

Präventionsarbeit der Polizei an Schulen – Empirische Befunde

von

Jürgen Kepura

Dokument aus der Internetdokumentation
des Deutschen Präventionstages www.praeventionstag.de
Herausgegeben von Hans-Jürgen Kerner und Erich Marks im Auftrag der
Deutschen Stiftung für Verbrechensverhütung und Straffälligenhilfe (DVS)

Zur Zitation:

Jürgen Kepura: Präventionsarbeit der Polizei an Schulen – Empirische Befunde, in: Kerner, Hans-Jürgen u. Marks, Erich (Hrsg.), Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Hannover 2019, www.praeventionstag.de/dokumentation.cms/4506

Präventionsarbeit der Polizei an Schulen zwischen Normvermittlung und Normverdeutlichung: Befunde einer empirischen Untersuchung.

Vortrag im Rahmen des 24. Deutschen Präventionstages am 21. Mai 2019 in Berlin

von Jürgen Kepura, M.A.

Abstract

Erziehung zur Demokratie ist eine der zentralen schulischen Aufgaben. Demokratieförderung bezieht sich auch auf den Umgang mit Normen als Basis des Zusammenlebens in einer freiheitlichen Gesellschaft. Diese Zielstellung erfasst auch die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern, z.B. in der Verkehrsunfallprävention und bei der Verhütung von Straftaten. Die Polizei ist in diesem Handlungsfeld ein etablierter Partner und nimmt mit ihrer Präventionsarbeit einen legitimen Platz ein. In einem pädagogischen Setting polizeilich präventiv tätig zu sein, erfordert eine hohe demokratiebezogene Professionalität. In diesem Vortrag werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu handlungsleitenden Orientierungen von hauptamtlich in der polizeilichen Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen tätigen Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten dargestellt (acht Gruppendiskussionen mit insgesamt 43 Teilnehmenden) und unter demokratiebezogener Perspektive diskutiert. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit ließen sich drei Typen unterschiedlicher Handlungsorientierungen rekonstruieren, die jeweils in verschiedener Weise die für Schulen zentrale Frage der Orientierungen an pädagogischer Normvermittlung einerseits und polizeilicher Normverdeutlichung andererseits balancieren.

Demokratieförderung ist ein zentrales Anliegen von Bildung. Bezogen auf die Präventionsarbeit in Deutschland sind unter anderem die Extremismus- und Gewaltprävention wichtige Handlungsfelder (vgl. Welzer 2018, S. 6 ff sowie Eckert et al. 2019, S. 10 ff.) von aktueller Bedeutung und grundlegend für die Förderung der Demokratie. Zur Eindämmung von Gewalt und Extremismus richtet sich der Blick sehr schnell auf die Polizei, aber auch auf die Schule. Beide Institutionen, Schule und Polizei, befassen sich mit Prävention (vgl. Ständige Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder 2008/2009, S. 30 ff; Steffen 2012; Melzer 2015 sowie Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2016).

Die Polizei ist kein Bildungsträger, aber dennoch tagtäglich mit ihrer Präventionsarbeit an Schulen aktiv. Sie bewegt sich im Kontext von Bildung und Erziehung und handelt pädagogisch (so ein zentrales Ergebnis der Forschungsarbeit¹). Es geht um Verkehrserziehung, Gewaltprävention,

¹ Erforscht werden handlungsleitende Orientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die Forschungsarbeit ist im kooperativen Promotionskolleg „Bildung als Landschaft“ der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, der Otto-Friedrich

Drogenprävention, Cybermobbing und vieles andere mehr. Erziehung und Gefahrenabwehr treffen bei der polizeilichen Präventionsarbeit an Schulen aufeinander und erzeugen im Handeln der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten ein Spannungsfeld zwischen Normvermittlung und Normverdeutlichung.

