

Masterarbeit im Masterstudiengang
„Kriminologie, Kriminalistik und Polizeiwissenschaft“
Juristische Fakultät
Ruhr-Universität Bochum
Studienjahrgang XVI

**Berufliche Sozialisation in der Polizeiausbildung in
Mecklenburg-Vorpommern**

Entwicklung von Anforderungsdimensionen für
polizeiliche Praxisanleitende

Erstgutachter:
Prof. Dr. Rafael Behr
Polizeiakademie Hamburg

Zweitgutachter:
Dr. Rüdiger Schilling
Ruhr-Universität Bochum

Vorgelegt von:

Tarita Tiggelbeck

Matrikelnummer: 108119204444

Vorwort

Mein Interesse an einem Studium der Kriminologie und Polizeiwissenschaft außerhalb bestehender Polizeistrukturen entstand bereits während meiner persönlichen Lern- und Sozialisationserfahrungen innerhalb einer Polizeiorganisation. Gerade in der Anfangszeit waren diese Erfahrungen geprägt von der Anleitung erfahrener Kollegen aus der Vorwendezeit und einer Kollegin, die bis heute ein Vorbild für mich ist. Viele Menschen haben mein Interesse für das Thema nachvollziehen können und die Entstehung der vorliegenden Arbeit begleitet. Stellvertretend hierfür möchte ich Sonja Tiggelbeck und Inga Bremerkamp erwähnen.

Mein Dank gilt zunächst den Polizeibeamt*innen, die mir von unterschiedlichen Situationen in ihrer Praktikumszeit erzählten und mich so aufgeschlossen an ihren individuellen Erfahrungen teilhaben ließen. Mein Forschungsvorhaben wäre dabei kaum möglich gewesen ohne die Unterstützung einzelner Führungskräfte innerhalb der Landespolizei Mecklenburg-Vorpommern. Hervorzuheben ist Polizeipräsident a. D. Peter Mainka, der innerpolizeilich die fachliche Relevanz des Themas deutlich hervorhob. Sowohl für das Studium als auch die Bearbeitung des Themas im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit schenkte er mir das notwendige Vertrauen und die Bestärkung.

Ebenso möchte ich mich bei meinem Betreuer Prof. Dr. Rafael Behr für diesen offenen und inspirierenden, wenngleich nicht weniger kritischen Diskussionsraum während der Betreuung dieser Arbeit und darüber hinaus bedanken.

Schließlich bedanke ich mich bei meinem Ehemann für das entgegengebrachte Verständnis in einer besonderen Zeit.

Wismar, Februar 2022

Tarita Tiggelbeck

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Herausforderungen im Bereich der Nachwuchsgewinnung.....	1
1.2 Herausforderungen im Bereich der Polizeiausbildung.....	2
1.3 Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit	4
2. Theoretischer Hintergrund	6
2.1 Sozialisation	7
2.1.1 Sozialisation im beruflichen Kontext.....	8
2.1.2 Erklärungsansätze zur Sozialisation im beruflichen Kontext.....	10
2.2 Weitere begriffliche Abgrenzungen	13
2.3 Organisationskultur.....	14
2.3.1 Organisationskultur(en) der Polizei.....	18
3. Stand der Forschung	20
3.1 Berufswahlforschungen Polizei.....	21
3.2 Rekrutierung und Ausbildung von Polizeibeamt*innen.....	22
3.3 Belastungen im Berufsalltag und fremdenfeindliche Einstellungen	23
4. Sozialisation in die Berufsrolle einer Polizistin/eines Polizisten	26
4.1 Neue Sozialisationswege innerhalb der Polizei.....	26
4.2 Organisations- und Ausbildungsstrukturen der Polizei M-V.....	29
4.2.1 Polizeipraktische Ausbildung der LG 1, 2. Einstiegsamt	30
4.2.2 Polizeipraktische Ausbildung der LG 2, 1. Einstiegsamt.....	31
4.3 Verantwortlichkeit und Betreuung während der polizeilichen Praktika.....	33
4.4 Der „Bärenführer“ als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis.....	34
5. Methodisches Vorgehen	35
5.1 Qualitatives Forschungsdesign	36
5.1.1 Exploratives Studiendesign	36
5.1.2 Critical Incident Technique (CIT)	37
5.1.3 Zielgruppe	39
5.1.4 Leifadengestützte Einzelinterviews.....	41

5.1.5	Datenschutz und Genehmigungen	44
5.2	Datenerhebung.....	45
5.2.1	Sampling und Rekrutierung.....	45
5.2.2	Rahmenbedingungen und Stichprobe	46
5.3	Datenauswertung	48
6.	Ergebnispräsentation	50
6.1	Emotionale Grundhaltung zum Thema.....	50
6.2	Aufgabe und Rolle der Praxisanleitenden	51
6.3	Auswertung der Situationen.....	54
6.4	Anforderungsdimensionen	55
7.	Diskussion	60
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	60
7.2	Weitere Empfehlungen für die polizeipraktische Ausbildung	65
7.2.1	Vorbereitung auf das Praktikum	66
7.2.2	Vergabe der Praktikplätze	67
7.2.3	Anforderungen an Praktikumsdienststellen	68
7.2.4	Auswahl und Einsatz der Praxisanleitenden.....	68
7.2.5	Feste versus wechselnde Praxisanleitende.....	70
7.2.6	„Zweite/r oder dritte/r Frau/Mann“.....	70
7.2.7	Nachbereitung von belastenden Ereignissen	72
7.2.8	Kriminalpolizei und Kriminaldauerdienst.....	73
7.2.9	Beurteilung und Bewertung	74
7.3	Limitationen	76
7.3.1	Qualitatives Forschungsdesign	76
7.3.2	Doppelrolle der Interviewerin.....	79
7.3.3	Testtheoretische Gütekriterien	80
7.3.4	Überprüfung der Gültigkeit der Anforderungsdimensionen	83
8.	Fazit und Ausblick.....	84
	Literaturverzeichnis.....	IV
	Anhang.....	XV

Abbildungsverzeichnis	XVI
Tabellenverzeichnis	XVII
Abkürzungsverzeichnis	XVIII
Eigenständigkeitserklärung	XIX

1. Einleitung

1.1 Herausforderungen im Bereich der Nachwuchsgewinnung

Die Landespolizei Mecklenburg-Vorpommern befindet sich wie viele andere Sicherheitsbehörden, vor einem weitreichenden Wandel ihrer Personalstruktur. Nach jahrelangem Personalabbau wurde mit dem Pakt für den Rechtsstaat¹ eine Verbesserung der (personellen) Ausstattung für Justiz- und Sicherheitsbehörden auf Bundes- und nachfolgend auch auf Landesebene politisch vereinbart. Auch andere Länder und der Bund haben im Zusammenhang mit dem Pakt für den Rechtsstaat ihre Einstellungszahlen für den Polizeivollzugsdienst massiv erhöht (vgl. Statistisches Bundesamt). Um sowohl die hierdurch neu geschaffenen Stellen zu besetzen als auch die hohen altersbedingten Abgänge zu kompensieren, sind die Einstellungskapazitäten an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege Güstrow (FHöVPR M-V) in den letzten Jahren deutlich erhöht worden (vgl. Boden, 2018, S. 4 ff.). Die Nachwuchsgewinnung, als Teil des Personalmanagements der Landespolizei M-V, wird derzeit durch den zentralen Auswahl- und Einstellungsdienst an der FHöVPR M-V wahrgenommen (ZAED). Dieser ist bestrebt, vor allem junge Menschen für den Polizeiberuf zu gewinnen. Aufgrund des demografischen Wandels, des anhaltenden Fachkräftemangels und des damit existierenden „War for talents“ (vgl. Hankin, 1998) ist es zunehmend schwieriger geworden, qualifizierten Nachwuchs zu finden. Ein breites Angebot an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten auf dem (inter-) nationalen Arbeitsmarkt verstärken diesen Zustand (vgl. Dudek et al., 2020).

Die Entwicklungen am Arbeitsmarkt spiegeln sich auch in einem Rückgang der Bewerbungen für eine Einstellung bei der Landespolizei M-V wider. Während sich im Jahr 2010 noch über 2.000 Menschen um eine Einstellung für den mittleren und gehobenen Polizeidienst bemühten, reduzierte sich die Anzahl zehn Jahre später auf 1.402 Bewerbungen (vgl. Leithold, 2020). Zuletzt wurden die Auswirkungen einer veränderten Arbeitsmarktlage darin deutlich, dass im Einstellungsjahrgang 2021 nicht alle Ausbildungsplätze der Laufbahngruppe 1, 2. Einstiegsamt (mittlerer Dienst) besetzt werden konnten. Neben schwindenden Zahlen eingereichter Bewerbungen scheidet darüber hinaus eine zunehmende Anzahl am anspruchsvollem Auswahl- und Einstellungsverfahren. Als Reaktion auf die Entwicklungen im Bereich der Personalgewinnung werden mittlerweile zusätzliche Wiederholungsmöglichkeiten im Diktat und im Sporttest angeboten (vgl. Becker, 2021). Zwischenzeitlich wurden weitere

¹ Vgl. Koalitionsvertrag der 19. Wahlperiode des deutschen Bundestages.

Zulassungsbeschränkungen wie die Berücksichtigung einer Mindestgröße oder des Notendurchschnitts in bestimmten Fächern aufgehoben.²

1.2 Herausforderungen im Bereich der Polizeiausbildung

Die Entwicklungen im Bereich der polizeilichen Nachwuchsgewinnung haben dabei auch Auswirkungen auf das erfolgreiche Bestehen der unterschiedlichen Polizeilaufbahnen und gehen mit spezifischen Herausforderungen für die Polizeihochschulen einher. Zum einen gilt es, die Qualitätsstandards angesichts neuer Entwicklungen im Polizeidienst zu halten und eine kontinuierliche Weiterentwicklung in Lehre und Forschung zu gewährleisten (vgl. Feltes/Klukkert, 2021, S. 50). Dabei hat sich die Polizeiausbildung in Deutschland seit den 1970er Jahren von einer militärischen zu einer akademischen Ausrichtung mit formal höheren Qualifikationen entwickelt, was auch zu neuen Sozialisationswegen geführt hat (vgl. Kapitel 3.3). Zum anderen müssen die zunehmenden Mehreinstellungen personell und strukturell verarbeitet werden. Stellenbesetzungen mit (Teilzeit-) Lehrbeauftragten an den polizeilichen Fachhochschulen würden einerseits für eine Diskontinuität in der Lehre sorgen und andererseits einer notwendigen Weiterentwicklung von Lehrinhalten entgegenstehen (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund steigender Zahlen an Abbrüchen in der Ausbildung bzw. im Studium (vgl. Volgmann, 2021a), einer Durchfallquote von über 30 % (vgl. Liebetanz, 2021) sowie öffentlichem Fehlverhalten von (jungen) Polizeibeamt*innen³ geraten auch die Ausbildungsstandards nicht nur in Mecklenburg-Vorpommern zunehmend in die Kritik.

Bereits seit längerem machen Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Fachdisziplinen auf bestehende Defizite in der Polizeiausbildung aufmerksam. Trotz erster Anstrengungen in einigen Bundesländern, eine Ausbildung für die Kriminalpolizei anzubieten, wird immer noch eine überwiegende Einheitsausbildung für den Bereich der Schutzpolizei konstatiert. Diese Ausbildungsstrategie gehe mit einem Verzicht „auf eine spezialisierte Ausbildung zugunsten einer Sozialisation und eines Trainings, das alle Polizeivollzugsbeamtinnen und -beamte gemeinsam durchlaufen“ (Groß, 2019) einher. Angesichts neuer Kriminalitätsphänomene erscheint eine Spezialisierung zunehmend geboten. Einige Bundesländer bieten daher bereits eine kriminalpolizeiliche Laufbahn an (vgl. Groß, 2019). Im Hinblick auf eine hohe Pensionierungswelle in den

² Eine Übersicht über die aktuellen Einstellungsvoraussetzungen finden sich auf der Internetseite des ZAED. Verfügbar unter: <http://www.fh-guestrow.de/ausbildung/pza/bewerbpza/zaedpza1.php>. Zuletzt aufgerufen am 13.01.2022.

³ Das Verwaltungsgericht Gießen hat eine Klage eines Polizeianwärters auf Wiedereinstellung abgewiesen, nachdem er an einer rechten WhatsApp Gruppe teilgenommen hat (vgl. VG Giesen 5 K509/20)

nächsten Jahren ist auch die Weitergabe von impliziertem Erfahrungswissen an die nachfolgenden Generationen zu „managen“ (vgl. Melzer, 2020).

Innerhalb der Polizeiwissenschaft⁴ wird die Vorbereitung des polizeilichen Nachwuchses auf den beruflichen Alltag immer wieder thematisiert. Um diesen „zu befähigen, die Aufgaben im Polizeivollzugsdienst rechtskonform, bürgernah und kompetent sowie selbstständig und verantwortungsbewusst zu erfüllen“ (vgl. § 2 APOPol M-V) spielen vermittelte und erlernte Handlungsmuster der „Polizistenkultur“ (vgl. Behr, 2008) eine maßgebliche Rolle. Feltes und Plank (2021) betonen, dass in der Polizeiausbildung zwar Vieles vermittelt werden würde, es aber vor allem auf die Betreuung und Anleitung in der Praxis ankommt. Wird der Polizeiberuf dabei als „Erfahrungsberuf“ betrachtet, ist es vor allem das *Learning by Doing*, welches das Handeln der Polizeibeamt*innen maßgeblich bestimmt (vgl. Feltes/Plank, 2021, S. 31; Feltes/Fischer, 2013). Die Polizeianwärter*innen würden in erster Linie durch den vorherrschenden Habitus⁵ geprägt, statt durch Ausbildungsschwerpunkte im Bereich Psychologie und Rechtslehre (vgl. Staud, 2019, S. 198 f.). Auch Behr (2019a) kritisiert die aktuelle Ausrichtung der polizeilichen Ausbildung. Ihm zufolge handele es sich derzeit um eine Ausbildung von „Rechtstechnokraten mit Eigensicherungskompetenz“ (Behr, 2019a, S. 47). Dabei benötige die Polizei „mehr denn je gefestigte, empathische, diskussions- und kommunikationsfähige Beamte mit einer hohen reflexiven Kompetenz, die bereit sind für demokratische Grundwerte und gesellschaftliche Normen einzutreten“ (Göbel, 2021, S. 111). Besonders bei jungen Berufsanfänger*innen fällt auf, dass das Bewusstsein für komplexe Alltagssituationen im Polizeidienst noch nicht ausgeprägt ist. Im Umgang mit dem Gewaltphänomen wird daher eine „praktischen Begleitung durch Vorgesetzte oder durch erfahrene, aber sozial wach gebliebene Kollegen“ (Behr, 2012, S. 9) zunehmend gefordert.

Angesichts der angespannten Personalsituation und aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen kann sich auch die Landespolizei M-V nicht vor der grundlegenden Erwartungshaltung der zukünftigen Mitarbeitenden verschließen. Mit dem Generationswechsel einhergehend, müssen ebenfalls arbeitsbezogene Werte und Rahmenbedingungen hinterfragt und neu definiert werden. Letztendlich bedeuten hohe Abbruchquoten auch unnötige Kosten aufgrund von gezahlten Bezügen, sowie zur Verfügung gestellter und geschaffener Infrastruktur. Eine umfassende Evaluierung und

⁴ Zum Begriff Polizeiwissenschaft vgl. u. a. Feltes/Punch 2005, Mokros 2011.

⁵ Zum Habitus Begriff wird an dieser Stelle auf das Konzept des „Habitus“ von Pierre Bourdieu verwiesen, in welchem der handelnde Akteur für die Genese, Rezeption und Reproduktion des sozialen Raumes verantwortlich ist und andererseits dessen spezifische Abhängigkeit dargestellt wird (vgl. Bourdieu, 1987, S. 98 ff.)

Anpassung der derzeit existierenden Nachwuchsstrategie und -ausbildung, sowie vorhandener Rahmenbedingungen scheint auch in der Landespolizei M-V dringend geboten.

1.3 Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit

Das vorliegende Forschungsvorhaben knüpft bei der Vermittlung von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten während der Polizeiausbildung an. Im Rahmen von Hospitationen, Grund- und Berufspraktika werden die Polizeianwärter*innen in Polizeidienststellen entsendet und dort wiederum einer Dienstgruppe und einem Praxisanleitenden („Bärenführer“) zugeordnet. Die Rolle des Praxisanleitenden wird im Rahmen dieses Forschungsprojekts als Schlüsselposition für die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten, berufsbezogenen Werten und Einstellungen sowie formeller und informeller Regeln betrachtet. Im Zentrum steht die Interaktion zwischen polizeilichem Praxisanleitenden und Polizeianwärter*in. Vor dem Hintergrund stattfindender Lern- und Sozialisationsprozesse und einem derzeit noch fehlenden Anforderungsprofil, sind vor allem zwei Fragen von wissenschaftlicher Relevanz:

1. Existieren spezifische Anforderungen an polizeiliche Praxisanleitende in der praktischen Ausbildung von angehenden Polizeibeamt*innen?
2. Wenn spezifische Anforderungen an polizeiliche Praxisanleitende existieren, welche sind das?

Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit ist demnach eine Analyse der Anforderungen, die an polizeiliche Praxisanleitende gestellt werden. Das Forschungsvorhaben verfolgt als sekundäres Ziel einen Beitrag zur empirisch fundierten Weiterentwicklung der polizeipraktischen Ausbildung zu liefern. Hierzu werden ebenfalls Rahmenbedingungen der berufspraktischen Ausbildungs- und Studienzeiten in der Landespolizei M-V betrachtet. Anhand der gewonnenen Einblicke sollen weiterführende Empfehlungen formuliert werden (vgl. Forschungsskizze, Anlage 1).

Nach der öffentlich geführten Debatte über „institutionellen Rassismus in Sicherheitsbehörden (vgl. Feltes/Plank, 2021) war auch das (Fehl-) Verhalten von Polizeianwärter*innen Gegenstand der Kritik. Im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit diesen Themenfeldern, wird zunehmend die Frage nach der (beruflichen) Sozialisation von Polizeibeamt*innen gestellt. Daher erfolgte die Bearbeitung der Forschungsfragen vor dem theoretischen Hintergrund der Erkenntnisse aus dem Bereich der Sozialwissenschaft zur beruflichen bzw. organisationalen Sozialisation (vgl. Kapitel 2). Ebenso wurden wissenschaftliche Erkenntnisse zur polizeilichen Organisationskultur und relevante Forschungsergebnisse herangezogen. Dabei wird auf die

Perspektive einer „Soziologie der Inneren Sicherheit“ zurückgegriffen, welche dazu beiträgt, die Polizei, als ein Akteur im Feld der inneren Sicherheit handlungs- und prozessorientiert zu betrachten. Schwerpunkt bildet dabei die binnensoziologische Perspektive, welche die Rekrutierung, Ausbildung und Sozialisation von Polizeibeamt*innen beinhalten (vgl. Lange, 2003, S. 14 f.).

Um die erste Forschungsfrage zu beantworten, wird zunächst theoretisch die polizei-praktische Ausbildung betrachtet sowie die Rolle und Aufgaben der Praxisanleitenden vorgestellt. Zu diesem Zweck bedient sich Kapitel 4 vorhandener, öffentlich zugänglicher Dokumente sowie wissenschaftlicher Literatur.

Gleichzeitig dient die Beantwortung der ersten Forschungsfrage dazu, das Ziel der Tätigkeit zu ermitteln, um im empirischen Teil der Arbeit für diese Position Anforderungsdimensionen zu entwickeln. Hierfür sind unterschiedliche diagnostische Methoden und Herangehensweisen vorstellbar. Mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns in Anlehnung der Critical Incident Technik wurden unterschiedliche Situationen zwischen Praxisanleitenden und Polizeianwärter*innen im Praktikum erhoben, in denen das Verhalten der Praxisanleitenden aus der Perspektive ehemaliger Polizeianwärter*innen zu einem besonders konstruktiven bzw. destruktiven Ergebnis führte. Hierzu konnten insgesamt zehn Interviews geführt (vgl. Kapitel 5) werden. Die in der Art vorgenommenen Situations- und Verhaltensbeschreibungen ließen dann die Ableitung unterschiedlicher Anforderungsdimensionen zu. Die Auswertung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte nach Mayring (2002). Die Anwendung der CIT (oder einer Modifikation) innerhalb des qualitativen Forschungsdesigns erwies sich vor allem als sinnvoll, da vorherrschende Praktiken, Orientierungsmuster und Rollenerwartungen in Anlehnung an Schuhmann (vgl. 2012, S. 56 ff.) erhoben werden konnten. Gleichzeitig liefert die Anwendung dieser Methode Erkenntnisse für das sekundäre Forschungsziel. Ein durchgeführter Pretest zeigte, dass das entwickelte Forschungsdesign grundsätzlich dazu geeignet ist, Einblicke in die Mikroperspektive der praktischen Polizeiausbildung zu gewinnen und daraus Anforderungsdimensionen für die relevante Position zu erheben.⁶ Eine umfassende Evaluation des Pretests ermöglichte die Optimierung des Forschungsdesigns sowie die Modifikation der Anwendung der CIT. Aus dem Pretest ging bereits deutlich hervor, dass die Anzahl der zu erhebenden Situationen geringer ausfallen wird als die in der Literatur ausgewiesene Anzahl von 50 bis 1.000 Ereignissen (vgl. Flanagan, 1954, S. 333 ff.). Dies erfordert die

⁶ Da der Pretest im Rahmen einer Prüfungsleistung in Modul 9 durchgeführt wurde, können die erhobenen inhaltlichen Daten nicht in die Hauptuntersuchung der Masterarbeit eingebracht werden (vgl. Leitlinien zur Verwendung eines in Modul 9 erarbeiteten Pretests in der Masterarbeit im Masterstudiengang Kriminologie, Kriminalistik und Polizeiwissenschaft, Stand Oktober 2019).

Kennzeichnung der vorliegenden Masterarbeit als Pilotstudie, ohne einen Anspruch auf eine allumfassende Bestimmung der Anforderungsdimensionen zu erheben. Vor dem Hintergrund, dass die betrachtete Tätigkeit nur temporär als Zusatzaufgabe von Polizeivollzugsbeamt*innen wahrgenommen wird, erscheint dies vertretbar.

Die darauffolgende Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 6) orientiert sich am entwickelten Interviewleitfaden. Mithilfe der durchgeführten Interviews konnten die theoretischen Erkenntnisse zu den Aufgaben und der Rolle der Praxisanleitenden konkretisiert werden. Die Datenauswertung konzentrierte sich zunächst auf die Auswertung der geschilderten Situationen (n=54). Anschließend erfolgte die deduktive Bündelung gleicher Verhaltensbeschreibungen im Hinblick auf die Entwicklung von insgesamt 15 Anforderungsdimensionen. Im Diskussionsteil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 7) erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse, die Beantwortung der zugrundeliegenden Fragestellungen sowie die Einordnung in den theoretischen Hintergrund. Zudem werden die Aussagen der Interviewteilnehmenden hinsichtlich der Zusammenarbeit, Verfahrensabläufe und konkreten Verbesserungsmöglichkeiten näher erörtert (sekundäres Forschungsziel). Nach der Diskussion und der Limitation der durchgeführten Studie folgen im Fazit eine abschließende Bewertung sowie die aus den Ergebnissen abgeleiteten Implikationen (vgl. Kapitel 8).

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung des theoretischen Hintergrundes für die vorliegende Forschungsarbeit. Hierzu wird im ersten Teil näher auf den Sozialisationsbegriff eingegangen und Erklärungsansätze zur Sozialisation im beruflichen Kontext vorgestellt. Diese bilden für die spätere Einordnung der Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes eine wichtige Grundlage. Darauf aufbauend werden Bereiche der organisationalen Sozialisation sowie Erkenntnisse der Organisationskulturforschung betrachtet. Auch innerhalb der Polizeiwissenschaft ist die Auseinandersetzung mit organisationskulturellen Aspekten polizeilicher Organisation für die Erklärung unterschiedlicher Phänomene und Gruppenprozesse bedeutsam. Um Sozialisationserfahrungen von Polizeianwärter*innen nachzuvollziehen, erscheint daher eine theoretische Auseinandersetzung mit der/den spezifischen Polizeikultur/en obligatorisch. Schließlich sehen sich die zumeist jungen Polizeianwärter*innen mit den unterschiedlichen Werten und Normen der Organisation zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn konfrontiert. Darüber hinaus weisen die theoretischen Erkenntnisse aus diesem Kapitel auf den Bedarf einer gezielten Einarbeitung und Begleitung von Berufseinsteiger*innen während stattfindender Lern- und Sozialisationsprozesses hin.

2.1 Sozialisation

Der Begriff „Sozialisation“ stammt aus dem Bereich der Sozialwissenschaft. Grundsätzlich finden sich in der Literatur zwei unterschiedliche Sichtweisen, um den Begriff der Sozialisation einzuordnen. Einerseits geht es um die Frage, wie die Integration des Individuums in die Gesellschaft erfolgt und wodurch der Mensch zu einem sozialen Wesen heranwächst. Andererseits werden Sozialisation und deren Prozesse vor dem Hintergrund betrachtet, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit durch das Individuum und dessen Handlungen selbst erschaffen wird. Beide Standpunkte vereint die Diskussion um das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Grundmann 2006, S. 9 zit. nach Abels/König, 2010, S. 15). Innerhalb der Sozialisationsforschung entwickelten sich unterschiedliche psychologische und soziologische Sozialisationstheorien heraus. Die psychologischen Theorien knüpfen an Lern- und Entwicklungsprozesse der Individuen in ihrer sozialen Umwelt an und beleuchten innerpsychische Voraussetzungen, Verläufe und Folgen (vgl. Scherr, 2006, S. 46). Dagegen analysieren soziologische Theorien den Bereich der äußeren Realität. Dahinter verbirgt sich die Analyse der „Strukturen der menschlichen Persönlichkeit, die in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Gesellschaft entstehen“ (Hurrelmann, 2015, S. 16).

Abels und König (2010) definieren Sozialisation als einen Prozess, in dem sich „Individuen kontinuierlich wechselseitig vergesellschaften, und gleichzeitig das Faktum, dass sie in allem, was sie denken und tun, schon vergesellschaftet sind“ (Abels/König, 2010, S. 36). Diese Definition geht zurück auf Simmel (1890), der unter Gesellschaft ein Geschehen begriffen hat, das aufgrund einer Wechselwirkung von Individuen entsteht. Dabei würden die Individuen – als Teil des sozialen Geschehens – bewusst oder unbewusst aufeinander einwirken. Indem die Individuen Beziehungen miteinander eingehen und ihre Handlungen aufeinander abstimmen, vergesellschaften sie sich gegenseitig. Hieraus entstünden soziale Wechselwirkungen in Abhängigkeit der Ziele und Interessenlagen einzelner Individuen und es würden sich „sozial vorge-schriebene Formen“ herausbilden (vgl. Simmel 1890, S. 166 zit. nach Abels/König, 2010, S. 35).

Auch Émile Durkheim (1972) betrachtete Sozialisation als einen Vorgang der Vergesellschaftung des Individuums. Die Persönlichkeitsentwicklung erfolge durch die vorgefundenen gesellschaftlichen Bedingungen sozialer und ökonomischer Art. Gleichzeitig würde sich die Gesellschaft hierdurch reproduzieren. Durkheim ging jedoch von einer einseitigen Prägung der menschlichen Persönlichkeiten aus. Dabei stellte er eine enge Verbindung zwischen den Begriffen Erziehung und Sozialisation her, wobei

er „Erziehung als das wichtigste gesellschaftliche Mittel der Sozialisation des menschlichen Nachwuchses bezeichnete, durch das die bei der Geburt ‚asozialen‘ menschlichen Wesen zum ‚sozialen Leben‘ geführt“ würden“ (Durkheim, 1972, S. 30, zitiert nach Hurrelmann, 1998, S. 13).

Während die frühere Sozialisationsforschung nur von Anpassungsleistungen des Individuums an die soziale Umwelt ausgingen, wurde das bis dahin passive Individuum zunehmend als ein aktiveres Subjekt betrachtet. Die Theorie des Sozialbehaviorismus von George Herbert Mead (1973) greift diesen Umstand auf. So betrachtet er die Gesellschaft hauptsächlich als Ergebnis wechselseitiger Reaktion der Individuen. Erst aufgrund deren Interaktion bilde sich so etwas wie Identität und Gesellschaft (vgl. Mead, 1973, S. 207). Auf den Sozialisationsprozess übertragen bedeutet das, dass die Individuen u. a aufgrund wechselseitiger Verhaltensbeobachtungen und Interpretationen lernen, wie sie sich zu verhalten haben (vgl. Abels/König, 2010, S. 17). Dabei stünde dem Akteur eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungsalternativen in den jeweiligen Situationen zur Verfügung. Es werde jene Alternative ausgewählt, die mit den jeweiligen wahrgenommenen Verhaltenserwartungen übereinstimmen und die das Individuum für angemessen empfindet. Hierdurch würden Einblicke in die Persönlichkeit ermöglicht, die Parson auch zurückführt auf die Übernahme sozialer Rollen (vgl. Schneider, 2005, S. 117). Dabei würden vorherrschende Werte- und Normvorstellungen der sozialen Umgebung zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Hurrelmann, 2002, S. 501).

Hurrelmann (1995) führt mit seiner Definition soziologische und psychologische Betrachtungsweisen zusammen, indem er Sozialisation definiert als einen „Prozess der Konstituierung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt einerseits und der biophysischen Struktur des Organismus andererseits“ (Hurrelmann, 1995, S. 15). Dabei zeigen die Ausführungen zum Sozialisationsbegriff deutlich, dass es sich um einen multidimensionalen Prozess zwischen Individuum und seiner Umwelt handelt, der aus unterschiedlichen Perspektiven heraus betrachtet werden kann. Aufgrund des Umfangs und Ziels der vorliegenden Arbeit kann eine vollständige Vorstellung der unterschiedlichen Theorien nicht erfolgen.

2.1.1 Sozialisation im beruflichen Kontext

Die neuere Sozialisationsforschung ging nicht mehr von einer zeitlich begrenzten Persönlichkeitsentwicklung aus. Zunehmend wurden auch berufsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse betrachtet. Dabei handelt es sich sowohl um die Sozialisation für den Beruf (durch Familie, Schule, Berufsausbildung) als auch um die Sozialisation

im bzw. durch den Beruf – also durch die Arbeitstätigkeit selbst (vgl. Heinz, 1999, S. 52). Die bis dato wichtigsten Sozialisationsinstanzen Familie und Schule (vgl. u. a. Windolf, 1981, S. 185) wurden um weitere Instanzen ergänzt. So gehen Berger und Luckmann (2003) von einer primären Sozialisation aus, in der das Kind zum Gesellschaftsmitglied heranreift und von einer sekundären Sozialisation zu der „jeder spätere Vorgang, der eine bereits sozialisierte Person in neue Ausschnitte der objektiven Welt ihrer Gesellschaft einweist“, zählt (Berger/Luckmann, 2003, S. 140). Daher wurde die von Durkheim geprägte enge Verknüpfung zwischen „Sozialisation und Erziehung“ erweitert um die Begriffe „Sozialisation und Lernen“, was im Bereich der Erwachsenenbildung auch nachvollziehbar erscheint. Demzufolge wird Sozialisation mittlerweile als ein lebenslanger Prozess der Anpassung und Auseinandersetzung des Individuums mit seiner soziokulturellen Umwelt angesehen (vgl. Griese, 2011, S. 90; Faltermaier, 2008).

Heinz (1995) versteht unter beruflicher Sozialisation einen „Aneignungs- und Veränderungsprozess von arbeitsbezogenen Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Wertorientierungen und sozialen Deutungsmustern“ (Heinz, 1995, S. 41). Diese Definition wurde von Lempert (1998) um den Interaktionsprozess des Individuums mit seiner Umwelt erweitert. Er definiert berufliche Sozialisation als „die Entwicklung, das heißt die Entfaltung, Verfestigung und Veränderung individueller Persönlichkeitsstrukturen in Prozessen der direkten und indirekten Auseinandersetzung (Interaktion) mit sozialen und sozial geprägten Merkmalen beruflicher und betrieblicher Umweltstrukturen, die dadurch selbst reproduziert, aber auch transformiert werden können“ (Lempert, 1998, S. 186). Die Auseinandersetzung geht einher mit einer zu erbringenden Lernleistung des Individuums. Dabei kann berufliches Lernen als „erfahrungsbedingte Erweiterung des Wissens, Könnens und der Handlungsfähigkeit“ definiert werden (Lempert, 2006, S. 413). In Abgrenzung zum Bildungsbegriff handelt es sich bei der (beruflichen) Sozialisation um einen reflektierenden Prozess der Verarbeitung von Erfahrung. Eine unbewusste Übernahme dieser Erfahrungen würde demnach den Sozialisationsprozess kennzeichnen (vgl. Griese, 2011, S. 91 unter Bezugnahme auf Lenz, 1982, S. 80). Das Erlernen von bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch sozialer Orientierungen allgemeiner Art wie bspw. Teamfähigkeit und Kooperationsvermögen ermöglichen dem Individuum, einen Beruf erfolgreich auszuüben. Die berufliche Ausbildung wird dabei von Institutionen der Gesellschaft organisiert und gestaltet. Diese gesellschaftliche Verfasstheit führt dazu, dass neben beruflichen Lernprozessen auch berufliche Sozialisationsprozesse stattfinden. Je nachdem wie der Sozialisationsprozess abläuft, kann die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert werden – oder aber Auswirkungen auf den Lernprozess nehmen und mit einem Verlust

von zuvor erlangtem Wissen einhergehen. Letzteres hätte dann sogar Konsequenzen im Bereich der subjektiven Handlungsfähigkeit. Dabei macht Lempert (2006) darauf aufmerksam, dass Sozialisation als ein Begleitprozess auftritt, „deren Ablauf und Ergebnisse *nicht* [Hervorhebung im Original] durch Ausbildungs-, Bildungs- und Erziehungsabsichten bestimmt ist“ (Lempert, 2006, S. 414). Vordergründig sind diese Prozesse gestaltet durch die Interaktion des Individuums mit dessen Umwelt (ebd.), was auch die von Lenz bzw. Griese dargestellte unbewusste Übernahme kennzeichnet.

2.1.2 Erklärungsansätze zur Sozialisation im beruflichen Kontext

Um Sozialisationseffekte im beruflichen Kontext zu untersuchen, die ebenfalls Einfluss auf die erfahrungsbasierte Persönlichkeitsentwicklung nehmen, können drei Untersuchungsebenen unterschieden werden. Die erste Ebene konzentriert sich auf die Sozialisationsrelevanz der vorgefundenen Arbeitsanforderungen und die Rahmenbedingungen. Die zweite Ebene betrachtet alle ausbildungsrelevanten Aspekte einschließlich Qualifizierung und hinterfragt, wie die Identität bzw. Persönlichkeitsstruktur durch die erlebten Arbeitserfahrungen beeinflusst werden. Innerhalb der dritten Untersuchungsebene werden langfristige Prozesse betrachtet, die mit der beruflichen Arbeit einhergehen und damit die Grundlage für die Reproduktion des gesellschaftlichen Normen- und Wertesystems bilden (vgl. Heinz, 1999, S. 52 f.). Ausgangspunkt hierfür sind sowohl die unbestrittene Erkenntnis, dass die Erfahrungen in der organisationalen Umwelt als auch die qualitativen Grundlagen im Rahmen der Aus- und Fortbildung einen bewusstseinsbildenden und persönlichkeitsfördernden Charakter besitzen. Gleichzeitig können sie jedoch auch deformierende Auswirkungen zur Folge haben (vgl. Heinz, 1999, S. 52 f.). Dabei können Sozialisationsmängel unterschieden werden in Sozialisationsdefizite und Sozialisationsdefekte. Bei Sozialisationsdefizite handelt es sich um fehlende Elemente wie eine ausbleibende Vermittlung bzw. Internalisierung von Werten und Sinngelalten. Dies kann dadurch entstehen, wenn es versäumt wurde, das notwendige Handwerkszeug für eine positive Bürgerzuwendung zu vermitteln. Hingegen kann von Sozialisationsdefekten gesprochen werden, wenn inadäquate Inhalte und Orientierungen vermittelt werden (sog. „Internalisierte Unwerte“), wie es in subkulturellen Milieus der Fall sein kann. Hier seien es negative praktische Erfahrungen von antisozialem Verhalten in konkreten Einsatzsituationen, wobei es sich auch um strafrechtsrelevante Verhaltensformen handeln kann, die eine pathologische Prägung zur Folge haben, da diese im Widerspruch zum Grundgesetz stehen. Auch fehlendes Verhalten von Vorgesetzte oder anderen Vorbildern wie bspw. Tutoren in der Anfangszeit können zu Sozialisationsdefekten führen. Die Grenzen zwischen fehlenden Norm- bzw. Wertinternalisierungen, welche Unsicherheiten hervorrufen können, sowie falsch vermittelten und daraufhin konditionierten Werten sind

zwar fließend, aber für die Entwicklung von organisationstherapeutischen Reformen hilfreich (vgl. Haselow/Kissmann, 2003, S. 126). Dabei „scheinen sich entsprechende [Sozialisations-] Defizite bei der Aufgabenerfüllung durch die Akteure eher durch die Ausbildung zu bedingen und [Sozialisations-] Defekte eher Konsequenzen bzw. Phänomen zu sein, die sich im interaktionellen berufspraktischen Sozialisationsbereich herausbilden“ (ebd., zitiert nach Haselow, 2000). Die vermittelten Inhalte während der Ausbildung und gemachten Instruktionserfahrungen gelten dabei als wesentliche Handlungsorientierung. Bei diesen handelt es sich um spezifische Erlebnistatbestände, welche den nachhaltigen Gedächtniswirkungen des ersten Eindrucks ausgesetzt sind (vgl. Haselow/Kissmann, 2003, S. 125).

Um die Erforschung von beruflicher bzw. organisationaler Sozialisation vorzunehmen, wurden durch eine Vielzahl an Wissenschaftlern unterschiedliche Modelle entwickelt. Hierzu gehören u. a. Van Maanen (1976), Schein (1978) oder Kieser (1990). Die unterschiedlichen Phasen kennzeichnen Abschnitte, die gerade von Berufseinsteiger*innen zu Beginn ihrer Arbeitstätigkeit in einem neuen Unternehmen chronologisch durchlaufen werden. Damit betrachten diese vor allem die zweite Ebene beruflicher Sozialisationseffekte. Um eine Vereinheitlichung dieser Modelle vorzunehmen, schlug Rehn (1990) vor, den Sozialisationsprozess in drei Phasen zu unterteilen. Erste Phase sei demnach die Phase der Vorbereitung, in der sich die neuen Mitarbeitenden gedanklich mit der zukünftigen Situation auseinandersetzen. In der darauffolgenden Phase geht es um Orientierung und dem Zurechtfinden im beruflichen Umfeld. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Organisationskultur. Daran anschließend kennzeichnet die Bewältigungsphase die Bearbeitung von Konflikten, die in der Zeit der Einarbeitung aufgetreten sind (vgl. Rehn, 1990, S. 18 f.). Die Begleitung neuer Mitarbeitenden durch Ansprechpersonen oder sog. Lernpatenschaften innerhalb des neuen beruflichen Umfeldes können den Lernprozess während der Phasen unterstützen (vgl. Klimecki/Gmür, 2001, S. 209).

