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 82–109). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E.-M. v. Harrach, T. Loer, & O. Schmidtke (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts* (S. 57–77). Konstanz: UVK.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2003). *Der Beitrag der Sozialwissenschaften zur Polizeiausbildung*. Manuskript.
- Oevermann, U., Leidinger, E., Simm, A., Störmer, T., & Tykwer, J. (1994). *BKA-Forschungsreihe: Kriminalistische Datenerhebung. Zur Reform des Kriminalpolizeilichen Meldedienstes*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Ohlemacher, T. (1999). Empirische Polizeiforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Versuch einer Bestandsaufnahme. *Forschungsberichte* 75. Hannover. https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_75.pdf. Zugegriffen: 25. Januar 2020.
- Ohlemacher, T. (2006). Polizeiforschung, empirische. In H.-J. Lange (Hrsg.), *Wörterbuch zur Inneren Sicherheit* (S. 219–225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ohlemacher, T. (Hrsg.) (2012). *Polizei und Gewalt. Interdisziplinäre Analysen zu Gewalt gegen und durch Polizeibeamte*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Olk, T., & Stimpel, T. (2011). Kommunale Bildungslandschaften und Educational Governance vor Ort. Bildungspolitische Reformpotenziale durch Kooperation und Vernetzung formeller und informeller Lernorte. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 169–187). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Papier, H.-J., & Shirvani, F. (2020). § 839 BGB. In F. J. Säcker, R. Rixecker, H. Oetker, & B. Limperg (Hrsg.), *Münchener Kommentar zum Bürgerlichen Gesetzbuch. Bd. 7: Schuldrecht, Besonderer Teil IV. §§ 705–853 BGB, Partnerschaftsgesellschaftsgesetz, Produkthaftungsgesetz* (8. Auflage). München: C.H. Beck.
- Pick, A. (1995). Polizeiforschung zwischen Wissenschaft und Scharlatanerie. Randbemerkungen eines Kriminalisten zum Silberjubiläum der „empirisch fundierten Polizeisozio-logie“ in Deutschland. *Kriminalistik*, 49(11), 697–704.
- Pniewski, B., & Walsh, M. (2018). Schwierigkeiten bei der Implementierung von Evaluationsforschung in der Praxis. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 253–268). Wiesbaden: Springer VS.
- Polanyi, M. (2016). *Implizites Wissen* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2011). Niklas Luhmann (1927–1998). Lernen im Erziehungssystem. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3., durchgesehene Auflage, 2012). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg.
- Pütter, N. (2006). *Polizei und kommunale Kriminalprävention. Formen und Folgen polizeilicher Präventionsarbeit in den Gemeinden*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Pütter, N. (2015). *Polizei und Soziale Arbeit. Eine Bibliografie*. E-Supplement. <https://www.cilip.de/2015/06/11/polizei-und-soziale-arbeit-eine-bibliografie/>. Zugegriffen: 11. Dezember 2020.
- Radtke, F.-O. (2007). Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert. In M. Brumlik (Hrsg.), *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb* (Originalausgabe, S. 204–242). Weinheim: Beltz.
- Radtke, H. (2020). § 11 StGB. In B. von Heintschel-Heinegg (Hrsg.), *Münchener Kommentar zum Strafrecht* (4. Auflage). München: C.H. Beck.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2007). *Einführung Pädagogik. Begriffe Strömungen Klassiker Fachrichtungen* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.
- Reichenbach, R. (2011). *Bildung, Erziehung und Sozialisation: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reichertz, J. (1991). *Aufklärungsarbeit. Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit*. Stuttgart: Enke.
- Reichertz, J. (2003). Empirisch-wissenschaftssoziologische Polizeiforschung in Deutschland. In H.-J. Lange (Hrsg.), *Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit* (S. 413–426). Opladen: Leske und Budrich.
- Reichertz, J. (2013). Die Besonderheit der Abduktion – Ch. S. Peirce und darüber hinaus. In J. Reichertz (Hrsg.), *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung* (S. 45–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2015). Die Polizeiwissenschaft auf dem Weg in die Nische? *Polizei & Wissenschaft*, 16(1), 11–17.
