

Stephan Barton

Forschendes Lernen in der strafrechtlich-kriminologischen Juristenausbildung

1. Problembeschreibung:

Die Routinen und Alltagstheorien der am Strafverfahren beteiligten Praktiker, deren Anwendungsregeln bei der Herstellung von alltäglichen Strafrechtsfällen, kurz: „law in action“¹ sind für die bundesdeutsche Situation in weiten Gebieten unerforscht.²

Dies gilt auf mehreren Ebenen: So ist auffallend, daß einzelne Instanzen und Rollen der am Strafverfahren Beteiligten so gut wie gar nicht empirisch untersucht wurden, so daß bei einzelnen Berufsrollen (beispielsweise dem Verteidiger³) nicht einmal ansatzweise eine empirisch fundierte Deskription der Alltagswirklichkeit vorliegt – geschweige denn deren praktische Entscheidungsregeln offenlägen. Auch fehlt es an Analysen der alltäglichen Interaktionen zwischen einzelnen Teilinstanzen sowohl im Instanzenquerschnitt (beispielsweise bezüglich des Zusammenspiels von Staatsanwalt, Richter, Verteidiger, Sachverständigem, Zeugen usw. jeweils untereinander nach Quantität und Qualität dieser Kommunikationsprozesse) wie insbesondere im Instanzenlängsschnitt (beispielsweise bezüglich der Beziehungen und aufeinander bezogenen realen Verhaltenserwartungen und Prüfungskataloge zwischen Tat- und Revisionsgericht).⁴ Hinzu kommt, daß die vorliegenden Untersuchungen weitgehend auf der Basis von Aktenanalysen und Interviews erstellt wurden und damit mit Methoden der empirischen Sozialforschung erhoben wurden, die nur beschränkt den Zugang zu den konkret-praxisrelevanten Interpretations- und Anwendungsregeln eröffnen.⁵

¹ Zu diesen verschiedenen Begriffen, denen noch weitere hinzuzufügen wären wie u. a. der des second code, vgl. SACK, F.: Neue Perspektiven in der Kriminologie, in: ders. u. R. KÖNIG (Hrsg.): Kriminalsoziologie, 2. Aufl. 1974, S. 458 ff.; HASSEMER, W.: Informelle Programme im Strafprozeß, StrVert 1982, S. 377 ff.; MACNAUGHTON-SMITH, P.: Der zweite Code, in: LÜDERSSEN, K., SACK, F. (Hrsg.): Seminar Abweichendes Verhalten II, Die gesellschaftliche Reaktion auf Kriminalität, Bd. 1: Strafgesetzgebung und Dogmatik, 1975, S. 197 ff.

² SCHUMANN, K. F.: Stichwort: Justizforschung, in: KAISER, G., KERNER, H.-J., SACK, F., SCHELLHOSS, H. (Hrsg.): Kleines Kriminologisches Wörterbuch, 1985, S. 177 ff.

³ Vgl. SCHUMANN, K. F.: a.a.O. (Fn 2), S. 182; BARTON, S.: Strafverteidigungsaktivitäten im Justizalltag, StrVert 1984, S. 394 ff.

⁴ Das gesamte ungemein praxisrelevante Feld der Beschlußverwerfungspraxis der Revisionsgerichte gem. § 349 StPO ist empirisch-rechtssoziologisch noch völlig unbearbeitet; zur rechtsnormativen Betrachtung dieses Problemkreises vgl. zusammenfassend RÖMNER, W.: Die Beschlußverwerfung wegen offensichtlicher Unbegründetheit der Revision, MDR 1984, S. 353 ff.

⁵ SCHUMANN, K. F.: a.a.O. (Fn. 2), S. 181; BARTON, S.: Staatsanwaltliche Entscheidungskriterien, MschrKrim 1980, S. 206 ff.

Es fehlt damit an allen Ecken und Enden der Justizforschung noch an Daten über die Alltagswirklichkeit und Entscheidungsparameter der Justizpraktiker, was K. F. SCHUMANN zutreffend von einem „Mangel an ethnographisch arbeitender, das Gesamtsystem lokaler Rechtsprechung thematisierender Forschung“⁶ sprechen läßt.

Dies ist für alle an der Rechtswirklichkeit Interessierten natürlich ein beklagenswerter Zustand. Dies gilt dabei nicht nur für Kriminologen, sondern auch für Juristen in Forschung und Lehre, jedenfalls dann, wenn der Berufspraxisbezug der Juristenausbildung, wie ihn der Gesetzgeber ausdrücklich wünscht⁷, nicht nur ein Schlagwort, sondern Realität sein soll: Eine berufspraxisorientierte Juristenausbildung kann nicht nur „blind“ normative Strafrechtssystematik betreiben, sie muß auch die Realität der Rechtswirklichkeit reflektieren.