Dabei konzentrieren sich Phasenmodelle schwerpunktmäßig auf den informellen Ablauf der stattfindenden Prozesse. Im Zentrum stehen das Individuum und die Organisation selbst und damit einhergehend u. a. das Konfliktverhalten, die Entwicklung des Rollenverständnisses und deren Aushandlungsprozesse als auch das Beziehungsgeflecht innerhalb der Organisation (vgl. Rehn, 1990, S. 43). Allerdings hielten die Modelle empirische Überprüfungen hinsichtlich der Gültigkeit von Stufenmodellen nicht stand. Bauer et al. (1998) kritisieren vor allem, dass diese Modelle keine echten Prozessmodelle wären, da sie zwar beschreiben, was während der Sozialisation passiert aber „[...] paid relatively little attention to *how* those changes occur“ (Bauer et

al., 1998, S. 153). Von neueren sozialisationstheoretischen Konzepten wird daher zunehmend eine „Analyse konkreter organisatorischer Praktiken als Rahmungen für Lern- und Bildungsprozesse“ gefordert (vgl. Hof/Förster, 2018, S. 171). Hiermit sind unterschiedliche Sozialisationsstrategien und Sozialisationstechniken gemeint, die den formellen Charakter des Sozialisationsprozesses darstellen können (vgl. Rehn, 1990, S. 43). Eine erste Beschreibung von organisationalen Sozialisationstaktiken wurde u. a. von Van Maanen und Schein (1979) vorgenommen, welche für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung innerhalb der Sozialisationsforschung als richtungsweisend angesehen wurden (vgl. zit. nach Hof/Förster, 2018, S. 172). Sie identifizierten sechs bipolare Sozialisationsstrategien, die sich zwischen folgenden Dimensionen bewegen: collectiv vs. individual (1), formal vs. informell (2), sequential vs. random (3), fixed vs. variable (4), serial vs. disjunctive (5) und investiture vs. se-vestiture (6).

In der ersten Taktik (1) wird betrachtet, wie die Einarbeitung ausgestaltet ist. Diese kann auf den Einzelnen bezogen sein oder aber in einer Gruppe (bspw. Traineeprogramme) stattfinden. Zu individuellen Sozialisationsstrategien zählen Maßnahmen wie On-the-Job Trainings. Innerhalb des zweiten Gegensatzes (2) kann zwischen speziellen Einführungsprogrammen, die sich zielgerichtet auf bestimmtes Klientel beziehen, wie bspw. Orientierungsveranstaltungen und informellen Sozialisationstaktiken unterschieden werden. Letztere folgen den Prinzipien „ins kalte Wasser werfen“ oder „Learning by Doing“ (Jones, 1986, S. 264 ff.). Die dritte Dimension (3) unterscheidet zwischen einer systematisch stattfindenden Einführung neuer Mitarbeitenden, welche sich nach einem strukturierten Einarbeitungsplan richtet (vgl. Rehn, 1990, S. 44) und einer Einarbeitung, die keine expliziten Einarbeitungspläne zur Verfügung stellt. Die vierte Sozialisationstaktik betrachtet den Zeitraum der Vollendung einer bestimmten Phase bzw. Rollenübernahme. Bei variablen Taktiken ist dieser Zeitpunkt unbestimmt (vgl. Jones, 1986, S. 264 ff.). Innerhalb der fünften Dimension werden die neuen Mitarbeitenden entweder mit Hilfe erfahrener Mitarbeiter*innen angeleitet, was einer Strategie traditioneller Einarbeitung entspricht oder müssen sich selbst Techniken zur Einarbeitung überlegen, sog. „disjunktiver Sozialisation“ (vgl. Jones, 1986, S. 265 und Rehn, 1990, S. 45). Die letzte Sozialisationstaktik (6) unterscheidet zwischen aufbauender und zerstörerischer Sozialisation. Konkret geht es darum, inwieweit sich die neuen Mitarbeitenden mit ihrer jeweiligen Persönlichkeit in das Unternehmen einbringen dürfen und deren individuellen Ansichten und Eigenschaften respektiert und anerkannt werden. Bei einer zerstörerischen Sozialisation, wird versucht, die Persönlichkeit zu verändern und Einfluss auf die Werte und Ziele im Sinne der Organisation zu nehmen (vgl. Jones, 1986, S. 264 ff.). Vielen

Arbeitgebern würde es dabei primär „nicht um die Entfaltung und Sozialisation von Individuen im Sinne der [...] Selbstwertung, sondern um produktions-, unternehmens- oder verwaltungspolitische Gesichtspunkte [...]“ gehen (Bosetzky und Heinrich, 1994, S. 149).

A Classification of Socialization Tactics^a

Tactics concerned mainly with:	INSTITUTIONALIZED	INDIVIDUALIZED
CONTEXT	Collective Formal	Individual Informal
CONTENT	Sequential Fixed ^b	Random Variable
SOCIAL ASPECTS	Serial Investiture ^b	Disjunctive Divestiture

^a Based on Van Maanen and Schein (1979: 232).
^b Indicates reverse of effects hypothesized by Van Maanen and Schein (1979).

Abb. 1: Klassifikation verschiedener Sozialisationsstaktiken (Quelle: vgl. Jones, 1986, S. 263).

Die Anwendung von institutionalisierten Taktiken führe nach Jones (1986) zu einer höheren Bindungswirkung, traditionellen Rollenorientierungen und zu mehr Zufriedenheit, was die Anzahl der Kündigungen seitens der Berufseinsteiger*innen reduziere (vgl. Jones, 1986, S. 264). Bei den individualisierten Sozialisationsstaktiken komme es zu einer innovativen Rollenorientierung, da diese mehr Autonomie bzw. Innovation und Kreativität fördere. Gleichzeitig konstatiere Rehn jedoch eine höhere Anzahl an Rollenkonflikten und Rollenambiguitäten (vgl. Rehn, 1990, S. 46). Die Sozialisationsstaktiken können demzufolge unterschiedliche Formen einnehmen und je nach Ausrichtung von Unternehmen bzw. Organisationen gezielt eingesetzt werden (vgl. Saks/Ashforth, 1997, S. 236).

2.2 Weitere begriffliche Abgrenzungen

Die theoretischen Ausführungen zur beruflichen bzw. organisationalen Sozialisation sprechen von zu erbringenden Lernleistungen und Prozessen der Wissensvermittlung und -aneignung. Daher verwundert es nicht, dass auch die Organisationspädagogik sich zunehmend mit Sozialisationsprozessen auseinandersetzt. Dabei geht es nicht nur um die Integration neuer Mitglieder in ein vorgefundenes soziales System. Wenn Sozialisation als soziale Praxis verstanden wird, geht es vielmehr um die Wechselbeziehung zwischen Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation, unterschiedliche Formen der Wissensvermittlung und -aneignung sowie die Bewältigung von Handlungspraxis. Die Gestaltung von Prozessen der Wissensvermittlung ist dabei nur ein Teilaspekt. Schließlich findet die Verarbeitung von (beruflichen)

Erfahrungen unterschiedlich statt und ist abhängig von verschiedenen Faktoren. Dass sich die Organisationspädagogik mit sozialisationstheoretischen Grundlagen beschäftigt, geschieht aus der Erkenntnis heraus, dass Vermittlungs- und Aneignungsprozesse innerhalb als auch außerhalb pädagogischer Einrichtungen stattfinden und in alltäglichen Handlungskontexten eingebaut sind. Daher werden nicht nur die Gestaltung von Seminaren oder Lehrgängen betrachtet, sondern auch Lernatmosphären wie Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz, Einweisungen in neuen Aufgaben oder Gespräche unter Kolleg*innen. In diesem Zusammenhang wird auch von einer erfahrungsbasierten Verarbeitung gesprochen, die Einfluss auf vorhandenes Wissen und der Handlungsfähigkeit haben können. Gleichzeitig können diese das Selbst- und Weltverständnis prägen (vgl. Hof/Förster, 2018, S. 165).

Die Betrachtung erweiterter Lernumgebungen wird auch bei der Unterscheidung zwischen dem formalen Lernen, welches sich an einem schulischen oder betrieblichen Lehrplan orientiert, und dem informellen Lernen (durch unmittelbare Umwelterfahrungen) vorgenommen. Kennzeichnend für das informelle Lernen ist, dass es nicht „in spezifischen Lernveranstaltungen und Bildungsinstitutionen angeleitet, organisiert, betreut und kontrolliert wird, sondern dass die Lernenden es jeweils direkt in unmittelbaren Anforderungssituationen (mehr oder weniger bewusst) praktizieren, um in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen“ (Dohmen, 2001, S. 26). Abgrenzungsversuche des informellen Lernens von den Begrifflichkeiten des formalen Lernens, der Sozialisation, dem Erfahrungslernen und dem beiläufigen („incidental“) Lernen haben innerhalb der internationalen Forschung eine Diskussion entstehen lassen. Garrick führt dazu aus, dass Abgrenzungen dergestalt unnötig sind, wenn Lernen als Basis für eine natürliche (Über-) Lebensfunktion betrachtet wird. Vielmehr komme es darauf an „[...] wie ein natürliches Lernen der Menschen im Rahmen ihres Umwelt- und Erfahrungszusammenhanges wirksamer gefördert werden kann“ (Garrick, 1998).

2.3 Organisationskultur

Eng verwandt mit dem Begriff der beruflichen Sozialisation ist der Bereich der organisationalen Sozialisation (vgl. Van Maanen/Schein 1979, S. 211, Rehn, 1990, S. 5, Moser/Schmook 2006, S. 225). Bestandteile der beruflichen Sozialisation werden ergänzt um das Kennenlernen und die Internalisierung der Organisationskultur (vgl. Rehn, 1990, S. 5). Van Maanen und Schein beschreiben organisationale Sozialisation wie folgt: „To come to know an organizational situation and act within it implies that a person has developed some commonsensical beliefs, principles, and understandings, or in shorthand notation, a perspective for interpreting one’s experiences in an given sphere of the work world.“ Dabei handelt es sich um einen Prozess „by which

employees learn about and adapt to new jobs, roles and the culture of workplace“ (Van Maanen/Schein, 1979, S. 211 f.). Auch Nerdinger weist darauf hin, dass jedes neue Organisationsmitglied zunächst mit der Organisationskultur konfrontiert wird und zu einer Auseinandersetzung mit deren spezifischen Normen und Werten gezwungen wird (vgl. Nerdinger, 2011, S. 143). In einem Anpassungsprozess sollen die organisationsspezifischen Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen aufgenommen werden. Ziel dabei sei die effektive Partizipation in der Organisation durch die neuen Organisationsmitglieder (ebd., S. 70 f.).

Für den Begriff der Organisationskultur⁷ finden sich in der Literatur zahlreiche Definitionen, die dieses komplexe Phänomen versuchen zu begrenzen. Zur Definition werden vor allem anthropologische Kulturtheorien herangezogen. Die unterschiedlichen Definitionen stimmen darin überein, dass Organisationskultur eine nachhaltige Wirkung auf das Verhalten der Organisationsmitglieder entfalten (vgl. Sackmann, 2002, S. 24 ff.; Schreyögg 2008, S. 363 ff.) und somit auch den Sozialisationsprozess kennzeichnen können. Edgar Schein (1995) prägte mit seinen grundlegenden Konzepten fundamental die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Bereich der Organisationskulturforschung. Dabei definiert Schein Organisationskultur als „ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung externer Anpassung und interner Integration gelernt hat, das sich bewährt hat und somit bindend gilt; und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit diesen Problemen weitergegeben wird“ (Schein, 1995, S. 25). Dabei betont er, dass die Kultur eines Unternehmens bzw. einer Organisation gerade in einer sich schnell verändernden Arbeitswelt – bezogen auf die technologischen, sozialen, ökonomischen und internen Entwicklungen – eine stabilisierende Wirkung für die Mitarbeitenden entfalte. Die jeweilige Kultur würde dem Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung gerecht werden (vgl. ebd. S. 12). Die funktionale Wirkung der Organisationskultur wird auch in der Definition von Vera und Jablonowski (2017) deutlich. Sie beschreiben Organisationskultur als „historisch gewachsenes, kollektives, emotionales System von organisationsspezifischen Symbolen, Normen und Einstellungen, das von den Organisationsmitgliedern nicht bewusst gelernt, sondern in einem Sozialisationsprozess vermittelt und daher als selbstverständlich empfunden wird und das im Arbeitsalltag Sinn und Orientierung vermittelt“ (vgl. Vera/Jablonowski, 2017, S. 5). So kann die jeweilige Kultur zur Stabilität der Organisation und zur Sinnhaftigkeit der

⁷ Je nach wissenschaftlicher Disziplin werden die Begriffe Unternehmenskultur (siehe u. a. Tiebler und Prätorius 1993) oder Organisationskultur (siehe u.a. Kaschube 1993) verwendet. Aufgrund eines institutionellen bzw. organisatorischen Begriffsverständnis der Polizei, wird in der vorliegenden Arbeit von Organisationskultur gesprochen.

Arbeit beitragen, wodurch sie auch Einfluss auf Produktivität und Motivation der Mitglieder nimmt (vgl. Vera, 2015, S. 56). Der Ausprägungsgrad und die Verinnerlichung von einzelnen Mitgliedern kann dabei jedoch variieren (vgl. Robbins, 2011, S. 511; Schreyögg, 2008, S. 378 ff.). So lassen sich häufig verschiedene kulturellen Orientierungsmuster gerade in großen Organisationen finden. Auf der Makroebene kann dabei eine dominante Organisationskultur existieren, an der sich eine Vielzahl an Mitgliedern orientiert. Parallel dazu können sich auch verschiedenste Subkulturen innerhalb von Organisationen entwickeln, die ihre Relevanz nur für einige Mitglieder entfalten. Faktoren wie Organisationsstrukturen, professioneller Hintergrund, Alter, Geschlecht etc. können die Bildung von Subkulturen begünstigen (vgl. Vera, 2015, S. 61). Diese können die dominante Kultur unterstützen oder aber auch in der Lage sein, „die Gesamt-Organisationskultur aufgrund inkompatibler Werte und Grundannahmen zu destabilisieren“ (Vera/Jablonowski, 2017, S. 7).

Dabei stellt sich die Frage, wie Organisationskultur überhaupt entsteht. Sackmann bezeichnet jedes Organisationsmitglied als „Kulturträger und Kulturgestalter, da jeder aktiv die organisatorische(n) und damit auch kulturelle(n) Wirklichkeit(en) einer Unternehmung mitkonstruiert“ (vgl. Sackmann, 1983, S. 161). Ähnlich sieht es auch Schreyögg, wenn er Organisationskulturen als interaktiv beschreibt. So würde die Kultur gemeinsam erschaffen werden und neuen Organisationsmitgliedern in Sozialisationsprozessen vermittelt (vgl. Schreyögg, 2000, S. 448 ff.). Nicht nur die Organisationsmitglieder, sondern auch die Organisation selbst, prägt dabei die jeweilige Kultur. So schreibt Smircich: „Organizations are seen as social instruments that produce goods and services, and, as a by-product, they also produce distinctive cultural artifacts such as rituals, legends, and ceremonies“ (Smircich, 1983, S. 344). Einen weiteren Einflussfaktor bildet die Führung der Organisation. Schein (1995) beschreibt die Organisationskultur als Bedingung und Folge von Personalführung (vgl. Schein, 1995). Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Organisationskultur einerseits durch Interaktionsprozesse zwischen Organisationsmitgliedern und der Organisation geprägt wird und andererseits die Führung eine zentrale Rolle spielt. Die Weitergabe und Tradierung der jeweiligen Kultur erfolge dabei im Rahmen stattfindender Lern- und Sozialisationsprozesse. Sowohl die „gewünschten“ Verhaltensweisen als auch die Normen und Vorschriften der jeweiligen Kultur werden von den „Kulturträgern“ weitergegeben (vgl. Schein, 1984). An diesen Lern- und Sozialisationsprozessen wirken vor allem langjährige Organisationsmitglieder mit, die die vorhandenen Werte und Normen bereits internalisiert haben und hieran ihr Verhalten und ihre Entscheidungsfindung ausrichten. Durch die Möglichkeit der Beobachtung des Verhaltens erfahrener Kolleg*innen lernen die neuen Organisationsmitglieder die jeweilige Kultur kennen.

Erst wenn sie selbst die Regeln und Normen der Organisation verinnerlicht haben und dieses auch nach außen sichtbar zeigen, erfahren sie Akzeptanz und Zugehörigkeit (vgl. Jounes/Bouncken, 2008).

Um organisationskulturelle Phänomene näher zu analysieren und zu verstehen, wurde von Schein (1995) ein Kulturebenen-Modell (oder Dreiebenen-Modell) entwickelt (vgl. Schein, 1995, S. 5). Zwar sei der Grad der Sichtbarkeit der einzelnen Ebenen unterschiedlich, gleichwohl können sie nicht unabhängig voneinander betrachtet werden (vgl. ebd., S. 29). Bei der ersten Ebene handelt es sich um Artefakte, Erzeugnisse, Rituale oder Mythen von Organisationen. Auch Leitbilder oder das Kommunikationsverhalten können hierunter verstanden werden. Diese Ebene bildet die sichtbarste Ebene. Das bedeutet, dass für Außenstehende diese Bereiche zwar wahrgenommen werden können – eine Rekonstruktion der genauen Auswirkungen sind jedoch unmöglich, da sie Interpretationsspielräume zulassen (vgl. ebd., S. 31). Unter dieser Ebene liegt die Ebene der herausgestellten Werte und Einstellungen, die das Verhalten von Mitarbeitenden der Organisationen beeinflussen, wie bspw. Ehrlichkeit oder Freundlichkeit als kollektive Werte. Hierbei kann es sich um Werte handeln, die sich in der Strategie, Zieldefinitionen oder der Philosophie der jeweiligen Organisation wiederfinden. Diese bezeichnet Schein (2006) auch als bekundete Rechtfertigungen (vgl. Schein, 2006, S. 31). Dabei ist es nicht immer eindeutig, ob es sich wirklich um Werte handelt. Einerseits kann es sich um tatsächliche Werte handeln, die mit den Grundprämissen übereinstimmen. Andererseits kann es sich auch nur um vermeintliche Werte handeln, die in Wirklichkeit lediglich Erklärungen oder gewünschte Ziele zum Ausdruck bringen. Dabei muss das Verhalten nicht wertorientiert erfolgen, sondern kann sich losgelöst von einer Struktur darstellen. Dementsprechend können sowohl Werte als auch das jeweilige Verhalten in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinanderstehen. Um das Verhalten zu entschlüsseln bzw. vorauszusagen, sind reine Beobachtungen nicht geeignet. Stattdessen gilt es, Kenntnisse aus der dritten Ebene zu gewinnen (vgl. Schein, 1995, S. 31 f.). Die dritte Ebene beschreibt Schein mit dem Begriff Grundprämissen, die sich in Anschauungen, Wahrnehmungen oder Gefühlen ausdrücken. Sie beeinflussen in einem hohen Maß die Reaktion auf Umweltbedingungen. Diese Grundprämissen wirken selbstverständlich, sind dabei starr und werden durch die handelnden Akteure nicht hinterfragt oder diskutiert. Dies liegt daran, dass diese im Unterbewusstsein der Mitarbeitenden so fest verankert sind, dass sie nicht mehr bewusst wahrgenommen werden. Hypothesen werden dabei zu einer allgemein akzeptierten Tatsache und folglich zur Grundprämissen, wenn sich die entwickelten Lösungswege bei auftretenden Problemen in der Vergangenheit als funktional herausgestellt haben. Nur wenn die Struktur der Grundprämissen

durchdrungen wird, können sowohl die Artefakte der ersten Ebene sowie die Werte auf der zweiten Ebene hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit interpretiert werden (vgl. Schein, 1995, S. 29). Schein spricht dabei von Grundprämissen, da diese im Gegensatz zu Werten unverhandelbar sind und Abweichungen davon als destruktiv empfunden werden (vgl. Schein, 1995, S. 29).

2.3.1 Organisationskultur(en) der Polizei

Auch innerhalb der Polizeiwissenschaft spielt die Betrachtung der Polizeikultur eine wesentliche Rolle. Sie wird zur Erklärung unterschiedlicher Phänomene herangezogen und prägt auch die berufliche Sozialisation von Polizeibeamt*innen.

Wesentliche Bereiche der Organisationskultur der Polizei – mit denen auch junge Polizeianwärter*innen konfrontiert werden – sind dabei die Denk- und Handlungslogiken des Einsatzgeschehens (Feldlogik 1). Hier spielen Tradition und Ursprünge aus dem militärischen Polizeiwesen eine Rolle. Behr (2008) spricht in diesem Zusammenhang von der Kultur der „handarbeitenden Polizeibeamt*innen“ (Street Cop Culture) in der Gruppenprozesse wie Verschwiegenheit und Konformität, Männlichkeitsrituale und ein soziales Abgrenzungsverhalten nach außen sichtbar werden (vgl. Behr, 2008, S. 17 ff.). Die Einsatzmentalität drückt sich sowohl im äußeren Erscheinungsbild (Uniform, Schulterstücke), der Bewaffnung (Dienstwaffe und Pfefferspray) als auch in der Sprache und den Umgangsformen aus. Damit zählen sie zu den sichtbaren Artefakten. Neubauer (2003) zu Folge würden erfahrene Organisationsmitglieder sich der Bedeutung und Symbolik dieser Artefakte nicht vergegenwärtigen (vgl. Neubauer, 2003, S. 62 f.). Im Gegensatz zu den sichtbaren Artefakten liegen sowohl die Werte und Normen innerhalb der Polizeiorganisation als auch die Grundprämissen häufig im Verborgenen und unter der Oberfläche der Alltagsorganisationen. Die Beamt*innen des Streifeneinzeldienstes müssen häufig unter Zeitdruck und anhand unzureichender Informationslage Handlungsfähigkeit beweisen und nehmen dabei Konsequenzen für die eigene Gesundheit in Kauf. Die Beamt*innen werden dabei mit den „Schattenwelten der Gesellschaft“ konfrontiert. Gleichzeitig spüren sie einen hohen Erwartungsdruck, der sowohl aus der Gesellschaft, dem Führungsverhalten innerhalb der Organisation als auch aus dem Kolleg*innenkreis resultiert. Aus den spezifischen Arbeitsgegenständen der Polizeibeamt*innen entwickeln sich nach Behr sog. Gefahrgemeinschaften mit eigenen Werten wie Solidarität, Unterstützung und Hilfsbereitschaft.

Diese Kultur wird dabei auch durch eine aktive und passive Gewaltkonfrontation gekennzeichnet (vgl. Behr, 2008, S. 17 ff.). Hieraus resultieren eigene Handlungsmuster, die sich auch aus einem ausgeprägten Gerechtigkeitssinn entwickeln. Das

Arbeitsfeld der Schutzpolizei begünstigt die o. g. Gruppenprozesse und eine spezifische Kultur mit eigenen Regeln, die den nachfolgenden Polizeigenerationen überliefert werden (vgl. Dolata, 2011, S. 139 f.). Durch Überlieferungen und Erzählungen von älteren Polizeigenerationen wird ein bestimmtes Berufsbild an nachfolgende, jüngere Kolleg*innen vermittelt. Dieses sei gekennzeichnet von Geschichten über Straßenkämpfe und (Über-) Lebenspartnerschaften, Verlässlichkeit und Zupacken (vgl. Christe-Zeyse, 2020, S. 185 f.) – also Inhalte der Cop Culture. Die Kultur der Polizei sei dabei „ein System von gemeinsamen Werten und Verständnissen, das von Generation zu Generation in der Polizei weitergegeben wird und an das Neulinge sich mehr oder weniger freiwillig anpassen (müssen), wenn sie in der Institution Polizei auf Dauer überleben wollen“ (Feltus, 2004). Die vermittelte Grundhaltung in der Cop Culture dient auch „[...] zur Abgrenzung von den nichtuniformierten Polizeiangehörigen in der Verwaltung und findet seine Personifizierung im sogenannten ‚Bärenführer‘, der einem neuen Kollegen als ‚Einsatzmentor‘ zugeteilt wird“ (Weitkunat, 2014, S. 184).

Zum Handlungsfeld der Polizeiorganisation gehören ebenfalls die Denk- und Handlungslogik der Verwaltung (Feldlogik 2). Bei jedem polizeilich sichtbaren Handeln werden sowohl sachbearbeitende Tätigkeiten von dem/der jeweiligen Mitarbeiter/in verlangt. Darüber hinaus ist die Organisation auch durch allgemeines Verwaltungshandeln geprägt, das für einen reibungslosen Ablauf innerhalb der Organisation unverzichtbar ist. Dabei ist dieses Arbeitsfeld gekennzeichnet von Bürokratie, einer generellen Austauschbarkeit der jeweiligen Positionsinhaber*innen sowie klaren Zuständigkeiten und einer funktionalen Arbeitsteilung (vgl. Preisendörfer, 2005, S. 99 f.). Von der Kultur der „handarbeitenden Polizisten“ (Street Cop-Culture) ist die Polizeikultur (auch Managing Cop-Culture) abzugrenzen. Die verkörperten Werte ergeben sich aus einer administrativen Verwaltung, dem Zugang zur Legalität und der Hierarchie. Gerade in der mittleren und höheren Hierarchieebenen in sog. Stabsfunktionen sind soziale Artefakte wie Organigramme und Geschäftsverteilungspläne sichtbar. Da deren Inhalte schwer vermittelbar sind, sind sie zumeist Gegenstände informeller Lernprozesse und hängen dabei auch vom jeweiligen persönlichen Netzwerk ab (vgl. Weitkunat, 2014, S. 186). Publierte Leitbilder der Polizeikultur sind zumeist nicht in der Lage, das Handeln der Beamt*innen aus der Cop Culture anzuleiten (vgl. Behr, 2008, S. 257 und Schweer und Strasser, 2008, S. 19). Diese Kulturen bzw. Ebenen werden dabei von den jeweiligen Organisationsmitgliedern als widersprüchlich wahrgenommen. Klare Abgrenzungen und Spannungen zwischen der polizeilichen Führungsebene und der unteren Hierarchieebene können entstehen, die das gegenseitige Verständnis und Vertrauen unterwandern. Gleichzeitig können sie

Frustrationserlebnisse sowie die Herausbildung weiterer Subkulturen begünstigen (vgl. Weitkunat, 2014, S. 185f.).

Die dargestellten unterschiedlichen Feldlogiken deuten an, was Sozialisations- und Lernprozesse polizeilicher Berufsanfänger*innen kennzeichnet. Hohe Anforderungen an die Polizeiausbildung und das Studium dürften sich vor allem aus den komplexen Anforderungen an die zukünftigen Polizeibeamt*innen rechtfertigen. Im Umgang mit Bürgerinnen und Bürgern werden regelmäßig Eigenschaften wie Durchsetzungsvermögen, Empathie und Entscheidungsfreudigkeit erwartet. Aber auch innerhalb der Organisation geht es darum, sich in die Hierarchie einzufügen und sich der „Ebenenadäquanz“ bewusst zu sein (vgl. Weitkunat, 2014, S. 182). Das Verhalten orientiert sich einerseits an der Aufgabe, die gelöst werden soll (Zieldeterminanten) und andererseits an der Rolle bzw. Funktion des Akteurs als Mitglied innerhalb der Organisation (Rollenerwartung). Beides werde bestimmt durch die Stellung innerhalb der Hierarchie sowie die Sinnzusammenhänge der verschiedenen Bereiche innerhalb der Organisation (vgl. Christe-Zeyse, 2007, S. 177 ff.). Gerade die neuen Mitglieder*innen der Organisation müssen sich mit der Organisationskultur bzw. mit den Spielregeln auseinandersetzen und ein Gefühl für die Ebenenadäquanz entwickeln.

3. Stand der Forschung

Bevor im nächsten Kapitel eine Betrachtung der Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes erfolgt, soll die vorliegende Arbeit nun in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden. Hierzu werden ausgewählte Forschungsarbeiten vorgestellt, die sich auf Ausbildungs- und Sozialisationsprozesse von Polizeibeamt*innen konzentrieren. Im Kern geht es immer wieder um die Frage, nach welchen Kriterien Polizeibeamt*innen rekrutiert und ausgebildet werden und welche Auswirkungen der Berufsalltag auf die Sozialisation von Polizeibeamt*innen nimmt. In dem Zusammenhang wird auch von einer Forschung in der Polizei über die Polizei (vgl. Reichertz, 2003 und Ohlemacher, 2010) mit unterschiedlichsten Methoden und Zugängen gesprochen. Die Ausrichtung der Forschungsarbeiten konzentrierte sich auf eine qualitative, verstehende Polizeiforschung, die polizeiliches Handeln aus einer soziologischen Perspektive heraus betrachteten. Hierzu gehören u. a. die Arbeiten von Krasmann (1993) und Behr (2000).⁸ Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf ausgewählte Studien zur Berufswahlforschung, Rekrutierung und Ausbildung von Polizeibeamt*innen. Darüber hinaus werden auch Studien angeführt, die die

⁸ Aufgrund des Umfangs und Zielrichtung der Forschungsarbeit muss an dieser Stelle auf eine umfassende Darstellung von Entwicklungen und Perspektiven der deutschen Polizeiforschung verzichtet werden. Hier sei auf entsprechende Fachliteratur verwiesen (vgl. u. a. Ohlemacher, 1999; Mokros, 2013; Reichertz, 2015).

Belastungen im Berufsalltag, die vor allem die Interaktions- und Handlungspraktiken sowie deren sozialisatorischen Auswirkungen betrachten.

3.1 Berufswahlforschungen Polizei

Warum sich gerade junge Menschen für das Berufsfeld der Polizei entscheiden, ist Gegenstand vieler nationaler Studien und kann von unterschiedlichen Faktoren abhängig sein. Mithilfe von quantitativen Befragungen und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten werden Berufsanfänger*innen in der Polizei zu ihrer Motivlage befragt (vgl. u. a. Rauber, 2013 und Rabitz-Suhr, 2016). Zumeist konzentrieren sich die vorgestellten Studien auf einzelne Bundesländer. Als Gründe für die Berufswahl werden u. a. Sicherheitsaspekte wie „gutes Geld verdienen“ oder „abgesichert sein“ genannt (vgl. Lötbecke, 2004). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch die Studien von Groß (vgl. 2016, S. 11) und Rabitz-Suhr (vgl. 2016, S. 71), in denen die Absicherung des Lebensunterhaltes als wichtige Motivlage beschrieben wurde. Entwicklungen am Arbeitsmarkt, die mit einem drohenden Verlust von Arbeitsplätzen einhergehen wie bspw. durch die Corona Pandemie, dürften diese Motivlage unterstützen und erklären möglicherweise, warum auch Menschen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung den Polizeiberuf aufnehmen. Neben finanziellen Aspekten werden auch regelmäßig weiche Faktoren genannt. Dazu gehören, dass die jungen Menschen anderen helfen möchten oder aber eine interessante Tätigkeit mit Abwechslungsmöglichkeiten suchen (vgl. Rabitz-Suhr, 2016). Dies heben ebenfalls die Ergebnisse einer Studie zur Berufswahlmotivation von Polizeianwärter*innen aus dem Jahr 2018 hervor. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Analyse der Motivlage der Generationen Y und Z, um diese zukünftig noch gezielter durch Werbemaßnahmen des ZAED anzusprechen. Im Ergebnis wurden folgende vier Hauptmotive identifiziert: Abwechslungsreichtum, Vielfältigkeit des Berufes, Teamarbeit und Freude an der Tätigkeit (vgl. Seifert, 2018, S. 65 ff.). In den Berufswahlforschungen wird auch deutlich, dass die jungen Berufsanfänger*innen mit einem hohen Idealismus ihre polizeiliche Karriere beginnen. So führten die Befragten aus, dass sie einen Beitrag zur öffentlichen Sicherheit leisten und sich dabei für die Gesellschaft einsetzen wollen (vgl. ebd., S. 11). Internationale Studien kommen dabei zu vergleichbaren Ergebnissen wie in Deutschland (vgl. u. a. Foley et al., 2008). Bei den Studien zur Berufswahlmotivation handelt es sich um einzelne Aspekte, die auch bei andere Berufsgruppen mit ähnlichen Rahmenbedingungen bspw. in der öffentlichen Verwaltung relevant sein könnten. Daher kritisiert Schäfer, dass diese Erhebungen eher einen allgemeinen Aussagewert enthalten und zumeist an der Oberfläche bleiben. Zudem stellen sie keine Verbindung mit dem Berufsalltag und daraus resultierenden Motivveränderungen her. Darüber hinaus

würden Veränderungen der Motivationseinstellungen aufgrund von Sozialisationsprozessen zumeist nicht erfasst (vgl. Schäfer, 2021, S. 70).

3.2 Rekrutierung und Ausbildung von Polizeibeamt*innen

Aufgrund hoher Abbruchzahlen innerhalb der Polizeiausbildung in der Landespolizei M-V wurde im Rahmen einer Studie sowohl die Ergebnisse des Auswahlverfahrens, soziodemografische Daten, Informationen zur Schulbildung als auch das Abschneiden der Laufbahnprüfung des mittleren Dienstes analysiert. Die Evaluation ergab, dass die Leistung beim Auswahlverfahren den Ausbildungserfolg indizieren kann. Die Ursache für das Nichtbestehen der Polizeianwärter*innen muss jedoch differenziert betrachtet werden. Dies kann sowohl persönliche als auch dienstliche Gründe umfassen. So lässt das Abschneiden beim Auswahlverfahren allein keine Rückschlüsse zu, ob jemand das Ausbildungsziel erreicht. Bezogen auf die Altersstruktur fällt auf, dass „[...] die Altersgruppe der 16-17 Jährigen und 18-19 Jährigen in sieben von neun Kriterien schlechtere Ergebnisse erzielten als die Älteren“ (Neick et al., 2021, S. 66). Daher werden Maßnahmen zur Förderung von jüngeren Polizeiauszubildenden gefordert wie bspw. Tandem bzw. Mentoring-Projekte oder Einführungsveranstaltungen (vgl. ebd.). Diese Ergebnisse unterstreichen die Forderung von Behr (2019b), der bereits darauf hingewiesen hat, dass insbesondere junge Polizeianwärter*innen eng begleitet und gefördert werden sollten (vgl. Behr, 2019b, S. 9). Diese treten häufig aus geordneten Verhältnissen mit einer unbeschwerten Kindheit in den Dienst der Polizei ein, ohne vorherige Erfahrungen oder Berührungspunkte mit Gewalt oder Kriminalität zu haben. Der adäquate Umgang mit unterschiedlichen Gewaltdimensionen, welche der Polizeiberuf beinhaltet, sowie das Handling der Konsequenzen, müssen dementsprechend erst erlernt werden. Studien, die darauf hinweisen, dass die Polizei viele autoritative Menschen anziehe, halte Behr empirisch für nicht bewiesen (vgl. Behr, 2013a, S. 82).

In der internationalen Polizeiwissenschaft zum Thema beruflicher Sozialisation von Polizeianwärter*innen ist die anspruchsvolle Studie von Janet B.L. Chan et al. (2003) hervorzuheben. Die Langzeitstudie beschäftigt sich mit der beruflichen Sozialisation von Polizeianwärter*innen während der theoretischen und praktischen Polizeiausbildung. Dabei dokumentiert diese die persönliche Entwicklung sowie das Hineinwachsen in die Polizeikultur (vgl. Kapitel 2.3.1). Während eine Vielzahl an Anwärter*innen mit einem hohen Idealismus die Polizeiausbildung beginnen, würde sich ihre Haltung gegenüber der Arbeit und der Polizeiorganisation im weiteren Verlauf verändern und sich in Zynismus und Konservatismus ausdrücken. Dabei zeigten die Polizeianwärter*innen auch „abweichendes Verhalten“, welches sie von ihren Vorgesetzten oder

Kolleg*innen übernahmen. Im Ergebnis der Studie wurde eine Metamorphose sichtbar, die die Anwärt*innen vollziehen (vgl. Chan et al., 2003). Gleichzeitig zeigte sich, dass unterschiedliche Facetten dazu führen, wie sich jemand in die Organisationskultur einfügt. Gründe hierfür sind in der sog. Polizeikultur zu finden (vgl. ebd., S. 246).

Während in Deutschland solche Studien fehlen, muss an dieser Stelle das europäische Forschungsprojekt zum Thema „Recruitment, Educations and Careers in the police“ (RECEPOL) erwähnt werden. In Form einer Längsschnittstudie wurden Polizeiauszubildende aus sieben europäischen Ländern begleitet. Die Autoren befassten sich mit sozialisatorischen Fragen im Zusammenhang mit der Rekrutierung, Bildung und Akademisierung der Polizei. Konkret sind sie der Frage nachgegangen, wie die Polizeiausbildung die Absolvent*innen prägen würde. Die Gesamtergebnisse weisen darauf hin, dass Polizeiauszubildenden sich trotz unterschiedlicher Ausbildungsstandards auffallend ähnlich sind. Eine hohe Akademisierung würde das Interesse an der Polizeiarbeit „auf der Straße“ nicht verringern. So kommen die Forschenden zu folgendem Ergebnis: „Students in academic institutions are at least as interested in street patrolling as students in vocational training institutions. Gender and recruitment policies matter more in relation to career preferences than education models. The national context plays a more important role than the type of police education system“ (Björge/Damen, 2020).

3.3 Belastungen im Berufsalltag und fremdenfeindliche Einstellungen

Themenbereiche, die mit spezifischen Sozialisierungserfahrungen von Polizeibeamt*innen einhergehen, gehörten lange Zeit nicht zu Schwerpunktthemen im polizeilichen Alltag (vgl. Kokoska/Murck, 1996). Zu beobachten ist, dass im Zusammenhang mit der geführten Extremismus Debatte in Sicherheitsbehörden sowie öffentliche Vorwürfe zu Themen wie Gewalt durch Einsatzkräfte oder Racial Profiling spätestens ab dem Jahr 2020 auch die Polizei sich vermehrt mit dem Wertehorizont, politischer Einstellungen und Erfahrungen ihrer Mitarbeitenden auseinandersetzen.⁹ Dabei wurden auch eigene Studien in Auftrag gegeben¹⁰, Expertengruppen zur Aufarbeitung rechtsextremistischer Fälle eingesetzt oder Stabstellen eingerichtet.¹¹ So richtete sich der Fokus auch wieder auf die berufliche Sozialisation von Polizeibeamt*innen, in denen vor allem die Belastung des Polizeialltag behandelt wird.

⁹ Exemplarisch erwähnt sei das Symposium „Mit Sicherheit für die Demokratie – Strategien gegen Radikalisierung“ am 28. und 29.09.2020, welches von der Polizeiakademie Hamburg durchgeführt wurde.

¹⁰ Im Land Hessen wurde bereits 2019 eine eigene Studie hierzu in Auftrag gegeben. Zwischenzeitlich gab es Kritik und Zweifel an den Ergebnissen der Studie (vgl. Bartsch und Ziegler, 2020).

¹¹ Das Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen hat zur Aufarbeitung eine Stabstelle „Rechtsextremistische Tendenzen in der Polizei NRW“ eingesetzt.