- Reichertz, J. (2018). Abduktion. In R. Bohnsack, A. Greimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 11–14). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Reiff, A. (2015). *Straßenverkehrsdelinquenz in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu Deliktformen, Sanktionierung und Rückfälligkeit*. Dissertation. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Reuter, M. (2019). Gefährderansprache und Sicherheitsgespräch nach § 8, der Generalklausel des nordrhein-westfälischen Polizeigesetzes. *Die Polizei*, 110(8), 237–242.
- Rössner, D., Bannenberg, B., Wagner, U., Coster, M., Laue, C., & Gutsche, G. (2002). *Düsseldorfer Gutachten: Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Eine Sekundäranalyse der kriminalpräventiven Wirkungsforschung; Gutachten für die Landeshauptstadt Düsseldorf*. Düsseldorf.
- Salzmann, V. (2019). Einsatzlehre – eine Erfahrungswissenschaft? Zur Wissensgenerierung, Didaktik und Methodik. *Die Polizei*, 110(5), 150–155.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2011). Gewalt – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogik – Perspektiven: Gewalt* (S. 7–29). Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, E. (2005). Die Polizistin aus der Sicht von Schülern der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg. In H. Groß & P. Schmidt (Hrsg.), *Innen- und Außenansicht(en) der Polizei* (S. 179–186). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Schäfer, S. (2013). *Polizeipädagogik als mögliches neues Feld für Wissenschaft und Polizei. Kooperative Gestaltung einer Pädagogik im Rahmen eines Projekts.- Polizei als Co-Produzent*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Schäfers, B., & Lehmann, B. (2018). Gruppe. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 163–166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Greimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 101–107). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, O. (1999). Implizite Alltagsdidaktik. In R. Arnold, W. Gieseke, & E. Nuissl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag* (S. 89–102). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Scheffer, T. (2018). Kapazitäten und Ansprüche polizeilicher Kriminalprävention. Ein Plädoyer für die mitlaufende Bearbeitung prekärer Autorität und Legitimation. In A. Menschling & A. Jacobsen (Hrsg.), *Polizei im Spannungsfeld von Autorität, Legitimität und Kompetenz* (S. 11–25). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Scheffer, T., Howe, C., Kiefer, E.-M., Negnal, D., & Porsché, Y. (Hrsg.) (2017). *Polizeilicher Kommunitarismus. Eine Praxisforschung urbaner Kriminalprävention*. Frankfurt, New York: Campus.
- Scheithauer, H., Niebank, K., & Rosenbach, C. (2008). *Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise zur Vorlage bei der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention*. Bonn.
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, A. (2006a). Biologische und soziale Evolution. Erziehung und die Entwicklung biologischer, psychischer und sozialer Systeme. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheunpflug, A. (2006b). Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? Zu den Grenzen der Lernfähigkeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1–2), 45–48.
- Scheunpflug, A. (2008). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In VENRO – Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 11–21). Bonn: VENRO.
- Scheunpflug, A., & Welsler, S. (Hrsg.) (i.E.). *Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiewek, W. (2006). Weiße Schafe – Schwarze Schafe. Dichotomische Weltbilder im polizeilichen Alltag. In J. Christe-Zeyse (Hrsg.), *Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation im Wandel* (S. 105–133). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Schilling, R. (2020). *Die Struktur polizeilicher Kriminalprävention. Eine Studie zum Zusammenhang zwischen Präventionsaufgaben und Behördenstruktur am Beispiel eines Bundeslandes*. Dissertation. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (S. 835–864). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2011). Typologien. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 23–35.
- Schneider, H. (2008). Der Täter in der Strafrechtspflege. In M. Bock (Hrsg.), *Kriminologie. Göppinger* (6., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, S. 541–570). München: Beck.
- Schöne, M. (2014). Die Präventivwirkung der polizeilichen Inszenierung – Notizen zum Mythos Sicherheit. In K. Liebl, H.-J. Asmus, B. Frevel, & H. Groß (Hrsg.), *Forschung zu Sicherheit und Sicherheitsgewährung. Festschrift für Manfred Bornwasser* (S. 195–225). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.

- Schreiber, V. (2014). *Fraktale Sicherheiten. Eine Kritik der kommunalen Kriminalprävention*. Bielefeld: Transcript.