Damit besteht die Gefahr, sich schon zu Anfang dieser Untersuchung im Kreis zu drehen, denn die Argumentation ist wieder an den Anfang der Analyse gelangt. Problemlos könnte an dieser Stelle ein *circulus vitiosus* begonnen werden und die fehlende Praxisorientierung der Juristenausbildung (aus kriminologischer Sicht und als „Vorwurf“ an Strafrjuristen) bzw. die mangelnden tatsächlichen Forschungsergebnisse (aus strafrechtlicher Sicht und als „Vorwurf“ an die Kriminologen) beklagt werden.⁸

Es geht m. E. aber auch anders: Man kann aus diesem Teufelskreis nicht nur leicht herausbrechen, sondern der beklagte Zustand fehlender Justizforschung kann sogar eine Chance für eine bessere strafrechtlich-kriminologische Juristenausbildung bedeuten, mehr noch: zusätzliche Chancen zur Kooperation zwischen Kriminologen und Strafrechtswissenschaftlern eröffnen, wenn man den Zugang zu den Problemen auf einer ganz anderen Ebene sucht, nämlich bei der Juristenausbildung selbst ansetzt. Die „Zauberformel“, die dies partiell ermöglichen soll, werde ich im folgenden unter dem Begriff des „forschenden Lernens“ skizzieren.

2. Begriffliche Klärungen

Der Begriff des forschenden Lernens ist im Zusammenhang mit der Studienreform Ende der 60er Jahre dieses Jahrhunderts aufgekommen. Abgesehen von nicht unwillkommenen Assoziationen zum Humboldtschen „Ideal der Einheit

⁶ SCHUMANN, K. F.: a.a.O. (Fn. 2), S. 183.

⁷ „Studium und Vorbereitungsdienst müssen ... sich ... an den Bedürfnissen der beruflichen Praxis orientieren.“ Begründung zum Gesetzentwurf der Bundesregierung zum Dritten Gesetz zur Änderung des deutschen Richtergesetzes; in: Deutscher Bundestag, Drucks. 10/1108, S. 8. Ob § 5 a DRiG eine Regelung darstellt, die eine effektive Verbindung von Theorie und Praxis ermöglicht, ist eine andere Frage. Daß andere Modelle der Juristenausbildung die Verzahnung von Theorie und Praxis erheblich besser bewältigen können, dürfte dagegen kaum noch eine Frage sein.

⁸ Auf die Problematik des Verhältnisses von Kriminologen und Strafrechtlern komme ich im 6. Abschnitt noch einmal zu sprechen.

von Forschung und Lehre“⁹ zielt der Begriff auf hochschulpolitische Änderungen der Universität, insbesondere auf eine Aufhebung der Trennung von Forschung und Lehre. Diese Trennung von Forschung und Lehre, so wurde argumentiert, würde Wissenschaft als dynamischen Prozeß der Forschung und Reflexion verkennen und würde berufsbezogene wissenschaftlich reflektierte Ausbildung sowie intrinsische Studienmotivation¹⁰ erschweren. Forschendes Lernen sei demgegenüber geeignet, die in den verschiedenen Forschungsprozessen isolierten Kenntnisse und Systeme zu integrieren¹¹, die erforderliche Reflexion zwischen Spannungsfeldern einer einerseits auf die Vermittlung instrumenteller Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Arbeitswelt ausgerichteten und andererseits auf die Problematisierung der jeweiligen Berufsrolle unter gesellschaftspolitischen Vorzeichen zielenden Ausbildung zu gewährleisten¹² und dabei durch Berufspraxisbezug, Problemorientierung und Interdisziplinarität/Methodenvielfalt intrinsische Studienmotivation herzustellen.¹³

Die korrespondierenden Schlagwörter zu forschendem Lernen lauten demnach im wesentlichen: Projektstudium, Reflexion von Bildungsprozessen, Berufspraxisbezug, Problemorientierung, Interdisziplinarität und Studienmotivation. Die hochschulpolitische Dimension forschenden Lernens, verkörpert durch die Begriffe Projektstudium und Bildungsprozeßreflexion, hat sich bis auf die Ausnahme der Bremer einstufigen Juristenausbildung¹⁴ nicht durchsetzen können, und es bestehen angesichts der realen bildungspolitischen Mehrheitsverhältnisse in absehbarer Zukunft auch keine Umsetzungschancen. Dennoch muß das Konzept forschenden Lernens damit keinesfalls zu den Akten gelegt werden,

⁹ So ausdrücklich die Bundesassistentenkonferenz: „Dem Postulat der Einheit von Forschung und Lehre entspricht darum das Postulat der Einheit von Forschen und Lernen“. BAK (Hrsg.): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*, 1970, S. 10; vgl. hierzu HUBER, L.: *Forschung – Lehre – Lernen*, in: ders. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10)*, 1983, S. 496 ff. Huber gibt einen konzentrierten systematischen und historischen Überblick über die Zusammenführung von Forschung und Lehre insb. unter dem Aspekt des forschenden Lernens.