Im Gegensatz dazu beschäftigte sich die empirische Polizeiforschung schon länger mit einzelnen Aspekten des beruflichen Alltags von Polizeibeamt*innen und deren Auswirkungen. Bereits zu Beginn der 1970er Jahre begannen Feest und Blankenburg (1972) polizeiliches Verhalten mithilfe der teilnehmenden Beobachtung zu erheben. Hierzu begleiteten sie Polizeibeamte in ihrem Dienstalltag und werteten unterschiedliche Kontroll- und Konfliktsituationen aus. Sie dokumentierten mit ihrer Forschung die „Definitionsmacht“ der Polizei und beschrieben unterschiedliche Strategien der Strafverfolgung und der sozialen Selektion. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass die Sozialisation auf dem Polizeirevier hierfür eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Feest/Blankenburg, 1972, S. 25 ff.). Studien der 1990er Jahre konzentrierten sich bereits schon einmal auf Gewaltanwendungen durch Polizeibeamt*innen und fremdenfeindliche Einstellungen. Krasmann (1993) stellt in ihrer Studie eine umfassende Rekonstruktion der Sozialisation in der Polizei dar und konzentrierte sich auf die Einbindung der Polizist*innen in die Strukturen der Organisation. Das Erlernen von Gewaltanwendung fände demnach in Praxissituationen statt, welche gerade zu Beginn der beruflichen Tätigkeit von einer gewissen Überforderung gekennzeichnet sein können. Dabei gelte Überforderung als Basis für eine Gewalteskalation (vgl. Krasmann, 1993, S. 154 ff.). Auch Maibach (1996) bezieht in ihrer Untersuchung zu fremdenfeindlichen Verhalten von Polizeibeamt*innen deren Sozialisationsprozesse mit ein. Strukturen einer „relativ geschlossenen Gruppe“ wie in der Polizei würde Vorurteile und Feindbilder fördern. Die soziale Wahrnehmung von Polizeibeamt*innen sei geprägt von den Begegnungen mit Menschen in kriminellen oder gewalttätigen Settings. Die Wahrscheinlichkeit von inadäquaten Verhalten würde durch Stress und Anspannung erhöht werden (vgl. Maibach, 1996, S. 195 f.). Hinzu kommen belastende Strukturmerkmale wie Führungsprobleme, berufliche Überlastungssituationen mit Folgen für den privaten Bereich, fehlende Arbeitsmotivation, mangelnde Kommunikationsfähigkeit, Gruppendruck etc. (vgl. ebd., S. 193). Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch Schweer und van den Brink (2004), die Polizeibeamt*innen nach stressauslösenden Faktoren in ihrem Berufsalltag befragten. Fehlende Führungsentscheidungen und hieraus begründete Handlungsspielräume, die Auseinandersetzung mit sozialen Problemen der Gesellschaft als auch das Organisationsklima wurden angeführt (vgl. Schweer/van den Brink., 2004). Auch jüngere Studien beschäftigen sich wieder vermehrt mit fremdenfeindlichen Einstellungen von Polizeibediensteten. Dabei werden auch belastende Strukturen der alltäglichen Polizeiarbeit im Rahmen der beruflichen Erstsozialisation betrachtet. So wurde durch das Projekt „Umgang mit Fremdheit – Entwicklung im Längsschnitt der berufliche Erstsozialisation an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung in Nordrhein-Westfalen“ untersucht, inwieweit

fremdenfreundliche oder -feindliche Einstellungen zu Beginn des Studiums vorliegen und wie sich diese im Kontext mit Praxiserfahrungen verändern. Vor allem die ersten Praxiserfahrungen hätten zu einem leichten Anstieg der Fremdenfeindlichkeit geführt. So stellen Krott et al. fest: „There was a significant decrease in xenophobic attitudes within the 3 years of professional education, followed by a slight increase within the first year of professional practice“ (Krott et al., 2018, S. 1).

Bereits jetzt gelangt Schäfer (2021) in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass organisationale Handlungsorientierungen und lebensgeschichtliche Verläufe der Polizeibeamt*innen eng miteinander verknüpft sind. Das Handeln sei dabei geprägt von den beruflichen Sozialisierungserfahrungen wie auch den biografischen Erfahrungen und Wissensbeständen. Trotz einer einheitlichen und strukturierten Ausbildung könne es verschiedene polizeiliche Handlungstypen geben. Dies erscheint nachvollziehbar, da Gesetze nicht einfach mechanisch angewendet werden, sondern in konkreten Situationen von den Beamt*innen deutend angewendet werden müssen. Dabei zeigt Schäfers Arbeit, dass „polizeiliches Handeln [...] biografisch ausgebildet ist und die Handlungsorientierungen und -entwürfe stets auch verbunden sind mit dem jeweiligen Sinn, den polizeiliche Arbeit für die Polizist*innen biografisch erfüllt“ (Schäfer, 2021, S. 240).

Insgesamt betrachten die Studien unterschiedliche Aspekte, die den Sozialisationsprozess von Polizeibeamt*innen tangieren. Mit Blick auf den hohen Idealismus zu Beginn der Ausbildung und einem möglichen Praxisschock während stattfindender Sozialisationsprozesse wären langfristige und vor allem unabhängige Vollerhebungen zielführend. Diese könnten sowohl Veränderungen in der Motivationslage dokumentieren als auch organisationsübergreifend die Sozialisationsprozesse von Polizeibeamt*innen darstellen. Hieraus könnten wertvolle Einblicke und Handlungsempfehlungen für die Aus- und Fortbildung zukünftiger Polizeibeamt*innen gewonnen werden. Mit großem Interesse werden die Ergebnisse der nicht unumstrittenen Polizeistudie MEGAVO (Motivation, Einstellung und Gewalt im Alltag von Polizeivollzugsbeamten) erwartet. Die vom Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat bis 2024 in Auftrag gegebene umfangreiche Studie will in drei Modulen unterschiedliche Fragestellungen zum Berufsalltag von Polizeibeamt*innen empirisch untersuchen. Dabei geht es sowohl um Motive für die Berufswahl als auch darum, wie sich Einstellungsmuster der Polizeibeamt*innen im Laufe des Berufslebens verändern können (vgl. Schiemann, 2021).

Sowohl die theoretischen Ausführungen zur beruflichen Sozialisation als auch die angeführten Studien machen deutlich, dass die praktische Ausbildung von

Polizeibeamt*innen im Rahmen stattfindender Sozialisationsprozesse eine entscheidende Rolle einnehmen. Schließlich erfolgt hier zum ersten Mal die Konfrontation mit unterschiedlichen Werten und Normen der jeweiligen Polizeikultur und der polizeilichen Praxis. Daher wird zu Recht aus dem Bereich der Polizeiwissenschaft eine enge Begleitung der Polizeianwärter*innen von qualifizierten Praxisanleitenden gefordert. Aus den bisherigen theoretischen Erkenntnissen lässt sich ein spezifischer Bedarf an qualifizierten Praxisanleitenden ableiten (Forschungsfrage 1). Mithilfe der Befragung ehemaliger Polizeianwärter*innen können Sozialisationserfahrungen während der praktischen Ausbildung erhoben werden und Anforderungsdimensionen für polizeiliche Praxisanleitende entwickelt werden. Gleichzeitig sollen mit den gewonnenen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen zur fundierten Weiterentwicklung der polizeipraktischen Ausbildung formuliert werden.

4. Sozialisation in die Berufsrolle einer Polizistin/eines Polizisten

Historisch betrachtet sind die Ausbildungs- und Sozialisationsprozesse innerhalb der Polizei in der Bundesrepublik und auf dem heutigen Territorium des Landes Mecklenburg-Vorpommern interessant. Aufgrund des Forschungsziels muss jedoch auf eine dezidierte Darstellung verzichtet werden. Stattdessen werden in den folgenden Ausführungen sowohl die neuen Sozialisationswege innerhalb der Polizei im Allgemeinen erörtert als auch die berufspraktischen Sozialisationsbereiche der Landespolizei M-V näher vorgestellt. Diese bilden gleichzeitig die Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes.

4.1 Neue Sozialisationswege innerhalb der Polizei

Die Professionalisierung der Polizei mündeten in einer zunehmenden akademischen Ausrichtung der Polizeiausbildung mit formal höheren Qualifikationen (vgl. Groß, 2019). Mit dem Bologna-Prozess Anfang der 2000er Jahre wurden Studieninhalte und Abläufe innerhalb der Polizeiausbildung wesentlich verändert. Mittlerweile findet die Ausbildung für den mittleren Polizeivollzugsdienst sowie das Bachelorstudium für den gehobenen Polizeivollzugsdienst an Polizeifachhochschulen der Länder und des Bundes statt. Allerdings unterscheiden sich die Einrichtungen und Ausbildungsinhalte aufgrund der föderalen Struktur (vgl. Feltes/Klukkert, 2021, S. 50). Der Berufseinstieg in die Polizei orientiert sich an zwei- oder dreigeteilten Laufbahnmodellen. Diese Modelle können dabei als Überreste eines ständisch geprägten Schulsystems betrachtet werden, welche bis in die vorpfeußische Zeit zurück geht (vgl. Weitkunat, 2014, S. 169). Im Zuge der Akademisierung haben einige Bundesländer und das Bundeskriminalamt seit den 1990er Jahren die Ausbildung für den mittleren Polizeivollzugsdienst abgeschafft und bieten nur noch ein Fachhochschulstudium mit spezifische

Zugangsvoraussetzungen wie Abitur, Fachhochschulreife oder vergleichbaren Abschlüssen an (vgl. Groß, 2003, S. 141 ff). Dagegen bilden Länder wie Bayern und Baden-Württemberg sowie die meisten ostdeutschen Länder immer noch im mittleren Polizeivollzugsdienst aus. Der Berufseinstieg ist mit Realschulabschluss oder Hauptschulabschluss mit Berufsausbildung möglich. Während die Ausbildung für den mittleren und gehobenen Dienst durch das Land bzw. den Bund durchgeführt wird, findet die Ausbildung für den höheren Polizeivollzugsdienstes für ein Jahr an der Deutschen Hochschule der Polizei in Münster-Hiltrup statt (vgl. Groß, 2008). Im internationalen Vergleich genießt die Polizeiausbildung in Deutschland aufgrund ihrer aufwändigen Aus- und Weiterbildung von zwei bzw. drei Jahren eine hohe Anerkennung (vgl. Christe-Zeyse, 2020, S. 129). Neu hinzugekommen ist die Möglichkeit des Besuches einer Fachoberschule Polizei wie bspw. in Nordrhein-Westfalen, um die Zugangsvoraussetzungen für das polizeiliche Fachhochschulstudium zu erwerben. Im ersten Jahr ist ein einjähriges Praktikum in einer Polizeidienststelle vorgesehen (vgl. Schulministerium Land NRW, 2021) was sicherlich den beruflichen Sozialisationsprozess zukünftiger Polizei-Generationen vorverlagern wird. Weiterhin wurden neue Einstiegsmöglichkeiten in den Polizeivollzugsdienst für sog. Seiten- oder Quereinsteiger in unterschiedliche Laufbahngruppen geschaffen.¹²

Die Polizeiausbildung dauert in Deutschland dabei deutlich länger als in anderen Ländern (vgl. Christe-Zeyse, 2020, S. 129). Die Ausbildungsinhalte reichen von Rechtsfächern über polizeispezifische und sozialwissenschaftliche Disziplinen bis hin zur Vermittlung von praktischen Fähigkeiten wie Schießausbildung, Einsatztraining und Sport (vgl. Groß, 2019). Feltes und Klukkert (2021) sehen in der Dauer der Polizeiausbildung in Deutschland jedoch ein grundsätzliches Problem. Innerhalb kürzester Zeit sollen den angehenden Polizeibeamt*innen praktische Fähigkeiten und theoretische Kenntnisse vermittelt werden. Dabei wird hinterfragt, ob das Polizeistudium „den komplexen Anforderungen in Einsatzsituationen gerecht werden kann, in denen innerhalb von Sekundenbruchteilen Entscheidungen getroffen werden müssen, die auch über Leben und Tod entscheiden“ (Feltes/Klukkert, 2021, S. 50). Menschen(rechts)bildung und soziale Kompetenzen wie Konfliktlösungskompetenz und Empathie als auch der Umgang mit Menschen in polizeilichen Situationen könnten weder in den theoretischen noch praktischen Modulen ausreichend vermittelt werden (vgl. ebd.). Für Haselow (2000) bedeutet die Polizeiausbildung mehr als nur reine Wissensvermittlung für die zukünftige Bewältigung polizeilicher Aufgaben. Aus seiner

¹² So können bspw. Feldjäger der Bundeswehr als auch Personen mit verschiedenen Ausbildungen oder Hochschulabschlüssen in unterschiedlichen Polizeilaufbahnen direkt eingestellt werden (vgl. §§ 11, 19, 20 PolLaufbVo MV).

Sicht bilde die Polizeiausbildung das Fundament sowohl für die zukünftige Einstellung zum beruflichen Tätigkeitsfeld als auch für die Verinnerlichung von Werten und Zielen der Polizeiorganisation (vgl. Haselow, 2000). Innerhalb der Polizei drehe sich die Wertevermittlung vor allem um die Bindung an die Werte der freiheitlichen demokratischen Rechtsordnung (vgl. Haselow/Kissmann, 2003, S. 125).

Neben fachlichen Qualifikationen gelte die Polizeiausbildung bzw. das Studium an Polizeifachhochschulen als wichtige Institution auf dem Weg in die Berufsrolle einer Polizistin bzw. eines Polizisten. Als sekundäre Sozialisationsinstanz werden hier rollenspezifisches Wissen und die Sprache erlernt. Dabei wird die Polizei auch als institutionelle Subwelt kennengelernt (vgl. Berger/Luckmann, 1969/2012b, S. 148). Die Polizeiausbildung bzw. das Studium, als auch die berufliche Erstverwendung sollten nach Schäfer als Sozialisationsinstanz für das polizeiliche Rollenerlernen begriffen werden. In dieser Zeit werden sowohl das Wir-Gefühl, als auch das Handeln und Agieren in den Strukturen einer hierarchischen Organisation verinnerlicht (vgl. Schäfer, 2021, S. 230). Oftmals bieten die Fachhochschulen Wohnheime auf dem Campusgelände an, sodass eine klare Trennung zwischen Lernen und Wohnen meistens nicht vorhanden ist. Bereits während dieser Zeit werden die Polizeianwärter*innen zu Beamt*innen auf Widerruf ernannt und besoldet, was mit entsprechenden beamtenrechtlichen Pflichten einhergeht. Durch die vorgefundenen Strukturen erfolge frühzeitig die Einbindung in die Organisation der Polizei. Im Rahmen der Polizeiausbildung lernen die Polizeischüler*innen in einem geschützten Bereich „die soziale Welt aus einer polizeilichen Perspektive zu begreifen und zu deuten“ (Behr, 2013b, S. 27). Dabei werde zu wenig Wert auf eine kritische Reflexion dieser Welt gelegt. Weidmann (2001) geht mit seiner Kritik so weit, dass er die Fachhochschulausbildung als „Bestandteil einer autoritären Organisation“ sieht, in der die Regeln der Polizei ganzheitlich internalisiert werden sollen (vgl. Weidmann, 2001, S. 121). Dabei ist das Polizeistudium nicht ganz unumstritten. Dieses sei durch eine schulische Wissensvermittlung geprägt, die mit Grundmerkmalen anderer Studiengänge (u. a. Stärkung der Eigeninitiative, eigenständiges Denken etc.) wenig gemein habe. Stattdessen gleiche das Studium einer Ausbildung und stehe damit im Widerspruch zu einer wissenschaftlich fundierten Professionalisierung. Als Beispiel wird angeführt, dass die „Integration des Praktikums unter Verantwortung der Hochschulen, wie es hochschulrechtlich notwendig wäre, kaum stattgefunden“ habe (vgl. Feltes/Klukkert, 2021, S. 50). Dabei wurde eine starke Verschulung sowie zu wenig Möglichkeiten einer Differenzierung während des Polizeistudiums bereits seit den 1990er Jahren beanstandet, ebenso wie eine fehlende Öffnung der Fachhochschulen nach außen. Vielmehr sollten die Fachhochschulen in ihrer Eigenständigkeit gefördert und für weitere Studiengänge

sowie externer Studierender geöffnet werden (Feldes/Klukkert, 2021, S. 51). Löbbbecke bezeichnet das Polizeistudium an „internen“ Hochschulen“ dabei als Studieren zwischen System und Lebenswelt, welches „die Herausbildung einer eigenständigen Berufspersönlichkeit und das Zeigen von intelligenter Kreativität im Berufshandeln eher behindert“ (Löbbbecke, 2010, S. 162).

Sowohl in der Polizeiausbildung im Rahmen polizeilicher Trainingseinheiten als auch in der beruflichen Praxis wird die Durchführung von Zwangsmaßnahmen geübt und habitualisiert. Behr (2018) kritisiert, dass die Polizeibeamt*innen im Rahmen ihrer Berufsausbildung auf Disparitäten und andere Formen von Ambiguitäten des Polizeidienstes nicht ausreichend vorbereitet werden. Formalrechtlich sei die (Aus-) Bildung zwar gut, „sie sei aber nicht ausgerichtet auf das Sammeln sozialer Erfahrungen und die Reflexion sozialer Konflikte, und sie leistet auch gegenüber einer nachfolgenden Praxiserfahrung keine moralische *Imprägnierung* [Hervorhebung im Original]“ (Behr, 2018, S. 145). Die Anwendung von Gewalt finde demnach in den Situationen statt, welche zunächst von einer potenziellen Überforderung gekennzeichnet sein können (vgl. Krasmann, 1993, S. 154 ff.). Für Behr bedeutet das, dass die Beamt*innen während der Polizeiausbildung lernen müssen „gewaltfähig, aber nicht gewaltaffin“ zu handeln. Dieser Bereich bewege sich zwischen Radikalpazifismus und Gewaltneigung. Die Verantwortung für die Vermittlung dieser Kompetenz liege in der Organisation und der Personalführung (vgl. Behr, 2013a, S. 82). Auch Behr (2018) sehe wie Feltes/Klukkert die Bemühungen, soziale Kompetenzen im Rahmen der Polizeiausbildung zu vermitteln. Bei einer näheren Betrachtung der Curricula der deutschen Polizei werde aber deutlich, dass „[...] im Jahr 2017 tendenziell wieder Rechtstechnokrat*innen mit einer gewissen Interventionskompetenz ausbilden, sicher aber keine sozialen *troubleshooter* [Hervorhebung im Original] oder Menschen mit profunder Kompetenz zum Agieren in kulturell unübersichtlichen oder ambivalenten Situationen“ (Behr, 2018, S. 145).

Damit Polizeiarbeit einer bürgerorientierten Ausrichtung gerecht werde, seien Reformen der polizeilichen Ausbildung von Bedeutung. Dies gelte ebenso für die aktuellen Diskussionen, wie demokratisch vorgebildet die Polizeibeamt*innen ihren Dienst beginnen (vgl. Feltes/Klukkert, 2021, S. 51).

4.2 Organisations- und Ausbildungsstrukturen der Polizei M-V

Im folgenden Abschnitt sollen die wesentlichen Organisations- und Ausbildungsstrukturen der Landespolizei Mecklenburg-Vorpommern dargestellt werden. Gleichzeitig bilden diese die Rahmenbedingungen für das darauffolgende Forschungsdesign. In Mecklenburg-Vorpommern liegt der politische Verantwortungsbereich für die Polizei

im Ministerium für Inneres, Bau und Digitalisierung. Eine Ministerialabteilung ist dabei für die Polizei zuständig. Zu den Landesbehörden zählen u. a. die Polizeipräsidien Rostock und Neubrandenburg oder das Landesbereitschaftspolizeiamt. Die FHöVPR M-V ist dabei als Institut mit Sonderstatus für die wesentliche Qualifizierung des Verwaltungspersonals (inklusive Polizei) verantwortlich (vgl. § 73 Abs. 1 Hochschulrahmengesetz). Da es sich bei der FHöVPR M-V um eine nicht-rechtsfähige Körperschaft außerhalb der Zuständigkeit des Landeshochschulgesetz M-V handelt, wurde mit der Verwaltungsfachhochschulverordnung (FHöVPR LVO M-V) eine eigene Rechtsverordnung erlassen. In dieser werden die Aufgaben, Struktur und die Organisation beschrieben. Dabei bildet die FHöVPR M-V am Fachbereich Polizei u. a. in einer zweijährigen Ausbildung Polizeibeamt*innen der LG 1, 2 Einstiegsamt (mittlerer Dienst) als auch in einem dreijährigen Bachelorstudiengang Polizeibeamt*innen der LG 2, 1 Einstiegsamt (gehobener Dienst) aus (vgl. § 2 FHöVPR LVO M-V). Zugangsvoraussetzung für eine Ausbildung ist die mittlere Reife oder das Vorliegen der Berufsreife und eine für die Laufbahn förderliche abgeschlossene Ausbildung. Für das Studium wird eine zu einem Hochschulstudium berechtigte Schulbildung verlangt. Inhalte, Abläufe und Ziele der Ausbildung bzw. des Studiums wurden in den Laufbahnverordnungen sowie in einer Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (APOPol M-V) geregelt.

Generelles Ziel der Ausbildung bzw. des Studiums wird in § 2 APOPol M-V definiert. So sollen die Beamt*innen u. a. dazu befähigt werden, „die Aufgaben im Polizeivollzugsdienst rechtskonform, bürgernah und kompetent sowie selbständig und verantwortungsbewusst zu erfüllen“. Darüber hinaus sollen die Polizeianwärter*innen Fach- und Schlüsselkompetenzen entwickeln und lernen „flexibel auf sich wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse und berufliche Anforderungen zu reagieren“. Hierzu werden unterschiedliche Methoden vermittelt, um Problemstellungen zu erkennen und eigenständige Lösungsansätze zu entwickeln.

4.2.1 Polizeipraktische Ausbildung der LG 1, 2. Einstiegsamt

Für die konkreten Inhalte und den Ablauf der Ausbildung wurde ein Ausbildungsplan entwickelt. Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich im Wesentlichen auf den Ausbildungsplan § 10 Polizeilaufbahnverordnung M-V (PolLaufbVO M-V) aus dem Jahr 2021. Orientiert am Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit werden vor allem die praktischen Ausbildungsinhalte näher betrachtet.

Im Rahmen der zweijährigen Ausbildung sollen die zukünftigen Polizeibeamt*innen auf die Aufgaben des Streifendienstes und der Bereitschaftspolizei vorbereitet werden. In einem Basismodul werden in insgesamt 13 Fächern sowohl

rechtstheoretische als auch polizeipraktische Inhalte vermittelt. Für die polizeipraktischen Inhalte werden zumeist Polizeibeamt*innen aus den unterschiedlichen Polizeidienststellen als Lehrbeauftragte eingesetzt. Diese halten theoretischen Unterricht zu Inhalten wie Polizeidienstvorschriften, Einsatzgrundsätzen oder taktische Maßnahmen. Darüber hinaus werden im Basismodul auch einsatzbezogene Trainingsmaßnahmen wie der Umgang mit der Waffe oder Eigensicherungstechniken vermittelt. Neben dem theoretischen Unterricht werden in den zwei Jahren unterschiedliche Praktika angeboten. Das erste Praktikum im mittleren Dienst ist das Hospitationspraktikum, welches nach der Basisausbildung stattfindet. Hier lernen die Polizeianwärter*innen erstmalig die grundlegenden polizeilichen Arbeitsweisen des schutzpolizeilichen Einzeldienstes kennen. Insgesamt sind 40 Stunden zu erbringen, wobei das Hospitationspraktikum häufig an zwei Wochenenden absolviert wird. Das bedeutet, dass die Polizeimeisteranwärter*innen nur einen kurzen Zeitraum in den jeweiligen Dienststellen verbringen. Im Rahmen eines Grundpraktikums lernen die Auszubildenden für vier Wochen den organisatorischen Aufbau und die Aufgaben geschlossener Einsatzeinheiten der Bereitschaftspolizei kennen. Schließlich findet kurz vor Ende der Ausbildung das Berufspraktikum statt. Hierzu werden die Polizeiauszubildenden für einen Zeitraum von drei Monaten auf die Polizeidienststellen des Landes verteilt und einer Dienstgruppe im Bereich der Schutzpolizei zugewiesen. Ziel ist es, dass die Polizeianwärter*innen ihre bisherigen Kenntnisse praktisch anwenden. Während die ersten beiden Praktika lediglich eine Teilnahme voraussetzen, erhalten die Beamt*innen im Rahmen des Berufspraktikums ein Befähigungsnachweis mit einer Note (1-15 Punkte). Die zweijährige Ausbildung endet mit einer mündlichen Laufbahnprüfung.

4.2.2 Polizeipraktische Ausbildung der LG 2, 1. Einstiegsamt

Für die konkreten Inhalte und den Ablauf des Studiums wurde ein Modulhandbuch entwickelt, in dem sich auch das Anforderungsprofil für Polizeibeamt*innen dieser Laufbahngruppe befindet. Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich im Wesentlichen auf das Modulhandbuch § 12 PolLaufbVO M-V aus dem Jahr 2021. Im Rahmen des dreijährigen Bachelorstudiums sollen die zukünftigen Polizeibeamt*innen auf die späteren Aufgaben im Bereich des Streifendienstes, der kriminalpolizeilichen Sachbearbeitung, den Einsatz im Rahmen geschlossener Einsätze und für die aufgabenbezogene Planung und Durchführung von Einsatzlagen und Ermittlungsmaßnahmen vorbereitet werden.

Im Studium werden in insgesamt 18 Modulen Inhalte zu relevanten Rechtsgebieten, Sozialwissenschaften sowie Einsatzthemen gelehrt. Ebenso werden auch kriminaltaktisches und kriminaltechnisches Wissen vermittelt. Im zweiten Semester können

die Polizeistudent*innen dabei aus sieben verschiedenen Wahlpflichtmodule wählen. Dabei werden Module zu folgenden Themen u. a angeboten: politischer und religiös begründeter Extremismus, Verkehrssicherheitsarbeit, psychischen Störungen und kriminelles Verhalten, kriminalistische Fallbearbeitung. Im letzten Semester absolvieren die Studierenden ein weiteres Wahlpflichtmodul. Hier können sie u. a. auswählen aus Modulen zum Thema Cybercrime, Gewalt im sozialen Nahraum, kriminalistische Bearbeitung besonderer Phänomene oder Stabsarbeit bei besonderen Lagen. Das Wahlpflichtmodul „Wissensmanagement in der Landespolizei M-V – Erfahrungswissen als Ressource im Polizeiberuf“ beinhaltet dabei eine theoretische Schnittmenge zur vorliegenden Arbeit. Hier erhalten die Studierenden die Möglichkeit, theoretisches Wissen mit praktischem Erfahrungswissen anderer Polizeibeamt*innen zu verbinden. Dabei knüpft das Wahlpflichtmodul an ein aktuelles Forschungsprojekt in der Landespolizei M-V zum Thema Wissensmanagement an. Dieses Forschungsprojekt resultiert aus einer hohen Pensionierungswelle bis 2025. Zahlreiche Fach- und Führungskräfte werden bis dahin in den Ruhestand eintreten. Mithilfe des Forschungsprojekts sollen dabei Methoden und Techniken zur Konservierung und Weitergabe dieses Erfahrungswissens entwickelt werden (vgl. Melzer, 2020). Neben dem Theorie-Praxis Transfer soll das angebotene Wahlpflichtmodul durch weiterführende Kenntnisse den angehenden Polizeibeamt*innen den Berufseinstieg erleichtern. Im Verlauf des dreijährigen Bachelorstudiums finden ebenfalls polizeiliche Trainings statt. Hierbei werden die Studierenden für die praktische Polizeiarbeit ausgebildet wie bspw. im Fahr- und Sicherheitstraining. Sie erfahren etwas über die Struktur der Landespolizei und lernen die wichtigsten Polizeivorschriften kennen. Darüber hinaus werden sie für die Durchführung von Verkehrskontrollen, den Umgang mit polizeilichen Informationsverarbeitungsprogrammen und Kommunikation bspw. im Rahmen von Anzeigenaufnahme vorbereitet.

Insgesamt werden im Modulhandbuch vier verschiedene Arten von Praktika beschrieben. Das erste dreiwöchige Praktikum (Grundpraktikum) findet im zweiten Semester in der Bereitschaftspolizei statt. Im Rahmen des vierten Semesters findet das Sachbearbeiterpraktikum I statt, welches ein siebeneinhalbwöchiges Praktikum in der Schutzpolizei und ein siebeneinhalbwöchiges Praktikum in der Kriminalpolizei umfasst. Sowohl das Grund- als auch das Sachbearbeiterpraktikum beinhalten als Modulprüfung einen Befähigungsnachweis. Das dritte Praktikum (Sachbearbeiterpraktikum II), findet für sieben Wochen sowohl in der Verantwortung einer Polizeiinspektion als auch in der Bereitschaftspolizei statt. Dabei besteht die Möglichkeit, eine einwöchige Wahlstation zu belegen, die sich nach den Interessen und Neigungen der Studierenden richtet. Hier erhalten diese die Möglichkeit, andere Dienststellen wie bspw.

das Landeswasserschutzpolizeiamt M-V kennenzulernen. Auch dieses Praktikum endet jeweils mit einem Befähigungsnachweis. Bei dem vierten Praktikum handelt es sich um ein studienbegleitendes Praxismodul über alle Semester hinweg, in dem die zukünftigen Polizeibeamt*innen Schießtraining, Sport und einsatzbezogenes Training durchführen. Das Polizeistudium endet mit dem Anfertigen einer Bachelorarbeit (Modul 17), der Verteidigung dieser sowie einer mündlichen Laufbahnprüfung.

4.3 Verantwortlichkeit und Betreuung während der polizeilichen Praktika

Sowohl der Ausbildungsplan als auch das Modulhandbuch enthalten Hinweise auf die Verantwortlichkeit und die Betreuung bei der Durchführung der Praktika. Verantwortlich für die Durchführung der Praktika sind in erster Linie die Dienststellenleiter*innen. In der Schutzpolizei sind das Revierleiter*innen, die Hundertschaftsführer*innen in der Bereitschaftspolizei und die Leiter*innen der Kriminalkommissariate bzw. der Fachkommissariate in der Kriminalpolizei. Die Praktikumsbetreuung wiederum wird eine Führungsebene darunter angehängt. So sind es in der Schutzpolizei die Dienstgruppenleiter*innen bzw. Schichtführer*innen, in der Kriminalpolizei die ersten Sachbearbeiter*innen eines Sachgebietes, Leiter*innen der Außenstelle eines Kriminalkommissariats oder spezielle Ermittler*innen der Fachkommissariate. In der Bereitschaftspolizei werden als Praktikumsbetreuende die jeweiligen Zug- und Gruppenführer*innen bezeichnet. Es zeigt sich, dass es sich bei den Aufgaben der Praktikumsverantwortung und der -betreuung um Führungsaufgaben innerhalb der Landespolizei M-V handelt.

Die Aufgaben der Praktikumsverantwortlichen und Praktikumsbetreuenden werden in § 11 (3) Nr. 1-4 APOPol M-V beschrieben. So liegen die Aufgaben der Praktikumsverantwortlichen vor allem in administrativen Tätigkeiten. Diese sind insbesondere zuständig für:

„die Erstellung eines Praktikumsplanes aufgrund der Vorgaben im Modulhandbuch und im Ausbildungsplan (1), die Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten (2), die Benennung und Anleitung der Praktikumsbetreuenden (3) sowie das Erstellen und Eröffnen des Befähigungsberichtes in Zusammenarbeit mit den Praktikumsbetreuenden“ (vgl. § 11 (2) APOPol M-V). Dagegen fungieren die Praktikumsbetreuenden als „ständige Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Praktikantinnen und Praktikanten (1), unterstützen die Praktikantinnen und Praktikanten bei der praktischen Anwendung des erworbenen Wissens (2), sind verantwortlich für die Umsetzung des Praktikumsplanes (3) und wirken an der Leistungsbeurteilung der Praktikantinnen und Praktikanten mit (4) (vgl. § 11 (3) APOPol M-V).

Diese doch recht vage beschriebenen Aufgabengebiete, lassen vermuten, dass in Zeiten ausbildungstarker Jahrgänge und einer Vielzahl weiterer Aufgaben die

Führungskräfte enorm belastet sind. Daher verwundert es kaum, dass in der Praxis die Aufgaben der Praktikumsbetreuung an weitere Polizeibeamt*innen delegiert werden. Entgegengesetzt zur Landespolizei wurde für den Bereich der Allgemeinen Verwaltung an der FHöVPR M-V eine eigene Verwaltungsvorschrift erlassen (vgl. PraktO AD M-V), welche die Aufgaben der Praktikumsbeauftragten und Aufgaben der Ausbilder*innen regeln. Für die Ausbilder*innen wird diesbezüglich ein separater Lehrgang am Ausbildungsinstitut für die Kommunal- und Landesverwaltung M-V angeboten, der eine schriftliche und praktische Prüfung vorsieht. In einer dreiwöchigen Fortbildung werden den Ausbilder*innen berufs- und arbeitspädagogische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt. Zusätzlich wird ein dreitägiger Aufbaulehrgang angeboten um die erworbenen Kompetenzen zu vertiefen.¹³ Andere Bundesländer bieten analog hierzu auch für polizeiliche Praxisanleitende Lehrgänge und Qualifizierungsmaßnahmen an. So hat die Landespolizei Hessen die Umstellung von Diplom- auf Bachelorstudiengänge genutzt, um ein neues Konzept für die Schulung der Praxisausbilder*innen einzuführen. Mithilfe einer Multiplikatoren Ausbildung wurden dabei positive Erfahrungen gesammelt. So wurden 2012 hessenweit fast 2.000 polizeiliche Praxisausbilder*innen geschult. Dabei haben die Dienststellen vor allem das Potenzial für sich darin gesehen, aktiv Nachwuchswerbung zu betreiben und einen Beitrag zur Qualifizierung des zukünftigen Nachwuchses zu liefern (vgl. Lang/Wetzchewald, 2012, S. 11).

4.4 Der „Bärenführer“ als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis

Werden die theoretischen Ausführungen auf die Polizeiausbildung übertragen, bedeutet das, dass neben der Fachhochschule als Ausbildungsinstitut auch die Polizeidienststellen des Landes durch den Einsatz von Praktikumsverantwortlichen und Praktikumsbetreuenden den Lern- und Sozialisationsprozess der Polizeianwärter*innen prägen. Schließlich sind diese für die Vermittlung der praktischen Inhalte in einem wesentlichen Umfang außerhalb der Polizeifachhochschule verantwortlich. Eine zentrale Schlüsselposition bildet dabei die Rolle des „Bärenführers“, wobei in der wissenschaftlichen Literatur hierzu keine verbindliche Definition existiert. Lediglich der Duden definiert „Bärenführer“ als eine „männliche Person, die mit einem Tanzbären umherzieht“ (vgl. Dudenredaktion o. D.). Innerhalb der Polizei werden polizeiliche Praxisanleitende vor allem aus der Schutzpolizei als „Bärenführer“ bezeichnet, welche über ausreichend Berufserfahrung verfügen und den neuen Kolleg*innen die Polizeiarbeit beibringen (vgl. Lang/Wetzchewald, 2012, S. 11). In der Landespolizei M-V

¹³Weitere Informationen hierzu sind verfügbar unter: <http://www.fh-guestrow.de/fortbildung/aif/lehrplan.php?d=AI-05.>, Abgerufen am 31.01.2012.

wurde im Rahmen einer Diplomarbeit der Einfluss des Bärenführers auf die Praktikant*innen tiefergehend bearbeitet. Dort wird der „Bärenführer“ definiert als „der Streifenbeamte, der den Polizeianwärter im Praktikum anleitet und mit dem er gemeinsam den Dienst verrichtet“ (Lechtenbring, 2004, S. 14). Bezogen auf das implizite Lehren und Lernen während der Polizeiausbildung kommt dem „Bärenführer“ eine besondere Bedeutung zu. Wird der Polizeiberuf als Erfahrungsberuf betrachtet, sei es vor allem das Erfahrungswissen, welches Orientierung schenkt und gleichzeitig die Grundlage dafür bildet, die polizeiliche Alltagswelt zu sortieren (vgl. Hunold et al., 2020). Um im dienstlichen Alltag zurechtzukommen, werden die Polizeianwärter*innen mit den Regeln der Praxis nicht nur konfrontiert – sie müssen sie auch erlernen. Behr (2000) spricht dabei von den Regeln der Polizistenkultur, die aus subkulturell geteilten Handlungsmustern und Handlungserwartungen besteht, welche notwendig sind, um im Berufsalltag zu „überleben“ (vgl. Behr, 2000, S. 19). Dabei eignen sich die Polizeianwärter*innen dieses Wissen nicht nur durch die Begleitung des polizeilichen Dienstalltages (Praktikum) an. Wissensbestände scheinen sich auch durch Erzählungen und Narrative zu erhöhen, die dann wiederum zu einer Institutionalisierung beitragen können (vgl. Hunold et al., 2020). Diese These wird vor allem dafür herangezogen, wenn es darum geht, selektive Praktiken im Polizeialltag zu analysieren. Je nach Qualität des weitergegebenem Erfahrungswissens, kann dies Vorurteile begünstigen (vgl. Schweer/Strasser, 2003, S. 256). Dabei würden die „Bärenführer“ eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen (vgl. Lechtenbring, 2004, S. 13.) und gleichzeitig auch als Botschafter der Polizistenkultur fungieren (vgl. Kapitel 2.3.1). Die Lehrmethoden der polizeilichen Ausbilder*innen können einerseits dazu beitragen, theoretisches Wissen zu ergänzen. Andererseits kann dieses Wissen durch erfahrungsbedingte Erzählungen auch konterkariert werden (vgl. Czudnochowski, 2022, S. 355 f.). Durch die Nähe zu den Polizeianwärter*innen und durch eine erfahrungsbedingte Wissensweitergabe nehmen sie direkten Einfluss auf den Lernprozess der Polizeianwärter*innen.

5. Methodisches Vorgehen

Vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit ist die Bearbeitung der zwei zentralen Fragestellungen in Bezug auf die praktische Polizeiausbildung von Relevanz. So konnte anhand der bisherigen Ausführungen dargelegt werden, dass ein Bedarf an qualifizierten Praxisanleitenden in der Polizeiausbildung existiert. Deren konkretes Tätigkeitsfeld sowie das breite Aufgabenportfolio weisen darauf hin, dass es sich bei dieser Position um eine Schlüsselfunktion während beruflicher Lern- und Sozialisationsprozesse von angehenden Polizeibeamt*innen handelt. Hieran schließt sich die zweite Forschungsfrage an, welche nach den spezifischen Anforderungsdimensionen

für diese Schlüsselfunktion fragt. Aufgrund noch fehlender wissenschaftlicher Untersuchungen sowie Anforderungsprofilen für diese relevante Position, erfolgt das Vorgehen explorativ (vgl. Kapitel 5.1.1). Dabei orientiert sich das methodische Vorgehen an der Critical Incident Technique bzw. einer Modifikation, die für Entwicklung von Anforderungsdimensionen genutzt werden kann (vgl. Kapitel 5.1.2). Die Befragung von ehemaligen Polizeianwärter*innen in Form von strukturierten Einzelinterviews erschien dabei aus mehreren Gründen sinnvoll (vgl. Kapitel 5.1.3). Vor allem die Schilderung von konkreten Situationen zwischen Praxisanleitenden und Polizeianwärter*innen sowie entsprechenden Verhaltensweisen ermöglichen Einblicke in die Mikroperspektive der polizeipraktischen Ausbildung und können zur abschließenden Beantwortung *beider* Forschungsfragen beitragen. Die Datenauswertung erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Kapitel 5.3).

5.1 Qualitatives Forschungsdesign

5.1.1 Exploratives Studiendesign

In Bezug auf das Thema der beruflichen Sozialisation von Polizeibeamt*innen liegen im deutschsprachigen Raum wenig Erkenntnisse vor. So existieren – auch in der Landespolizei M-V – quantitative Erhebungsformen zu Berufswahlmotiven sowie Evaluationen zu einigen Ausbildungs- und Studienmodulen mit Fragebögen. Da sie individuelle Erfahrungszusammenhänge und Berufswahlprozesse im Laufe der Karriereentwicklung nicht berücksichtigen, bleibt ihr Aussagewert eher allgemein und an der Oberfläche. Die wenigen qualitativen Studien, die vor allem im internationalen Raum existieren, weisen darauf hin, dass polizeiliches Handeln in komplexen Interaktionsprozessen auch vor dem Hintergrund von (biografischen) Lern- und Sozialisationserfahrungen erfolgt (vgl. Kapitel 3). Wie genau die Sozialisationsprozesse von Polizist*innen im Hinblick auf organisationskulturellen Aspekte abläuft und welche Akteure eine Rolle spielen, ist bisweilen wenig untersucht.