Gleichzeitig sind Polizistinnen und Polizisten die Verkörperung der Staatsgewalt schlechthin: die Polizei ist Staat, allgemein bekannt und niedrighschwellig wahrnehmbar. Sie ist mit Insignien der Macht ausgestattet. Polizei nimmt eine Kernfunktion der Staatlichkeit wahr, nämlich die Ordnung im Staatsgebiet aufrecht zu erhalten (vgl. Kugelmann 2012, S. 70). Sie übt das Gewaltmonopol des Staates aus, sichtbar durch Uniformität und Bewaffnung, verfügt über besondere Rechte im Straßenverkehr und ist rund um die Uhr verfügbar. Im Handeln der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten spiegelt sich auch ein Stück Staatsverständnis wider, z.B. in der Art und Weise wie sie ihre Befugnisse ausüben und mit den Bürgerinnen und Bürgern umgehen. Die polizeiliche Arbeit soll von einem Leitbild bzw. von einem Selbstverständnis als Bürgerpolizei getragen sein. Daher bringen Polizistinnen und Polizisten als individuelle Persönlichkeiten und als Repräsentantinnen und Repräsentanten des Staates, ein Stück ihres Demokratieverständnisses an die Schulen.

Zu den pädagogischen Orientierungsmustern von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit liefert diese Forschungsarbeit grundlegende Erkenntnisse. Mit Blick auf das Thema des 24. Deutschen Präventionstags - Prävention & Demokratieförderung - fokussiert dieser Beitrag nur die Demokratieförderung durch die polizeiliche Präventionsarbeit an Schulen.

Forschungskontext

Beforscht wird das Handeln von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamtinnen², die hauptamtlich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Das sind dann im Wesentlichen Personen, die im Bereich der primären Prävention (Kriminalprävention und Verkehrsunfallprävention) oder in der Jugendsachbearbeitung arbeiten. Dieser Beitrag bezieht sich nur auf den Ausschnitt der empirischen Erkenntnisse zu präventiven Aktivitäten der Polizei an Schulen. Die Tätigkeit der Polizei an Schulen lässt sich mit dem Selbstverständnis der Polizei als *Bürgerpolizei* (vgl. Dübbers 2015 sowie Barthel und Buschkamp 2019, S. 189) beschreiben. Sie soll sich auch am Sicherheitsgefühl der Bevölkerung orientieren und um Bürgernähe bemühen. So hat sich spätestens seit den 1990er Jahren neben der Gefahrenabwehr und der Strafverfolgung die Präventionsarbeit als „dritter Pfeiler“ (Pitasch 2002, S. 13) der polizeilichen Arbeit entwickelt.

Universität Bamberg, der Technischen Hochschule Nürnberg und der Evangelischen Hochschule Nürnberg entstanden. Das Kolleg wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

² Der Begriff wird für alle Polizeivollzugsbeamtinnen und Polizeivollzugsbeamten genutzt, unabhängig davon, ob sie der Schutzpolizei, Kriminalpolizei oder einer anderen polizeilichen Organisationseinheit angehören.

Prävention und Repression „folgen zwei ganz verschiedenen, teilweise antinomischen Funktionslogiken“ (Denninger 2018, RN 5). Dieses rein polizeiliche Spannungsfeld konkretisiert sich in der schulischen Präventionspraxis und überformt Antinomien, die untrennbar mit pädagogischem Handeln verbunden sind (vgl. Helsper 2010). Einerseits kann es sich bei Schulen um Einsatzorte handeln, an denen spezifische Gefahrensituationen mit traditionellen polizeilichen Mitteln zu bewältigen sind. Andererseits sind es Bildungsorte, die die Polizei für die Gefahrenvorsorge (Präventionsarbeit) nutzt. Die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten³ handeln in Schulen und in pädagogischen Situationen, obwohl sie durch eine nicht-pädagogische Professionalität geprägt sind. Sie bleiben auch an Schulen Polizeibedienstete, mit allen rechtlichen Pflichten, die sich aus diesem Amt ergeben. Die Kooperationen, die Schulen und Polizeibehörden bezogen auf Präventionsarbeit eingehen, beinhalten für die Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten daher große Herausforderungen, die sich durch den Lernort Schule und die Rolle als Polizistin bzw. als Polizist ergeben. Gleichzeitig zeigt sich eine spezifische Facette der deutschen Bildungslandschaft (vgl. Graf et al. i.E.), da die Polizei Lernangebote unterbreitet, ohne Bildungsträger zu sein.