- Schröder, N. (2007a). Geständnis gegen Beziehung. Zur Geständnismotivierung in Beschuldigtenvernehmungen seit 1980. In J. Reichertz & M. Schneider (Hrsg.), *Sozialgeschichte des Geständnisses. Zum Wandel der Geständniskultur* (S. 195–227). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, N. (2007b). Der Vernehmer als Ratgeber. Oder: die distanzierte Führung des Beschuldigten zur eigenverantwortlichen Selbstführung. In J. Reichertz & M. Schneider (Hrsg.), *Sozialgeschichte des Geständnisses. Zum Wandel der Geständniskultur* (S. 229–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, W. (2010). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W., & Niproschke, S. (2014). Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus: Einführung in die Thematik und Beispiele aus Brandenburg. In W. Schubarth (Hrsg.), *Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 19–56). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schulte, W. (2006). „Und grau ist alle Theorie ...“. Über die nicht immer ganz spannungsfreie Rezeption von (sozial-)wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Polizei. In J. Christe-Zeyse (Hrsg.), *Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation im Wandel* (S. 275–312). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Schulte, W. (2017). Entwicklung der Polizeiorganisation in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Stierle, D. Wehe, H. Siller, J. Stierle, D. Wehe, & H. Siller (Hrsg.), *Handbuch Polizeimanagement. Polizeipolitik – Polizeiwissenschaft – Polizeipraxis* (S. 23–47). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Band 1. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Leske und Budrich.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeit bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Schütze, F., Meinefeld, W., Springer, W., & Weymann, A. (1981). Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (5. Auflage, S. 433–495). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schwedes, C. (2009). *Forum Humangeographie. Bd. 4: Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Handlungsfelder und räumliche Implikationen*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Frankfurt am Main.

- Sherman, L., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, P., & Bushway, S. (1997). *Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising: A Report To the United States Congress*. College Park, Maryland, USA. <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=165366>. Zugegriffen: 3. April 2020.
- Sohn, W. (2015). Wissenschaftliche Serviceleistungen in der Gewaltforschung und Kriminalprävention. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 562–566). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spohrer, H.-T. (2003). Der Theorie-Praxis-Streit am Beispiel des Hochschulstudiums der Polizei – ein Beitrag aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In M. H. W. Möllers, R. C. van Ooyen, & H.-T. Spohrer (Hrsg.), *Die Polizei des Bundes in der rechtsstaatlichen pluralistischen Demokratie* (S. 57–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ständige Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder (2009). *Programm Innere Sicherheit. Fortschreibung 2008/2009*. Potsdam. <https://docplayer.org/15307359-Staendige-konferenz-der-innenminister-und-senatoren-der-laender-programm-innere-sicherheit.html>. Zugegriffen: 11. Dezember 2020.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugegriffen: 11. Dezember 2020.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 10.05.2012. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf. Zugegriffen: 11. Dezember 2020.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf. Zugegriffen: 13. Dezember 2020.
- Steffen, W. (2003). Mehrfach- und Intensivtäter: Aktuelle Erkenntnisse und Strategien aus dem Blickwinkel der Polizei. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 12(2), 152–158.
- Steffen, W. (2014). *Kriminalprävention braucht Präventionspraxis, Präventionspolitik und Präventionswissenschaft. Gutachten für den 19. Deutschen Präventionstag 12. & 13. Mai 2014 in Karlsruhe* *Prävention braucht Praxis, Politik und Wissenschaft*. <https://www.praeventionstag.de/html/download.cms?id=345&datei=19-dpt-gutachten>. Zugegriffen: 11. Dezember 2020.