Da im Zentrum des Forschungsvorhabens eine detaillierte und tiefere Informationsgewinnung steht, sind quantitative Forschungsmethoden wie z. B. der Einsatz von Fragebögen oder einer Aktenanalyse ausgefallen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, S. 142.). Die Durchführung von Gruppeninterviews oder Fokusgruppengespräche erschienen weniger geeignet, da es nicht darum ging, gemeinsame Haltungen und Dynamiken innerhalb einer bestimmten Gruppe zum Forschungsthema zu erfassen (vgl. Przyborski/Riegler, 2010, S. 440). Vielmehr sollten im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses Verhaltensbeschreibungen erhoben werden – und anhand von identifizierten Gemeinsamkeiten Anforderungsdimensionen entwickelt werden. Daher fiel die Entscheidung auf die Durchführung von Einzelinterviews. Dabei orientiert sich

die Erhebungsform an fokussierten Einzelinterviews, welche die Möglichkeit eröffnen, persönliche Erfahrungen der Individuen zu erfassen (vgl. Mey/Mruck, 2010, S. 425 f.). Im Vergleich zu quantitativen Studiendesigns zeichnen sich qualitative Verfahren in einer geringeren Fallzahl und eine zirkuläre Vorgehensweise aus. Das bedeutet, dass während der Erhebungsphase Anpassungen am Erhebungsinstrument erfolgen können. Auf neue Erkenntnisse, welche sich aus dem bisherigen Stand ergeben, kann somit entsprechend reagiert werden. Die Flexibilität zeigt sich auch darin, dass die Auswahl der Stichprobe bei Erforderlichkeit angepasst werden kann, um so weitere Sichtweisen und Perspektiven zu berücksichtigen (vgl. Mayring, 2010, S. 230 ff.). Für die entwickelten Fragestellungen bietet sich dieser nicht lineare Verlauf bei qualitativen Verfahren an, da zwar theoretische Erkenntnisse für die Rolle und Aufgaben der polizeilichen Praxisanleitenden existieren, jedoch keine hinsichtlich konstruktiver oder destruktiver Verhaltensweisen. Zudem bot sich das qualitative Vorgehen an, da es nicht um eine repräsentative Erhebung der Erfahrungen von Polizeianwärter*innen geht. Vielmehr lag das methodische Ziel im Erkenntnisgewinn zur Rolle der Praxisanleitenden im Rahmen stattfindender Lern- und Sozialisationsprozesse sowie ein tiefergehendes Verständnis dafür zu entwickeln, wie Polizeianwärter*innen die polizeipraktischen Ausbildungsanteile erleben und bewerten. So können aus den gewonnenen Erkenntnissen weitere Forschungsfragen sowie Ansätze für Theorien generiert werden, die wiederum repräsentativen Charakter entwickeln (vgl. Mayring, 2010, S. 227 ff.). Im vorliegenden Fall würden standardisierte Evaluationen der berufspraktischen Ausbildungs- und Studienzeiten in Frage kommen, die für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Polizeiausbildung genutzt werden könnten. Dies gilt ebenso für eine Längsschnittstudie zur beruflichen Sozialisation von Polizeibeamt*innen im Laufe ihrer Karriereentwicklung.

5.1.2 Critical Incident Technique (CIT)

Die Critical Incident Technique ist eines der ersten Verfahren, die zur systematischen Analyse von Berufsfeldern – und deren spezifischen Anforderungen herangezogen wurde. Entwickelt wurde dieses von John C. Flanagan im Jahr 1954 um eine Auswahl und Einteilung von Personal im Flugbetrieb vorzunehmen (vgl. Flanagan, 1954). Mit dieser Technik soll beobachtetes Verhalten der Positionsinhaber*innen erhoben werden, dass zu besonderem Erfolg oder Misserfolg in Arbeitssituationen geführt hat. Dabei werden vor allem Situationen oder Ereignisse („Critical Incidentes“) betrachtet, in denen es im Besonderen auf das kompetente Verhalten der Positionsinhaber*innen ankommt (vgl. Klug, 2006, S. 16). Flanagan verstand unter einem kritischen Ereignis „any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act“ (Flanagan,

1954, S. 327). Dabei soll es sich bei dem kritischen Ereignis aus Sicht der befragten Person um einen wesentlichen Aspekt im beruflichen Kontext handeln und um ein Verhalten, das in der konkreten Situation besonders effektiv oder ineffektiv war (vgl. Flanagan, 1949, S. 42). Durch eine Verhaltensbeschreibung in diesen konkreten Situationen, können Anforderungsdimensionen mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse abgeleitet werden. Dabei können verschiedene qualitative Methoden der Datenerhebung wie (Gruppen-) Interviews, Fragebögen oder Aktenanalyse zur Anwendung gebracht werden (vgl. Hemmecke, 2013).

Flanagan hat die Anwendung der CIT in fünf Schritten unterteilt. Zunächst muss das Ziel der Tätigkeit bzw. der Aufgabe feststehen (General Aim). Da häufig keine allgemeingültigen Zieldefinitionen existieren, sind grobe Zielbestimmungen ausreichend (vgl. Flanagan, 1954, S. 336). Hiernach ist im zweiten Schritt das Forschungsdesign vorzubereiten. Dazu gehört die Auswahl der Erhebungsmethode sowie die Definition der Zielgruppe. Zur Objektivitätswahrung sollten darüber hinaus Kriterien festgelegt werden, die eine kritische Situation bestimmen (vgl. Bartsch/Specht, 2009, S. 385). Der dritte Schritt bildet die Datenerhebung mit der vorher festgelegten Methode. Anschließend erfolgt die Datenauswertung mithilfe einer Inhaltsanalyse. Hierzu wird empfohlen, zunächst die einzelnen Situationen herauszufiltern und dann die geeigneten Verhaltensweisen zu extrahieren. Anschließend können diese Anforderungsdimensionen zusammengeführt werden (vgl. Bownas/Bernardin, 1988, S. 1129). Im fünften Schritt werden die Ergebnisse interpretiert sowie methodenkritisch reflektiert (vgl. Flanagan, 1954, S. 344 ff.).

Die CIT als qualitatives Verfahren kann für die Untersuchung von zwischenmenschlichen Interaktionen als auch zur Evaluation von Führungsleistungen herangezogen werden (vgl. Bartsch/Specht, 2009, S. 377 ff.). Die Vorteile der CIT im Rahmen von wissenschaftlichen Untersuchungen liegen zum einen in der standardisierten Situations- oder Ereignisbeschreibung, die Konfliktfelder im jeweiligen Berufsfeld deutlich machen können. Hierbei werden vorherrschende Praktiken, Orientierungsmuster und Rollenerwartungen sichtbar. Zum anderen können neben Anforderungsdimensionen auch auf Qualifizierungsangebote und Handlungsperspektiven geschlossen werden (vgl. Schumann, 2012, S. 56 ff.). Die Befragung von Personen aus der „Kundenperspektive“ ist zudem in der Lage, Verbesserungspotenziale aufzuzeigen und Kundenwünsche mithilfe der CIT abzubilden (vgl. Benkenstein/Güthoff, 1998, S. 435). Auch Schuler und Marcus (2006) kommen zu dem Ergebnis, dass durch die Anwendung der CIT reale Erlebnisse im Arbeitsalltag betrachtet und vorhandenes Wissen von Mitarbeitenden standardisiert erhoben werden können (Schuler/Marcus, 2006). Dazu

ist die Methode geeignet, eine Beschreibung und Erfassung von „Good Practices“ Ansätze vorzunehmen und Handlungsempfehlungen zu formulieren (vgl. Nixdorf, 2020, S. 31). Als Kritikpunkte werden sowohl der hohe Aufwand für die Forschenden genannt (vgl. Stauss, 1999, S. 333) als auch auf Seiten der befragten Personen. Diese müssen eine enorme Erinnerungsleistung vollbringen, wobei Erinnerungen auch mit kognitiven Verzerrungen oder Re-Interpretationen der Ereignisse einher gehen können. Sowohl dieser Umstand als auch Erinnerungslücken können zu fehlerhaften Angaben führen (vgl. Gremler, 2004, S. 67). Weitere Kritikpunkte werden hinsichtlich der Validität und Reliabilität (Gütekriterien) im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung gesehen. Daher bieten sich für die Datenerhebungsform strukturierte oder teilstrukturierte Interviews an (vgl. Bartsch/Specht, 2009, S. 396).

Da es sich bei der CIT um eine multifunktionale Methode verschiedener Fachdisziplinen handelt, haben sich im Laufe der Zeit Modifikationen heraus entwickelt (vgl. Hentschel, 1992, S. 164). Eine Modifikation ist die „Sequential Incident Technique“ (SID), welche sich u. a. im Marketing durchgesetzt hat. Während bei der CIT besonders kritische Situationen im Fokus stehen, werden bei der SIT auch Alltagssituationen betrachtet (vgl. Bartsch/Specht, 2009, S. 382 in Anlehnung an Edvardsson/Ross, 2001). Der durchgeführte Pretest hat ergeben, dass sich die befragten Polizeibeamt*innen mit der Definition und Beschreibung von besonders kritischen Ereignissen schwergetan haben. Möglicherweise wurde mit den Begriffen „kritisch“ als auch „Ereignis“ polizeilich außergewöhnliche Sachverhalte assoziiert. Ebenso ist das Wort kritisch besonders im Berufsfeld der Polizei häufig negativ konnotiert.¹⁴ Nach Evaluation eines Pretests zum Forschungsthema, konnte das entwickelte Forschungsdesign als auch der entwickelte Interviewleitfaden optimiert und angepasst werden. Hierzu gehört eine sehr viel stärkere Berücksichtigung des „Wording“ von Polizeibeamt*innen und die Konzentration auf Situationsbeschreibungen aus dem schutzpolizeilichen Alltag.

5.1.3 Zielgruppe

Die Definition der Zielgruppe erfolgte im Trichterverfahren. Zunächst wurden alle potenziellen Gruppen erfasst. Nach der CIT/SIT könnten das Führungskräfte, (ehemalige) Positionsinhaber*innen, Mitarbeitende oder Kund*innen sein (vgl. Flanagan, 1954, S. 339). Bezogen auf das Forschungsthema würden als potenzielle

¹⁴ Vermeintliche Kritik an der Polizei kann zu einem binären Freund-Feind-Denken führen. Dieses Verhalten resultiere aus einer fehlenden Reflexion der eigenen Rolle. Gleichermäßen gehe sie einher mit einer Abwertung von Sichtweisen, die nicht in das eigene Bild passen und innerpolizeilich für Kohäsion sorgen. Diese Mechanismen werden in der Polizeiwissenschaft sehr dezidiert beschrieben (vgl. Heidemann 2020; Seidensticker 2019; Behr 2008; 2010).

Interviewpartner*innen sowohl Polizeibeamtinnen und -beamte, (ehemalige) Polizeianwärter*innen, Praxisanleitende und auch Führungskräfte, die in die polizeipraktische Ausbildung involviert sind, in Frage gekommen. Zu den Führungskräften zählen sowohl das Personal an der FHöVPR M-V am Fachbereich der Polizei, die für die praktische Polizeiausbildung verantwortlich sind, als auch Leiter*innen der Polizeireviere, die als Praktikumsverantwortliche fungieren. Ebenso wurde die Durchführung von Experteninterviews von Autor*innen aus dem Bereich der Polizeiwissenschaft in Betracht gezogen. Da das avisierten Forschungsvorhaben die Interaktion zwischen Praxisanleitende und Polizeianwärter*innen behandelt, wurde eine Befragung dieser Beteiligten am effektivsten eingeschätzt. Diese verfügen aufgrund ihrer Positionen über wesentliche Einblicke für das Forschungsthema. Zur abschließenden Eingrenzung der Zielgruppe wurde der Umstand in Erwägung gezogen, dass Rolleninhaber*innen (sprich Praxisanleitende) versuchen könnten, während der Interviewsituation die Ergebnisse positiv zu beeinflussen. Hinzu kommt, dass in der Landespolizei M-V weder ein Anforderungsprofil noch ein landesweites Konzept zur Rekrutierung und Qualifizierung von polizeilichen Praxisanleitenden existiert. Dementsprechend hätte sich der Zugang zu geeigneten Polizeibeamt*innen, die regelmäßig in der Betreuung und Anleitung von Polizeianwärter*innen eingesetzt werden, als schwierig dargestellt. Bei einer zusätzlichen Befragung langjährig erfahrener Polizeibeamt*innen besteht zudem die Möglichkeit, dass sich die Erzählungen nicht mehr darauf konzentrieren, was passiert ist, sondern wie es verarbeitet wurde. Eine Befragung von Führungskräften wurde ebenfalls ausgeschlossen, da die vorliegende Arbeit dazu beitragen soll, ein Bewusstsein für diese Schlüsselposition erst zu entwickeln. Daher wurde eine Situations- und Verhaltensbeschreibung aus der „Kundenperspektive“ am zweckvollsten erachtet und Polizeianwärter*innen als primäre und ausschließliche Zielgruppe identifiziert. Letztendlich verspricht eine Befragung dieser Zielgruppe auch Erkenntnisse zu generationsspezifischen Aspekten zu gewinnen. Hierzu zählen sowohl berufsbezogene Werte als auch grundlegende Erwartungshaltungen zukünftiger Mitarbeitender.

Um die Erinnerungsleistung zu gewährleisten, wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass zwischen Erleben und Beschreiben der Situationen ein nicht zu langer Zeitraum dazwischen liegen sollte (vgl. Bartsch/Specht, 2009, S. 383). Dabei sollten die Situationen nicht länger als sechs Monate zurückliegen (vgl. Keaveney, 1995, S. 72). Daher wurde das Sample auf ehemalige Polizeianwärter*innen reduziert, die im Jahr 2020 oder 2021 ihre Laufbahnprüfung an der FHöVPR M-V erfolgreich abgeschlossen haben. Aufgrund dieser Berücksichtigungsgrenze beträgt die Anzahl potenzieller

Interviewpersonen ca. 405 Polizeibeamt*innen und -beamte.¹⁵ Zu beachten ist, dass sich ausschließlich Beamt*innen aus den Polizeipräsidien Rostock und Neubrandenburg als Interviewpersonen zur Verfügung stellen durften, was die Anzahl potenzieller Interviewpersonen nochmal reduzierte, da viele Berufseinsteiger*innen ihren Dienst für mindestens ein Jahr im Landesbereitschaftspolizeiamt versehen. Darüber hinaus wurde es für wichtig erachtet, dass es sich um ehemalige Polizeianwärter*innen handelt, die mit dem notwendigen Abstand im Rahmen der Interviewsituation auf das Praktikum reflektieren können, ohne dass bestehende Ausbildungs- oder Abhängigkeitsverhältnisse existieren. Dieser Gedanke ergab sich ebenfalls aus der Durchführung des Pretests, in dessen Rahmen festgestellt wurde, dass auf Seiten der ehemaligen Polizeianwärter*innen noch genügend Wissen über die Situationen vorhanden waren. Dabei waren es vor allem „Erste-Mal“ Erzählungen wie die erste Konfrontation mit dem Tod oder Leid anderer Menschen im Praktikum. Zudem wurde sich im Rahmen des Forschungsdesigns auf den Bereich der Schutzpolizei konzentriert. Diese Entscheidung erfolgte aus der derzeitigen Erstverwendungsstrategie heraus, die vorsieht, dass der überwiegende Teil der Berufseinsteiger*innen der Landespolizei M-V in der Schutz- oder Bereitschaftspolizei ihren Dienst versehen. Ferner wurde sich aufgrund des Forschungsinteresses auf Absolvent*innen der beiden LG 1, 2. EA (mittlerer Dienst) und LG 2, 1. EA (gehobener Dienst) beschränkt, die an der FHöVPR M-V ihre Polizeiausbildung bzw. das Studium absolviert haben. Personen, die ihre Polizeiausbildung in anderen Bundesländern mit anderen Rahmenbedingungen absolviert haben, wurden ausgeschlossen. Somit waren Seiten- oder Quereinsteiger*innen oder andere Gruppen ebenfalls nicht für das Forschungsvorhaben vorgesehen.

5.1.4 Leifadengestützte Einzelinterviews

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns nach der Grundidee der CIT/SIT sind mehrere diagnostische Formen der Datenerhebung denkbar. Um Situations- und Verhaltensbeschreibungen zu erhalten, wurde sich für die Durchführung von teilstandardisierten Einzelinterviews entschieden. Auch Flanagan sieht die Methode der Einzelinterviews als „probably the most satisfactory data collection procedure“ (Flanagan, 1954, S. 340). Da bereits geringfügig abweichende Frageformulierungen dazu führen können, dass sich das Spektrum der angeführten Situation erheblich voneinander unterscheiden kann (vgl. Flanagan, 1954, S. 341), wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Durch die Anwendung der CIT/SIT Methode konnten bereits existierende Interviewfragen als Orientierungsrahmen für die Entwicklung des

¹⁵ Im Jahr 2020 wurden 133 Polizeimeister*innen (2021: 95) und 83 Polizeikommissare (2021: 94) ernannt (Quelle: öffentlich zugängliche Quellen, Berichterstattung o.ä., da offizielle Zahlen der Landespolizei M-V nicht vorlagen).

Interviewleitfadens genutzt werden (vgl. u. a. Flanagan, 1954, S. 342 und Donat/Moser, 1989, S. 166). Bei den Fragen handelt es sich lediglich um Leitfragen, die vor allem das Erzählen anregen sollen. Nachfolgend soll nun der Aufbau des Interviewleitfadens (siehe Anlage 3.1) dargestellt werden.

Der erste Teil des Interviews sollte zunächst gewährleisten, dass es sich bei der interviewten Person um eine Person aus der definierten Zielgruppe handelt. Dazu wurden soziodemografische und berufsbezogene Daten erhoben. Darüber hinaus sollte erfragt werden, wie die Interviewpartner*innen auf das Forschungsvorhaben aufmerksam wurden.

1. Teil A Allgemeine Angaben
1.1 Frage nach soziodemografischen Daten (Alter, Geschlecht)
1.2 Frage nach berufsbezogenen Daten (Eintritt in die Landespolizei, Laufbahngruppe, Dienstort)
1.3 Wie bist du auf das Forschungsvorhaben aufmerksam geworden?

Abb. 2: Interviewbogen Teil A

Nach den allgemeinen Angaben schloss sich der zweite Teil des Leitfadens an. In diesem ging es um offene Fragen zum Untersuchungsgegenstand. Ziel war die Erfassung der emotionalen Grundhaltung der befragten Person sowie allgemeiner Assoziationen zum Themenkomplex. Die Antworten zur Frage 2.3 lieferten im Rahmen der Auswertung wichtige Erkenntnisse zum „General Aim“ der Tätigkeit als Ergänzung zu den bisherigen theoretischen Ergebnissen. Darüber hinaus sollte mit der Beantwortung der freien Fragen auf Motivationsaspekte für die Teilnahme am Interview geschlossen werden.

2. Teil B Freie Fragen
2.1 Was für Schlagworte fallen Dir spontan ein, wenn du Dich an die Zeit deines Praktikums zurückerinnerst?
2.2 Was verbindest Du mit Deinem „Bärenführer“?
2.3 Welche Aufgaben beinhaltet die Rolle des „Bärenführers“?

Abb. 3: Interviewbogen Teil B

Innerhalb des dritten Teils standen die Situationserhebungen im Fokus, in denen besonders konstruktive oder destruktive Verhaltensweisen der Praxisanleitenden gezeigt wurden. Daher wurden die Interviewpersonen aufgefordert, konkrete (Alltags-) Situationen aus der Zeit des Praktikums zu beschreiben. Dabei wurde zunächst mit der Frage nach Situationen begonnen, in denen der Praxisanleitende ein konstruktives Verhalten aus Sicht der Interviewperson gezeigt hat und damit als Vorbild fungierte. Ziel der Datenerhebung lag darin, episodisches Wissen im narrativen Format

zu gewinnen. Die Situationen sollten dabei so detailreich wie möglich in all ihren unterschiedlichen Facetten dargestellt werden (vgl. Schuler/Marcus, 2006, S. 215). Hierzu dient die ergänzende Frage unter 3.2. Mit deren Beantwortung sollten sowohl personen-, als auch situationsspezifische Gegebenheiten in der Interaktion erhoben werden, die bei der Aufgabenwahrnehmung der polizeilichen Praxisanleitenden von Bedeutung sind (vgl. Donat/Moser, 1989, S. 166). Die Reihenfolge der gestellten Fragen hat einen wesentlichen Einfluss auf die Quantität der geschilderten Ereignisse. Um einen größtmöglichen Output an geschilderten Situationen zu erreichen, sollten daher zuerst Fragen nach *konstruktiven* Verhalten gestellt werden und anschließend nach Situationen mit gegenteiligem Ergebnis gefragt werden (vgl. Flanagan, 1954, S. 333). Nach der Beschreibung von konstruktiven Verhaltensweisen, geht es in der letzten Frage um theoretische Verhaltensweisen, welche destruktive Auswirkungen nach sich gezogen *hätten*.

3. Teil C Situationsbeschreibungen mit <i>unterstützenden (konstruktiven)</i> Verhaltensweisen
3.1 In welcher Situation hast du deinen „Bärenführer“ während deines Praktikums als Vorbild wahrgenommen?
3.2. Unter welchen Gegebenheiten fand die Situation statt? Was genau hast Du getan? Was hat der „Bärenführer“ genau getan?
3.3 Im Nachhinein: Welches Verhalten von Deinem „Bärenführer“ hätte dazu geführt, dass du ihn als schlechtes Vorbild wahrgenommen hättest? Welches Verhalten hätte dazu geführt, dass du dich nicht unterstützt gefühlt hättest?

Abb. 4: Interviewbogen Teil C

Der Leitfadenteil C dient als Orientierung für alle nachfolgend geschilderten Situationen, die konstruktives Verhalten des Praxisanleitenden zur Folge hatte. Dabei wird die interviewte Person gezielt um weitere Situationsbeschreibungen gebeten. Erst wenn keine weiteren Situationen dieser Kategorie genannt werden, erfolgen Fragen nach Situationen und Verhaltensweisen, die die ehemaligen Polizeianwärter*innen als destruktiv wahrgenommen haben.

4. Teil D Situationsbeschreibungen mit <i>entmutigenden (destruktiven)</i> Verhaltensweisen
4.1 In welcher Situation hast du deinen „Bärenführer“ während deines Praktikums als schlechtes Vorbild wahrgenommen? In welcher Situation hast Du Dich nicht unterstützt gefühlt?
4.2. Unter welchen Gegebenheiten fand die Situation statt? Was genau hast Du getan? Was hat der „Bärenführer“ genau getan?
4.3 Im Nachhinein: Welches Verhalten von Deinem „Bärenführer“ hätte dazu geführt, dass du ihn als Vorbild wahrgenommen hättest? Welches Verhalten hätte dazu geführt, dass du dich unterstützt gefühlt hättest?

Abb. 5: Interviewbogen Teil D

Im letzten Teil des Interviews erhielten die befragten Personen die Gelegenheit, selbst noch Fragen zu stellen und eigene Anregungen zu geben. Darüber hinaus wurde die Möglichkeit eröffnet, relevante Aspekte aus Sicht der Interviewpersonen anzusprechen. Durch diesen offenen Teil des Interviews sollten Wissenslücken der Forscherin geschlossen werden, die bei der Interaktion zwischen Praxisanleitenden und Polizeianwärter*in von Bedeutung sind. Dabei geht es auch darum, Rahmenbedingungen der praktischen Polizeiausbildung zu erfassen.

5. Teil E Sonstiges
5.1 Gibt es noch weitere Aspekte, Rahmenbedingungen, die in der Anleitung von Polizeianwärter*innen berücksichtigt werden sollten?

Abb. 6: Interviewbogen Teil E

5.1.5 Datenschutz und Genehmigungen

Vor Beginn der Erhebungsphase wurde ein Datenschutzkonzept entwickelt, welches sowohl den Umgang als auch die Speicherung des Datenmaterials regelt (vgl. Anlage 3.2). Dabei wurden die Teilnehmenden über folgende Bereiche aufgeklärt: Ziele des Forschungsvorhabens, Kontext der Durchführung, Geeignetheit der interviewten Person, Anonymität im Rahmen der Auswertung (vgl. Flanagan, 1954, S. 340 f.). Eine umfassende Aufklärung musste bei der Planung des Zeitansatzes für die Interviews berücksichtigt werden. Das Datenschutzkonzept sieht vor, dass alle personenbezogenen (Name, dienstliche Adresse) sowie auch personenbeziehbare Daten (Ausbildungsjahrgang, Dienstort) anonymisiert und durch Pseudonyme ersetzt werden (vgl. Arbeitsgruppe Datenschutz und qualitative Sozialforschung, 2014). Dadurch sollten Rückschlüsse auf die Teilnehmenden ausgeschlossen werden. Die Audiodateien wurden während der Transkription umfassend anonymisiert. Die weitere Verwendung und Speicherung der Daten richtet sich nach dem Bundesdatenschutzgesetz sowie der Datenschutzgrundverordnung. Vor Durchführung der Interviews wurde den Interviewpersonen das vorliegende Datenschutzkonzept erläutert und die schriftliche Einwilligung eingeholt.

Des Weiteren wurde vor Durchführung der Interviews eine Genehmigung seitens des zuständigen Ministeriums eingeholt (vgl. Anlage 2.1). Hierzu mussten ein förmliches Anschreiben, eine ausformulierte Forschungsskizze sowie das Datenschutzkonzept eingereicht werden. Daran schlossen sich mehrere Rücksprachen sowohl mit der Polizeiabteilung als auch dem Personalreferat an, bevor eine finale Genehmigung zur Durchführung der Interviews ausgesprochen wurde. Mit der Genehmigung wurde

auch ein grundlegendes Interesse der Landespolizei M-V an den Ergebnissen der Masterarbeit hervorgehoben.

5.2 Datenerhebung

5.2.1 Sampling und Rekrutierung

Nachdem die Zielgruppe im Trichterverfahren identifiziert wurde, soll nun das Sampling und das Rekrutierungsverfahren kurz beschrieben werden. Grundsätzlich können für die Datenerhebung verschiedene Sampling-Verfahren kombiniert werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, S. 126 f.). Da es um die persönlichen Erfahrungen in der Interaktion mit ihren Praxisanleitenden während des (schutzpolizeilichen-) Praktikums ging, sollten Interviewpartner*innen aus der identifizierten Zielgruppe (vgl. Kapitel 5.1.3) gewonnen werden. Zahlreiche Forscher*innen kritisieren einen oftmals problematischen Feldzugang zum Politikbereich der Inneren Sicherheit und zur Institution der Polizei (vgl. u. a. Mokros, 2013/Groß, 2008). So kritisiert Groß, dass „über die Pluralität der Organisationsstrukturen, die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Ausbildung und Karrierewege [...] vielfach Unklarheit“ bestünde (vgl. Groß, 2008). Dies kann für die vorliegende Arbeit nicht bestätigt werden. Der Feldzugang wurde unterstützt durch die Mitwirkung einzelner Führungskräfte in der Landespolizei, was vor allem auf das dienstliche Interesse an der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas zurückzuführen sein dürfte. Wie aus dem Genehmigungsschreiben des Ministeriums für Inneres und Europa (vgl. Anlage 2.1) ersichtlich ist, wurde ein zweistufiges Rekrutierungsverfahren vorgegeben, dessen inhaltliche Vorbereitung eng mit dem Personalreferat und dem Einsatzreferat abzustimmen war. Das Verfahren sah zum einen ein Anschreiben an die 37 Revierleiter*innen bzw. deren Vertreter*innen der beiden Polizeipräsidien Rostock und Neubrandenburg vor (siehe Anlage 2.2), welches über die Polizeiabteilung an die beiden Polizeipräsidien und nachrichtlich an die FHöVPR M-V geschickt wurde. Die Polizeipräsidenten waren für die entsprechende Weiterleitung an die Revierleiter*innen verantwortlich. Durch eine persönliche Kontaktaufnahme seitens der Forscherin mit den Polizeipräsidien, erfolgte die mündliche Zusage der Weiterleitung auf dem förmlichen Dienstweg. Inwieweit alle Polizeireviere das Schreiben tatsächlich erhalten haben, konnte nicht vollständig nachvollzogen werden. Zum anderen sah das Verfahren vor, sich mit einem Beitrag im Intranet der Landespolizei direkt an die identifizierte Zielgruppe zu wenden (siehe Anlage 2.3). Beim Intranet handelt es sich um ein polizeiinternes Netzwerk zur Übermittlung von Informationen an die Mitarbeitenden der Landespolizei M-V. Durch den Inspekteur der Landespolizei wurde der Beitrag um ein Vorwort ergänzt, in dem explizit zur Unterstützung der wissenschaftlichen Arbeit aufgerufen wurde. Potenziell haben alle Beschäftigte der Landespolizei Zugriff auf den Beitrag. Im Rahmen der Gewinnung

von Interviewpartner*innen für das Forschungsvorhaben wirkte es sich vorteilhaft aus, dass die Forscherin selbst Mitarbeitende der Landespolizei M-V ist. So konnte das berufliche Netzwerk ebenfalls zur Unterstützung des zweistufigen Rekrutierungsverfahrens genutzt werden. Des Weiteren wurde das Verfahren um die „Schneeballmethode“ ergänzt. So wurde auch versucht Interviewpartner*innen zu gewinnen, die von den Kolleg*innen genannt wurden, da diese ein besonderes Erlebnis im Praktikum hatten und daher für das Forschungsdesign geeignet erschienen.

5.2.2 Rahmenbedingungen und Stichprobe

Bei der Situationserhebung mithilfe von Einzelinterviews ist zu beachten, dass es eine Herausforderung darstellen kann, geeignete Proband*innen zu finden, die auch bereit sind, in einem persönlichen Gespräch Fragen offen zu beantworten (vgl. Bartsch/Specht, 2009, S. 384). Daher wurden die Rahmenbedingungen der Interviewsituation mit dem Ministerium abgestimmt. Diese sahen vor, dass die Teilnahme der Polizeibeamt*innen an den Interviews während der Dienstzeit in den jeweiligen Dienststelle erfolgen darf. Um Erkenntnisse aus dem Arbeitsalltag der Polizeibeamt*innen zu gewinnen, ist es in der qualitativen Forschung besonders förderlich, die Personen direkt an ihrem Arbeitsplatz zu interviewen. Durch die vertraute Umgebung sollte eine Situationskontrolle hervorgerufen werden, die sich vorteilhaft auf die Auskunftsbereitschaft auswirken sollte (vgl. Hettlage/Steinlin, 2006, S. 6). Im Rahmen der Rekrutierung wurde der Forscherin zugestanden, ihre dienstliche E-Mail-Adresse sowie ein persönliches Bild in Uniform für den Aufruf im Intranet zu nutzen. Dies sollte sich vorteilhaft auswirken, da somit die Forscherin den interviewten Personen als Kollegin gegenüber treten kann. Die Größe der Stichprobe orientierte sich dabei am Umfang der zu erhebenden Situationen. Hierzu lassen sich in der Literatur unterschiedliche Angaben finden. Bownas und Bernardin (1988) sehen eine Befragung von sechs bis zwölf Personen als ausreichend an (vgl. Bownas/Bernardin, 1988, S. 1122), während Neubauer (2005) eine Stichprobengröße von 30 Personen benennt, die jeweils bis zu vier Situationen und entsprechende Verhaltensweisen beschreiben können (vgl. Neubauer, 2005, S. 102). Die Anzahl an zu erhebenden Situationen ist auch abhängig von der zu erforschenden Tätigkeit und dem Grad der Komplexität. Bei einer Position mit einer Stellenbeschreibung von übersichtlichen Tätigkeiten reicht eine Betrachtung von ca. 50 Situationen aus. Für Führungspositionen und komplexere Bereiche können auch 1.000 Situationserhebungen und mehr notwendig sein. Wenn auf 100 Situationen höchstens drei neue Verhaltensweisen geschildert werden, wäre eine theoretische Sättigung erreicht (vgl. Flanagan, 1954, S. 333 ff.). Da es sich bei der Anleitung von Polizeianwärter*innen um eine temporäre Aufgabe von Polizeibeamt*innen handelt, für die es bisher noch kein Qualifizierungslehrgang ö. ä. in der

Landespolizei M-V gibt, wird eine geringere Anzahl an Situationserhebungen als ausreichend eingeschätzt. Dabei wird die vorliegende Studie als Pilotstudie gekennzeichnet, die kein vollständiges Anforderungsprofil für die Position der polizeilichen Praxisanleitenden darstellt oder für sich beansprucht. Dies ist vor dem sekundären Forschungsziel – Betrachtung von Rahmenbedingungen der berufspraktischen Ausbildungs- und Studienzeiten – auch vertretbar. Auch wenn das gewählte Forschungsdesign und der zugrundeliegende qualitative Ansatz es nicht explizit vorsieht, wurde bei der Durchführung der Interviews auch die theoretische Sättigung berücksichtigt. So wurde mit der gewählten Stichprobengröße angestrebt, dass durch weitere Interviews keine neuen Erkenntnisse mehr generiert werden können. Somit sah das qualitative Forschungsdesign vor, 30-40 Situationen zu erheben. Hierzu waren sechs bis acht qualitative Interviews mit ehemalige Polizeianwärter*innen vorgesehen. Insgesamt konnten mit der Rekrutierungsstrategie 15 potenzielle Teilnehmende identifiziert werden. Der überwiegende Anteil hat sich selbständig auf den Interviewaufruf gemeldet. Einige wurden von ihren Vorgesetzten der interviewführenden Person gemeldet. Diese hat zu allen potenziellen Teilnehmenden persönlich Kontakt aufgenommen. Von drei Personen wurde die Interviewbereitschaft zurückgezogen mit der Begründung, nicht mehr über genügend Erinnerung an konkrete Situationen während des Praktikums zu verfügen. Zwei Interviews fielen krankheitsbedingt aus. Eine erneute Kontaktaufnahme führte nicht dazu, dass die Stichprobe erhöht werden konnte. Somit setzte sich die Stichprobengröße aus 10 Personen zusammen. Damit fällt die Stichprobengröße in die genannte Größenordnung von Bownas und Bernardin (1988). Hierunter befanden sich zwei weibliche und acht männliche Interviewpersonen. Das Durchschnittsalter entsprach 24,5 Jahre. Acht Interviewpartner*innen haben ihren Abschluss im Jahr 2021 erreicht. Die anderen beiden Personen im Jahr 2020. Dabei kamen die meisten Teilnehmenden aus der LG. 2, 1. EA. Nur zwei der befragten Personen haben eine Ausbildung im mittleren Dienst absolviert. Die Interviews fanden im November 2021 statt. Dabei dauerten die Interviews zwischen 15 und 55 Minuten, wobei die Dauer der Gespräche abhängig war vom Umfang der geschilderten Situations- und Verhaltensbeschreibungen. Aufgrund der pandemischen Lage mussten zwei Interviews als Telefoninterviews durchgeführt werden. Vor Beginn jedes Interviews wurden die Teilnehmenden über das Forschungsvorhaben informiert. Hierzu diente die Präsentation der interviewführenden Person als Orientierung (vgl. Anlage 2.1). Insbesondere wurde Wert daraufgelegt, die datenschutzrechtlichen Aspekte zu erläutern. Darüber hinaus wurde die Rolle der interviewführenden Person im Vorfeld erörtert. Diese nimmt sowohl die Rolle einer externen Studentin im Rahmen eines Studiums *außerhalb* von Polizeistrukturen als auch die Rolle einer Polizeibeamtin

bzw. Kollegin *innerhalb* der Organisation ein. Letzteres impliziert auch die Verpflichtung strafrechtliche Inhalte zu melden (vgl. § 163 StPO). Dadurch, dass dienstliche Kanäle zur Kontaktaufnahme genutzt werden konnten, fand die fakultative Ansprache in der persönlichen-kollegialen Anredeform statt. Diese Rahmenbedingungen erleichterten spürbar den Feldzugang, müssen jedoch methodenkritisch reflektiert werden (vgl. Kapitel 7.3). Vor jedem Interview wurde explizit darum gebeten, möglichst so behandelt zu werden, als wäre die interviewführende Person keine Kollegin. Darüber hinaus wurden keine Personen aus dem unmittelbaren bzw. künftigen Arbeitsumfeld der Forscherin interviewt. Wie bereits ausgeführt, kam während des Interviews ein Leitfaden zum Einsatz, welcher eine teilstrukturierte Durchführung ermöglichte (vgl. Kapitel 5.1.4). Im Laufe der Interviews wurde geringfügig von diesem Leitfaden abgewichen bzw. neu auftauchende Aspekte näher hinterfragt. Für die Teilnehmenden stellte sich die Beantwortung der Frage nach sonstigen Aspekten und Rahmenbedingungen in der Anleitung von Polizeianwärter*innen als Herausforderung dar. Daher wurde teilweise bereits geschilderte Aspekte und Rahmenbedingungen in vorherigen Interviews aufgegriffen und konkret hinterfragt. In einigen Fällen wurde die Anzahl an geschilderten Situationen durch wiederholtes Fragen erhöht und durch eine Erzählaufforderung verstärkt. In zwei Fällen fielen den Teilnehmenden nach Beendigung der Aufnahme noch weitere Situationsbeschreibungen ein, weshalb die Aufnahme nach einer kurzen Unterbrechung fortgesetzt wurde. Zudem wurde nicht immer die Reihenfolge des Interviewleitfadens eingehalten und dem Erzählfluss der Teilnehmenden sowie dem Interviewverlauf angepasst. Je nach Beantwortung der ersten Frage, was mit dem Praxisanleitenden verbunden wird, wurde zum Teil bereits eine Überleitung zu konkreten Situationsbeschreibungen vorgenommen, die konstruktive oder destruktive Verhaltensweisen nach sich zogen. Es wurden in jedem Interview alle fünf Teilbereiche des Interviewleitfadens angesprochen und keine Aspekte vergessen. Mit der gewonnenen Stichprobe konnte in Auszügen eine theoretische Sättigung erzielt werden, da zentrale Aussagen über die Befragungen hinweg immer wieder genannt wurden. Daher wurden nach den zehn Interviews keine weiteren Interviews mehr geführt.

5.3 Datenauswertung

Die Transkription der Interviews mit den Polizeibeamt*innen erfolgte durch die Forscherin selbst. Diese richtete sich nach dem einfachen Transkriptionssystem und den entsprechenden Regeln nach Kuckartz (vgl. Kuckartz, 2018, S. 164 ff.). Dabei wurde eine wörtliche, sprachlich leicht geglättete Transkription der Interviews vorgenommen, um eine einfachere Lesbarkeit herzustellen. Im Zentrum standen die vermittelten Verhaltensbeschreibungen und weniger die emotionale und bildliche Darstellung.

Die Transkriptionen im Original wurden im Anschluss dupliziert und pseudonymisiert dem Anlagenband dieser Masterarbeit zugeführt (vgl. Anlage 4). Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Hierzu wurde die Softwarelösung MaxQDA (Version 2022) eingesetzt. Wie in der Literatur zur Anwendung der CIT/SIT beschrieben, wurden zunächst die einzelnen Situationen extrahiert. Damit die Verhaltensbeschreibungen in den jeweiligen Situationen zur weiteren Auswertung herangezogen werden konnten, wurden Kriterien an die Situationen zuvor definiert (in Anlehnung an Bownas/Bernardin, vgl. 1988, S. 1121). Mit diesen Kriterien an die geschilderten Situationen sollten Mindestanforderungen definiert werden, die sowohl dem Untersuchungsgegenstand entsprechen als auch den Ansprüchen der CIT/SIT gerecht werden. Erst wenn die Situationen diese Anforderungen erfüllten, wurden sie zur weiteren Auswertung der Verhaltensweisen herangezogen. Aufgrund des explorativen Forschungsdesigns wurde bei der Kodierung eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung gewählt (vgl. Mayring/Fenzl, 2014, S. 545 ff.). Anhand des Leitfadens wurden die geschilderten Verhaltensweisen in den jeweiligen Situationen den zwei Hauptkategorien zugeordnet (1. Konstruktive Verhaltensweisen; 2. Destruktive Verhaltensweisen). Die weiteren Subkategorien ergaben sich aus dem empirischen Material. Dabei erfolgte die Auswertung unter Berücksichtigung der Bezugsgrenze und positive Begrifflichkeiten wurden zur Beschreibung der Anforderungsdimensionen genutzt (vgl. Flanagan, 1954, S. 344 ff.). Die Rahmenbedingungen und ausgesprochenen Empfehlungen wurden induktiv aus dem Datenmaterial extrahiert.