Dieses Setting ist auch für die noch zu erörternde demokratiepädagogische Fragestellung bedeutsam. Obwohl eine ganze Reihe von Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten ihren Arbeitsalltag primär an Schulen verbringen, sehen sie sich selbst in der polizeilichen Professionalität verankert. Sie nennen sich selbst häufig „Präventioner“, reklamieren für sich eine eigenständige Rolle in der Polizei und nehmen eine begrenzte Anerkennung ihrer Arbeit in der Polizei wahr – die empirischen Befunde korrespondieren mit kritischen Beschreibungen in der Literatur (vgl. Feltes und Schilling 2015, S. 36 sowie Barthel und Buschkamp 2019, S. 176). Zu Pädagoginnen und Pädagogen und der Eigenlogik von Schule haben die Polizistinnen und Polizisten bisweilen eine sehr kritische Haltung. Dadurch wird eine Abgrenzung zur pädagogischen Professionalität sichtbar.

Forschungsdesign

Die Forschungsarbeit widmet sich den handlungsleitenden Orientierungen von Polizistinnen und Polizisten in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Für diese Studie wurden handlungsleitende Orientierungen der Beamtinnen und Beamten bezogen auf ihre Präventionsarbeit rekonstruiert. Basierend auf der Theorie des Soziologen Mannheim (vgl. Mannheim und Wolff 1964 sowie Mannheim 1980) können Orientierungen nur rekonstruktiv erschlossen werden, weil sie eng mit der Handlungspraxis verknüpft sind und zum impliziten Wissensbestand der Personen gehören. Erforscht wurde Wissen, welches das Handeln der Beamtinnen und Beamten in der Präventionspraxis anleitet

³ Die Bezeichnung „Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte“ wird verallgemeinernd genutzt, obwohl es für diese Funktion in Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen gibt.

und unmittelbar im täglichen Handeln wirksam ist. Kurz zusammengefasst: Es geht um implizites Wissen, um professionelles Alltags- und Erfahrungswissen. Explizites Wissen können wir kommunizieren, wir können uns mit anderen Menschen darüber austauschen oder es aufschreiben. Bei implizitem Wissen ist das nicht möglich. „Es 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). Dieses Wissen tritt nicht offen zu Tage, aber man kann es mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2010) rekonstruieren.

Gruppendiskussionen wurden als Datenerhebungsmethode (vgl. Lamnek 2005) gewählt, weil für diese Untersuchung kollektive Wissensbestände – die gemeinsame implizite Wissensbasis – polizeilicher Akteurinnen und Akteure von Bedeutung ist und nicht individuelle Handlungsmuster einzelner Beamtinnen und Beamten. In diesem Gesprächsformat wird regelmäßig über die gemeinsamen Erfahrungen gesprochen. Dieses kollektive implizite Praxiswissen ist für die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode bedeutsam. Dabei steht nicht im Mittelpunkt, was gesagt wird, sondern wie über ein Thema gesprochen wird. Aus den gemeinsamen Alltagserfahrungen der Beamtinnen und Beamten lässt sich durch das Vergleichen unterschiedlicher Sequenzen der Gruppendiskussion der Sinn rekonstruieren, der im gemeinsamen Handeln gesehen wird. Dieser Sinn gibt wiederum Orientierung für das Handeln in der alltäglichen Präventionspraxis. Die Handlungsorientierungen werden dann durch fallimmanente und falllexmanente Vergleiche von Textpassagen rekonstruiert. Mit *Fall* sind die Gruppendiskussionen gemeint.

. Diese Untersuchung schaut auf die Beamtinnen und Beamten und den Sinn, den sie in ihre Arbeit legen, und damit auf das implizite Wissen, das ihr Handeln anleitet. Mit der Transkription und Interpretation der Diskurse der interviewten Gruppen liegt eine zunächst unübersichtliche Sammlung von Handlungsmustern vor. Um diese Ergebnisse für Wissenschaft und Praxis handhabbar zu machen, bedarf es einer weiteren *Sortierung*. Die Ergebnisse werden auf wesentliche Erkenntnisse begrenzt und nach maximalen Unterschieden geordnet. Es werden Orientierungstypen gebildet⁴. „Die Idealtypen, die zugleich durch Übersteigerung und Vernachlässigung von einzelnen Aspekten der beobachteten Wirklichkeit entstanden sind, dienen der Veranschaulichung und Erklärung komplexer sozialer und kultureller Phänomene.“ (Bohnsack et al. 2013, S. 299). Transferiert auf die Erforschung von Handlungsorientierungen in der polizeilichen Präventionsarbeit bedeutet es, dass keine Polizeimitarbeitenden und keine Gruppe von Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamtinnen so ist, wie einer der drei Idealtypen, die gleich vorgestellt werden. Es geht vielmehr darum markante, maximal kontrastive Orientierungen auf der Basis realer impliziter Wissensbestände aufzuzeigen, die zu ganz unterschiedlichen Modi der Präventionspraxis führen.