¹⁰ BAK, a.a.O., (Fn. 9), S. 9–11; speziell zur sog. intrinsischen Motivation vgl. PORTELE, G. (Hrsg.): *Intrinsische Motivation in der Hochschule*, 1970; „Zum Stand der Studienreform“ der Juristenausbildung, auch zu hochschuldidaktischen Fragen zu jener Zeit vgl. BULL, H. P.: *JuS* 1969, S. 192 ff.

¹¹ BAK, a.a.O., S. 11 = Interdisziplinarität.

¹² Planungsgruppe Lehrerbildung: *Zum Projektstudium an der Universität Bremen*, in: *erziehung* 4/1971, S. 25.

¹³ Planungsgruppe Lehrerbildung, a.a.O. (Fn. 12); speziell für die ehemalige einstufige Juristenausbildung fand dies Niederschlag in § 19 Abs. 4 BremJAG: „Forschendes Lernen in Projekten ist die bevorzugte Arbeitsweise im Hauptstudium II“; vgl. diesbezgl. auch die Erläuterungen zum BremJAG in: Senator für Rechtspflege und Strafvollzug in Bremen (Hrsg.): *Bericht der Kommission für die einstufige Juristenausbildung in Bremen*, 1973, C S. 32 ff.

¹⁴ Vgl. § 19 Abs. 4 BremJAG.

denn zum einen sind die hochschuldidaktischen und auf praxisbezogenen, gleichwohl auf Wissenschaftlichkeit der Juristenausbildung abzielenden Komponenten (Studienmotivation, Berufspraxisbezug, Problemorientierung, Methodenvielfalt) vom Gesetzgeber und den einzelnen juristischen Fakultäten keinesfalls verworfen, teilweise sogar in dieser oder jener Form¹⁵ ausdrücklich als Ausbildungsziel anerkannt und für die reformierte Juristenausbildung auch normiert worden; zum anderen ist die *forschungspragmatische* Dimension forschenden Lernens bisher noch nicht recht erkannt worden. Hierunter verstehe ich, daß unter Beachtung der hochschuldidaktischen und praxisbezogenen Komponenten forschenden Lernens die Umsetzung dieses Konzeptes auch für die Auszubildenden und gleichzeitig Forschenden unter dem Gesichtspunkt knapper zeitlicher Ressourcen angesichts der hohen Verpflichtungen in der Lehre¹⁶ und teilweise auch knapper Sachmittel durchaus attraktiv sein kann.

Zwei Grundprinzipien ergeben sich bei einer so verstandenen Konzeption forschenden Lernens:

- a) Ausgangspunkt (und möglichst auch Endpunkt) der Forschung sind universitäre Lehrveranstaltungen innerhalb der Juristenausbildung;
- b) verschiedene Wissenschaftsdisziplinen, soziale Lebensbereiche, Methoden und Relevanzsysteme werden durch den Forschungsgegenstand partiell zusammgeführt.

Das erste Prinzip, das sich anspruchsvoll auch als „Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre“ formulieren ließe, besagt primär einmal, daß die Forschungsvorhaben aus den „normalen“, „gewöhnlichen“ Lehrveranstaltungen zu erwachsen haben. Mit anderen Worten: Es wäre keine eigene Lehrveranstaltung speziell für Forschungsvorhaben zu konzipieren, sondern grundsätzlich von den Pflicht- und Wahlveranstaltungen der Juristenausbildung auszugehen. Selbstverständlich würden diese Lehrveranstaltungen auch ihre alte Aufgabe der Wissensvermittlung bestimmter Stoffgebiete beibehalten (also z. B. die Vermittlung der normativen Grundlage des Betäubungsmittelgesetzes in einem Wahlschwerpunkt „Betäubungsmittelkriminalität“); allerdings wäre eine mehr oder weniger umfangreiche Sequenz zur schwerpunktmäßigen Behandlung eines (Forschungs-)Schwerpunktthemas (in einem Wahlschwerpunkt „Betäubungsmittelkriminalität“ also beispielsweise die „Funktion und Rolle von Sachverständigen bei der Bestimmung der Schuldfähigkeit von Betäubungsmittelabhängigen“ oder „Voraussetzungen in der Entscheidungspraxis von Staatsan-