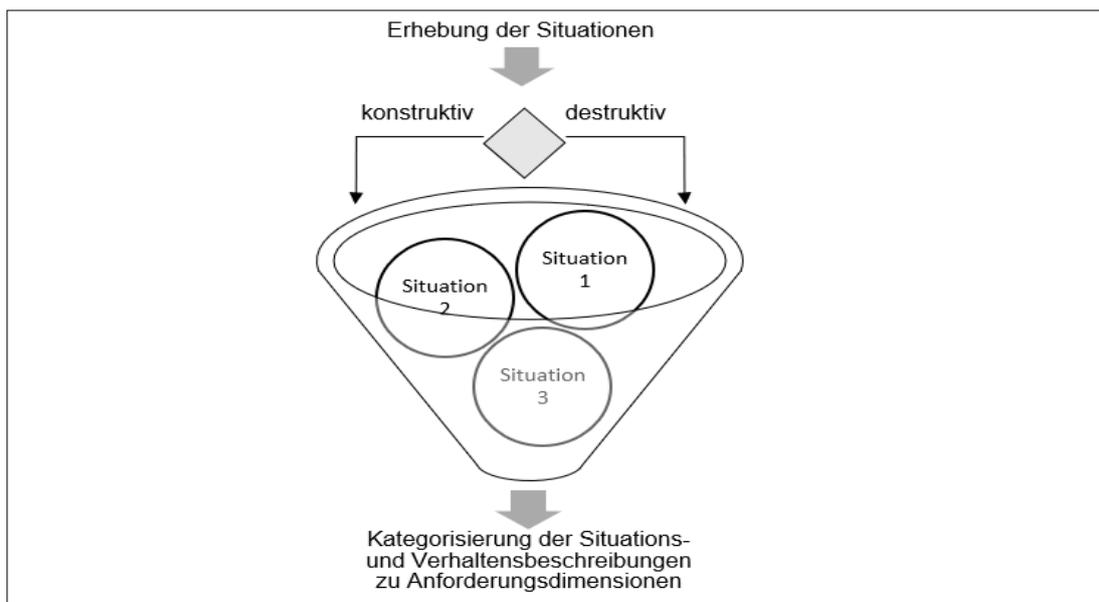


Abb. 7: Methodisches Vorgehen zur Entwicklung der Anforderungsdimensionen nach einer Modifikation der CIT (in Anlehnung an Schilling, 2008, S. 22)

Unmittelbar nach jedem Interview wurde zusätzlich ein Postskriptum angefertigt, in welchen sowohl die Selbstwahrnehmung der interviewführenden Person als auch Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte, spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen festgehalten wurden.

6. Ergebnispräsentation

Im folgenden Abschnitt sollen die wesentlichen Ergebnisse der durchgeführten Studie präsentiert werden. Zunächst werden im Kapitel 6.1 und 6.2 die Ergebnisse der Auswertung des Interviewleitfadens Teil B vorgestellt. Dabei geht es zum einen um die emotionale Grundhaltung der Interviewteilnehmenden zum Thema und zum anderen um die Aufgaben der Praxisanleitenden („General Aim“) aus der Perspektive der ehemaligen Polizeianwärter*innen als Ergänzung zu den bisherigen Ausführungen im theoretischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 4.3). Anschließend werden die geschilderten Situationen dargestellt (Kapitel 6.3) und die Vorgehensweise bei der Ableitung der Anforderungsdimensionen vorgestellt (vgl. Kapitel 6.4). Zu beachten ist, dass es sich bei den nachfolgenden Ergebnisdarstellungen um eine Pilotstudie mit einer kleineren Stichprobe handelt, aus denen Rückschlüsse gezogen werden.

6.1 Emotionale Grundhaltung zum Thema

Mit den Fragen aus dem Teil B des Interviewleitfadens sollte vor allem die emotionale Grundhaltung der Teilnehmenden zu den Themen „Praktikum“ und „Praxisanleitende“ erhoben werden. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden zeigte eine positive emotionale Grundhaltung zum Thema. So wird die Zeit des Praktikums u. a. als „eine sehr schöne Zeit“ beschrieben (vgl. C4_3617, Z. 4), die vor allem Spaß machte (vgl. B5_3817, Z. 10) und daraufhin sehr schnell verging (vgl. C4_3617, Z. 10 f.). Auch wurde sie als abwechslungsreich und lehrreich beschrieben, da es das erste Mal Kontakt mit der polizeilichen Praxis gab und Erfahrungen gesammelt werden konnten. In der Zeit des Praktikums können aus Sicht der ehemaligen Polizeianwärter*innen theoretische Inhalte überprüft und Verknüpfungen hergestellt werden, die das Grundverständnis verbessern (vgl. F2_1555, Z. 19 ff.). Mehrere Teilnehmende nahmen im Praktikum deutliche Unterschiede zwischen Theorie und Praxis wahr (vgl. A7_4421, Z. 4 ff.), was die von Vielen beschriebene Aufregung vor dem ersten Praktikum verstärkte. Auf die Frage, weshalb Aufregung bestand, wurden folgende Bereiche genannt: Funken, Kolleg*innen, Kontakt mit Bürger*innen, polizeiliche Dokumentationsprozesse und neue unbekannte Situationen. Dabei resultierte auch in einem Fall die Aufregung aus dem Umstand heraus, dass mit dem ersten realen Kontakt mit dem Arbeitsalltag der Polizei auch die Berufswahl hinterfragt und überprüft wird (vgl. K6_4715, Z. 6 ff.).

Ob die Zeit des Praktikums grundsätzlich positiv wahrgenommen wurde, hing dabei maßgeblich von den Praxisanleitenden und Kolleg*innen im Praktikum ab. Wenn diese motiviert waren, Interesse an der Anleitung zeigten und die Praktikant*innen positiv aufgenommen wurden, hat sich dies offenbar auch auf die emotionale Grundhaltung zum Thema ausgewirkt. Eine Interviewpartnerin empfand es als hilfreich, dass das Umfeld im Praktikum Vertrauen in sie hatte und sie vieles selbstständig bearbeiten konnte. Auf die Frage, was sie mit den Kolleg*innen verbinden würde, die sie im Praktikum anleiteten, sprach sie sogar von „Liebe“ (vgl. E11_5719, Z. 11). Einem anderen Teilnehmenden ist die aufgeschlossene Art der Praxisanleitenden in Erinnerung geblieben (vgl. H5_4246, Z. 12 f.). Nur ein Interviewpartner hatte teilweise negative Erfahrungen mit seinen Kolleg*innen aus der Praktikumsdienststelle gemacht, die „nicht ganz so professionell reagiert haben“ auf alkoholisierte Personen (H5_4246, Z. 6). Drei weitere Teilnehmende kritisierten, dass es keine Zuordnung zu einem festen Praxisanleitenden gab und sich dieser Bereich teilweise unorganisiert darstellte. Aufgrund von Abordnungen und Urlaub musste ein ehemaliger Polizeianwärter mit verschiedenen Praxisanleitenden zusammen Streife fahren (vgl. J5_5044, Z. 10 ff.). Ein Umstand, welcher besonders im ersten Praktikum als hinderlich wahrgenommen wurde (vgl. K6_4715, Z. 14 f.) und im Diskussionsteil dieser Arbeit näher erörtert wird (vgl. Kapitel 7).

6.2 Aufgabe und Rolle der Praxisanleitenden

Bei der Anwendung der CIT oder einer Modifikation muss zunächst das „General Aim“ der zu untersuchenden Tätigkeit feststehen (vgl. Kapitel 4.3). In Ergänzung zu den bisherigen Ausführungen wurden auch die befragten Personen nach den Aufgaben des Praktikumsbetreuenden gefragt und den bisher definierten allgemeinen Aufgaben nach § 11 (3) APOPol M-V zugeordnet. Dabei wurden zunächst die genannten Antworten induktiv gebündelt und anschließend deduktiv den beschriebenen Aufgaben des Praktikumsbetreuenden zugeordnet (vgl. Anlage 5.2).

Auch die ehemaligen Polizeianwärter*innen sehen in den Praxisanleitenden Ansprechpartner*innen (vgl. § 11 (3) Nr. 1 APOPol M-V), die gleichzeitig auch als wesentliche Vertrauens- bzw. Bezugspersonen im Rahmen berufspraktischer Ausbildungs- und Studienzeiten fungieren. Sie sind dabei Vorbild und nehmen eine Beratungsfunktion bei Problemen ein. Ihre Aufgabe wird dabei auch in der sozialen Integration der Polizeianwärter*innen innerhalb der Polizeidienststelle gesehen sowie in der Gestaltung von lernfördernden Rahmenbedingungen. Mit Integrationsprogrammen können neue Mitarbeitende während der beruflichen Sozialisation unterstützt und begleitet werden. Dabei ist die Beziehung zwischen Praxisanleitenden und

Polizeianwärter*in von zentraler Bedeutung. Die Beziehung besteht, wie in der Schule auch, zwischen einer wissensvermittelnden und einer wissensaufnehmenden Person, wobei die Art der Beziehung maßgeblich von dem Verhalten der Praxisanleitenden bestimmt wird. Tritt dieser motiviert und interessiert den Polizeianwärter*innen entgegen, kann sich dies positiv auf die Lernatmosphäre und das Lernklima auswirken. Zudem kann hierdurch die Motivation und Aktivität der Praktikant*innen gefördert werden, was einen erfolgreichen Wissenserwerb fördert. Darüber hinaus kann eine gute Arbeitsbeziehung mit dem/der Praxisanleitenden dabei helfen, mit belastenden Einsätzen im Praktikum zurechtzukommen, weshalb die soziale Unterstützung im Praktikum besonders wichtig erscheint. So beschreibt ein Interviewpartner, dass die Aufgaben des Praxisanleitenden für ihn darin liegen:

„[...] die Beziehung dann auch so mit ein bisschen Fingerspitzengefühl aufzubauen, weil dadurch dann halt ein angenehmeres Arbeitsklima entsteht. Und dann der Praktikant halt auch von sich will, arbeiten will. Und dass die Einsätze dann nicht als Belastung wahrgenommen werden“ (D4_4041, Zeile 43 ff.).

Dabei fanden die Befragten es besonders hilfreich, wenn sie nicht wie Praktikanten behandelt wurden (vgl. D4_4041, Zeile 533 ff.; vgl. A7_4421, Zeile 121 ff.). Stattdessen beschreibt der Interviewpartner die Beziehung zwischen dem Praxisanleitenden und ihm wie folgt:

„Er hat mir gesagt. Also nicht nur von Kollege zu Kollege, sondern auch so zwischenmenschlich, schon fast freundschaftlich erklärt, warum das so gemacht wird. Also da bin ich auch froh, dass ich nicht nur als Kollege, also ich sag mal als Praktikant wahrgenommen wurde. Sondern auch auf der zwischenmenschlichen Ebene mich da gut integriert gefühlt habe“ (vgl. D4_4041, Zeile 533 ff.).

Auch das Klima der gesamten Dienstgruppe scheint bei der erfolgreichen Anleitung von Polizeianwärter*innen eine Rolle zu spielen. So vergleicht eine Interviewpartnerin ihre beiden Praktikumsdienststellen und kommt zu folgendem Ergebnis:

„Also in meiner ersten Praktikumsdienststelle, das war mein erstes Praktikum. [...] Ich hatte meine zwei Vertrauenspersonen. Christian und Sebastian. Und den Rest konntest du in die Tonne treten so. Und dann war ich in der anderen Praktikumsdienststelle. Und da waren wir doch alle schon näher zusammen. Im sehr engen Kontakt. Und dort habe ich erstmal gemerkt, wie schön das ist, wenn sich die ganze Dienstgruppe versteht“ (vgl. E11_5719, Zeile 533 ff.).

Die zentralste Aufgabe von polizeilichen Praxisanleitenden besteht in der Anleitung von Polizeianwärter*innen. Die APOPol M-V sieht in dieser Aufgabe vor allem die Unterstützung der Praktikant*innen bei der praktischen Anwendung des erworbenen Wissens (vgl. § 11 (3) Nr. 2 APOPol M-V). Durch die Interviews konnte dieser Bereich etwas konkretisiert werden. So geht es aus der Perspektive der Polizeianwärter*innen hauptsächlich darum, die Einarbeitung in unterschiedliche polizeiliche Aufgabenbereiche zu begleiten („Mitnehmen“). Dabei kann es zunächst hilfreich sein, den

Polizeianwärter*innen die Möglichkeit zu geben, erfahrene Polizeibeamt*innen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit zu beobachten. In jedem Fall sollten Maßnahmen und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und erklärt werden.

„Dass er [Anmerkung: der Praxisanleitende] natürlich gerade zum Anfang in den ersten Schichten, wo man wie gesagt, wenn man von der Fachhochschule kommt, noch gar keine Ahnung von der Praxis hat vom Gefühl her, auch erstmal einiges gezeigt und auch erklärt wird, was ich immer wichtig finde. Also nicht einfach dieses: ‚Wir machen das so und so, weil wir das schon immer so gemacht haben.‘ Sondern einfach auch dieses Erklären, dass man versteht, warum werden manche Dinge so gemacht oder dokumentiert. Setzt sich halt besser fest als einfach dieses: ‚Wir machen das so, weil ist so.‘ Ja also dieses Integrieren und dieses anfangs Anleiten, Erklären“ (vgl. C4_3617, Zeile 59 ff.).

Dabei sollten Lernprozesse wirksam angestoßen und Theorie-Praxis Zusammenhänge hergestellt werden. Besonders in der Phase der Einarbeitung sei es besonders hilfreich, wenn die Vorbereitung, die Ausführung und die Dokumentation des polizeilichen Einsatzes gemeinsam durchgeführt werden. Verständliche und präzise Aufgaben und Aufträge können dabei förderlich sein und dienen der Orientierung. So beschreibt ein Interviewpartner das „Mitnehmen“ der Polizeianwärter*innen am Beispiel einer Verkehrsunfallaufnahme:

„Der Anwärter weiß ja manchmal nicht, wenn er dann noch neu ist. In den ersten Tagen oder paar Wochen. Ja was mache ich? Sichere ich zuerst oder gehe ich da mit ran. Dass man dann sagt: ‚Pass auf. Du nimmst jetzt den Unfall auf. Du gehst hin. Nimmst jetzt die ganzen Daten auf. Und dann kommst du zu mir und dann reden wir alles weitere. Und ich sichere die Unfallstelle mit Kegeln ab.‘ Oder was auch immer“ (vgl. H5_4246, Zeile 555 ff.).

Nach der ersten Phase der Einarbeitung geht es um die Weiterentwicklung der fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen der Polizeianwärter*innen anhand des Praktikumsplans (vgl. § 11 (3) Nr. 3 APOPol M-V). Dabei geht es aus Sicht der Polizeianwärter*innen auch darum, hin und wieder ins „kalte Wasser geworfen zu werden“ (vgl. A7_4421, Zeile 36 ff., vgl. B5_3817, Zeile 36 ff., vgl. K6_4715, Zeile 166) und die Selbstständigkeit der angehenden Polizeibeamt*innen zu fördern.

„Zum Teil ist das auch wieder mit dieser Aufregung verbunden, wenn man weiß: ‚Okay, das ist jetzt meine Maßnahme.‘ Also wenn man den einschreitenden Beamten gemacht hat. Sicherlich wusste man, dass man den Kollegen hat, dass wenn man ins Stocken kommt oder es knifflig wird, dass einem geholfen wird. Aber dass man schnell auf dieses selbstständige Arbeiten gebracht wurde, was ich im Nachhinein sehr gut fand oder finde.“ (vgl. C4_3617, Zeile 46 ff.)

In dieser Aufgabenzuweisung geht es offenbar auch um das Fördern der eigenen Auseinandersetzung mit der Berufsrolle und dem zukünftigen Handeln der Polizeibeamt*innen. Dies geschieht vor allem während der Zeit des Praktikums. So hebt ein Interviewteilnehmer die besondere Bedeutung des Praktikums wie folgt hervor:

„Weil ich einfach viele Situationen, viele Dinge erlebt habe, die ich vorher noch nie in meinem Leben erlebt habe. War einfach der erste reale Kontakt mit dem Arbeitsalltag in der Polizei. Sozusagen der Test, ob die Entscheidung fürs Studium auch die richtige Entscheidung war“ (vgl. K6_4715, Zeile 6 ff.).

Dies macht deutlich, dass die praktischen Ausbildungs- und Studienzeiten nicht nur für die Integration des Fachwissens dienen. Vielmehr findet die Vermittlung praxisrelevanter Elemente, sowie, seitens der Studierenden/Auszubildenden, die Entwicklung einer eigenen Berufsidentität statt.

Als vierte Aufgabenbeschreibung definiert die APOPol M-V die Mitwirkung an der Leistungsbewertung der Praktikant*innen (vgl. § 11 (4) Nr. 1 APOPol M-V). Auch für die Polizeianwärter*innen erhalten die Bereiche Kommunikation, Feedback und Leistungseinschätzung einen besonderen Stellenwert. Bei der Kommunikation mit den Praktikant*innen, bspw. zur Leistungseinschätzung, zum Entwicklungsfortschritts, der Vor- und Nachbereitung von Einsätzen oder der persönlichen Beratung, handelt es sich um eine Schwerpunktaufgabe der Praxisanleitenden. So beschreibt ein Interviewpartner die Aufgaben des Praxisanleitenden folgendermaßen:

„Naja, der Bärenführer ist sozusagen für den Praktikanten zuständig. Also einerseits ja auch die Aufgabe einzuschätzen, inwiefern jetzt bestimmte Sachverhalte vom Praktikanten abgearbeitet werden können und in welchem Umfang und wann es notwendig ist, bei bestimmten Szenarien einzugreifen“ (vgl. F2_1555, Zeile 30 ff.).

Besonders förderlich seien die ausführlichen und kontinuierlichen Feedbackgespräche zur Arbeit der Polizeianwärter*innen, welche unabdingbar für deren Lern- und Entwicklungsprozess sind (vgl. K6_4715, Zeile 51 ff.). Dabei sollte die Kommunikation offen, ehrlich und sachlich-konstruktiv erfolgen (vgl. E11_5719, Zeile 481 ff.).

6.3 Auswertung der Situationen

Die Interviewpersonen schilderten im Durchschnitt 5,4 Situationen (Gesamtanzahl der Situationen n= 54) im Kontext der polizeipraktischen Ausbildung. Dies entspricht einer weitaus größeren Anzahl, als ursprünglich angestrebt wurde. Bereits nach sieben Interviews konnten 38 Situationsbeschreibungen erreicht werden. Dennoch wurde die Befragung weiterer Interviewteilnehmenden fortgeführt, um den Bereich einer theoretischen Sättigung annähernd zu erreichen. In der nachfolgenden Tabelle sind die geschilderten Situationen nach Interviewpersonen sowie nach den jeweiligen Anteilen konstruktiver und destruktiver Verhaltensweisen abgebildet.

Nr.	Name	Anzahl an geschilderten Situationen	Geeignete Situationen (vgl. 5.3)	Verhalten ~ konstruktiv	Verhalten ~ destruktiv	Verhalten ~ Teils-Teils
I	A7_4421	7	7 (0)	6	1	0
II	B5_3817	5	4 (-1)*	2	1	1
III	C4_3617	4	4 (0)	2	1	1
IV	D4_4041	4	3 (-1)*	2	1	0
V	E11_5719	11	10 (-1)**	7	3	0
VI	F2_1555	2	1 (-1)***	1	0	0

VII	G5_3413	5	5 (0)	4	1	0
VIII	H5_4246	5	4 (-1)**	2	1	1
IX	J5_5044	5	5 (0)	4	1	0
X	K6_4715	6	6 (0)	2	3	1
Summe		54	49 (-5)	32 (65,3%)	13 (26,5%)	4 (8,2%)
* Interne Situation, keine spezifische Situation zwischen Anleitenden und Polizeianwärter*in						
** Situation aus der Kriminalpolizei						
*** Fehlende konkrete und detailreiche Sachverhaltsbeschreibung						

Tabelle 1: Übersicht der geschilderten Situationen

Fünf Situationsbeschreibungen haben die zuvor definierten Kriterien nicht erfüllt (vgl. Kapitel 5.1) und wurden für den weiteren Auswertungsprozess zur Ermittlung von konkreten Anforderungsdimensionen ausgeschlossen. In zwei Fällen fand ein Ausschluss statt, da keine spezifische Situation zwischen Praxisanleitenden und Polizeianwärter*in beschrieben wurde (vgl. Anlage 5.3, Situation 11 und 20). In einem Fall fehlte eine konkrete und detailreiche Sachverhaltsbeschreibung (vgl. Anlage 5.3, Situation 33). Bei den anderen beiden Fällen handelte es sich um Situationen aus der Kriminalpolizei (vgl. Anlage 5.3, Situation 31 und 43). Gleichwohl konnten jedoch die Inhalte aus diesen Schilderungen für die Beantwortung des sekundären Forschungsziels herangezogen werden (vgl. Kapitel 7).

Bei der Auswertung der 49 Situationen wurde das Datenmaterial zunächst verdichtet. Insgesamt wurden in 32 Situationen (65,3%) das Verhalten der Praxisanleitenden als konstruktiv beschrieben. In 13 Situation (26,5%) handelte es sich um Situationsbeschreibungen, in denen das Verhalten als überwiegend destruktiv beschrieben wurde. In vier Situationen (8,2%) zeigten die Praxisanleitenden sowohl konstruktive als auch destruktive Verhaltensweisen. Nach dem Ausfilterungsprozess konnten insgesamt 49 Situationen zur weiteren Entwicklung von Anforderungsdimensionen genutzt werden. Davon betrafen die meisten Beschreibungen Situationen aus dem schutzpolizeilichen Alltag wie zum Beispiel Anzeigenaufnahme (5), Verkehrsunfallaufnahme (8), häusliche Gewalt (5) oder der Umgang mit Toten (7). Nur drei Situationen betrafen das polizeiliche Binnenverhältnis. Konkret ging es dort um das Verhalten unter den Polizeibeamt*innen, welche alle destruktiv wahrgenommen wurde (vgl. Anlage 5.4).

6.4 Anforderungsdimensionen

Die Entwicklung erster Anforderungsdimensionen erfolgt in Anlehnung an die beschriebene Vorgehensweise Flanagans (1954). So sollte bei der Einordnung der Situationen u. a. ein allgemeiner Bezugsrahmen berücksichtigt werden, Kategorien und Subkategorien gebildet sowie eine allgemeingültige Vorgehensweise zur

Bestimmung der Überschriften genutzt werden. Überschriften sollten prägnant, aussagekräftig sowie leicht erinnerbar sein. Signifikante Häufigkeiten sind dabei auszuweisen.

In der vorliegenden Studie wurden zunächst alle konstruktiven und destruktiven Verhaltensweisen aus den 49 Situationen zusammengeführt und bedeutungsgleiche Verhaltensparaphrasen deduktiv gebündelt und neutral formuliert. Anschließend wurde jede Situation zunächst einer Anforderungsdimension als Hauptkategorie zugeordnet. Insgesamt konnten mit diesem Verfahren zehn passende Adjektive gefunden und den 49 Situationen zugeordnet werden. Mithilfe eines Kategoriensystems wurden die kategorisierten Anforderungsdimensionen näher beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen (vgl. Kategoriensystem Anlage 5.5).

In der folgenden Tabelle werden wie von Flanagan beschrieben die Häufigkeiten ausgewiesen und eine erste Rangliste präsentiert.

Kategorisierte Anforderungsdimensionen	Häufigkeit Hauptkategorie (1)	Rang
Fachlich kompetent	23	1
Aufmerksam/ einschätzend	6	2
Engagiert/Einsatzbereit/vorbildlich	5	3
Kommunikativ	4	4
Verantwortungs-/pflichtbewusst	3	5
Einfühlend	3	5
Unterstützend/motivierend	2	6
Kooperativ/teamfähig	1	7
Kritikfähig	1	7
Handlungsorientiert	1	7
Summe	49	-

Tabelle 2: Ermittelte Anforderungsdimensionen anhand der Situationsbeschreibungen (1)

Insgesamt 23-mal gab es die Zuordnung zur Anforderungsdimension „fachlich kompetent“. Anhand des vorliegenden Auszuges aus dem Kategoriensystem (vgl. Anlage 5.5) soll deutlich werden, was sich hinter dieser Anforderungsdimension verbirgt.

Kategorisierte Anforderung	Beschreibung	Ankerbeispiel
Fachlich kompetent	Der/die polizeiliche Praxisanleitende verfügt über eine hohe Auffassungsgabe und handelt aufgrund seiner Berufserfahrung in polizeilichen Einsatzlagen routiniert. Auch in unübersichtlichen Situationen behält er/sie einen Überblick, strahlt Ruhe aus und schenkt durch sein Verhalten Orientierung. Dabei handelt er/sie	<i>„Und das hat mein Bärenführer ziemlich schnell auch eruiert, weil er Rücksprache gehalten hat. Und kam dann beim RTW [Anmerkung: Rettungswagen] an und konnte mir das alles schon erzählen. Gefühlt in paar Minuten. Und das war für mich wirklich so, wo ich dachte: ‚Krass also das möchte ich auch so können.‘ So mit seiner selbst und die Ruhe, die er ausgestrahlt hat. [...] diese Ruhe, Unaufgeregtheit tatsächlich. Dass er den Überblick behalten hat. Wer spricht jetzt mit wem. Wer ist jetzt für das und das mein Ansprechpartner. Das fand ich echt faszinierend und das wird mir glaub ich auch immer</i>

	professionell und lässt sich nicht provozieren.	<i>hängen bleiben. [...] Mein Bärenführer hat koordiniert vor Ort. Also wirklich. In dem Sinne. Überblick behalten. Also jetzt nicht auch noch irgendwo reingehüpft. Sondern natürlich auch geguckt, was ich mache“ (vgl. A7_4421, Zeile 83 ff.).</i>
--	---	---

Tabelle 3: Kategoriensystem zur Anforderungsdimension „fachlich kompetent“ (Auszug)

Die Zuordnung zu dieser und jeder weiteren kategorisierten Anforderungsdimension war nur in zwei Fällen möglich, welche an der Beispielkategorie „fachlich kompetent“ näher erläutert werden soll. Einerseits erfolgte eine Zuordnung zu dieser Anforderungsdimension, wenn sich der/die Praxisanleitende in der konkreten Situation aus Sicht der Polizeianwärt*innen tatsächlich fachlich kompetent gezeigt hat. Andererseits konnte auch eine Zuordnung erfolgen, wenn sich die Polizeianwärt*innen ein fachlich kompetentes Auftreten durch die Praxisanleitenden gewünscht hätten, um in der Situation erfolgreich angeleitet zu werden.

Während des ersten Durchgangs der Kategorisierung wurde deutlich, dass in den einzelnen Situationsbeschreibungen mehrere Verhaltensweisen gezeigt wurden, welche durch die ehemaligen Polizeianwärt*innen als konstruktiv bzw. destruktiv beschrieben wurden. So handelte ein Praxisanleitender in einer Situation besonders fachlich kompetent, weshalb die Zuordnung zu dieser Kategorie vorgenommen wurde (vgl. Tabelle 3). Bei weiterer Betrachtung der Situations- und Verhaltensbeschreibung wurde festgestellt, dass sich der Praxisanleitende in diesem Fall auch sehr verantwortungs- und pflichtbewusst verhielt, indem er nach der Praktikantin schaute. Auch in anderen Fällen wurden Situationen geschildert, in denen die polizeilichen Praxisanleitenden mehrere Verhaltensweisen zeigten. Unter dieser Prämisse wurden in einem zweiten Durchgang die 49 Situationsbeschreibungen erneut kategorisiert, um eine mehrfache Zuordnung zu den Anforderungsbereichen aus Tabelle 2 festzustellen. Hierzu konnten für jede Situation neben einer Hauptkategorie maximal vier weitere Kategorien zugeordnet werden, damit auch wirklich nur die ausschlaggebendsten Anforderungsdimensionen berücksichtigt werden. Dabei war es auch möglich, wie im ersten Durchgang, neue Anforderungsdimensionen zu generieren.

Nach dem zweiten Durchgang der Kategorisierung sind fünf neue Anforderungsdimensionen hinzugekommen, sodass insgesamt 15 Anforderungsdimensionen entstanden sind. Durch 156 weitere Kategorisierungen hat sich auch die Rangliste verschoben. Im Bereich der ersten beiden Anforderungsdimensionen kam es zu kaum nennenswerten Veränderungen. Die Anforderungsdimension „hilfsbereit“, welche zunächst als Hauptkategorie keine Berücksichtigung fand, wurde bei der zweiten Auswertung insgesamt 17-mal zugewiesen, was zu einer Verschiebung in der Tabelle

führte. Die weiteren Anforderungsdimensionen „engagiert/einsatzbereit/vorbildlich“, „kritikfähig“ und „einführend“ haben sich um jeweils drei Rangplätze nach unten verschoben. Die direkten Rangfolgeveränderungen werden als Delta in der letzten Spalte der Tabelle 3 dargestellt und können so in der untenstehenden Tabelle nachvollzogen werden. Dabei ergab sich das Problem, dass sich mehrere Anforderungsdimensionen den gleichen Rangplatz mit anderen Anforderungsdimensionen teilten. Für die Entwicklung der finalen Anforderungsdimensionen ist es hilfreich, wenn jede Anforderungsdimension nur einen Rangplatz erhält. Daher wurde bei ranggleichen Anforderungsdimensionen der Wert aus der Hauptkategorie genommen. Bis auf die Dimensionen „kooperativ/teamfähig“ und „handlungsorientiert“ konnte so jeder Dimension ein eigener Rangplatz zugewiesen werden.

Kategorisierte Anforderungsdimensionen	Häufigkeit Hauptkategorie (1)	Häufigkeit Weitere Kategorie (2)	Häufigkeit Gesamt	Rang	Δ
Kommunikativ	4	31	35	1	+2
Fachlich kompetent	23	8	31	2	-1
Hilfsbereit	0	17	17	3	0
Kooperativ/teamfähig	1	15	16	4	+2
Handlungsorientiert	1	15	16	4	-2
Aufmerksam/einschätzend	6	9	15	5	-3
Freundlich/umgänglich	0	15	15	6	0
Verantwortungs-/pflichtbewusst	3	10	13	7	-1
Engagiert/einsatzbereit/vorbildlich	5	6	11	8	-3
Unterstützend/motivierend	2	9	11	9	-1
Einführend	3	4	7	10	-3
Kritikfähig	1	5	6	11	-3
Wertschätzend	0	6	6	12	0
Motiviert	0	4	4	13	0
Empathisch	0	2	2	14	0
Summe	49	156	205	-	-

Tabelle 4: Ergänzung der Anforderungsdimensionen um weitere Kategorien (2)

Im weiteren Auswerteprozess ergab sich folgende Problemstellung. Auch außerhalb der spezifischen Situationsbeschreibungen wurden konstruktive und destruktive Verhaltensweisen genannt, die den identifizierten Anforderungsdimensionen zugeordnet werden können. Dies geschah vor allem bei den Fragen aus dem Interviewleitfaden Teil B und Teil E (vgl. Anlage 3.3). Daher wurde das Datenmaterial ein drittes Mal untersucht auf Verhaltensbeschreibungen, die außerhalb der bisherigen Situationsbeschreibungen genannt wurden. Diese wurden den bisherigen Anforderungsdimensionen zugeordnet, um eine finale Rangliste zu erstellen. Hierbei konnten weitere 63 zusätzliche Kategorisierungen vorgenommen werden. Zwingende Voraussetzung für eine Berücksichtigung war, dass die codierten Textzeilen im vorherigen

Auswerteprozess bisher nicht berücksichtigt wurden. So sollten Doppelerfassungen ausgeschlossen werden. Um dies ausreichend zu berücksichtigen und gleichzeitig nicht gegen das Verfahren nach der CIT zu verstoßen, wurden inhaltlich keine neuen Anforderungsdimensionen zusätzlich gebildet. Stattdessen sind die sonstigen Nennungen ausschließlich in der Wertigkeit berücksichtigt worden, was dazu führte, dass sich die Rangfolge erneut veränderte und keine ranggleichen Anforderungsdimensionen mehr ergaben. In der nachfolgenden Tabelle wird die veränderte Rangfolge in den Anforderungsdimensionen sichtbar.

Kategorisierte Anforderungsdimensionen	Häufigkeit Hauptkategorie (1)	Häufigkeit Weitere Kategorie (2)	Häufigkeit Sonstige Nennung (3)	Häufigkeit Gesamt	Rang	Δ
Fachlich kompetent	23	8	14	45	1	+1
Kommunikativ	4	31	4	39	2	-1
Hilfsbereit	0	17	6	23	3	0
Freundlich/umgänglich	0	15	4	19	4	+2
Aufmerksam/einschätzend	6	9	3	18	5	0
Unterstützend/motivierend	2	9	7	18	6	-3
Handlungsorientiert	1	15	2	18	7	-3
Kooperativ/teamfähig	1	15	1	17	8	-4
Motiviert	0	4	11	15	9	+4
Engagiert/Einsatzbereit/vorbildlich	5	6	3	14	10	-2
Verantwortungs-/pflichtbewusst	3	10	0	13	11	-4
Kritikfähig	1	5	2	8	12	-1
Wertschätzend	0	6	2	8	13	-1
Einführend	3	4	0	7	14	-4
Empathisch	0	2	4	6	15	-1
Summe	49	156	63	268	-	-

Tabelle 5: Ergänzung der Anforderungsbereiche um sonstige Anforderungsdimensionen (3)

Der stärkste Zugewinn war bei der Dimension „motiviert“ zu verzeichnen. Dieser Bereich konnte insgesamt 13-mal außerhalb konkreter Situationsbeschreibungen zugeordnet werden. Im oberen Bereich gab es nur wenige Anpassungen. Die beiden Anforderungsdimensionen, die bei dem dritten Durchgang nicht zugeordnet werden konnten, haben sich dementsprechend weiter nach hinten verschoben („verantwortungs- und pflichtbewusst“ sowie „einführend“).

Eine weitere Problematik ergab sich aus der hohen Anzahl an Anforderungsdimensionen (15). Damit die beschriebenen Anforderungsdimensionen für die Stelle der polizeilichen Praxisanleitenden nicht zu umfangreich beschrieben werden, mussten diese ein weiteres Mal selektiert werden. Hierzu wurde die ABC-Analyse, bei der es

sich um ein betriebswirtschaftliches Analyseverfahren handelt, verwendet. Der Einsatz erfolgt beispielsweise in der Personalplanung, um die Mitarbeitenden nach ihrer Leistung und Motivation einzuteilen (vgl. Knoblauch, 2009). Daher wurden auch die identifizierten Anforderungsdimensionen in A-, B- und C- Kategorien eingeordnet.

Kategorisierte Anforderungsdimensionen	Häufigkeit Gesamt	Rang	A – B – C
Fachlich kompetent	45	1	A
Kommunikativ	39	2	
Hilfsbereit	23	3	
Freundlich/umgänglich	19	4	
Aufmerksam/einschätzend	18	5	
Unterstützend/motivierend	18	6	
Handlungsorientiert	18	7	
Kooperativ/teamfähig	17	8	B
Motiviert	15	9	
Engagiert/Einsatzbereit/vorbildlich	14	10	
Verantwortungs-/pflichtbewusst	13	11	C
Kritikfähig	8	12	
Wertschätzend	8	13	
Einfühlend	7	14	
Empathisch	6	15	

Tabelle 6: Ermittelte Anforderungsdimensionen nach der ABC Analyse

Insgesamt konnten so sieben Anforderungsdimensionen der Kategorie A entwickelt werden. Diese Gruppierung bildet die Grundlage für ein noch zu erstellendes Anforderungsprofil. Aufgrund der genannten Häufigkeiten und der daraufhin entwickelten Rangfolge sind die sieben Anforderungsdimensionen bei der Entwicklung eines Anforderungsprofils verbindlich zu berücksichtigen. Auch die anderen Anforderungsdimensionen der Kategorie B und C sollten eine Berücksichtigung finden, da sie wichtige Anforderungsbereiche beschreiben, die in der Anleitung von Polizeianwärter*innen eine bedeutende Rolle spielen.

7. Diskussion

In den vorausgegangenen Kapiteln konnten sowohl die theoretischen Grundlagen und die Vorgehensweise zur Entwicklung von Anforderungsdimensionen für polizeiliche Praxisanleitende als auch die Ergebnisse dieser Studie detailliert präsentiert werden. Im folgenden Abschnitt erfolgt nun eine Bewertung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen dieser Arbeit, einer methodischen Limitation, als auch ein Ausblick auf die Entwicklung eines zukünftigen Anforderungsprofils.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Überwiegend wurden durch die Teilnehmenden Situationen und Verhaltensbeschreibungen im Zusammenhang mit der schutzpolizeilichen Arbeit genannt. Nur drei

Situationen fokussierten sich auf das Verhalten der Beamt*innen untereinander. Die Antworten zu den Aufgaben des Praxisanleitenden aus Sicht der befragten Personen („General Aims“) können zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage herangezogen werden. So konnte mithilfe der qualitativen Interviews die Aufgabenbeschreibung für polizeiliche Praxisanleitende aus § 11 APOPol M-V näher verifiziert werden. Sowohl die theoretischen Ausführungen als auch die Ergebnisse aus den Interviews führen zu dem Ergebnis, dass bei der Anleitung von Polizeianwärter*innen spezifische Anforderungen an polizeiliche Praxisanleitende existieren (Forschungsfrage 1). Darüber hinaus sollte mit der vorliegenden Studie die Frage beantwortet werden, welche konkreten Anforderungen an polizeiliche Praxisanleitende existieren. Insgesamt konnten sieben Anforderungsdimensionen aus der Perspektive der Polizeianwärter*innen entwickelt werden, welche im folgenden Abschnitt näher betrachtet und interpretiert werden (Forschungsfrage 2). Hierzu werden vor allem destruktive Verhaltensbeschreibungen aus den Interviews genutzt, um mögliche Auswirkungen auf berufliche Lern- und Sozialisationsprozesse aufzuzeigen.

Nach insgesamt drei Durchgängen zur Datenanalyse wurde die Anforderungsdimension „fachlich kompetent“ am häufigsten (45 Nennungen) zugewiesen. Damit ist vor allem gemeint, dass der/die polizeiliche Praxisanleitende in seinem/ihrer Handeln und Auftreten als Polizeibeamter/Polizeibeamtin professionell, routiniert und deeskalierend auftritt. Gerade in teils unübersichtlichen, zumeist den Berufseinsteiger*innen überfordernden Situationen, war es besonders hilfreich, wenn diese Ruhe ausstrahlten und hierdurch auch dem Polizeianwärter*innen Orientierung und Sicherheit schenkten. Dabei hatten die Anwärter*innen gleichermaßen Verständnis dafür, wenn in komplexen Einsatzlagen die Anleitung durch die jeweiligen Praxisanleitenden zunächst nach hinten gestellt und zu einem späteren Zeitpunkt fortgeführt wurde, sobald die Situation es wieder zulässt (vgl. u. a. Situation 1 – Schlägerei in einer Studentenkneipe, Situation 07 – Illegale Technoparty mit anschließender Trunkenheitsfahrt und Widerstandshandlung, Situation 38 – Verkehrsunfall mit einer verletzten Person). In der Situation 42, in der es um eine Durchsuchung ging, verhielt sich der polizeiliche Praxisanleitende aus Sicht der interviewten Person destruktiv. Der Polizeianwärter beschreibt das Verhalten seines Praxisanleitenden wie folgt:

„Und eine prägende Situation war tatsächlich bei einer Durchsuchung, die gemacht wurde. Total eskalierend verhalten [der Praxisanleiter]. [...] Und er hat sich dahin gestellt und die Person die ganze Zeit tadelnd angeguckt den Betroffenen beziehungsweise den Täter. [...] Und so richtig, wie von oben herab. Das hat dann dazu geführt, dass der halb ausgerastet ist, also der Täter. [...] Und mein Kollege hat es dann nicht besser gemacht. Sondern hat es eher schlimmer gemacht, obwohl er ihn provoziert hat und es so eigentlich schlimmer gemacht hat“ (vgl. H5-4246: 365 ff.).

Nach der Schilderung des provozierenden Verhaltens durch den Praxisanleitenden beschrieb die interviewte Person auch, was dieses Verhalten mit ihm gemacht habe.