⁴ In anderen Kontexten würde man von Modellen sprechen, die Denken und Handeln erklären sollen, wie z.B. die Konstruktion des *Homo oeconomicus*, der am wirtschaftlichen Nutzen ausgerichtete Entscheidungen trifft.

In diesem Betrag geht es (wie bereits erwähnt) nur um einen kleinen Ausschnitt der empirischen Ergebnisse zu Handlungsorientierungen von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Acht Gruppendiskussionen mit Polizistinnen und Polizisten, die in der primären Präventionsarbeit, der Verkehrssicherheitsberatung und der Jugendsachbearbeitung aktiv sind, wurden geführt und ausgewertet. Hinzu kam noch eine Kontrastgruppe mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern. Interviewt wurden insgesamt 43 Personen in einer Gesamtgesprächsdauer von 962 Minuten. Die Personen, mit denen gesprochen wurde, stammen aus unterschiedlichen Bundesländern. Die Daten wurden vollständig anonymisiert. Die Ergebnisse wurden durch eine interdisziplinär zusammengesetzte Interpretationsgruppe der Otto-Friedrich-Universität Bamberg validiert.

Empirische Befunde

Zunächst darf erwähnt werden, dass sich bei allen Gruppen des Samples eine große Gemeinsamkeit (Homologie) zeigt. In allen Diskussionen wurde sichtbar, dass die Gruppen in Spannungsfeldern handeln und zwar in Spannungsfeldern, die sich aus dem Zusammentreffen pädagogischer und genuin polizeilicher Arbeit ergeben. Wenn von genuin polizeilicher Arbeit gesprochen wird, sind Maßnahmen der *klassischen* Gefahrenabwehr und Strafverfolgung gemeint. In allen Diskursen der Untersuchung zeigt sich, dass die Beamtinnen und Beamten pädagogisch handeln, obwohl sie explizit genau das Gegenteil sagten⁵.

Ganz allgemein ausgedrückt spannen sich die Handlungsorientierungen der Beamtinnen und Beamten zwischen den Polen *Gewährleistung staatlicher Ordnung* und *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe* auf. *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 erkennen ließen. Die drei Idealtypen, zu denen sich die Erkenntnisse verdichten ließen, lassen sich an unterschiedlichen Positionen in dem skizzierten Spannungsfeld verorten. Sie tragen die Handlungsorientierung charakterisierende Bezeichnungen: *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit*, *pädagogisierte Präventionsarbeit* und *subjektorientierte Präventionsarbeit*. Die Handlungsmuster dieser Orientierungstypen sind bedeutsam für die Beantwortung der Frage nach dem Beitrag polizeilicher Präventionsarbeit zur Demokratieförderung.

Der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* sieht sich, wie die Bezeichnung schon vermuten lässt, primär als Repräsentant des Staates mit einem ausgeprägten Bild von Über- und Unterordnung

⁵ Gleichzeitig dokumentiert sich in diesem Befund sehr anschaulich der Unterschied zwischen expliziten und impliziten Wissen.

zwischen Polizei und Bürgerinnen und Bürgern. Das zeigt sich in einer Betonung der staatlichen Funktion. Dieser Orientierungstypus kommt als Amtsträger an die Schulen. A priori, also vor jeglichem Individualkontakt, ist den Akteurinnen und Akteuren Respekt zu zollen. Das bezieht sich sowohl auf die Lehrkräfte als auch auf die Schülerinnen und Schüler.

Wie zeigt sich das? Natürlich findet eine Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern statt. Ihnen kommt in den Präventionsveranstaltungen eine Assistenzrolle zu. Sie sollen dafür sorgen, dass alles vorbereitet ist und die Schülerinnen und Schüler diszipliniert mitmachen. In den Bildern der Beamtinnen und Beamten von Kindheit und Jugend dokumentiert sich ein dichotomes Bild junger Menschen, in denen potenzielle Täterinnen und Täter oder potenzielle Opfer gesehen werden. Hier werden ganz deutlich typisch polizeiliche Orientierungsmuster sichtbar. Bei der Wahrnehmung von Menschen in einem Täter-Opfer-Modus handelt es sich, etwas abstrakter ausgedrückt, um ein defizitorientiertes Bild von jungen Menschen, dass aus einer professionspezifischen Perspektive heraus entsteht.