- Steffen, W. (2015). Polizeiliche Jugendarbeit – Schutz, Intervention, Prävention. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 558–561). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, M. (2012). Werteerziehung. In U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 662–667). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Auflage, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strebiling, A. (2011). Professionalisierungsaussichten der Polizei? Voraussetzungen, Chancen, Notwendigkeiten und Grenzen. In H. Groß & P. Schmidt (Hrsg.), *Polizei: Job, Beruf oder Profession?* (S. 23–44). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Strübing, J. (2018a). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Strübing, J. (2018b). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, A. Greimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 227–230). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Zentrale Koordination Lehrerausbildung.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft. Bd. 57: Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Thole, W. (2016). Soziale Arbeit. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 521–526). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietz, M., & Mensching, A. (2018). Legitimität und Authentizität – Wertschätzung als organisationskultureller Aspekt des ‚Doing Authority‘ in der Polizei. In A. Mensching & A. Jacobsen (Hrsg.), *Polizei im Spannungsfeld von Autorität, Legitimität und Kompetenz* (S. 27–40). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Tremml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Turba, H. (2018). *Die Polizei im Kinderschutz*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- van den Brink, H. (2005). *Kommunale Kriminalprävention. Mehr Sicherheit in der Stadt? Eine qualitative Studie über kommunale Präventionsgremien*. Diplomarbeit. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- van Elsbergen, G. (2005). *Forschung Politik: Chancen und Risiken kommunaler Kriminalprävention. Eine qualitativ-empirische Analyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vera, A., & Jablonowski, L. (2017). Organisationskultur der Polizei. In J. Stierle, D. Wehe, H. Siller, J. Stierle, D. Wehe, & H. Siller (Hrsg.), *Handbuch Polizeimanagement. Polizeipolitik – Polizeiwissenschaft – Polizeipraxis* (S. 475–491). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Vogelsberg, S. (2008). *Verkehrserziehung durch Edutainment. Der Einfluss spielerischer Lernsoftware auf Verkehrswissen, Gefahrenbewusstsein und Verkehrsverhalten*. Dissertation. Berlin: Logos.
- Wachter, E. (2020). *Kommunale Kriminalprävention. Eine Evaluationsstudie*. Dissertation. Baden-Baden: Nomos.
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.

- Walsh, M. (2018). Effekte von Ansätzen und Maßnahmen im Umgang mit jungen „Intensiv“- und Mehrfachtätern. Systematische Übersichtsarbeit zu den Methoden und Ergebnissen von Studien zur Evaluation von Präventionsansätzen. *Berichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention 2/2018*. Bonn. <https://www.nzkrim.de/synthese/zeige/problem-mehrfachauffaelligkeit-im-jugendalter>. Zugegriffen: 12. Dezember 2019.
- Walter, M., & Neubacher, F. (2011). *Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung* (4. Auflage). Stuttgart, München: Boorberg.
- Weber, K. (2019). Immanente Schranken. In K. Weber (Hrsg.), *Creifelds Rechtswörterbuch* (23., neu bearbeitete Auflage, S. 744–745).
- Weber, M. (1984). *Soziologische Grundbegriffe* (6. Auflage). Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (2009). *Studienausgabe der Max Weber Gesamtausgabe. I/22: Wirtschaft und Gesellschaft. Die Wirtschaft und die gesellschaftliche Ordnungen und Mächte. Nachlaß. Teilband 4: Herrschaft*. Unt. Mitwirk. v. T. Kroll hrsg. von E. Hanke. Tübingen: Mohr.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Weishaupt, H., Berger, M., Saul Bernadette, Schimunek, F.-P., Grimm, K., Pleßmann, S., & Zügenrucker, I. (2004). *Verkehrserziehung in der Sekundarstufe*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW, Verlag für Neue Wissenschaft GmbH.
- Welsler, S. (2017). *Fraktale Vielfalt zwischen Pädagogik und Politik. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Orientierungen in der Mädchenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiater, W. (2012). Bildung und Erziehung. In U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 18–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiernik, A. (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Dissertation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wilde, A., & Rustemeyer, R. (2007). Frauen in der Polizei: Chancen und Barrieren in einer männlichen Organisation. In T. Ohlemacher, A. Mensching, & J. Werner (Hrsg.), *Polizei im Wandel? Organisationskultur(en) und -reform* (S. 51–70). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Winkler, M. (2010). Erziehung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Auflage, S. 57–78). Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Yngborn, A., & Hoops, S. (2018). Das Logische Modell als Instrument der Evaluation in der Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter. In M. Walsh, B. Pniewski, M. Kober, & A. Armbrorst (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 349–368). Wiesbaden: Springer VS.