„Ja ich stand dann da so dazwischen. [...] Also ich habe mich jetzt nicht für meinen Kollegen verantwortlich gefühlt. Aber ich habe jetzt so gesagt: ‚[...] Wäre besser, wenn du jetzt vielleicht den Raum verlässt und einem vom Revier kommen lässt, der sich dann da so hinstellt so.‘ [...] Vor allem fühlte ich mich da ein bisschen zwiegespalten [...]. Und da habe ich mich dann auch bisschen für den Kollegen, ja geschämt jetzt nicht. Aber es war halt unangebracht, sich da so hinzustellen. [...] Das war nicht professionell. Ich habe mich sehr unwohl gefühlt teilweise. Auch für meinen Kollegen. Das war mir dann auch bisschen peinlich“ (vgl. H_54246: 426 ff.).

Wenn Polizeibeamt*innen durch ihr Verhalten Widerstände provozieren und ihre Machtstellung ausnutzen, kann diese Situation als Indiz für eine problematische Polizeikultur verstanden werden. In Anwesenheit von Polizeianwärt*innen erscheint eine inadäquate soziale Konflikt-handhabung besonders problematisch. Schließlich kann sich so ein Verhalten von Praxisanleitenden negativ auf die eigene berufliche Entwicklung auswirken und Sozialisationsdefizite hervorrufen. Der Polizeianwärt befand sich in diesem Fall in einem Dilemma, da er erkannte, dass das Verhalten unangebracht ist. Im Rahmen seiner Möglichkeiten versuchte er das Verhalten des Praxisanleitenden zu beeinflussen. Wie schwer es ist, destruktives Verhalten bei Praxisanleitenden anzusprechen wurde auch in der Situations- und Verhaltensbeschreibung zur Situation 52 deutlich, in welcher der Praxisanleitende ein unangebrachtes Verhalten gegenüber von Jugendlichen zeigte.

„Nee. Da habe ich mit ihm nicht drüber geredet. Hätte ich mal machen sollen. Weiß ich nicht. Habe ich mich nicht getraut vielleicht. Da war ich vielleicht noch nicht so selbstbewusst, dass ich ja ihm gegenüber sowas angesprochen hätte. Also weil es auch nicht so eine starke Grenzüberschreitung war, dass ich das Gefühl hatte, ich muss das jetzt mit ihm oder wem anderes besprechen. Also ich hatte das Gefühl, ja es war übertrieben, aber es war noch so. Naja. Ok. Manche Leute sind halt bisschen anders. So im Nachhinein aus meiner jetzigen Sicht. Jetzt würde ich es natürlich sofort ansprechen, wenn ich sowas erlebe. Aber jetzt habe ich einfach ein ganz anderes Selbstbewusstsein mittlerweile“ (vgl. K6_4715, Zeile 298 ff.).

Ebenso wie Bürger*innen erwarten offenbar auch die Polizeianwärt*innen ein professionelles, bürgerorientiertes und kooperatives Verhalten ihrer Praxisanleitenden insbesondere in Bezug auf eine sozialadäquate Konflikt-handhabung. Dies spricht für eine gute theoretische Ausbildung über die Rolle und Funktion der Polizei in der Gesellschaft. Aufgrund der Stellung als noch nicht vollwertige Polizeibeamt*innen ist es jedoch schwer, gegen dieses Verhalten vorzugehen. Positiv hervorzuheben ist, dass sich beide Polizeianwärt deutlich vom Verhalten ihrer Praxisanleitenden distanzieren und diese offenbar nicht als Rollenmodelle fungierten. Solche Polizeibeamt*innen, wie die beiden Praxisanleitenden aus den Sachverhalten, erscheinen für eine Anleitung von Berufsanfänger*innen nicht geeignet und dürften keinesfalls hierfür eingesetzt werden.

Mit insgesamt 39 Zuordnungen wurde die Anforderungsdimension „kommunikativ“ als A-Kategorie ausgewiesen. Die ehemaligen Polizeianwärter*innen beschrieben zahlreiche Situationen, in denen sich der polizeiliche Praxisanleitende durch eine gute Kommunikationsstrategie auszeichnete.

Hierzu zählt die Vor- und Nachbereitung von Einsätzen. Auch während der Einsätze empfanden es die Polizeianwärter*innen sehr hilfreich, wenn mit ihnen kommuniziert wurde. Dabei war es besonders konstruktiv, wenn die Kommunikation ehrlich und offen stattfand und nicht zwingend hörbar für die Öffentlichkeit stattfand. Eine gute Absprache untereinander kann den Einsatzerfolg maßgeblich beeinflussen und sich positiv auf den Lerneffekt auswirken. Gleiches gilt für ein hilfsbereites Auftreten der Praxisanleitenden (23 Nennungen). Hierbei wurde es vor allem als konstruktiv beschrieben, wenn die Praxisanleitenden ihre Erfahrung und Hinweise bspw. zum Fertigen von Strafanzeigen weitergaben. Wichtig war es auch, dass das Handeln der Praxisanleitenden erklärt wurde und so den Polizeianwärter*innen transparent und nachvollziehbar erschien. Ein freundliches bzw. umgängliches Wesen der Praxisanleitenden wurde in insgesamt 19 Fällen als besonders wichtig erachtet. Damit ist sowohl ein freundliches Verhalten gegenüber den Polizeianwärter*innen gemeint, welches sich positiv auf die Arbeitsbeziehung auswirkt, als auch gegenüber den Bürger*innen. In einem Fall wurde das Verhalten des Praxisanleitenden als „schnorrig“ bezeichnet, welches sich negativ auf die Arbeitsbeziehung und auch auf den Lernprozess ausgewirkt hat.

„Dieses Schnorrige. So. Man hat morgens, oder je nachdem wann Schichtbeginn war, schon gemerkt: ‚Okay, was hat er schon wieder für einen Tag.‘ Also das ist natürlich auch so ein bisschen: ‚Ok. Gut. Heute solltest du ihn nicht ansprechen.‘ Das ist dann schon doof, wenn man was lernen will. [...] Jemand der immer über alles meckert. Also egal welcher Auftrag reinkam, [stöhnen] er konnte sich gefühlt stundenlang darüber aufregen. [...] Er konnte sich über alles aufregen. Er hatte auch nicht immer eine nicht so positive Art gegenüber dem Bürger. [...]“ (vgl. A7_4421, Zeile 383 ff.).

In einem anderen Fall kam es zu einer Konfrontation zwischen Polizeianwärter und Praxisanleitenden vor der gesamten Dienstgruppe, in dem auch ein Konflikt zwischen mittlerem und gehobenem Dienst sichtbar wurde. Diese Situation wurde vom Polizeianwärter entmutigend wahrgenommen.

„Und dann ist er aufgestanden und hat gesagt: ‚Sowas habe ich in 20 Jahren noch nicht erlebt. Dass hier ein Praktikant mit mir hier Einweisung macht. Das kann er gar nicht verstehen. Die ganzen neuen Kommissare die herkommen, die denken sie sind sonst was.‘ Ich habe ihm nie etwas getan. Und das fand ich sehr, sehr entmutigend von so einer Person. Dass er sich da so in Rage redet. [...] Das war auch schrecklich. [...] Das war nur das einschneidendste Erlebnis, das habe ich auch so noch nie erlebt. [...] Ich war ein bisschen erst perplex. Tatsächlich habe ich auch ein bisschen, war schon bisschen sauer tatsächlich. Und auch bisschen geknickt, dass man so reagieren muss, weil ich habe ihm nichts getan“ (vgl. H5_4246, Zeile 235 ff.).

Eine weitere wesentliche Anforderungsdimension findet sich auch in der Aufgabe der Leistungsbewertung durch die Praxisanleitenden wieder. Mit insgesamt 18 Nennungen wurden Verhaltensbeschreibungen genannt, die der Anforderungsdimension „aufmerksam/einschätzend“ zugeordnet werden konnten. Hierbei geht es vor allem darum, dass die Praxisanleitenden den Leistungsstand der Anwärter*innen richtig einschätzen können und dementsprechend Aufgaben zuweisen. Damit erhalten die Polizeianwärter*innen die Möglichkeit, in geeigneten Situationen mit einem zumutbaren Schwierigkeitsgrad selbstständig und aktiv zu arbeiten, ohne dass eine Überforderung eintritt. Dabei ist es für die Anwärter*innen ebenfalls wichtig, dass sie durch immer komplexer werdende Situationen und Aufgabenstellungen in ihrer Selbstständigkeit gefördert werden. Ein Leitsatz könnte lauten: *So viel Unterstützung wie nötig, so viel Selbstständigkeit wie möglich*. Die methodischen Schritte hierfür wären im Rahmen eines Qualifizierungslehrganges für die Praxisanleitenden zu vermitteln. Ein konstruktives Feedback fördert den Lern- und Entwicklungsprozess ebenso wie ein unterstützendes bzw. motivierendes Verhalten, welches als weitere Anforderungsdimension identifiziert wurde. Dies zeichnet sich u. a. darin aus, dass die Anwärter*innen in ihrem Verhalten Bestärkung erhalten. Zusprüche in Form von „Das schaffst du. Mach mal. Und das kriegst du hin“ (vgl. E11_5719, Zeile 122) oder „Bleib ganz ruhig und wir machen das jetzt zusammen“ (vgl. B5_3817, Zeile 49) in herausfordernden Situationen werden als besonders konstruktiv wahrgenommen. Als eine Polizeianwärterin beim Einsatz mit einem Toten schon „fast panisch wurde“, erkannte der Praxisanleitende die Situation und nahm den emotionalen Druck mit den Worten: „Du kannst rein gehen, aber du musst nicht. Ich habe mir das drinnen anguckt. Wenn du nicht möchtest, dann nicht.“ (vgl. E11_5719, Zeile 210).

Die siebte Anforderungsdimension wird mit dem Adjektiv „handlungsorientiert“ umschrieben (18 Nennungen). Dahinter verbergen sich eindeutige Aufträge und Handlungsanweisungen in Richtung der Polizeianwärter*innen, die gerade zu Beginn des Praktikums benötigt werden, um in den Beruf hineinzufinden. Dabei kann es auch hilfreich sein, wenn die Anwärter*innen zunächst durch Lernen am Modell die Möglichkeit erhalten, Einblicke in die Polizeiarbeit zu erhalten, ohne mit weiteren zusätzlichen Aufgaben beauftragt zu werden.

„Er hat ja dann die Führung vor Ort übernommen. Und mich mehr oder weniger mitgenommen bei dem was er macht. Und einzelne Dinge durfte ich dann halt auch selber machen. [...] Und dann bin ich so treudoof hinterhergelaufen und habe mir das dann mit angeguckt. [...] Das war schon angenehm so, in der Situation, sag ich mal so. Ich habe mich jetzt nicht unwohl gefühlt, dass ich nichts gemacht habe, sondern wohl gefühlt, dass ich halt die Chance bekommen habe, in der Situation zu lernen“ (vgl. D4_4041, Zeile 83).

Insgesamt konnten sieben Anforderungsdimensionen für polizeiliche Praxisanleitende entwickelt werden, die bei der Erfüllung ihrer Aufgaben eine entscheidende Rolle spielen. Auch die anderen Dimensionen der Kategorie B und C sollten nicht unbeachtet bleiben. Eine Möglichkeit wäre die Anforderungsdimensionen der B Kategorien im Rahmen von Auswahlprozesse für polizeiliche Praxisanleitende zu berücksichtigen.

Insbesondere müsste hier auf den Bereich der Motivation zukünftiger Praxisanleitenden eingegangen werden. Diese sollten über ein hohes Maß an intrinsischer Motivation verfügen, da mit einem Nebenamt als polizeiliche Praxisanleitende auch zusätzliche Aufgaben verbunden sind. Darüber hinaus wäre eine Berücksichtigung der C-Kategorien im Rahmen von Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen denkbar, sofern die Anforderungen der Kategorien A und B weitestgehend erfüllt sind. Dies zählt vor allem für die Dimension „einführend“. Schließlich wurde es als besonders konstruktiv beschrieben, wenn die Praxisanleitenden Verständnis für die spezifische Situation der Polizeianwärter*innen besonders nach belastenden Einsätzen aufbrachten (vgl. E11_5719, Zeile 185 ff.). Im Rahmen von Qualifizierungslehrgängen könnten die Praxisanleitenden für diese Bereiche sensibilisiert werden.

7.2 Weitere Empfehlungen für die polizeipraktische Ausbildung

Zunächst ist deutlich geworden, dass es einen Bedarf an qualifizierten Praxisanleitenden gibt und sich dieser Bedarf sowohl aus den theoretischen Ausführungen zur beruflichen Sozialisation als auch aus der durchgeführten Studie ergibt. Ebenso konnten mit den Interviews Einblicke in die polizeipraktische Ausbildung in der Landespolizei M-V gewonnen werden, welche nun diskutiert werden sollen. Werden sowohl die Definition zur beruflichen Sozialisation und Organisationskultur als auch die vorliegenden empirischen Ergebnisse betrachtet, stellt sich die Frage, was Polizeiorganisationen tun können, um die Rahmenbedingungen zu verbessern (sekundäres Forschungsziel). Berger und Luckmann (1969) sprechen von einer „erfolgreichen“ Sozialisation, wenn die objektive und subjektive Wirklichkeit übereinstimmen (vgl. Berger/Luckmann, 1969, S. 175). Ein Zustand, der wohl nie erreicht werden kann, gleichwohl durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung und einem ständigen Abgleich der Ausbildungs- und Studieninhalte mit den Anforderungen und Bedürfnissen der polizeilichen Praxis angestrebt werden sollte. Auch die an der Studie teilgenommen ehemaligen Polizeianwärter*innen nahmen deutliche Unterschiede zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten wahr (vgl. H5_4246, Zeile 546 ff.). Im Rahmen einer Nachbereitung des Praktikums mithilfe einer angeleiteten Praxisreflexion, könnten kreative Problemlösungskompetenzen gefördert und

eigenverantwortliches Handeln gestärkt werden. Probleme sowie Theorie-Praxis Konflikte, die im beruflichen Alltag erlebt wurden, können thematisiert und eingeordnet werden. Daher sollte das bereits angebotene Wahlpflichtmodul zum Thema „Wissensmanagement“ laufbahnübergreifend für alle Polizeianwärter*innen angeboten werden. Die nachfolgend beschriebenen Empfehlungen zur Gestaltung polizeipraktischer Ausbildungs- und Studienzeiten wurden anhand der durchgeführten Interviews entwickelt. Dabei zeigen sich immer wieder Verbindungen zu den Aufgaben und der Rolle der Praxisanleitenden als auch zu den entwickelten Anforderungsdimensionen. Gleichwohl sollte deutlich gemacht werden, dass es sich bei der Anleitung von Polizeianwärter*innen um eine anspruchsvolle Zusatzaufgabe von Polizeibeamt*innen handelt, für die nicht zwingend alle Polizeibeamt*innen geeignet erscheinen. Die nachfolgenden Empfehlungen könnten zur Entwicklung eines Qualifizierungsangebotes genutzt werden.

7.2.1 Vorbereitung auf das Praktikum

Um berufliche Handlungskompetenz für den späteren Polizeiberuf zu erlangen, ist eine fundierte theoretische Ausbildung fundamental. Die Befragten kritisierten eine aus ihrer Sicht unzureichende Vorbereitung auf die berufspraktischen Ausbildungs- und Studienzeiten, was u. a. zu einer großen Aufregung vor dem ersten Praktikum führte. So fasst ein ehemaliger Anwärter aus dem gehobenen Dienst die Situation wie folgt zusammen:

„Dass man einfach das Praxisrelevante sich vorher nochmal anschaut. [...] Weil, wie ich schon gesagt habe, das wird dann in der Schule immer anders betrachtet. Ist nicht klausurrelevant. Ist halt nebenbei. Also so was. Das halt wirklich vor Ort gebraucht wird und auch von den Kollegen vorausgesetzt wird. Das man das kann. [...] Weil ich der Meinung bin, wir als gehobener Dienst werden zwar rechtlich ziemlich gut ausgebildet und umfangreich. Das sitzt dann schon bei den meisten das Wissen. Aber in der praktischen Handhabung kommt mir das im Studium so ein bisschen zu kurz“ (vgl. D4_4041, Zeile 398 ff.).

Konkret wurden vor allem aus Sicht der Befragten praktische Inhalte wie die Funkausbildung (vgl. u. a. A7_4421, Zeile 19 ff.; E11_5719, Zeile 24 ff.), die Durchführung von Verkehrskontrollen und die Dokumentation von polizeilichen Vorgängen zu wenig im Studium bzw. in der Ausbildung vermittelt (vgl. u.a. C4_3617, Zeile 15 ff.). Bei den Befragten aus dem gehobenen Dienst wurde die Unsicherheit bei praktischen Tätigkeiten besonders hervorgehoben, da diese keine Wochenendpraktika absolvieren und einige Zeit zwischen einzelnen Praktika vergeht (vgl. u.a. D4_4041, Zeile 416 ff.; J5_5044, Zeile 28 ff.). Daher wurde vorgeschlagen, mehr praktische Inhalte auch im Studium anzubieten (vgl. K6_4715, Zeile 437 ff.). Dies bekräftigt auch die angeführte Kritik an der aktuellen polizeilichen Ausbildungsstrategie (vgl. Kapitel 4.1). Die ersten Tage des Praktikums sind dabei besonders relevant, wie aus den Schilderungen einer Anwärterin hervor geht:

„Und es prasselte so viel ein. Und man dachte so: ‚Man hat gefühlt nichts gelernt, in den eineinhalb Jahren oder ein Jahr Studium.‘ Also so da war tiefe Verzweiflung. Tiefes Unwissen. Also das war. Das weiß ich noch. Oh Gott Hilfe.“ (vgl. A7_4421, Zeile 627 f.).

Diese beschriebene Verzweiflung macht deutlich, dass gerade zum Beginn des Praktikums, die Polizeianwärter*innen gut angeleitet werden sollten und nicht zu viele Inhalte bedenkenlos vorausgesetzt werden können. Gerade wenn es sich bei dem Polizeiberuf um einen „Erfahrungsberuf“ handelt, in dem die Handlungskompetenz vor allem durch das „Learning by Doing“ gewonnen wird (vgl. Feltes/Plank, 2021, S. 31). Während viele Praxisanleitende Verständnis für eine gewisse Unsicherheit bei praktischen Tätigkeiten der Anwärter*innen aufbrachten, war auch ein Praxisanleitender sehr kritisch und habe die Anwärterin „abgewatscht“ mit dem Kommentar: „Was lernt ihr eigentlich da an der Fachhochschule?“ (vgl. A7_4421, Zeile 246 f.). Mit einer gezielten und verständnisvollen Betreuung der Praktikant*innen zu Beginn des Praktikums kann die Aufregung etwas genommen und die Anwärter*innen effektiv im Lern- und Entwicklungsprozess unterstützt werden.

7.2.2 Vergabe der Praktikplätze

Weiterer Kritikpunkt der Polizeianwärter*innen war die die Verfahrensweise zur Vergabe der Praktikplätze. Offenbar sind die Seminargruppen an der Fachhochschule selbst dafür verantwortlich, welche Auszubildende bzw. Studierende in welcher Dienststelle einen Praktikumsplatz erhält. Dieses Verfahren sorgte für viel Unverständnis und Frustration bei den Befragten (vgl. B5_3817, Zeile 349 ff.) So wird der Konflikt von einer ehemaligen Anwärterin folgendermaßen beschrieben:

„Naja. Wir haben eine Liste bekommen. Und die Seminargruppensprecher. Also ich war auch Seminargruppensprecherin, der wurde die Liste gegeben und dann: ‚Ja mach mal.‘ Und der ganze Hass [lacht] ist dann so auf die Seminargruppensprecher gekommen. Das war, weiß ich nicht. Also ich versteh das. Dass auch in weiter entfernten Dienststellen Praktikanten hin müssen, obwohl da keiner hin möchte. Aber das so abzuwälzen, fand ich irgendwie nicht so schön“ (vgl. E11_5719, Zeile 558 ff.),

Dieses Verfahren kann dazu führen, dass die Motivation zu Beginn des Praktikums reduziert wird. Fahrtzeiten und private Verpflichtungen, die zu wenig berücksichtigt wurden, könnten sich dabei negativ auf die Leistung im Praktikum auswirken. In einem Fall hat die Dienststelle darauf reagiert und sich um einen Schlafplatz für einen Anwärter gekümmert. Auch der Praxisanleitende hat im Rahmen seiner Möglichkeiten Rücksicht auf die Übermüdung des Praktikanten genommen, indem dieser nicht das Fahrzeug fahren musste (vgl. B5_3817, Zeile 334 ff.). Da vermutlich nie alle Anwärter*innen ihren Wunschplatz erhalten, sollten zumindest eindeutige Parameter entwickelt werden, nach denen die Platzvergabe zu erfolgen hat. So können Spannungen und Konflikte zu Beginn des Praktikums minimiert werden. Hervorzuheben ist der

Ansatz einiger Dienststellen, dem/der Anwärter*in bei der Suche nach Übernachtungsplätzen zu unterstützen und hierfür Lösungen anzubieten.

7.2.3 Anforderungen an Praktikumsdienststellen

Durch die Interviews konnten bestimmte Anforderungen an Praktikumsdienststellen identifiziert werden. So sollten zum einen die Dienststellen über eine ausreichend große Anzahl an Mitarbeiter*innen verfügen, die für die Anleitung der Praktikant*innen verantwortlich sind. In kleineren, zumeist ländlichen Revieren haben die Praktikant*innen während der Urlaubszeit oder in Zeiten hoher krankheitsbedingter Ausfälle fehlende Beamt*innen kompensiert und wurden zum Teil als vollwertige Kräfte eingesetzt (vgl. C4_3617, Zeile 40 ff.). Je nach Lern- und Entwicklungsstand kann sich dies negativ auf die berufliche Sozialisation auswirken. Zum anderen wurde auch eine positive Grundstimmung im Revier als besonders förderlich wahrgenommen. Dazu zählt sowohl ein Verständnis als auch eine hohe Bereitschaft seitens der Mitarbeitenden, die Praktikant*innen auch im eigenen Interesse adäquat anzuleiten. Schließlich handelt es sich bei den Praktikant*innen um den späteren polizeilichen Nachwuchs (vgl. D4_4041, Zeile 376 ff.). Trefflich formulierte es offenbar ein Dienstgruppenleiter in Richtung der Interviewpartnerin mit folgenden Worten:

„Naja, auch wenn das Praktikanten sind und die halt keine Ahnung haben. Und die auch mehr Arbeit machen oder mehr Zeit in Anspruch nehmen. Aber man muss sich immer vor Augen halten, das sind irgendwann in sehr naher Zukunft die neuen Kollegen. [...] Die werden ja auch nur so gut, wie man denen das beibringt, die Arbeit.“ (E11_5719, Zeile 524 ff.)

7.2.4 Auswahl und Einsatz der Praxisanleitenden

In den Interviews wurde deutlich, dass zur Auswahl und zum Einsatz von Praxisanleitenden offenbar kein landesweites Konzept existiert. Teilweise war es so, dass die Dienstgruppenleiter*innen mit der Betreuung und Anleitung der Praktikant*innen beauftragt waren (vgl. § 11 APOPol M-V). Da diese aufgrund einer Vielzahl von weiteren Aufgaben, die Anleitung von Polizeianwärter*innen nicht immer selbst vornehmen konnten, wurde diese Aufgabe an andere Beamt*innen delegiert. In einigen wenigen Fällen kamen junge Polizeibeamt*innen, die im Jahr zuvor ihren Abschluss gemacht haben, bereits als Praxisanleitende zum Einsatz. Ebenso haben die befragten Personen zum Teil selbst davon berichtet, dass sie schon als Praxisanleitende eingesetzt wurden, obwohl sie ihre Ausbildung bzw. das Studium erst vor kurzem absolvierten. Der Einsatz von Polizeibeamt*innen mit geringer Berufserfahrung wurde von einem Interviewteilnehmer wie folgt bewertet:

„Nee, also letztendlich war es dann so, dass ich einen jungen Kollegen bekommen habe, der auch erst im Oktober fertig geworden ist. Das hatte einerseits Vorteile, dass er halt jung, motiviert war. [...] Andererseits war es auch mit ihm nicht so von Vorteil, weil er halt selber auch noch unerfahren war. Und man somit weniger von den Praxiserfahrung von den erfahrenen

Kollegen profitieren konnte. Das konnte er jetzt nicht so vorweisen. Sag ich mal“ (vgl. F2_1555, Zeile ff.).

Abschließend kann die vorliegende Arbeit keine verbindliche Empfehlung zum Umfang der Berufserfahrung der eingesetzten Praxisanleitenden aussprechen. Gleichwohl scheinen sowohl jüngere als auch lebensältere Beamt*innen für eine Anleitung geeignet – vorausgesetzt des Vorliegens der entwickelten Anforderungsdimensionen. Hier wurde besonders oft genannt, dass die Praxisanleitenden fachlich kompetent in ihrer Rolle als Polizeibeamt*innen sein sollten, was bei Polizeibeamt*innen, mit geringer Berufserfahrung wohl nicht der Fall sein dürfte. In Zeiten hoher Pensionierungen erscheinen lebensältere Polizeibeamt*innen als Praxisanleitende besonders prädestiniert, da sie ihr Erfahrungswissen weitergeben können. Gleichwohl sollten diese sowohl die Anforderungen an polizeiliche Praxisanleitende erfüllen als auch über eine fachliche Qualifizierung verfügen. Schließlich kamen auch Praxisanleitende zum Einsatz, die aus fachlichen, persönlichen oder charakterlichen Gründen für eine Anleitung nicht geeignet erschienen. So wurde ein Polizeianwärter einem Praxisanleitenden zugewiesen, mit dem im Revier keine andere Person zusammen Steife fahren wollte (vgl. B5_3817, Zeile 417 ff.). In anderen Fällen verhielten sich die Anleitenden sowohl den Praktikant*innen als auch den Bürger*innen unprofessionell und unfreundlich gegenüber (vgl. u. a. H5_4246, Z. 6). Auch fielen einige Praxisanleitende durch eine schlechte Motivation zur Ausübung ihres Berufes und einer negativen Grundhaltung zur Polizeiorganisation auf, was sich in übermäßig vielen Raucherpausen (vgl. u. a. H5_4246, Zeile 463 f.; J5_5044, Zeile 352 ff.) und antriebsarmen Verhalten ausdrückte. Besonders die Vermittlung eines negativen Bildes der polizeilichen Führung (vgl. J5_5044, Zeile 400 ff.), konterkariert Bemühungen zumeist jüngerer Führungskräfte, den großen Abstand zwischen Polizei- und Polizistenkultur zu verringern. Der Einsatz solcher Beamt*innen als polizeiliche Praxisanleitende scheint aus der Perspektive der Organisation besonders bedenklich, wenn berücksichtigt wird, dass die Anwärter*innen noch am Anfang ihrer beruflichen Entwicklung stehen und die Praxisanleitende als „Role Model“ fungieren.¹⁶

Insgesamt konnte mit der vorliegenden Studie deutlich gemacht werden, dass polizeiliche Praxisanleitende gezielt nach fachlichen, persönlichen als auch charakterlichen Gesichtspunkten ausgewählt werden sollten. Die entwickelten Anforderungsdimensionen könnten hierfür als Grundlage für ein noch zu erstellendes Anforderungsprofil genutzt werden. Im Auswahlprozess sollte dabei Wert auf das Vorhandensein einer hohen intrinsischen Motivation gelegt werden. Die Praxisanleitenden sollten die

¹⁶Dies war auch ein Ergebnis aus dem durchgeführten Pretest, in dem ein Praxisanleitender bei einem Einsatz in einer zentralen Asylbewerberunterkunft dieses als „Ziegencamp“ bezeichnet hat.

Anleitung der Praktikant*innen von sich selbst ausführen wollen und nicht, weil sie von einem Vorgesetzten hierzu verpflichtet wurden. Schließlich bedeutet eine Anleitung von Polizeianwärter*innen auch eine gewisse Verfügbarkeit in Urlaubszeiten sowie eine hohe Bereitschaft an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Diese Mehrbelastung führte in der Vergangenheit offenbar schon dazu, dass über Zulagen für Praxisanleitende nachgedacht wurde (vgl. J5_5044, Zeile 431 ff.). Aufgrund der Grenzen finanzieller Anreize zur Motivationssteigerung, wäre eine Berücksichtigung des nebenamtlichen Einsatzes der Praxisanleitenden zumindest im Beurteilungsverfahren als auch im täglichen Dienst denkbar. Hierzu gehört, dass den Praxisanleitenden genügend Zeit sowie freie Kapazitäten für die Anleitung von Polizeianwärter*innen zugestanden wird.

7.2.5 Feste versus wechselnde Praxisanleitende

Die durchgeführten Interviews haben deutlich hervorgebracht, dass zum Einsatz der Praxisanleitenden kein verbindliches Konzept existiert. So kamen feste als auch wechselnde Praxisanleitende zum Einsatz, was durch die Interviewpersonen ambivalent wahrgenommen wurde. Insgesamt drei Interviewpersonen kritisierten, dass keine Zuordnung zu einem festen Praxisanleitenden erfolgte. Wechselnde Praxisanleitende wurden teilweise als anstrengend beschrieben, da sich die Polizeianwärter*innen immer wieder auf neue Personen und unterschiedliche Arbeitsweisen auch bei Standardsachverhalten einstellen mussten (vgl. D4_4041, Z. 23 ff.). Nur ein ehemaliger Polizeianwärter empfand das Anleiten von unterschiedlichen Praxisanleitenden als hilfreich, da „man von jedem so ein paar Arbeitsweisen abgucken konnte.“ (C4_3617, Z. 36 f.). Bereits Lechtenbring (2004) thematisierte dies in ihrer Diplomarbeit. Aufgrund von Urlaub, Abordnungen und Krankheiten im Vergleich zur Länge des Praktikums würde es zu wechselnden „Bärenführern“ kommen (vgl. Lechtenbring, 2004, S. 13.). Dies bestätigten auch die Interviewpartner*innen. Insgesamt besteht jedoch der Wunsch nach festen Ansprechpersonen. Ein Kompromiss wäre, die Anleitung der Praktikanten auf zwei Polizeibeamt*innen innerhalb einer Dienstgruppe zu beschränken, die sich dann auch gegenseitig vertreten könnten (vgl. J5_5044, Zeile 493 ff.).

7.2.6 „Zweite/r oder dritte/r Frau/Mann“

Die interviewten Personen schilderten unterschiedliche Regelungen, mit wie vielen Beamt*innen sie in den Einsatz geschickt wurden. In der Vielzahl der beschriebenen Situationen war es so, dass ein/e Praxisanleitender/e mit einem/einer Anwärter/in gefahren ist. Nur wenn die Schichtstärke ungerade war, erfolgte der Einsatz von zwei Polizeibeamt*innen mit einer/einem Anwärter/in. Gerade in komplexen Einsatzsituationen und zu Beginn des Praktikums war es hilfreich, wenn die Polizeianwärter*innen

zunächst nicht direkt in die polizeiliche Abarbeitung des Sachverhaltes involviert waren und zunächst lediglich erfahrene Polizeibeamt*innen in der Ausübung ihrer Tätigkeit beobachten konnten. Daher besteht hier der Vorschlag darin, dass zumindest für die erste Zeit der Orientierung „die Praktikanten erstmal ein, zwei, drei Schichten dritter Mann oder dritte Frau sind“ (vgl. K6_4715, Zeile 71 f.). Für Einsätze mit einem gewissen Stresspotenzial ist es hilfreich, wenn mehrere Beamt*innen von vornherein als Unterstützung hinzugezogen werden. Schließlich sollte bedacht werden, dass eine Streifenbesetzung mit einem/r erfahrenen Beamten/in und einem/r Anwärter/in nicht denselben Einsatzwert hat, wie eine Besetzung mit zwei ausgebildeten und erfahrenen Polizeibeamt*innen. Im Rahmen der täglichen Stärkemeldungen in der Einsatzleitstelle sollte dies entsprechend gemeldet werden. Für einen verantwortungsbewussten Einsatz mit den Polizeianwärter*innen kann es dabei notwendig sein, bei der Auftragserteilung zusätzlich darauf hinzuweisen und weitere Unterstützung anzufordern. Letztendlich handelt es sich für die Anwärter*innen um gänzlich neue Situationen, in denen sie Erfahrungen sammeln und sich ausprobieren sollen. Da bestimmte Einsatze von vornherein einen bedrohlichen Charakter haben können, ist es wichtig, Sicherheit auszustrahlen und eine Überforderung der Polizeianwärter*innen zu vermeiden. Dazu zählt auch die schutzpolizeiliche Bearbeitung von komplexen Sachverhalten mit häuslicher Gewalt, welche von fast allen Befragten als überaus anspruchsvoll wahrgenommen wurden. Diese schilderten unabhängig voneinander fünf Situationen im Zusammenhang mit häuslicher Gewalt. Auch hier war die Anleitung unterschiedlich. Während in vier Fällen die Anleitung konstruktiv wahr (vgl. Anlage 5.3, Situationen 10, 13, 45, 51), wurde sie in einem Fall als destruktiv beschrieben (vgl. Anlage 5.3, Situation 19). Dabei hat sich gezeigt, dass eine gezielte Anleitung durch die Praxisanleitenden dazu führen kann, dass theoretische Wissenslücken kompensiert werden können. Je nach Lern- und Entwicklungsstand und mit entsprechender Unterstützung sind die Anwärter*innen in der Lage, die Abarbeitung selbstständig vorzunehmen (vgl. vgl. Anlage 5.3, Situation 13). In den konstruktiven Fällen wurde es als besonders hilfreich empfunden, wenn die Anwärter*innen sich zunächst etwas zurücknehmen konnten und nicht direkt in die Abarbeitung eingebunden waren (vgl. Anlage 5.3, Situation 10, 51). Hierzu ist es förderlich, dass mehrere Polizeibeamt*innen zum Einsatz kommen und sich untereinander gut abgesprochen wurde (vgl. Anlage 5.3 Situation 13, 45). Da bei häuslicher Gewalt auch eine gewisse Eskalation droht, hat in einem Fall die Praxisanleiterin zunächst Unterstützung angefordert, um den Praktikanten nicht zu überfordern (vgl. Anlage 5.3 Situation 51). Genau das hätte sich auch ein anderer Polizeianwärter in der konkreten Situation gewünscht. Durch seine Situations- und Verhaltensbeschreibung wird besonders

deutlich, wie wichtig eine gute Anleitung und ein vorausschauender Einsatz der Einsatzkräfte bei einem Sachverhalt mit häuslicher Gewalt ist:

„Ich habe es sehr negativ empfunden, dass dann gesagt wurde: ‚So die ersten Wochen sind jetzt ja rum. Jetzt mach du.‘ Und ich so einen häuslicher Gewalt Sachverhalt noch nie gehabt hatte und nur in der Theorie in der Schule beigebracht bekommen habe. Und dann live vor Ort. Ich wusste auch gar nicht, was soll jetzt gemacht werden. Was muss jetzt gemacht werden. [...] Und dann im Revier angekommen hieß es dann halt: ‚Und du schreibst jetzt alles.‘ [...] Das war dann schon eine ziemlich stressige Situation, fand ich. Vor allen Dingen zu zweit. Und ich als Praktikant noch nicht wirklich Erfahrung [...]. Also dadurch das die zweite Streifenteambesetzung, die dann später noch dazu kamen und eigentlich keinen Auftrag hätte. Hätte ich mir jetzt so gedacht, dass es sinnvoller gewesen wäre, die da direkt mit hinschicken. Dadurch das man halt wirklich die Konfrontation zwischen Tatverdächtigen/Beschuldigten und Geschädigten unterbunden hätte. Und man da von vornherein so ein bisschen Stresspotenzial hätte rausnehmen können. Und dass man dann die Situation schon ruhiger gehabt hätte. Und dann wahrscheinlich, eventuell die Situation ergeben hätte, dass man auch halt mehr angeleitet werden können“ (vgl. D4_4041, Zeile 220).

7.2.7 Nachbereitung von belastenden Ereignissen

Der Vor- und Nachbereitung von Einsätzen kommt bei der Anleitung von Polizeianwärter*innen eine besondere Bedeutung zu. Dies wurde ebenso in den Aufgaben der Praxisanleitenden (vgl. Kapitel 6.2.) als auch in den Anforderungsdimensionen (vgl. Kapitel 6.4) bereits berücksichtigt. Besonders deutlich wird die Notwendigkeit einer dezidierten Vor- und Nachbereitung bei belastenden Ereignissen. Schließlich ist die Vorbereitung der Anwarter*innen auf den polizeiliche Arbeitsalltag in der Theorie nur begrenzt möglich und wird zumeist im Praktikum das erste Mal in seiner Intensität direkt erleb- und erfahrbar. Damit verbunden ist auch ein nicht zu unterschätzendes Belastungspotenzial. Gerade in der Anfangsphase sehen sich die neuen Mitarbeitenden mit zahlreichen Belastungen, wie Stress, Angst oder Unsicherheit konfrontiert. Im Praktikum werden die Polizeiausbildenden das erste Mal mit Inhalten konfrontiert, von denen sie zumeist nur im theoretischen Unterricht gehört haben oder die sie nur aus den Erzählungen älterer Semester kennen. In der Auseinandersetzung mit dem „polizeilichen Gegenüber“ wird häufig erst deutlich, dass der oft negativ besetzte Begriff „Gewalt“ zu einem unverzichtbaren und zentralen Definitionsmerkmal der Polizei gehört (vgl. Vera, 2015, S. 23 f.). So bestehen bei Polizeianwärter*innen ebenso wie bei Polizeibeamt*innen eine hohe Wahrscheinlichkeit, mit potenziell traumatisierten Ereignissen bereits im täglichen Dienst konfrontiert zu werden. Neben Erfahrungen im Zusammenhang mit Gewalt (vgl. u. a. B5_3817, Zeile 45 ff.) gehören Erlebnisse mit menschlichen Tragödien, der Tod von Kindern (vgl. K6_4715, Zeile 377 ff.) oder das Überbringen von Todesnachrichten (vgl. H5_4246, Zeile 450) dazu. Solche Erfahrungen können Einfluss auf die berufliche Sozialisation nehmen und auch die Gesundheit der Polizeianwärter*innen, die im Beamtenverhältnis auf Probe eingestellt werden, beeinträchtigen. Zusätzliche Stressbelastung durch Schichtdienst und eine ungewohnte Umgebung sind ebenfalls zu berücksichtigen (vgl. A7_4421, Zeile 4;

B5_3817, Zeile 6 ff.). Hierbei kommen den Praxisanleitenden eine besondere Verantwortung für die Bereiche der sozialen Unterstützung und der emotionalen Entlastung zu, wobei auf Angebote der Polizeiorganisationen (i. d. R. sozialpsychologischer Dienst) zurückgegriffen werden sollte. Ein Praxisanleiter bemerkte, dass sich die Konfrontation mit dem Tod für eine Anwärtlerin in einem Einsatz besonders herausfordernd darstellte.

„Und er ist dann da reingegangen und dann habe ich meinen Fuß auf die Türschwelle gesetzt und mein Körper hat gesagt: ‚Nein, da gehen wir nicht rein.‘ Und ich musste auf der Stelle wieder umdrehen. Ich konnte das nicht. Einfach zu wissen, dass er da jetzt tot liegt. Das wollte ich nicht. Dann habe ich gesagt: ‚Hendrik, ich kann doch nicht.‘ Und er sagt: ‚Ja okay. Dann ist das auch in Ordnung. Musst du ja auch nicht.‘ Ja das fand ich auch noch gut“ (vgl. E11_5719, Zeile 185 ff.).

So wurde es als konstruktiv beschrieben, wenn sich Praxisanleitende nach belastenden Einsätzen nach dem Wohlbefinden der Polizeianwärtler*innen erkundigten und ein Gesprächsangebot unterbreiteten (vgl. u.a. B5_3817, Zeile 89 ff.; F2_1555, Zeile 50 ff., J5_5044, Zeile 36 ff.). Die Vor- und Nachbereitung sowie Gespräche nach belastenden Ereignissen sollten als wesentliche Aufgabe von polizeilichen Praxisanleitenden explizit in § 11 (3) APOPol M-V ausgewiesen und in der Qualifizierung von Praxisanleitenden berücksichtigt werden.