Inhaltlich geht es darum, *die Regeln klarzumachen*. Im Mittelpunkt stehen Strafvorschriften, insbesondere die Erläuterung der Strafandrohung. Motto: Für einfachen Diebstahl gibt es eine Geldstrafe oder bis zu fünf Jahren Freiheitsstrafe. *Hauen und anschließend Klauen* ist dann schon Raub. Das ist ein Verbrechen, dafür droht eine Freiheitsstrafe von mindestens einem Jahr. Es wird mit Modi der Abschreckung gearbeitet. Zur maximalen Ausschöpfung des Abschreckungsrahmens wird auf den Strafrahmen des Erwachsenenstrafrechts abgestellt und auf die Besonderheiten des Jugendstrafrechts⁶ gar nicht eingegangen. Dort geht es ja bekanntlich nicht um Strafe, sondern um Befähigung zum gesellschaftlichen Leben.

Unabhängig vom Typus geht es allen Akteurinnen und Akteuren in der Präventionsarbeit um die Förderung regelkonformen Verhaltens. Beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* werden Bedrohungspotenziale genutzt, wie sie typischerweise durch die Polizei repräsentiert werden. Das Wichtige an Regeln ist, dass sie eingehalten werden. Das ist ja auch der Kernauftrag der Polizei.

Ganz anders, und um im Sprachgebrauch der Dokumentarischen Methode zu bleiben, als maximaler Kontrast, zeigt sich die Vermittlung von Inhalten beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit*. In Gruppen, in der sich Orientierungsmuster dieses Typus zeigen, werden Herausforderungen der Drogenprävention sinngemäß wie folgt beschrieben: *Wir müssen nicht erklären, dass illegale Drogen verboten und schädlich sind. Das wissen die meisten Jugendlichen. Aber wir müssen z.B. darüber reden, wie mit einem möglichen Konsumdruck in der Peergroup umzugehen ist*. Da geht es nicht um Abschreckung, sondern um Resilienz. Es geht um die Frage, wie junge Menschen darin bestärkt

⁶ § 2 Abs. 1 JGG: „Die Anwendung des Jugendstrafrechts soll vor allem erneuten Straftaten eines Jugendlichen oder Heranwachsenden entgegenwirken. Um dieses Ziel zu erreichen, sind die Rechtsfolgen und unter Beachtung des elterlichen Erziehungsrechts auch das Verfahren vorrangig am Erziehungsgedanken auszurichten.“

werden, etwas nicht zu konsumieren, wenn sie es nicht wollen. In den Mittelpunkt der Handlungsmuster der polizeilichen Präventionsarbeit rücken Persönlichkeitsstärkung und handlungsorientierte Problembewältigung.

Weiterhin dokumentiert sich bei diesem Typus in Erzählungen über Rollenspiele oder Teamtrainings das Streben nach einer Vermittlung des Normsinns. Im Gegensatz zur Abschreckung durch Strafe wird beim Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* ein Vermittlungsmodus sichtbar, der junge Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen soll. Das Selbstbild dieses Typus ist von spezifischer polizeilicher Expertise geprägt, die in die kooperative Präventionsarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren hineingetragen wird. Es wird eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe angestrebt. In den Orientierungsmustern dieses Typus dokumentiert sich pädagogisches Denken⁷. Das polizeiliche Erfahrungswissen und die Expertise von Pädagoginnen und Pädagogen fließen gleichberechtigt in die Präventionsmaßnahmen ein.

Die Orientierungen der Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamten lassen sich (wie bereits skizziert) als Spannungsfeld beschreiben und die beiden vorgestellten Typen bilden dann, metaphorisch gesprochen, die Pole. Beim Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* zeigt sich das Streben nach Normverdeutlichung wirkmächtig. Da wird die Eigenlogik der Polizei in Handlungsmustern der Präventionsarbeit sehr deutlich. Dagegen lassen sich die Handlungsmuster des Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* mit Normvermittlung charakterisieren. Hier wird pädagogische Eigenlogik sichtbar. Zwischen diesen beiden Polen lässt sich der Typus *pädagogisierte Präventionsarbeit* verorten, bei dem sich, bedingt durch die gegensätzlichen Handlungsanforderungen, Irritationen bzw. Ambivalenzen in der Handlungspraxis zeigen. Daraus ergeben sich Unsicherheiten, die es erschweren, eine klare eigene Rolle zu finden. Dieser Typus wird in diesem Beitrag vernachlässigt, da sich maximale Kontraste in den Handlungsorientierungen der Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten gut an den beiden anderen Typen zeigen lassen.

Beiträge zur Demokratieförderung

Im Beitrag der polizeilichen Präventionsarbeit zur Demokratieförderung gerät zunächst das Gemeinwesen, in dem wir leben, ins Blickfeld. „Der freiheitliche Verfassungsstaat hat im Interesse des eigentlichen Souveräns staatlicher Macht, der Gesamtheit der Bürger, ein originäres Interesse an der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation“ (Wildfeuer 2000, S. 297). Demokratie fördern heißt also, Menschen dazu befähigen, Demokratie zu leben, sie mitzutragen. Kenntnisse über das Herrschaftssystem, wie Wahlen und Gewaltenteilung, aber auch zivilgesellschaftliches Engagement und Pluralismus sind Ausdruck einer demokratischen Gesellschaftsform. Auf der individuellen

⁷ Förderung von Mündigkeit, Eigenverantwortung, Selbstreflexion und Zivilcourage.

Ebene sind dann Vielfalt der Lebensstile, Toleranz und Solidarität Merkmale demokratisch orientierter Lebensformen (vgl. Himmelmann, S. 13). Demokratie findet also auf ganz unterschiedlichen Ebenen statt und ist durch unterschiedliche Akteure zu fördern. So haben natürlich Schulen einen Auftrag zur Demokratieförderung. Sie sollen das erforderliche Wissen vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft ermutigen und befähigen (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2018). Mit den Freiheiten in einem demokratischen Verfassungsstaat umzugehen, setzt soziale Kompetenzen voraus, erstreckt sich auf das Lernen junger Menschen insgesamt und damit auch auf die elterliche Erziehung. Sie ist darüber hinaus eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. So kommt dann u.a. die Polizei ins Spiel.

Die Polizei bringt das Gesetz in die Schule, die Regeln und Normen des Staates, die auf der freiheitlich demokratischen Grundordnung basieren. Das erzeugt Aufmerksamkeit und Interesse. Polizei wird sonst nur aus der Distanz oder als Fiktion wahrgenommen: Kinderbücher, Filme, Erzählungen erzeugen phantasievolle Bilder polizeilicher Arbeit. Von der Polizei hat jeder eine Vorstellung, auch ohne mit ihr in Berührung gekommen zu sein. Und nun in der Präventionsarbeit ist die Polizei ganz persönlich da, ganz nah, z.B. in einer schulischen Unterrichtssituation. Das erzeugt bei Kindern eine positive Aufmerksamkeit. Wie Staat, Normen und damit auch Demokratie wahrgenommen werden, hängt ganz individuell von dem Handeln der Beamtinnen und Beamten ab. Sie können sich als *Sheriff in der Stadt* inszenieren, der mit seinen Getreuen – in diesem Fall die Lehrerinnen und Lehrer – gegen das Böse kämpft oder aber *empathische Sicherheitsexpertinnen und -experten* verkörpern, die über jugendspezifische Gefahren informieren, beraten und den Sinn von Normen vermitteln. Was sollen diese Metaphern ausdrücken? Im Bild des *Sheriffs* findet sich der Typus *obrigkeitsstaatliche Präventionsarbeit* wieder und dem Bild der *empathischen Sicherheitsexpertinnen und -experten* ist der Typus *subjektorientierte Präventionsarbeit* wiederzuerkennen. Wie in Schule gehandelt wird, ist daher nicht nur ein didaktisches Thema. Mit dem Erscheinen der Polizei in der Schule sind die Beamtinnen und Beamten dort Repräsentanten der Staatsgewalt. Sie haben die Lizenz, wenn es nötig ist, Gewalt auszuüben. Es ist aber ein Unterschied, ob sie in einer polizeilichen Einsatzlage an die Schule kommen oder zur Präventionsarbeit. Im Einsatz gilt polizeifachliches Knowhow. In der Präventionsarbeit wird pädagogisches Wissen wirkmächtig und zwar ganz unterschiedlich, wie die rekonstruierten Typen der polizeilichen Präventionspraxis zeigen.