7.2.8 Kriminalpolizei und Kriminaldauerdienst

In insgesamt sieben Situationsbeschreibungen ging es um den Einsatz im Zusammenhang mit leblosen Personen. Diese sind den Befragten besonders in Erinnerung geblieben. Hinzu kamen zwei Situationen aus dem Praktikum bei der Kriminalpolizei, welche aufgrund des Forschungsdesigns nicht zur Entwicklung der Anforderungsdimensionen genutzt werden konnten (vgl. Situationen 31, 43). Gleichwohl dienen diese Situationsbeschreibungen als Grundlage, weitere Empfehlungen auszusprechen. So sollten insbesondere Praxisanleitende in der Kriminalpolizei aufgrund ihres spezifischen Tätigkeitsfeldes nach persönlichen, fachlichen und charakterlichen Kriterien ausgewählt und eingesetzt werden. Hierzu können die entwickelten Anforderungsdimensionen berücksichtigt werden. Denkbar ist es, dass den Anforderungsdimensionen „einfühlsam“ und „empathisch“ eine noch stärkere Bedeutung aufgrund des sensiblen Tätigkeitsbereiches zukommt. Praktikant*innen im Kriminaldauerdienst sehen sich hier zum ersten Mal mit dem Tod anderer Menschen konfrontiert, was eine besonders einfühlsame Anleitung erforderlich macht. Eine Situationsbeschreibung aus dem Kriminaldauerdienst verdeutlicht einerseits die Herausforderung für die Berufsanfänger*innen und andererseits den Bedarf von qualifizierten Praxisanleitenden.

„Und kurz vor sechs kam dann der Anruf, dass sich jemand in seinem Garten erhängt hat. [...] Und ich weiß nicht mehr, wer da noch vor Ort war, weil das alles wie im Film irgendwie abgelaufen ist bei mir. Und ich hatte dann die Aufgabe, Fotos zu machen, soweit ich mich erinnern

kann. War aber erstmal so ein bisschen überfordert mit der ganzen Situation. Auch als sie den dann abgenommen haben. Hat er dann noch so ein Geräusch gemacht. Das war dann auch einfach Horror für mich. Ja. Und dann hat meine Kollegin gefragt, ob alles in Ordnung ist. Und dann habe ich angefangen zu weinen. Und bin weggegangen. Und das fand ich auch nicht so schön, weil ich bin weggegangen. Und es hat sich auch irgendwie keiner darum geschert, wo ich hingehe. Ich meine, ich hätte ja auch auf die Straße vor das nächste Auto rennen können. [...] Naja auf jeden Fall als wir dann auf der Dienststelle zurück waren. [...] Dann wurde mir der Schlüssel so hingeschmissen und dann wurde gesagt: ‚Naja ob du mit Toten ein Problem hast, dass brauch ich jetzt nicht mehr zu fragen.‘ Genau. Das war mein erster Tag“ (vgl. E11_5719, Zeile 693 ff.).

Eine adäquate Nachbetreuung gerade nach solchen belastenden Einsatzsituationen erscheint auch mit Blick auf die psychologische Verarbeitung des Erlebten notwendig. Dabei ist es im Kriminaldauerdienst besonders wichtig, qualifizierte Praxisanleitende zu gewinnen und einzusetzen, die einem ansonsten „sehr viel versauen“ können (vgl. E11_5719, Zeile 601 f.), wie das nachfolgende Beispiel sehr deutlich macht:

„Die war noch nicht lange tot. [...] Mein Kollege hat auch auf die ganze Maßnahme keine Lust gehabt. Ist auf den persönlichen Balkon von denen gegangen und hat dann seine Pfeife da geraucht. Also seine E-Zigarette. Eigentlich habe ich da größtenteils alles alleine gemacht. Habe die Dokumente fotografiert. Habe gesagt: ‚Naja ich habe noch nie eine Leiche gehabt, auch wenn die jetzt nicht eklig ist so. Es ist halt auch ungewohnt. Willst du nicht mitkommen, wenn ich die Bilder mache?‘ Naja und dann habe ich mich alleine in diesen Raum begeben. [...] Da hätte ich mir mehr Initiative gewünscht. Ich habe ihm gesagt: ‚Das war meine erste Leiche. Damit muss man erstmal klarkommen.‘ Die hatten da so viele Leichen gehabt. [...] Aber dann sind die da auch mit ihr [der Leiche] umgegangen. [...] So: ‚Man muss jetzt auch bisschen Berührungängste verlieren. In dem Sinne, dass man sich selber schützt.‘ [...] Also er war da in einem Haushalt, wo jemand verstorben ist. Und hat sich da benommen wie: ‚Oh ich habe keine Lust.‘ Und: ‚Muss das jetzt sein?‘ Und: ‚Ich mach jetzt hier keine Leichenschau, wenn der Arzt nicht da ist.‘ War auch ziemlich unprofessionell, sag ich mal. [...] Das war auch so mit das prägendste bei der Leiche. Dass ich mich bisschen unwohl gefühlt habe, da so mit der Leiche zusammen zu sein“ (vgl. H5_4246, Zeile 450 ff.).

Im Rahmen eines Qualifizierungslehrganges für (kriminal)polizeiliche Praxisanleitende sollte die adressatengerechte Vor- und Nachbereitung von Einsätzen Berücksichtigung finden. Gleichmaßen sollten nur Praxisanleitende ausgewählt werden, die auch vorbildliche und professionelle Polizeiarbeit verkörpern.

7.2.9 Beurteilung und Bewertung

Im Rahmen der Interviews wurden Feedbackgespräche durch die Befragten als besonders zielführend erachtet (vgl. u. a. B5_3817, Zeile 220 ff.). Die Thematik der Leistungsbewertung findet sich sowohl in den Aufgaben der Praxisanleitenden wieder (vgl. Kapitel 6.2), als auch im Rahmen der Anforderungsdimension „aufmerksam/einschätzend“ (vgl. Kapitel 6.4). Darüber hinaus sollten Praxisanleitende in der Beobachtung und Reflexion trainiert sein, um anderen ein konstruktives Feedback geben zu können. Mit den Feedbackgesprächen sollen den Anwärter*innen Raum zur Reflexion des eigenen Handelns gegeben werden und zur Entwicklung weiterer Schlüsselqualifikationen dienen. Hierfür benötigen die Praxisanleitenden als auch die Polizeianwärter*innen Zeit. Schließlich müssen auch die Anwärter*innen lernen,

selbstreflexiv mit den eigenen Erfolgen und Misserfolgen umzugehen. Dabei ist die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns Bestandteil einer demokratischen und modernen rechtsstaatlichen Polizei.

Konstruktive Kritik ist eine spezifische Art des Feedbacks, welches eine positive Verhaltensänderung zum Ziel hat und keinesfalls das Selbstwertgefühl der Anwarter*innen verletzen darf. Mit den Feedbackgesprächen verbunden ist auch eine Bewertung bzw. Beurteilung der Leistung der Polizeianwarter*innen (vgl. C4_3617, Zeile 403 ff.). Bisher ist es so, dass der/die Dienstgruppenleiter*in den Revierleiter*innen im Rahmen der Auswertung des Praktikums einen Beurteilungsbeitrag zu einer Praktikumsnote liefert. Dabei liegt die Bewertung zwischen 0 (ungenügend) und 15 Punkten (sehr gut). Da es im Praktikum darum geht, die Anwarter*innen in ihrem Lernprozess kontinuierlich zu begleiten und effektiv zu unterstützen, wird die Beurteilungspraxis in Teilen kontraproduktiv wahrgenommen. Vor allem die Kombination aus Anleiten und Beurteilen kann dabei als Spannungsfeld wahrgenommen werden, was sich negativ auf die Vertrauensbeziehung zwischen Praxisanleitenden und Polizeianwarter*in auswirken kann. So antwortete eine ehemalige Polizeianwarterin auf die Frage, warum sie Kritik an ihrem Praxisanleitenden nicht angesprochen hat, wie folgt:

*„Aufgrund der Position als Praktikantin. Also nicht, weil ich kein Selbstbewusstsein habe. Sondern einfach, weil man so denkt: ‚Du bist Praktikant. Du bekommst am Ende eine Bewertung. Dein Bärenführer wird am Ende auch mit deinem DGL [Anmerkung: Dienstgruppenleiter*in] darüber sprechen.‘ Und natürlich hat man das im Hinterkopf. Sonst hätte ich dem schon mal gesagt: ‚Du, das finde ich jetzt nicht in Ordnung. Du hast mich da schwimmen lassen.‘ [...] Also das war, weil ich Praktikantin war. Also muss man so sagen, dass man da etwas vorsichtig ist. Und man trifft sich ja auch wieder. Man sieht sich ja auch mehrmals im Leben. Und dann weiß man auch nicht wie das immer ankommt. Und wenn jemand schon immer so ist, der wird er sich nicht verändern, nur weil ein kleiner Praktikant sagt, fand ich schade oder macht mal anders‘ (vgl. A7_4421, Zeile 252 ff.).*

Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen zur beruflichen Sozialisation sollte geprüft werden, von wem die Leistungsbeurteilung im Praktikum durchzuführen ist und wie diese gestaltet wird (vgl. J5_5044, Zeile 431 ff.). Anstelle einer Note, könnte die Bewertung zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ liegen und mit einer schriftlichen Leistungseinschätzung zu den jeweiligen individuellen Stärken und Schwächen kombiniert werden. Somit wäre die Beurteilung losgelöst vom spezifischen Verhältnis der Praxisanleitenden und den Polizeianwarter*innen und liefert dennoch einen adressatengerechten und effektiven Beitrag zur Unterstützung der Lernprozesse in den berufspraktischen Ausbildungs- und Studienzeiten. Für eine kontinuierliche Verbesserung der polizeipraktischen Ausbildung sollten auch die Praxisanleitenden ein Feedback zu ihrer Leistung durch die Praktikant*innen erhalten.

7.3 Limitationen

Im folgenden Abschnitt sollen die Limitationen der vorliegenden Studie erörtert werden. Aufgrund der gewählten Forschungsfragen und der Durchführung einer Pilotstudie im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns mithilfe der CIT (bzw. einer Modifikation) war eine quantitative Repräsentativität der Ergebnisse nicht vorgesehen. Daher können die drei Hauptgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) nur schwer überprüft werden (vgl. Kapitel 7.3.3). Um dennoch die Gültigkeit der entwickelten Anforderungsdimensionen zu überprüfen, wurden Führungskräften der Landespolizei M-V die entwickelten Anforderungsdimensionen präsentiert (vgl. Kapitel 7.3.4). Notizen aus den gefertigten Postskripta dienten als wesentliche Unterstützung bei der kritischen Reflexion des Forschungsdesigns.

7.3.1 Qualitatives Forschungsdesign

Das qualitative Forschungsdesign, mit welchem Anforderungsdimensionen entwickelt wurde, stützt sich im Wesentlichen auf die Erzählungen und Erinnerungsleistung der Interviewpersonen. Hierzu wurde in der Literatur darauf hingewiesen, dass die Situationsbeschreibungen nicht länger als sechs Monate zurück liegen sollte (vgl. Keaveney, 1995, S. 72), weshalb die befragten Polizeibeamt*innen ihre Ausbildung bzw. ihr Studium in den Jahren 2020 oder 2021 beendet haben sollten. Da die berufspraktischen Ausbildungs- und Studienzeiten zu unterschiedlichen Zeitpunkten, während der zweijährigen Ausbildung bzw. des dreijährigen Studiums stattfinden, konnte der Zeitraum von einem halben Jahr nicht gehalten werden. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass die Erinnerungen aufgrund der Eindrücklichkeit der Situationen während beruflicher Lern- und Sozialisationsprozesse noch sehr präsent waren. Nur in einem Fall war das Interview nach 15 Minuten beendet, da die interviewte Person angab, über keine spezifischen Erinnerungen mehr zu verfügen (vgl. F2_1555). Die geschilderten Situations- und Verhaltensbeschreibungen können dabei kognitiven Verzerrungen unterliegen. Zumeist seien es negative Erfahrungen, die in Erinnerung bleiben und repräsentiert werden (vgl. Nixdorf, 2020, S. 26 f.). Genau das Gegenteil war in der vorliegenden Studie festzustellen. Die überwiegende Mehrheit der Interviewpersonen schilderte positive Situations- und Verhaltensbeschreibungen, was möglicherweise auf das Sampling und die Rekrutierungsstrategie zurückzuführen ist. Dadurch, dass das Forschungsvorhaben ausdrücklich vom Inspekteur der Landespolizei öffentlichkeitswirksam im Intranet der Polizei unterstützt – und ein dienstliches Interesse an den Ergebnissen der Arbeit bekundet wurde, liegt es nahe, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auch den Polizeibehörden zur Verfügung gestellt werden könnten. Trotz dessen, dass im Rahmen des Datenschutzes eine Pseudonymisierung verbindlich zugesagt wurde, ist anzunehmen, dass sich dies

auch in der Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews als auch auf den Output der geschilderten Situations- und Verhaltensbeschreibungen ausgewirkt hat. Gleiches gilt für den Umstand, dass Revierleiter*innen Personen aus der Zielgruppe angesprochen und teilweise ohne deren Kenntnis zur Teilnahme an den Interviews gemeldet haben. Hierdurch konnte zwar insgesamt die Anzahl der potenziellen Teilnehmenden erhöht werden, gleichwohl sind diese aus der Anonymität herausgehoben worden. Daher war eine vorherige persönliche Kontaktaufnahme durch die Interviewerin, in der die persönliche Bereitschaft und Motivlage hinterfragt wurde, zwingend notwendig.

Zudem sollten die Interviews nach Möglichkeit in den Dienststellen während der Dienstzeit durchgeführt werden. Dabei muss konstatiert werden, dass die Rahmenbedingungen der Interviewsituation im offiziellen Berufskontext der Polizei stattfanden. Dies führte dazu, dass auch das Forschungsdesign den formalen und informalen Regeln der Polizeikultur unterlag. Daher liegt es nahe, dass die internalisierten Regeln aus der spezifischen Polizeikultur sich auch im Antwortverhalten der Interviewten widerspiegelten und die Interaktionen beeinflussten. So haben sowohl Vorgesetzte als auch Kolleg*innen eine Teilnahme an den Interviews mitbekommen. Belegt werden kann das an folgenden Beispielen: Eine Revierleiterin kam nach einem Interview auf die interviewführende Person und den Interviewpartner zu und erkundigte sich, ob alles zur Zufriedenheit funktioniert hätte. Ohne, dass sie bei der Interviewsituation dabei war, führte sie aus:

*„Ihnen ist doch sicherlich bewusst, dass auf Ihren Aufruf zur Teilnahme an den Interviews nur besonders vorbildliche Beamt*innen sich gemeldet haben oder gemeldet wurden, die überwiegend positive Erfahrungen im Praktikum gemacht haben und sich besonders vorbildlich verhalten“ (vgl. Gedächtnisprotokoll/Postskript zum Interview C4_3617).*

In diesem Interview wurden tatsächlich ausschließlich positive Situations- und Verhaltensbeschreibungen auch zu Themenfeldern vorgenommen, die durch andere Interviewpartner*innen deutlich kritischer bewertet wurden (u. a. feste versus wechselnde Praxisanleitende). Hinzu kam der Umstand, dass die befragte Person sowohl im Praktikum als auch im Rahmen der Erstverwendung in diesem Revier eingesetzt wurde, in dem das Interview stattfand. Dieses Beispiel macht deutlich, dass der interviewte Polizeibeamte im Rahmen seiner Sozialisationsprozesse möglicherweise gelernt hat, in welchem Kontext er wie auftreten muss. Einerseits waren die überwiegend positiven Situations- und Verhaltensbeschreibungen durchaus geeignet, um Anforderungsdimensionen zu entwickeln. Andererseits hätten auch negative bzw. kritische Beschreibungen dazu geführt, noch stärkere Einblicke in organisationskulturelle Begleiterscheinungen zu erhalten, welche die Notwendigkeit für den Einsatz

qualifizierter Praxisanleitende verdeutlicht hätten. Dass Beamt*innen auch negative Erfahrungen im Praktikum sammelten, wurde nach einer Interviewsituation besonders deutlich:

„Ein Kollege von mir hatte im Praktikum eine Dienstgruppe, in der er sehr unglücklich war. Besonders belastend war, dass er Mobbing Erfahrungen machen musste. Kurz vor Ende des Praktikums wollten sie ihn sogar durch das Praktikum durchfallen lassen. Eine andere Dienstgruppenleiterin, die den Umgang mit dem Praktikanten im Revier erlebt hatte, bot sich an, den Praktikanten für die letzte Woche zu betreuen und ebenfalls eine Einschätzung zum Leistungsstand durchzuführen [...]. Der Kollege hat das Praktikum dann noch bestanden“ (vgl. Gedächtnisprotokoll/Postskript zum Interview G5_3413).

Mithilfe der Schneeballmethode wurde versucht, diesen Polizeibeamten als Interviewpartner für das Forschungsprojekt zu gewinnen. Die Absage erfolgte per E-Mail mit der Begründung, dass das Interesse bei solchen Interviews zu helfen nicht so groß sei. Gleichwohl sei der Beamte interessiert an dem Ergebnis der Arbeit und würde sich über eine Rückmeldung freuen. In einer anderen Situation dauerte das Interview etwas länger als ursprünglich geplant. Zwischen der Befragten und der interviewführenden Person hatte sich eine gute Gesprächsatmosphäre ergeben und dementsprechend war der Output besonders hoch. Nach Beendigung des Interviews saß die Dienstgruppe im Aufenthaltsraum und aß zu Mittag. Der Dienstgruppenleiter entgegnete der interviewführenden Person:

„Ich dachte schon ihr werdet nie fertig. Gab es denn so viel Kritisches zum Praktikum?“ (vgl. Gedächtnisprotokoll zum Interview E11_5719).

Anhand der Aussage wird deutlich, dass gegenüber dem Forschungsprojekt möglicherweise Vorurteile existierten. Scheinbar assoziierte der Vorgesetzte, dass es darum ging, möglichst negative Erfahrungen zu erheben, weshalb Beamt*innen ausgewählt wurden, die Positives vom Praktikum und ihren Dienststellen berichteten.

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und orientierte sich an den Vorgaben Flanagans (1954). Dabei ist die Wahl der Überschriften für die Anforderungsdimensionen variabel. Die Verfasserin hat für jede Anforderungsdimension aus ihrer Sicht passende Adjektive formuliert. Gleichwohl hätten auch andere Überschriften gewählt werden können. Obwohl die Überschriften ohne nähere Definition auskommen sollten, wurde diese mithilfe eines Kategoriensystems näher klassifiziert. Die Definition der Überschriften orientierte sich dabei ausschließlich am Datenmaterial und nicht an weiterführenden Definitionen von Anforderungskompetenzen. So wurde das Verhalten der Praxisanleitenden der Kategorie „empathisch“ zugewiesen, wenn die Praxisanleitende den sozialen Kontakt zu den Anwärter*innen gepflegt hat (vgl. Anlage 5.5). Wären weiterführende Definitionen der jeweiligen Adjektive berücksichtigt worden, ergäbe sich eine inhaltliche Schnittmenge zur Anforderungsdimension „einfühlsam“, wobei mit dieser Anforderungsdimension

ein Verhalten der Praxisanleitenden umschrieben wurde, wenn diese ein besonderes Verständnis für die spezifische Situation der Polizeianwärter*innen nach belastenden Ereignissen aufbrachten. Hier wäre es durchaus denkbar gewesen, beide Anforderungsdimensionen zusammenzuführen, was wiederum zu einer Veränderung in der Wertigkeit geführt hätte. Gleichwohl hätte eine Zusammenführung nicht zu einer Berücksichtigung in den Anforderungsdimensionen der Kategorie A geführt.

Im Ergebnis ist festzustellen, dass die Anforderungsdimensionen sich lediglich aus der Perspektive der Gruppe der Polizeianwärter*innen generierten (vgl. Kapitel 5.1.3). Gleichwohl wurde sich nach reiflicher Überprüfung gegen weitere Interviews mit einer anderen Zielgruppe entschieden, da der Zugang zu geeigneten Praxisanleitenden nur erschwert möglich gewesen wäre (vgl. Kapitel 5.1.3). Daher war es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, ein vollständiges Anforderungsprofil für die Rolle der polizeilichen Praxisanleitenden zu entwickeln. Vielmehr könnten die entwickelten Anforderungsdimensionen durch eine quantitative Evaluation überprüft werden. Anhand weiterer Daten, die auch die Perspektiven von Praxisanleitenden als auch von Führungskräften berücksichtigt, könnten dann die Anforderungsdimensionen zu einem Anforderungsprofil weiterentwickelt werden.

7.3.2 Doppelrolle der Interviewerin

Darüber hinaus nahm die interviewführende Person innerhalb der Befragungen wahr, dass bei einigen kritischen Situations- und Verhaltensbeschreibungen Relativierungen durch die Polizeibeamt*innen vorgenommen wurden. Dies beinhaltete zunächst Kritik an dem Verhalten der Praxisanleitenden, welche bei anschließenden Nachfragen gemäßigt oder revidiert bzw. wurden. Folgende Beispiele können dabei u. a. angeführt werden:

1	„Nicht so eine starke Grenzüberschreitung“	vgl. K6_4715, Zeile 300
2	„Das ist jetzt nur spekulativ“	vgl. D4_4041, Zeile 294
3	„Dadurch das die Situation rückblickend betrachtet das auch eigentlich gar nicht so hergegeben hat“	vgl. D4_4041, Zeile 270

Tabelle 7: Beispiele aus den Interviewsituationen für Relativierungen

Dies kann womöglich auf die spezifische Rolle der interviewführenden Person zurückgeführt werden, die als Polizeibeamt*in aufgrund des Legalitätsprinzipes verpflichtet ist, strafbares Verhalten zu melden. Dieser Umstand musste zu Beginn der Interviews thematisiert werden (vgl. Anlage 3.1). Daher gehört zur methodenkritischen Limitation der vorliegenden Arbeit auch die Reflexion der Doppelrolle der Forscherin selbst. Diese hat sowohl die Rolle einer Polizeibeamtin bzw. Kollegin innerhalb der Organisation eingenommen als auch die Rolle einer externen Forscherin im Rahmen eines Studiums außerhalb von Polizeistrukturen. Dieser Umstand wirkte sich einerseits

förderlich beim Feldzugang und einem kollegialen Kontakt zu den interviewten Personen aus. Andererseits impliziert die Rolle einer Polizeibeamtin, dass auf gewisse Vorannahmen aufgebaut wurde, was Spuren im Feld und der Datengewinnung hinterlässt. So wurden auch während der Interviews sog. „Vereinnahmungstendenzen“ sichtbar, indem auffallend viele Interjektionen zur Bestätigung der gemachten Aussage genutzt wurden („Ne?“ vgl. A7_4421). Auch wurden vermeintliche Selbstverständlichkeiten oftmals nicht genannt oder polizeispezifische Abkürzungen verwendet, weshalb die Forscherin einige ergänzende Fragen stellen musste. Um in diesen Fällen nicht für Irritationen zu sorgen, wurde vor jedem Interview explizit darum gebeten, dass die interviewführende Person selbst so behandelt wird, als wäre sie keine Kollegin der Landespolizei Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Anlage 3.1).¹⁷

7.3.3 Testtheoretische Gütekriterien

Anders als bei quantitativen Forschungen existieren in der qualitativen Forschung keine standardisierten Gütekriterien, was regelmäßig dazu führt, dass die Frage nach der Repräsentativität gestellt wird. Anhand der Auseinandersetzung mit den testtheoretischen Gütekriterien soll dargestellt werden, warum diese auf das qualitative Forschungsdesign kaum anwendbar sind.

Die Systematisierung und die Objektivität bzw. Intersubjektivität bilden zentrale Gütekriterien der Inhaltsanalyse. Eine transparente und strukturierte Vorgehensweise bei der Bearbeitung der Forschungsfrage anhand der entwickelten Forschungsstrategie kennzeichnet dabei die Anforderung nach Systematisierung. Hierzu gehören „die Formulierung empirisch überprüfbarer Forschungsfragen [...], die Festlegung des Untersuchungsmaterials, der Analyse-, Kodier- und Messeinheiten sowie die Entwicklung eines Kategoriensystems mit Definitionen, allgemeinen Kodieranweisungen und die Überprüfung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Früh, 2001, S. 37). Wenn unterschiedliche Beurteiler*innen durch die Datenerhebung, der Auswertung und der Interpretation zum gleichen Ergebnis kommen, wird von einer Objektivität des Verfahrens gesprochen (vgl. Schuler, 2000). Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie stützen sich vordergründig auf subjektive Meinungen und Interpretationen, weshalb identische Ergebnisse dadurch nicht zu erzielen sind. Selbst bei der Betrachtung von nur einer Situationsbeschreibung, läge die Objektivität nicht vor, da das Kriterium mehrerer Beurteiler*innen nicht gegeben sein würde. Stattdessen wurde in der vorliegenden Studie versucht, möglichst nachvollziehbar und

¹⁷ Die Forscherin war um einen professionellen, freundlichen, aber dennoch distanzierendem Verhältnis bemüht. Zudem wurden keine Personen aus dem privaten oder unmittelbaren dienstlichen Umfeld interviewt. Da die Interviews für die interviewführende Person in der Freizeit stattfanden, wurde keine Uniform getragen.

transparent die Datenanalyse dazustellen und im Rahmen der Interpretation schlüssig zu argumentieren. Aufgrund des vorliegenden Forschungsdesigns konnte das Gütekriterium der Objektivität nicht weiter beachtet werden.

Bezogen auf die Reliabilität, welche sich auf die Genauigkeit bzw. die Messfehlerfreiheit der Ergebnisse bezieht (vgl. Schuler, 2000), kommt die Verfasserin zu einem ähnlichen Ergebnis. Bei dem Gütekriterium der Reliabilität geht es um die Überprüfung der Zuverlässigkeit des Verfahrens. Hierzu müsste eine Wiederholung der Befragung unter identischen Rahmenbedingungen zu übereinstimmenden Ergebnissen führen. Eine Wiederholung der vorliegenden Befragung würde jedoch vermutlich aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns nicht zu den gleichen Ergebnissen führen. Die Situationen müssten im Rahmen einer zweiten Befragung ähnlich detailliert beschrieben werden, was auch abhängig ist von der persönlichen Tagesform und den allgemeinen Rahmenbedingungen. Darüber hinaus sind zweifache Befragungen ökonomisch betrachtet mit einem hohen Zeit- und Kostenaufwand verbunden. Auch Mayring (2002) äußert Zweifel an einer Wiederholung der Befragung. „Zum einen verändert sich der Gegenstand ja bereits durch den Eingriff des Forschers [...]. Zum anderen bleibt die Zeit ja nicht stehen. Menschen, entwickeln sich kontinuierlich, situative Bedingungen verändern sich, unterliegen dem sozialen Wandel [...]“ (Mayring, 2002, S. 142). Daher geht Nixdorf davon aus, dass es bei qualitativen Forschungen mit der CIT in Anbetracht eines retrospektiven *bias* voraussichtlich zu Abweichungen zwischen der ersten und zweiten Befragung kommen wird. Hierdurch würden die gewonnenen Daten nicht automatisch an Wert verlieren (vgl. Nixdorf, 2020, S. 28 f.). Statt eine zweite Befragung durchzuführen, wurde eine zeitnahe Aufnahme der Situation- und Verhaltensbeschreibung angestrebt, um qualitativ bessere Ergebnisse zu erzielen. Zu lange Zeiträume zwischen der Situation und der Interviews können dazu führen, dass das Abstraktionsniveau qualitativ schlechter wird (vgl. Kapitel 7.3.1). Um die Reliabilität der vorliegenden Studie zu überprüfen, wäre ein Abgleich mit bereits vorhandenen Daten bspw. aus quantitativen Evaluationen der Auszubildenden und Studierenden denkbar. Andere Studien, in der die CIT zur Anwendung kamen, haben die Reliabilität anhand der Bereiche „Kompetenz der Codierer“ und „Beständigkeit der Klassifizierung der kritischen Ereignisse“ gemessen (vgl. Gremler, 2004, S. 74). Zudem könnte anhand einer Intrajudge-Reliability die Reliabilität abgebildet werden, indem nach der ersten Messung eine weitere Messung zu einem späteren Zeitpunkt erneut durchgeführt wird (vgl. Berekoven/Eckert/Ellenrieder, 1999, S. 87). Dies würde sich vor allem bei einer größeren Anzahl an Interviews und mehreren Auswerteteams anbieten. Da die Forscherin bei dem übersichtlichen Datenmaterial die Auswertung

selbst vorgenommen hat, wäre eine Messung der Reliabilität in dieser Form nicht zielführend gewesen.

Die Validität bezeichnet die Gültigkeit des Verfahrens und liefert Anhaltspunkte über die jeweiligen Merkmalsausprägungen. Dabei soll festgestellt werden, ob die durchgeführte Studie tatsächlich das erhebt, was sie zu erheben vorgibt (vgl. Schuler 2006). Schuler bezeichnet das Gütekriterium der Validität als eines der Prägnantesten in der Testtheorie als auch im Bereich der Personalauswahl (vgl. Schuler, 2000). Daher konnte die Validität für die vorliegende Studie nicht wie die Bereiche der Objektivität und Reliabilität ohne Weiteres ausgeschlossen werden, auch wenn die vorliegende Studie als Pilotstudie gekennzeichnet wurde, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Vielmehr galt es zu überprüfen, welche Merkmalsausprägung mit der vorliegenden Studie überhaupt gemessen werden sollte. Da es sich bei der Methode der CIT um die Erhebung von besonders erfolgreichen bzw. erfolglosen Verhaltensweisen im beruflichen Kontext handelt (vgl. Kapitel 5.1.2), bezieht sich der Messgegenstand auf die Verhaltensebene. Daher sollten eventuelle Fehlerquellen identifiziert und diskutiert werden. Hierzu gehört es, den Wahrheitsgehalt der beschriebenen Situations- und Verhaltensbeschreibungen einzuschätzen. Sollten sich die entwickelten Anforderungsdimensionen auf fiktive Situations- und Verhaltensbeschreibungen beziehen, hätte dies negative Auswirkungen auf die Validität. Retrospektive Verzerrungen finden dabei nicht bewusst statt. Vielmehr handelt es sich bei der Wahrheit um ein subjektives Sinnkonstrukt. Hierzu formulieren Tavis und Aronson (2010): „Wenn wir Geschichten erzählen, dann fügen wir dies oder jenes spannende Details hinzu, oder wir lassen >>unpassende<< Elemente einfach weg. Jeder tut das. Wir geben der Geschichte eine leicht andere Färbung, sodass wir möglichst gut herauskommen. [...]“ (Tavis, Aronson, 2010, S. 106). Aufgrund von falschen oder unwahren Beschreibungen, kann kein entsprechendes Verhalten aus dem realistischen Berufsalltag der Polizeianwärt*innen abgebildet werden. Dieser Fehlerquelle ist nur schwer entgegenzusteuern. Eine Einschätzung, ob die beschriebenen Situations- und Verhaltensbeschreibungen tatsächlich so stattfanden, ist aus der Sicht der Forscherin nicht notwendig. Schließlich liegt der Erkenntnisgewinn darin, dass überhaupt Geschichten reproduziert und angeboten wurden. Stattdessen wurde darauf geachtet, dass die Erzählungen möglichst widerspruchsfrei geschildert wurden.

Mit dem beabsichtigten „Storytelling“ Effekt in den Interviews wurde das Ziel verfolgt, realistische Handlungen zu rekonstruieren. Serrat hat dazu beschrieben: „Most people enjoy telling stories: they like to be listened to and are glad that their experiences are thought important.“ (Serrat, 2010, S. 5). Diesen Eindruck teilt auch die Forscherin

bezogen auf die meisten Interviewsituationen mit den Polizeibeamt*innen. Fast nach jedem Interview bedankten sich die Interviewpartner*innen auch bei der interviewführenden Person. Besonders im Bereich der Cop Culture würden Behr zu folge, schon immer (Helden-) Geschichten gerne erzählt, unabhängig ob sie selbst erlebt oder überliefert wurden. Zwar handelt es sich zumeist um grobe Darstellungen, gleichwohl würden diese näher an der Wirklichkeit des Polizeialltags liegen als die Realitätsbeschreibungen der Gewerkschaften (vgl. Behr, 2018, S. 132).

Ob in der vorliegenden Studie die der Realität entsprechenden Verhaltensweisen aufgenommen wurden, könnte nur im Rahmen von Evaluationen als auch eines Abgleiches mit bestehenden Anforderungsprofilen für die Position polizeilicher Praxisanleitenden überprüft werden. Da es in der vorliegenden Studie auch darum ging, zunächst ein Bewusstsein für diese Schlüsselposition im Rahmen beruflicher Sozialisationsprozesse von Polizeibeamt*innen erst zu entwickeln, wäre eine Evaluation nach spätestens zwei Jahren bestenfalls unter der Hinzuziehung weiterer Perspektiven anzustreben.

7.3.4 Überprüfung der Gültigkeit der Anforderungsdimensionen

Um jedoch in einem ersten Schritt die Gültigkeit der entwickelten Anforderungsdimensionen zu überprüfen, wurden die aus den Situations- und Verhaltensbeschreibungen identifizierten Anforderungsdimensionen von drei unabhängigen Personen, die nicht an der Befragung teilgenommen haben, in eine eigene Rangfolge gebracht. Dabei handelt es sich um Führungskräfte der mittleren und höheren Ebene der Landespolizei M-V. So sollten mit diesem Verfahren die entwickelten Anforderungsdimensionen der A-Kategorie zumindest bestätigt werden, weshalb den drei Personen (FK) die gesamten 15 Anforderungsdimensionen mit den jeweiligen Definitionen und Ankerbeispielen in einer beliebigen Reihenfolge vorgelegt wurden. Um die Abweichung zur entwickelten Rangfolge darzustellen, wurden die Plätze addiert und der Mittelwert errechnet. Das ausgewiesene Delta bezieht sich auf die in dieser Arbeit entwickelten Rangfolge. Mit diesem Verfahren konnten insgesamt sechs von den 15 Anforderungsdimensionen verifiziert werden. Darunter wurden drei Anforderungsdimensionen der Kategorie A bestätigt. Die größte Übereinstimmung mit einer sehr geringen Abweichung bezog sich auf die Anforderungsdimension „fachlich kompetent“. Die größte Abweichung konnte bei der Anforderungsdimension „hilfsbereit“ verzeichnet werden.

A – B – C	Anforderungsdimensionen	Rang	Rangfolge 1. FK	Rangfolge 2. FK	Rangfolge 3. FK	Ø (1-3)	Δ
A	Fachlich kompetent	1	1	3	4	2,67	1,67

	<i>Kommunikativ</i>	2	2	13	3	6	4
	Hilfsbereit	3	15	9	14	12,67	9,67
	Freundlich/umgänglich	4	9	15	13	12,34	8,34
	<i>Aufmerksam/einschätzend</i>	5	4	12	11	9	4
	Unterstützend/motivierend	6	8	14	5	9	3
	Handlungsorientiert	7	10	11	8	9,67	2,67
B	Kooperativ/teamfähig	8	11	8	7	8,67	0,67
	Motiviert	9	12	7	1	6,67	2,23
	Engagiert/einsatzbereit/vorbildlich	10	5	4	2	3,67	6,34
	<i>Verantwortungs-/pflichtbewusst</i>	11	6	5	9	6,67	4,33
C	Kritikfähig	12	3	10	15	9,34	2,66
	Wertschätzend	13	7	1	10	6	7
	<i>Einfühlend</i>	14	14	6	6	8,67	5,33
	Empathisch	15	13	2	12	9	6
Geringe Abweichung (0 < 3,9) mittlere Abweichung (4,0 - 5,3) starke Abweichung (5,4 - 9,67)							

Tabelle 8: Verifizierung der Anforderungen im Rahmen testtheoretischer Gütekriterien

Übereinstimmend lautete die Rückmeldung der drei Führungskräfte, dass alle Anforderungsdimensionen wichtige Kompetenzbereiche für polizeiliche Praxisanleitende darstellen und eine Reihenfolge nur schwer festzulegen sei. Dies erklärt möglicherweise, wieso auch die Führungskräfte die einzelnen Dimensionen unterschiedlich stark gewichten. Um ein gültiges Anforderungsprofil für die Rolle der polizeilichen Praxisanleitenden zu entwickeln, erscheint eine vertiefte Auseinandersetzung mit den entwickelten Anforderungsdimensionen geboten.

8. Fazit und Ausblick

Angesichts der sowohl theoretischen als auch empirischen Ergebnisse verwundert es, dass Konzepte der beruflichen Sozialisation sowie deren Auseinandersetzung lange Zeit nicht zu den Schwerpunktthemen im polizeilichen Alltag zählten (vgl. Kapitel 3). Schließlich können sich die Auswirkungen des Sozialisationsprozesses in der Persönlichkeit und später im konkreten Verhalten der Mitarbeitenden zeigen (vgl. Kapitel 2). Daher hat sich die vorliegende Forschungsarbeit vertieft mit der polizeipraktischen Ausbildung in der Landespolizei M-V in Zeiten wachsender Herausforderungen in den Bereichen polizeilicher Nachwuchsgewinnung- und Ausbildung beschäftigt. Konkret konnte dargestellt werden, dass spezifische Anforderungen an polizeiliche Praxisanleitende existieren. Die Beantwortung dieser ersten Forschungsfrage leitet sich aus dem vielfältigen Aufgabengebiet ab. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass diese über die bisher definierten Aufgaben in § 11 (3) APOPol M-V hinaus gehen. So sind polizeiliche Praxisanleitende wesentliche Vertrauens- und Bezugspersonen für die angehenden Polizeibeamt*innen und sind verantwortlich für die soziale

Integration in die Organisationskultur. Sie nehmen Einfluss auf stattfindende Lern- und Sozialisationsprozesse in der Weise, wie sie die Beziehung zum/zur Polizeianwärter*in gestalten. Zur Entwicklung eines umfassenden Rollenbewusstseins und eine Identifikation mit dem Polizeiberuf ist es wichtig, dass dem polizeilichen Nachwuchs das Agieren im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft vermittelt wird. Hierzu ist es notwendig, diese über die unterschiedlichen beruflichen Herausforderungen aufzuklären und gerade bei Grenzerfahrungen, die im Praktikum das erste Mal direkt erleb- und erfahrbar werden, Handlungsorientierung zu bieten. Erst dann können sich die in § 2 APOPol M-V definierte Handlungskompetenz und weitere Schlüsselkompetenzen für zukünftige Situationen im Polizeidienst entwickeln.

Schließlich geht es bei dem Einsatz von qualifizierten Praxisanleitenden auch um die Einführung polizeilicher „Role-Models“ in den jeweiligen Polizeidienststellen. Vorbilder können dabei als Kompass gelten, um zu vermitteln, was richtig und erstrebenswert ist und können somit potenziellem Fehlverhalten entgegenwirken. Voraussetzung hierfür ist, dass die eingesetzten Vorbilder nach eindeutigen Anforderungskriterien ausgewählt und für ihre essentielle Aufgabe qualifiziert werden. Mithilfe des qualitativen Forschungsdesigns konnten insgesamt 15 Anforderungsdimensionen identifiziert werden, die aus der Perspektive ehemaliger Polizeianwärter*innen bedeutsam sind (Forschungsfrage 2). Hierzu zählt vor allem, dass die eingesetzten Praxisanleitenden über eine hohe Fachkompetenz verfügen. Im Bereich der Methodenkompetenz sollten sie zudem in der Lage sein, den polizeilichen Nachwuchs zu motivieren und im Lernprozess effektiv zu unterstützen. Darüber hinaus helfen den Polizeianwärter*innen ein handlungsorientiertes Auftreten ihrer „Bärenführer“ mit eindeutigen Aufträgen und klaren Handlungsanweisungen (vgl. Kapitel 6.4). Zu beachten ist, dass sich die identifizierten Anforderungsdimensionen ausschließlich aus der Perspektive ehemaliger Polizeianwärter*innen generieren. Zur Entwicklung eines vollständigen Anforderungsprofils für polizeiliche Praxisanleitende sollten weitere Perspektiven und bereits existierende Anforderungsbeschreibungen aus anderen Länderpolizeien herangezogen werden.