Unabhängig vom Präventionsthema werden mitgängig Bilder vom Staat bzw. vom Gemeinwesen transportiert. Jegliche Normvermittlung oder Normverdeutlichung zeichnet ein spezifisches Gesell-

schaftsbild. Im Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung kann man als staatliche Institution nicht nicht-demokratiebezogen interagieren⁸.

Wenn es ausschließlich darum geht, Normen zu verdeutlichen, also zu sagen, was verboten ist, und damit die Erwartung der Befolgung zu verknüpfen, dann ist das Ziel Gehorsam. Für polizeiliche Zwecke reicht das aus. Streng genommen kann es der Polizei egal sein, warum sich jemand an die Regeln hält, Hauptsache er macht es. Zur Erfüllung des gesellschaftlichen Bildungsauftrags reicht das nicht aus. Dort muss auch der Sinn von Normen vermittelt werden und der Raum für kritische Reflexion bleiben, denn es geht nicht nur um die Kasuistik eines Bündels kodifizierter Regeln, sondern um demokratiebezogene Bildungsziele wie Autonomie, Mündigkeit, Partizipations- und Reflexionsfähigkeit.

Hier zeigt sich „wohl die grundlegendste Antinomie pädagogischen Handelns“ (Helsper 2010, S. 19). Das Bildungsziel, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu selbstständig denkenden, verantwortungsbewusst handelnden Persönlichkeiten zu fördern, führt in der Erziehungspraxis zu einem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Regeln bzw. Zwängen. Mit diesem Spannungsfeld müssen alle Lehrenden umgehen. Für die Präventionsbeamtinnen und -beamten kommt zusätzlich noch hinzu, dass sie sich in zwei unterschiedlichen Systemen bewegen. Die Systeme Polizei und Schule haben ganz spezifische Eigenlogiken. Die Polizei ist mit der Durchsetzung von Regeln auf die Gewährleistung gesellschaftlicher Belange und damit auf Heteronomie fokussiert. Schulen sind dagegen auf die Förderung individueller Persönlichkeiten und damit auf die Stärkung von Autonomie ausgerichtet.

Im Kontext dieser komplexen widerstreitenden Anforderungen balancieren Präventionsbeamtinnen und Präventionsbeamte ihre Handlungsorientierungen zwischen polizeilicher Normverdeutlichung und pädagogischer Normvermittlung.

Damit wird deutlich:

Polizeiliche Präventionsarbeit ist ein unterschätztes Feld demokratischer Bildung. Auch im Handeln von Polizeibeamten zeigt sich das Demokratieverständnis der Gesellschaft. Die Präventionsarbeit ist daher auch aus dieser Perspektive zu reflektieren.

In den empirischen Daten 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.

⁸ In freier Anlehnung an Watzlawicks kommunikationstheoretisches Axiom: „man kann nicht nicht-kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2011).

Der Bildungsaspekt im Hinblick auf Verhaltensbeeinflussung durch Normverdeutlichung bzw. Normvermittlung wird unterschätzt und muss deutlich stärker im Selbstverständnis der Polizei verankert werden. Die polizeiliche Präventionsarbeit zeigt, dass auch in diesem Handlungsfeld pädagogisches Denken und Handeln nicht nur auf pädagogisch professionelle Akteurinnen und Akteure oder Bildungsinstitutionen begrenzt ist. Die Erziehungswissenschaft steht weiterhin vor der Herausforderung, sich nicht nur dem Lernen in Bildungseinrichtungen, sondern verstärkt gesellschaftlichen Lernprozessen zu widmen (vgl. Lüders et al. 2010, S. 231).

Präventionsarbeit systemübergreifend zu erforschen (hier: Pädagogik und Polizei), eröffnet größere Erkenntnisperspektiven als der theoretische Rahmen nur einer Wissenschaftsdisziplin, weil das generierte Wissen dann nicht in der Eigenlogik des jeweiligen Systems verhaftet bleiben. Der Ruf nach einer interdisziplinären Präventionsforschung (vgl. Steffen 2014, S. 71) wird durch diese Forschungsergebnisse unterstützt.