Ferner konnten mit den Situations- und Verhaltensbeschreibungen zwischen Polizeianwärter*innen und Praxisanleitende weiterführende Einblicke in die polizeipraktische Ausbildung gewonnen und Handlungsempfehlungen formuliert werden (vgl. Kapitel 7.2). Da in der Landespolizei M-V noch kein verbindliches Konzept zur Durchführung der Praktika existiert, verfügen die Dienststellen über ein hohes Gestaltungspotenzial. Auch wenn sich die vorliegende Arbeit speziell auf die Landespolizei M-V konzentriert, sind in weiten Teilen die Ergebnisse auch für andere Bundesländer

relevant. Schließlich stehen alle Polizeihochschulen vor der Frage, wie der Übergang von der theoretischen Polizeiausbildung in die Praxis vollzogen werden kann. Hierzu gehört auch eine ständige Weiterentwicklung der Polizeiausbildung und der Curricula angesichts eines Wandels der Polizeiarbeit von grundlegender Bedeutung.

Mit Blick auf die Prävention von Fehlverhalten im Polizeidienst sollte den polizeilichen Verantwortungsträger*innen bewusst sein: „Was auf der Straße richtig erscheint, erhält Einzug in die Ausbildung [...]. Damit haben Ausbilder*innen eine verantwortungsvolle Aufgabe. Durch die Vermittlung ihrer eigenen Perspektiven auf die berufliche Umwelt schaffen sie einen Bezugspunkt, an dem später Erfahrungen der Auszubildenden im Arbeitsalltag anknüpfen und sich verstärken können“ (Czudnochowski, 2022, S. 358). Die Lösung kann nur in einem problembewussten ganzheitlichen Prozess liegen, in dem sich die Gesamtorganisation für die Ausbildung und Sozialisation des polizeilichen Nachwuchses verantwortlich fühlt. Angefangen bei der politischen Ebene, welche die materiellen und personellen Ressourcen für die Ausbildung zur Verfügung stellt und sich gleichzeitig offen für eine konstruktive Diskussion der existierenden Nachwuchsgewinnungs- und Ausbildungsstrategie zeigt. Hierzu gehört eine offene Haltung gegenüber arbeitsbezogenen Werten der nachfolgenden Generationen zu entwickeln. Auch die Führungskräfte der Polizeidienststellen sollten sich ihrer Verantwortung in Bezug auf die polizeipraktische Ausbildung und Sozialisation des polizeilichen Nachwuchses noch stärker bewusst werden.

Ein erster Schritt wäre der Einsatz von qualifiziertem und befähigtem Personal während des Berufseinstiegs – gerade in Zeiten ausbildungstarker Jahrgänge. Mit den Einblicken in die derzeitige polizeipraktische Ausbildung innerhalb der Landespolizei M-V ebnet diese Masterarbeit den Weg für einen weiteren Diskussionsprozess.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz/König, Alexandra (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen, Wiesbaden.
- Arbeitsgruppe Datenschutz und qualitative Sozialforschung (2014): Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der Generierung und Archivierung qualitativer Interviewdaten, in: RatSWD Working Paper, No. 238, Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), Berlin.
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung Polizeivollzugsdienst-APOPOL M-V (2012): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung für die Laufbahnen des Polizei-vollzugsdienstes des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 19. Juni 2021, GVOBl. M-V, S. 252.
- Bartsch, Silke/Specht, Nina (2009): Die Critical Incident Technique (CIT), in: Schwaiger, Manfred/Meyer, Anton (Hrsg.): Theorien und Methoden der Betriebswirtschaft. Handbuch für Wissenschaftler und Studierende, München, S. 379-395.
- Bartsch, Matthias/Ziegler, Jean-Pierre (2020): Rechtsextreme Beamte in Hessen, Experten kritisieren Deutung von Polizei-Studie, in: Der Spiegel. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/hessen-kritik-an-polizei-studie-wegen-gestrichener-fragen-a-4d762fa7-ce38-4240-a945-cda25b96a13d>. Abgerufen am: 23.01.2022.
- Bauer, Talya N. et al. (1998): Organizational Socialization: A review and directions for future research, in: Rowland, Kendrith M./Ferris, Gerald R. (Hrsg.): Research in personnel and human resource management, Vol. 16, Stamford, pp.149-214.
- Becker, Andreas (2021): Polizei-Bewerber in MV fallen reihenweise durch Sport-Test, in: Nordkurier. Verfügbar unter: <https://www.nordkurier.de/mecklenburg-vorpommern/polizeibewerber-in-mv-fallen-reihenweise-durch-sport-test-0845014409.html>. Abgerufen am: 04.02.2022.
- Behr, Rafael (2000): Cop Culture-Der Alltag des Gewaltmonopols: Männlichkeit, Handlungsmuster und Kultur in der Polizei, Opladen.
- Behr, Rafael (2008): Cop Culture-Der Alltag des Gewaltmonopols: Männlichkeit, Handlungsmuster und Kultur in der Polizei, 2. Auflage, Wiesbaden.
- Behr, Raphael (2010): Korpsgeist oder Binnenkohäsion? Ein Essay zur Organisationskultur in der deutschen Polizei, in: Lange, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Die Polizei, Fachzeitschrift für die öffentliche Sicherheit mit Beiträgen aus der Deutschen Hochschule der Polizei, Heft (11), S. 317-322.
- Behr, Rafael (2012): Risiken und Nebenwirkungen von Gefahrengemeinschaften. Ein Beitrag der Polizeikulturforschung zur Theorie der Praxis der Polizei, in: Enke, Thomas/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Theorie und Praxis polizeilichen Handelns. Wie viel Wissenschaft braucht die Polizei?, Flensburg/Aschersleben, S. 87-113.
- Behr, Rafael (2013a): Polizei.Kultur.Gewalt. Die Bedeutung von Organisationskultur für den Gewaltdiskurs und die Menschenrechtsfrage in der Polizei, in: Bundesministerium für Inneres/Sicherheitsakademie (Hrsg.): SIAK-Journal. Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und Polizeiliche Praxis, Wien, S. 81-93.
- Behr, Rafael (2013b): Bildung oder Ausbildung? Bedingungen einer zeitgemäßen Berufsvorbereitung für eine moderne Polizei, in: Albrecht, Jan-Philipp (Hrsg.): Wege zu einer alternativen Sicherheitspolitik, Brüssel, S. 24-33.
- Behr, Rafael (2018): Polizei.Kultur.Gewalt. Polizeiarbeit in der „offenen Gesellschaft“, Lehr- und Studienbrief, Akademie der Polizei Hamburg, in: Rafael Behr (Hrsg.), neu durchgesehene Ausgabe vom 19.04.2018. Verfügbar unter: <https://akademie-der->

polizei.hamburg.de/content-blob/11852910/75a9166b46599f532bf9ed48951702e1/data/lehr-studienbrief-polizei-kultur-do.pdf. Abgerufen am: 30.10.2021.

- Behr, Rafael (2019a): Interview mit Steffen Göbel am 21. Mai 2019. Hamburg. Transkript im separaten Anlagenband, in: Göbel, Steffen, Schriftenreihe der Deutschen Hochschule der Polizei (Hrsg.): Die Rolle der Polizei. Anker der Demokratie oder Spielball gesellschaftlicher Akteure, 2021.
- Behr, Rafael (2019b): Gewalt und Polizei, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): APuZ Polizei, Jahrgang 69, Heft 21-23/2019, S. 24-28.
- Benkenstein, Martin/Güthoff, Judith (1998): Methoden zur Messung der Dienstleistungsqualität, in: Bruhn, Manfred/Meffert, Heribert (Hrsg.): Handbuch Dienstleistungsmanagement. Von der strategischen Konzeption zur praktischen Umsetzung, Wiesbaden, S. 429-447.
- Berekoven, Ludwig/Eckert, Werner/Ellenrieder, Peter (1990): Marktforschung, Methodische Grundlagen und praktische Anwendung, 8. Auflage, Wiesbaden.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 19. Auflage, Frankfurt am Main.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969/2012): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 24. Auflage Frankfurt/Main.
- Bjørge, Tore/Damen, Marie-Louise (2020): The making of a Police Officer. Comparative Perspectives on police education and recruitment, in: Bjørge, Tore/Damen, Marie Louise Damen, first published 2020 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.
- Boden, Christian (2018): Pakt für Sicherheit-Welche Auswirkungen hat er für die Landespolizei?, in: Polizei-Journal, Zeitschrift der Landespolizei Mecklenburg-Vorpommern, 2018/01. Verfügbar unter: https://www.polizei.mvnet.de/static/POL/Dateien/PDF/Polizeijournal/Polizeijournal_01_2018.pdf. Abgerufen am: 27.09.2021.
- Bosetzky, Horst/Heinrich, Peter (1994): Mensch und Organisation-Aspekte bürokratischer Sozialisation, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Berlin.
- Bownas, David/Bernardin, John (1988): Critical Incident Technique, in: Gael, Sidney (Hrsg.): The job analysis handbook for business, industry and government, Vol 2, S. 1120-1137.
- Chan, Janet B. L et al. (2003): Fair Cop: Learning the Art of Policing, by Janet B.L. Chan (Author), Christopher Devery (Author) et al., University of Toronto Press.
- Christe-Zeyse, Jochen (2007): Von Profis, Bürokraten und Managern-Überlegungen zu einer Theorie innerorganisationalen Widerstandsverhaltens in der Polizei, in: Ohlemacher, Thomas/Werner, Jochen-Thomas/Mensching, Anja (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung VIII: „Organisationskultur(en) und Organisationsreform in der Polizei“, Frankfurt am Main, S. 175-202.
- Christe-Zeyse, Jochen (2020): Die Perspektive der Polizeihochschulen, in: Stemmer, Jürgen (Hrsg.): Hochschule für den öffentlichen Dienst, Perspektiven für Innovation und Kooperation, 1. Auflage, Baden-Baden, Seite 129-150.
- Czudnochowski, David (2021): „Sie können schon noch ein bisschen bestimmter sein!“ Die Vermittlung erfahrungsbasierter Wissens in Trainingsszenarien während der Polizeiausbildung, in: Arzt, Clemens/Hirschmann, Nathalie et al.: Perspektiven der Polizeiforschung, 1. Nachwuchstagung Empirische Polizeiforschung 4./5. März 2021, Berlin, S. 347-360.

- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller; Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Dolata, Uwe (2011): Corporate Culture der Polizei zwischen ‚Code of Ethics‘ und Compliance, in: Kriminalistik, 65. Jahrgang, Nr. 3, S. 139-144.
- Donat, Michael/Moser, Klaus (1989): Die Arbeits- und Anforderungsanalyse als Grundlage der Gestaltung von Assessment Centern, in: Lattmann, Charles (Hrsg.): Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt, Heidelberg, S. 155-182.
- Dudek, Karina et al. (2020): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Wintersemester 2020/2021, in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2020. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/studienangebote-und-zulassungsbeschraenkungen-neue-hrk-statistik-online-4764/>. Abgerufen am: 17.08.2021.
- Dudenredaktion (o. D.): „Bärenführer“, Duden online. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/17705/revision/496548>. Abgerufen am 31.01.2022.
- Durkheim, Émile (1972): Erziehung und Soziologie, Düsseldorf.
- Edvardsson, Bo/ Roos, Inger (2001): Critical incident techniques, in: International Journal of service Industry Management, Vol. 12, No. 3, S. 251-268.
- Faltermaier, Toni (2008): Sozialisation im Lebenslauf, in: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper/Sabine (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, 7. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, S. 157-172.
- Feest, Johannes / Blankenburg, Erhard (1972): Die Definitionsmacht der Polizei. Strategien der Strafverfolgung und soziale Selektion. Düsseldorf.
- Feltes, Thomas/Punch, Maurice (2005): Good people, dirty work? Wie die Polizei die Wissenschaft und Wissenschaftler die Polizei erleben und wie sich Polizeiwissenschaft entwickelt, in: MSchrKrim 01/2005, S. 26-45.
- Feltes, Thomas/Fischer, Thomas (2013): Polizeiliche Ausbildung und polizeiliches Handeln-Empirische Studien und Ergebnisse. Frankfurt am Main.
- Feltes, Thomas/Plank, Holger (2021): Rassismus und Rechtsextremismus in der Polizei? Ein Beitrag für und über eine „rechtschaffen(d)e“, demokratische (Bürger-)Polizei, Bearbeitungsstand 15.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.thomasfeltes.de/index.php/veroeffentlichungen#2020>. Abgerufen am: 01.05.2021.
- Feltes, Thomas/Klukkert, Astrid (2021): Akademische Weiterbildung für Polizeibeamt*innen – Das Bochumer Modell, in: format Magazin 11, S. 49-57.
- Flanagan, John C. (1949): "A New Approach to Evaluating Personnel", in: Personnel, 26, S. 35-42.
- Flanagan, John C. (1954): The critical incident technique, in: Psychological Bulletin, Vol. 51, No. 4, S. 327-358.
- Foley, Pamela F./Guarneri, Cristina/Kelly, Mary E. (2008): Reasons for Choosing a Police Career: Changes over two decades, in: International Journal of Police Science & Management, 10 (1), S. 2-8.
- Früh, Werner (2001): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis, 5. Auflage, Konstanz.
- Garrick, John (1998): Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development, Routledge, xi 212pp, London.

- Göbel, Steffen (2021): Die Rolle der Polizei. Anker der Demokratie oder Spielball gesellschaftlicher Akteure, Schriftenreihe der Deutschen Hochschule der Polizei (Hrsg.), 2021, Hamburg.
- Gremler, Dwayne D. (2004): The Critical Incident Technique in Service Research, in: Journal of Service Research, Vol. 7, No. 1, S. 65-89.
- Griese, Hartmut M. (2011): Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung, in: Rudolf, Tippelt/ v. Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 89-102. Wiesbaden.
- Groß, Hermann (2003): Fachhochschulausbildung in der Polizei: Lehrgang oder Studium?, in: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit, Opladen, S. 141-155.
- Groß, Hermann (2008): Deutsche Länderpolizeien, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 48/2008 (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/30826/deutsche-laenderpolizeien#:~:text=F%C3%BCr%20die%2082%20Millionen%20Einwohner,Tabelle%20der%20PDF%2DVersion>). Abgerufen am: 28.10.2021.
- Groß, Hermann (2016): Grundlagen der Nachwuchssorge bei der Polizei: Wer wird warum Polizist?, in: Der Rektor in Verbindung mit dem „Förderverein der HfPV e. V.“ (Hrsg.): Spectrum, Zeitschrift der Hessischen Hochschule für Polizei und Verwaltung (HfPV), Heft 1/2016, Wiesbaden.
- Groß, Hermann (2019): Polizei(en) und innere Sicherheit in Deutschland. Strukturen, Aufgaben und aktuelle Herausforderungen. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/291178/polizeien-und-innere-sicherheit-in-deutschland>. Abgerufen am: 01.05.2021.
- Grundmann, Matthias, 2006: Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- Hankin, Steven (1998): The war for talent, in: Chambers, Elizabeth G./Foulon, Mark et al.: The McKinsey Quarterly, Number 3, Harvard Business Press, S. 44-57.
- Haselow, Reinhard (2000): Die Umsetzung von Normen in der Organisations- bzw. Verwaltungswirklichkeit. Eine soziologische Untersuchung am Beispiel der Polizei in Nordrhein-Westfalen, Greven.
- Haselow, Reinhard/Kissmann, Guido, P. (2003): Ausbildungs- und Sozialisierungsprozesse der Polizei seit 1949, in: Lange, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Polizei der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit, Wiesbaden, S. 124-139.
- Heidemann, Dirk (2020): Fehler macht man (am besten) nur einmal! Eine organisationssoziologische Perspektive auf das Lernen aus Fehlern in der Polizei, in: Barthel, Christian (Hrsg.): Managementmoden in der Verwaltung: Sinn und Unsinn, Wiesbaden, S. 93–117.
- Hemmecke, Jeannette (2013): Eine Einführung in die Critical Incident-Technik. Planungs- und Durchführungshinweise. Verfügbar unter: <http://www.hemmecke.com/CIT>. Abgerufen am: 01.05.2021.
- Hentschel, Bert (1992): Dienstleistungsqualität aus Kundensicht: Vom merkmals-zum ereignis orientierten Ansatz, Wiesbaden.
- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim.
- Heinz, Walter R. (1999): Berufliche und betriebliche Sozialisation, in: Lange, Ute/Klaus, Harney et al.: Studienbuch Berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation, Bad Heilbrunn, S. 51-63.

- Hettlage, Raphaela/Steinlin, Marc (2006): The Critical Incident Technique in Knowledge Management-Related Contexts. Working paper. Zürich 2006. Verfügbar unter: https://blogs.glowscotland.org.uk/wl/public/SusanAnderson/uploads/sites/1137/2011/11/CriticalIncidentTechnique_in_KM.pdf. Abgerufen am 06.02.2022.
- Hochschulrahmengesetz (1999): Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622) geändert.
- Hof, Christiane/Förster, Janek (2018): Sozialisierungstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik, in: Gröhlich, Michael/Schöer, Andreas et al. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik, Wiesbaden, S. 163-174.
- Hunold, Daniela et al. (2020): Soziale Ordnung und Raum-Aspekte polizeilicher Raumkonstruktion, Soziale Probleme, Wiesbaden.
- Hurrelmann, Klaus (1995): Einführung in die Sozialisierungstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, 5. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Sozialisierung, in: Endruweit, Günther/Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, 2. Auflage, Stuttgart, S. 500-509.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2015): Einführung in die Sozialisierungstheorie, Weinheim Basel.
- Jones, Gareth R. (1986) Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations, in: Academy of Management Journal, 29, S. 262-279.
- Jounes, Gareth/Bouncken, Ricarda B. (2008): Organisation. Theorie, Design und Wandel, 5. Auflage, München.
- Kaschube, Jürgen (1993). Betrachtung der Unternehmens- und Organisationskulturforschung aus (organisations-) psychologischer Sicht, in: Dierkes, Meinolf/von Rosenstil, Lutz, Steger, Ulrich (Hrsg.), Unternehmenskultur in Theorie und Praxis. Konzepte aus Ökonomie, Psychologie und Ethnologie. Frankfurt am Main, S. 90-146.
- Keaveney, Susan M. (1995): Customer switching behavior in service industries: An exploratory study, in: Journal of Marketing, Vol. 59, No. 2, S. 71-82.
- Kieser, Alfred, et. al. (1990): Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen, 2. überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main.
- Klimecki, Rüdiger/Gmür, Markus (2001): Personalmanagement-Strategien, Erfolgsbeiträge, Entwicklungsperspektiven, 2. Auflage, Stuttgart.
- Klug, Andreas (2006): Treffsicherheit erhöhen-Analyse und Simulation von Anforderungen. Personalmagazin der schweizerischen Gesellschaft für Human Resources Management HR Swiss, 2, S. 14-19.
- Knoblauch, Jörg/Kurz, Jürgen (2009): Die besten Mitarbeiter finden und halten. Die ABC-Strategie nutzen, Frankfurt am Main.
- Kokoska, Wolfgang/Murck, Manfred (1996): Das Ausbildungssystem der Polizei im Umbruch, in: Kniessel, Michael/Kube, Edwin/Murck, Manfred (Hrsg.): Handbuch für Führungskräfte der Polizei. Lübeck, S. 545-572.
- Krasmann, Susanne (1993): Kontingenz und Ordnungsmacht: phänomenologischer Versuch über die Polizei. Münster.
- Krott, Nora R./Krott, Eberhard/Zeitner, Ines (2018): Xenophobic attitudes in German police officers: A longitudinal investigation from professional education to practice, in: International Journal of Police Science & Management. Verfügbar unter:

https://www.researchgate.net/publication/333018322_Umgang_mit_Fremdheit_Entwicklung_im_Langsschnitt_der_beruflichen_Erstsozialisation_UMFELDER. Abgerufen am: 04.10.2021.

- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim Basel.
- Landesverordnung über die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2013), Verwaltungsfachhochschulverordnung-FHöVPR LVO M-V vom 8. Januar 2013, GVBl. M-V 2013, S. 84.
- Lange, Hans-Jürgen (2003): Die Polizei in der Gesellschaft. Zur Soziologie der Inneren Sicherheit, Wiesbaden.
- Lechtenbrink, Ilka (2004): „Der Einfluss des „Bärenführers“ auf den Praktikanten-Analyse von Handlungssituationen und deren didaktische Bearbeitung für die Lehre der Psychologie“. Diplomarbeit, vorgelegt im Fachbereich Polizei der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege Mecklenburg-Vorpommern.
- Leithold, Iris (2020): Bewerberzahlen für Polizei-Ausbildung stark zurückgegangen, in: Schweriner Volkszeitung. Verfügbar unter: <https://www.svz.de/regionales/mecklenburg-vorpommern/Bewerberzahlen-fuer-Polizei-Ausbildung-in-Mecklenburg-Vorpommern-stark-zurueckgegangen-id29067417.html>. Abgerufen am: 01.05.2021.
- Lempert, Wolfgang (1998): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Grundlage der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 16, Baltmannsweiler.
- Lempert, Wolfgang (2006): Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. Auflage, Siegen, S. 413-420.
- Lenz, Werner (1982): Grundbegriffe der Weiterbildung. Stuttgart.
- Liebetanz, Frank (2021): MV hat 95 neue Polizeimeister, in: Schweriner Volkszeitung. Verfügbar unter: <https://www.svz.de/lokales/guestrower-anzeiger/Innenminister-Torsten-Renz-erkennt-in-Guestrow-95-Polizeimeister-id32871987.html>. Abgerufen am: 15.02.2022.
- Löbbecke, Peter (2004): Abgesichert sein und gutes Geld verdienen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung über Berufsbilder von studierenden Polizisten. Frankfurt am Main.
- Löbbecke, Peter (2010): Studieren zwischen System und Lebenswelt. Über den Status des „studierenden (Polizei-) Beamten“ und seine sozialisatorischen Folgen. Vorüberlegungen zu einem empirischen Projekt, in: Groß, Herrmann et al. (Hrsg.): Polizei-Polizist-Polizieren? Überlegungen zur Polizeiforschung, Festschrift für Hans Asmus Herrmann, Band 11, Frankfurt am Main, S. 149-162.
- Maibach, Gerda (1996), Polizisten und Gewalt. Innenansichten aus dem Polizeialltag. Reinbek.
- Mayring, Philip (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. Auflage, Weinheim.
- Mayring, Philip/Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, S. 225-237.
- Mead, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, in: Morris/Charles W. (Hrsg.), Berlin.
- Melzer, Anne (2020): Wissensmanagement in der Landespolizei M-V – Ein Pilotprojekt, in: Backstein, Sonderausgabe zur Fachtagung „In Führung gehen“, Zeitschrift der FHöVPR Güstrow, S. 17-25. Verfügbar unter: <http://www.fh-guestrow.de/forschung/dhpol/dhpol6/>. Abgerufen am: 02.06.2021.

- Mey, Günter/Mruck, Katja (2010): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Mit mittlerem Schulabschluss zur Polizei über die „Fachoberschule Polizei“, Pressestelle des Ministeriums für Schule und Bildung (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/mit-mittlerem-schulabschluss-zur-polizei-ueber-die-fachoberschule-polizei>. Abgerufen am: 21.10.2021.
- Mokros, Reinhard (2011): Polizeiwissenschaft und Polizeiforschung in Deutschland: Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme, Band 2 von Kriminologisch-polizeiwissenschaftliche Arbeitspapiere der Ruhr-Universität Bochum, Bochum.
- Mokros, Reinhard (2013): Polizeiwissenschaft und Polizeiforschung in Deutschland. Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme, 2. überarbeitete und ergänzende Auflage, Holzkirchen/Obb.
- Moser, Klaus/Schmook, Renate (2006): Berufliche und organisationale Sozialisation, in: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie, Göttingen, S. 231-254.
- Neick, Simone et al. (2021): Evaluation der Ausbildung im Polizeivollzugsdienst für die Laufbahn 1, 2. Einstiegsamt des Landes Mecklenburg-Vorpommern anhand des Jahrgangs 2018, Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.), Zentraler Auswahl- und Einstellungsdienst. Verfügbar unter: <http://62.157.237.190/forschung/dhpol/dhpol3/>, Abgerufen am: 07.11.2021.
- Nerdinger, Friedemann W. (2011): Gravitation und organisationale Sozialisation, in: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas: Arbeits- und Organisationspsychologie, 2. überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Neubauer, Rainer (2005): Wege und Irrwege bei der Definition von Anforderungen, in: Sünderhauf, Katrin (Hrsg.): Assessment Center/Von der Auftragsklärung bis zur Qualitätssicherung, S. 89-106.
- Neubauer, Walter (2003): Organisationskultur, Stuttgart.
- Nixdorf, Christian P. (2020): Handlungskompetenz erfassen mit der Critical Incident Technique, Hannover. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-193755>. Abgerufen am: 01.05.2021.
- Ohlemacher, Thomas (1999): Empirische Polizeiforschung in der Bundesrepublik. Versuch einer Bestandsaufnahme. Forschungsbericht 75., Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., Hannover. Verfügbar unter: https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_75.pdf. Abgerufen am: 30.10.2021.
- Ohlemacher, Thomas (2010): Empirische Polizeiforschung 1999–2009: Einfach klasse, schlicht Masse oder marginal erfolgreich?, in: Groß, Hermann/Bornewasser, Manfred/Revel, Bernhard et al. (Hrsg.), Polizei-Polizist-Polizieren? Frankfurt/Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Praktikumsordnung des Fachbereichs Allgemeine Verwaltung der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2011): PraktO AD M-V, Verwaltungsvorschrift des Innenministeriums vom 21. März 2011 – II 140-0360.3 – VW Meckl.-Vorp. Gl. Nr. 2030-30, geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 17.03.2015, AmtsBl. M-V, 2015, S. 198.
- Prätorius, Gerhard/Tiebler, Petra (1993): „Ökonomische Literatur zum Thema ‚Unternehmenskultur‘-Ein Forschungsüberblick-“, in: Dierkes, Meinolf/von Rosenstiel, Lutz/Steger, Ulrich (Hrsg.): Unternehmenskultur in Theorie und Praxis. Konzepte aus Ökonomie, Psychologie und Ethnologie, Frankfurt/New York, S.23-89.

- Preisendörfer, Peter (2005): Organisationssoziologie-Grundlagen, Theorien und Problemstellungen, Wiesbaden.
- Przyborski, Aglaja/Riegler, Julia (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden, S. 436-448.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4. Auflage, München.
- Rabitz-Suhr, Simone (2016): Wer wird heute warum Polizist? Die Anwärterbefragung der Polizei Hamburg, Schriften zur empirischen Polizeiforschung, in: Frevel, Bernhard/Groß, Hermann (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung XIX: Bologna und die Folgen für die Polizeiausbildung. Frankfurt/Main, Nr. 20, S. 61-78.
- Rauber, Birgit (2013): Beruf Polizist-Motive zur Berufswahl zwischen Kindheitstraum und Sicherheitsdenken-Eine empirische Untersuchung zur Motivation junger Menschen bei der Wahl des Polizeiberufes, in: Feltes, Thomas/Fischer, Thomas A. (Hrsg.): Polizeiliche Ausbildung und polizeiliches Handeln. Empirische Studien und Ergebnisse, Nr. 5, Frankfurt am Main.
- Rehn, Marie-Luise (1990): Die Eingliederung neuer Mitarbeiter. Eine Längsschnittstudie zur Anpassung an Normen und Werte der Arbeitsgruppe, München.
- Reichertz, Jo (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Reichertz, Jo (2015): Die Polizeiwissenschaft auf dem Weg in die Nische?, in: Polizei & Wissenschaft. Unabhängige interdisziplinäre Zeitschrift für Wissenschaft und Polizei, 1 (1), S. 11-17.
- Robbins, Stephen P. (2001): Organizational Behavior, 9. Auflage, New Jersey.
- Sackmann, Sonja A. (1983): Organisationskultur: Die unsichtbare Einflussgröße. Gruppendynamik, in: Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, 14, S. 393-406.
- Sackmann, Sonja A. (2002): Unternehmenskultur. Erkennen. Entwickeln. Verändern., München.
- Saks, Alan M./Ashfort, Blake E. (1997): Organizational Socialization: Making Sense of the Past and Present as a Prologue for the Future, in: Journal of Vocational Behavior 51, S. 234-279.
- Schäfer, Miriam (2021): Polizist*in werden-Polizist*in sein. Strukturen und Widersprüche polizeilicher Arbeit, in: Pohn-Lauggas, Maria/Rosenthal, Gabriele et al.: Göttinger Beiträge zur soziologischen Biographieforschung, Band 5, Göttingen.
- Schein, Edgar H. (1978): Career dynamics. Matching individuals and organizational needs, Massachusetts.
- Schein, Edgar (1985): Coming to a New Awareness of Organizational Culture, in: Schein, Edgar: Organizational Culture and Leadership, Sloan Management Review, 25/2, New York, S. 3-16.
- Schein, Edgar H. (1995): Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte, Frankfurt am Main.
- Schein, Edgar, H. (2006): Unternehmenskultur, 2. korrigierte Fassung. Bergisch Gladbach.
- Scherr, Albert (2006): Sozialisation, Person, Individuum, in: Korte, Herrmann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, 6. Auflage, Opladen, S. 45-66.

- Schiemann, Anja (2021): Projektskizze Motivation, Einstellung und Gewalt im Alltag von Polizeivollzugsbeamten-MEGAVO, Deutsche Hochschule der Polizei, Münster. Verfügbar unter: <https://www.polizeistudie.de/>. Abgerufen am: 01.11.2021.
- Schilling, Michael (2008): Erhebung eines Anforderungsprofils mittels der CIT, Diplomarbeit im Studiengang Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Hannover.
- Schneider Wolfgang L. (2005): Grundlagen der soziologischen Theorie, Band 1: Weber-Parsons Mead- Schütz, 2. Auflage, Wiesbaden.
- Schreyögg, Georg (2000): Organisation-Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien, 3. Auflage, Wiesbaden.
- Schreyögg, Georg (2008): Organisation-Grundlagen moderner Organisationsgestaltung, 5. Auflage, Wiesbaden.
- Schuler, Heinz/ Marcus, Bernd (2006): Biographieorientierte Verfahren der Personalauswahl, in: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie, 2. Auflage, Göttingen, S. 190-221.
- Schuler, Heinz (2000). Psychologische Personalauswahl-Einführung in die Berufseignungsdiagnostik. Göttingen.
- Schuler, Heinz (2006). Arbeits- und Anforderungsanalyse (S. 46 - 68), in: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie (2. Auflage). Göttingen.
- Schumann, Adelheid (2012): Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage, in: Schumann, Adelheid (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz, Bielefeld, S. 55-79.
- Schulministerium Land NRW (2021): Mit mittlerem Schulabschluss zur Polizei über die „Fachoberschule Polizei“. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/mit-mittlerem-schulabschluss-zur-polizei-ueber-die-fachoberschule-polizei>. Abgerufen am 16.02.2022.
- Schweer, Thomas/Strasser, Hermann (2003): „Die Polizei-dein Freund und Helfer?!“. Duisburger Polizisten im Konflikt mit ethnischen Minderheiten und sozialen Randgruppen, in: Groenemeyer, Axel/Mansel, Jürgen (Hrsg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten, Opladen, S. 229-260.
- Schweer, Thomas/Strasser, Hermann (2008): Einblick: Cop Culture und Polizeikultur, in: Schweer, Thomas/Strasser, Hermann/Zdun, Steffen (Hrsg.): „Das da draußen ist ein Zoo, und wie sind die Dompteure“-Polizisten im Konflikt mit ethnischen Minderheiten und sozialen Randgruppen, Wiesbaden, S. 11-38.
- Seidensticker, Kai (2019): Fehlerkultur der Polizei. Die Wirkung von Organisationsstruktur und Männlichkeitskonstruktionen auf den Umgang mit Fehlern, in: SIAK-Journal-Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis (3), S. 78-91.
- Seifert, Theresa (2018): Motivationen zur Wahl des Berufes eines Polizisten/einer Polizistin-Analyse der Motivlage der Generationen Y und Z, vorgelegt im Fachbereich Polizei an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Güstrow.
- Serrat, Olivier (2010): The Critical Incident Technique, in: Knowledge Solution, 86. Verfügbar unter: https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/87746/The_Critical_Incident_Technique.pdf?se=. Abgerufen am: 14.02.2022.
- Simmel, Georg (1890): Über soziale Differenzierung, in: Simmel: Aufsätze 1887-1890, Georg Simmel Gesamtausgabe, Band 2, 1989, Frankfurt am Main, S. 109-295.

- Smircich, Linda (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. Administrative Science Quarterly, Cornell University, 28 (3), S. 339-358.
- Statistisches Bundesamt (2020): Zahl der Polizeianwärterinnen und -anwärter seit 2010 mehr als verdoppelt, Pressemitteilung Nr. N057 vom 18. September 2020. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/09/PD20_N057_742.html. Abgerufen am: 16.08.2021.
- Staud, Toralf (2019): „Die Polizei hat ein Männlichkeitsproblem“. Ein Interview mit dem Kriminologen und Polizeiausbilder Joachim Kersten, in: Meisner, Matthias/Kleffer, Heike (Hrsg.): Extreme Sicherheit. Rechtsradikale in Polizei, Verfassungsschutz, Bundeswehr und Justiz, Freiburg im Breisgau.
- Stauss, Bernd (1999): „Augenblicke der Wahrheit“ in der Dienstleistungserstellung-Ihre Relevanz und ihre Messung mit Hilfe der Kontaktpunkt-Analyse, in: Bruhn, Manfred/Stauss, Bernd (Hrsg.): Dienstleistungsqualität: Konzepte-Methoden-Erfahrungen, 3. Auflage, Wiesbaden, S. 321-340.
- Strasser, Hermann/van den Brink, Henning (2004): „Kriminalität im Dienst der Gesellschaft. Oder: was Durkheim zur kommunalen Kriminalprävention gesagt hätte.“ Zeitschrift für Rechtssoziologie, Jg. 25, Heft 2. S. 241-254.
- Tavris, Carol/Aronson, Elliot (2010): Ich habe recht, auch wenn ich mich irre: Warum wir fragwürdige Überzeugungen, schlechte Entscheidungen und verletzendes Handeln rechtfertigen, München.
- Van Maanen, John E. (1976): Breaking in: Socialization to Work, in: Dubin, Robert (Hrsg.): Handbook of Work, Organization and Society, Chicago, S. 61-130.
- Van Maanen, John E./Schein, Edgar H. (1979): Toward a theory of organizational socialization, in: Research in Organizational Behavior 1, New York, S. 209-264.
- Vera, Antonio (2015): Organisation und Personalmanagement in der Polizei, Frankfurt.
- Vera, Antonio/Jablonowski, Lara (2017) Organisationskultur der Polizei, in: Stierle, Jürgen/Wehe, Dieter/Siller, Helmut (Hrsg.): Handbuch Polizeimanagement. Polizeipolitik-Polizeiwissenschaft Polizeipraxis, Wiesbaden, S. 475-491.
- Verordnung über die Laufbahnen der Polizeivollzugsbeamten des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2011), Polizeilaufbahnverordnung – PolLaufbVO M-V, vom 15. Februar 2011; GVOBl., M-V, S. 1202.
- Volgmann, Thomas (2021a): Jeder achte Polizeianwärter bricht die Ausbildung ab, in: Schweriner Volkszeitung. Verfügbar unter: <https://www.svz.de/regionales/mecklenburg-vorpommern/Jeder-achte-Polizeianwaerter-scheitert-in-der-Ausbildung-id31523327.html>. Abgerufen am 26.06.2021.
- Volgmann, Thomas (2021b): Neuer Studiengang für Kriminalisten in MV, in: Schweriner Volkszeitung. Verfügbar unter: <https://www.svz.de/regionales/mecklenburg-vorpommern/Neuer-Studiengang-fuer-Kriminalisten-an-Fachhochschule-Guestrow-id33738832.html>. Abgerufen am 25.09.2020.
- Weidmann, Thomas (2001): Strukturen der Polizeiausbildung, in: Kriminalistik. Unabhängige Zeitschrift für die kriminalistische Wissenschaft und Praxis, 55 (2), 121-131.
- Weitkunat, Gerhard (2014): Keiner Führt So-Die Alltagsillusion der Kooperativen Führung, in: Barthel, Christian/Heidemann, Dirk: KFS? KFS 2.0! Eine Neuorientierung des polizeilichen Führungsdiskurses, Schriftenreihe der Deutschen Hochschule der Polizei, 04/2013, Münster, S.167-196.
- Wetzchewald, Andreas/Lang, Jörg (2012): Die Schulung der Praxisausbilderinnen und -ausbilder, in: Der Rektor in Verbindung mit dem „Förderverein der HfPV e.V.“ (Hrsg.): Spectrum,

Zeitschrift der Hessischen Hochschule für Polizei und Verwaltung (HfPV), Heft 2/2012,
Wiesbaden, S. 11.

Windolf, Paul (1981): Berufliche Sozialisation: Zur Produktion des beruflichen Habitus, Stuttgart.

Anhang

(siehe separates Anlagenband)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 01:	Klassifikation verschiedener Sozialisationstaktiken
Abb. 02:	Interviewbogen Teil A
Abb. 03:	Interviewbogen Teil B
Abb. 04:	Interviewbogen Teil C
Abb. 05:	Interviewbogen Teil D
Abb. 06:	Interviewbogen Teil E
Abb. 07:	Methodisches Vorgehen zur Entwicklung der Anforderungsdimensionen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht der geschilderten Situationen
Tabelle 2:	Ermittelte Anforderungsdimensionen anhand der Situationsbeschreibungen (1)
Tabelle 3:	Kategoriensystem zur Anforderungsdimension „fachlich kompetent „(Auszug)
Tabelle 4:	Ergänzung der Anforderungsdimensionen um weitere Kategorien (2)
Tabelle 5:	Ergänzung der Anforderungsbereiche um sonstige Anforderungsdimensionen (3)
Tabelle 6:	Ermittelte Anforderungsdimensionen nach der ABC Analyse
Tabelle 7:	Beispiele aus den Interviewsituationen für Relativierungen
Tabelle 8:	Verifizierung der Anforderungen im Rahmen testtheoretischer Gütekriterien

:

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AdA-Lehrgang	Ausbildung der Ausbilder Lehrgang
APOPol M-V	Verordnung über die Ausbildung und Prüfung für die Laufbahnen des Polizeivollzugsdienstes des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Polizeivollzugsdienst)
AV	Auswahlverfahren
CIT	Critical Incident Technique
EA	Einstiegsamt
FHöVPR M-V	Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege Mecklenburg-Vorpommern
FHöVPRLVO M-V	Landesverordnung über die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Verwaltungsfachhochschullandesverordnung)
GVOBl. M-V	Gesetz- und Verordnungsblatt Mecklenburg-Vorpommern
LG	Laufbahngruppe
M-V	Mecklenburg-Vorpommern
n	Stichprobe
PolLaufbVO M-V	Verordnung über die Laufbahnen der Polizeivollzugsbeamten des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Polizeilaufbahnverordnung)
PraktO AD M-V	Praktikumsordnung des Fachbereichs Allgemeine Verwaltung der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege des Landes Mecklenburg-Vorpommern
PVD	Polizeivollzugsdienst
Tab.	Tabelle
ZAED	Zentraler Auswahl- und Einstellungsdienst Güstrow

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und der Leistungsnachweis in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Hansestadt Wismar, 16.02.2022

A handwritten signature in blue ink, reading "A. Kiggelbeck". The signature is written in a cursive style with a large initial "A" and a long, sweeping underline.