Literatur

- 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).
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Auflage).
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage).
- Denninger, E. (2018). Polizeiaufgaben. In M. Bäcker, E. Denninger, & K. Graulich (Hrsg.). *Handbuch des Polizeirechts. Gefahrenabwehr, Strafverfolgung, Rechtsschutz* (6. Auflage, RN 1–265).
- Dübbers, C. (2015). *Von der Staats- zur Bürgerpolizei? Empirische Studien zur Kultur der Polizei im Wandel*.
- Eckert, R., Krüger, C., & Willems, H. (2019). *Gesellschaftliche Konflikte und Felder der Prävention. Gutachterliche Stellungnahme für den 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin*.
- 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).
- Feltes, T., & Schilling, R. (2015). Polizei und junge Menschen - mehr präventive Repression? In Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.). *Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven zentraler Handlungsfelder ; Beiträge aus dem Fachforum „Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter - erziehende Herausforderung für alle beteiligten Institutionen“ im Rahmen des 18. Deutschen Präventionstages* (S. 35–65).
- Graf, L., Lindner, M., & Scheunpflug, A. (i.E.). Bildungslandschaft - Annäherung an einen ambivalenten Begriff. In A. Scheunpflug & S. Welser (Hrsg.). *Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Kontexten*.

- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in der Antinomie der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.). *Einführung in die Grundbegriff und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Auflage, S. 15–34).
- Himmelmann, G. *Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Bildung*. http://schule-demokratie.brandenburg.de/experten/GerhardHimmelmann_DemokratieLernen.pdf. Zugegriffen: 24. April 2019.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2016). *Pädagogische Prävention. Fortbildung und Beratung für Schulen*. Kronshagen. Zugegriffen: 24. April 2019.
- Kugelman, D. (2012). *Polizei- und Ordnungsrecht*.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion* (2. Auflage).
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (2010). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.). *Einführung in die Grundbegriff und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Auflage, S. 223–232).
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*.
- Mannheim, K., & Wolff, K. H. (Hrsg.) (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*.
- Melzer, W. (2015). Wissenschaftsbasierte Kriminalprävention an Schulen. In Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.). *Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven zentraler Handlungsfelder ; Beiträge aus dem Fachforum „Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter - erziehende Herausforderung für alle beteiligten Institutionen“ im Rahmen des 18. Deutschen Präventionstages* (S. 99–125).
- Pitasch, R. (2002). Öffentliche Sicherheit durch Kriminalprävention. In R. Pitasch (Hrsg.). *Kriminalprävention und „Neues Polizeirecht“: Zum Strukturwandel des Verwaltungsrechts in der Risikogesellschaft* (S. 13–21).
- Polanyi, M. (2016). *Implizites Wissen* (2. Auflage).
- Ständige Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder (2008/2009). *Programm Innere Sicherheit*. Potsdam. Zugegriffen: 24. April 2019.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*.
- Steffen, W. (2012). Bildung - Prävention - Zukunft. Gutachten für den 15. Deutschen Präventionstages 10. & 11. Mai 2010 in Berlin. In E. Marks, W. Steffen, & M. Armbruster (Hrsg.). *Bildung - Prävention - Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages* (S. 40 -103).
- Steffen, W. (2014). *Kriminalprävention braucht Präventionspraxis, Präventionspolitik und Präventionswissenschaft. Gutachten für den 19. Deutschen Präventionstag 12. & 13. Mai 2014 in Karlsruhe*.
- Watzlawick, P., Jackson, D. D., & Beavin, J. H. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (12. Auflage).
- Welzer, H. (2018). *Ein gesellschaftspolitischer Essay zu den heutigen Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahme für den 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin*.
- Wildfeuer, A. (2000). Um der Freiheit willen: Zur legitimationstheoretischen Rekonstruktion eines originären Erziehungs- und Bildungsauftrages des freiheitlich-demokratischen Verfassungsstaates. In U. Nothelle-Wildfeuer (Hrsg.). *Christliche Sozialethik im Dialog. Zur Zukunftsfähigkeit von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft ; Festschrift zum 65. Geburtstag von Lothar Roos* (S. 297–316).