¹⁵ Vgl. die „Bekanntnisse“ des Bundesgesetzgebers zur „Verbindung von Theorie und Praxis“ und zur „Verwissenschaftlichung“ sowie zum „exemplarischen Lernen“ in der Begründung zur Änderung des DRiG, in: Deutscher Bundestag, Drucks. 10/1108, S. 8, 9; vgl. bezgl. der Umsetzung dieser Rahmenbedingungen durch die Landesgesetzgeber insb. im Hinblick auf die Einbeziehung der Sozialwissenschaften („Methodenvielfalt“) § 12 Abs. 2 Satz 3 des Hamburger JAO-Entwurfs, in: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucks. 11/3997 und die Begründung dazu S. 13 und S. 17. Dieser Entwurf ist am 12. März 1986 Gesetz geworden.

¹⁶ GIEHRING, H.: Kriminologie in der restaurierten Juristenausbildung, KrimJ 1985, S. 307.

waltschaft und Gericht für das Ersetzen von Strafe durch Therapie“ usw.) freizuhalten. Zum zweiten käme den Studierenden bei der Durchführung (wenn möglich auch bei der Planung) des Forschungsvorhabens eine tragende Rolle zu. Von daher müßte gewährleistet sein, daß das jeweilige Forschungsvorhaben an den Ausbildungsinteressen der Studentinnen und Studenten, d. h. primär an Qualifikationschancen in einer späteren Berufspraxis anknüpft. Die Studierenden wären es, die sozusagen die Feldforschung dann betreiben würden, wobei hier insbesondere an Datenerhebungen mit den Methoden der (teilnehmenden) Beobachtung ggf. in Verbindung mit Befragungen zu denken wäre. Soweit das kapazitär möglich ist, hätte die Auswertung der Ergebnisse noch in der Lehrveranstaltung – zumindest ansatzweise – zu erfolgen, um hierauf aufbauend ggf. durch die Lehrveranstaltung aufgeworfene Wissenslücken aufzufüllen und den Studierenden so die Früchte ihrer Feldforschungsarbeit zukommen zu lassen. Selbstverständlich muß dies auch die Möglichkeit einschließen, im Rahmen des Üblichen Leistungskontrollen erbringen zu können.

Das zweite Prinzip des forschenden Lernens, das Parallelen zu den Konzepten der „gesamten Strafrechtswissenschaft“¹⁷ und „Interdisziplinarität“¹⁸ aufweist, besagt primär, daß unter dem Dach eines konkreten Forschungsvorhabens getrennte Einzeldisziplinen, Lebensbereiche, Methoden- und Relevanzsysteme zusammengeführt werden sollen. Im Bereich der strafrechtlichen Juristenausbildung sind dies insbesondere die Disziplinen der Strafrechtsdogmatik und der (empirischen) Sozialwissenschaften mit ihren jeweiligen wissenschaftlichen Methoden der standardisierten und kanonisierten Norminterpretation bzw. der methodischen Datenerhebung und Datenauswertung, die Lebens- und Berufsbereiche der Strafrechtspraxis (insbesondere der Strafjustiz) und die Sphäre der Juristenausbildung.

Dieses Prinzip fordert die Zusammenfügung unterschiedlicher Relevanzen, Einstellungen und Erkenntnisinteressen der an der Forschung Beteiligten, angefangen bei den studentischen Interessen an individueller Qualifizierung bis hin zu kriminalpolitischen und sonstigen Interessen, die sich aus der wissenschaftlichen Aufarbeitung eines Praxisfeldes für die Veranstalter ergeben können.

Auch bei der Umsetzung des Konzeptes forschenden Lernens in dem hier angedeuteten bescheidenen und eingeschränkten Rahmen wäre zu erwarten, daß es sowohl gelingen kann, bestimmte Leerstellen der Justizforschung ansatzweise auszufüllen und andererseits die erhofften hochschuldidaktischen Vorzüge dieser Konzeption, nämlich erhöhte Studienmotivation, Verwissenschaftlichung der Ausbildung und den Erwerb berufspraktischer Fertigkeiten überdies zum Tragen zu bringen.

¹⁷ Vgl. hierzu: MAIHOFER, W.: Gesamte Strafrechtswissenschaft, in: Festschrift für H. Henkel, 1974, S. 75 ff.

¹⁸ Zur Interdisziplinarität in Form der „Integration von Sozialwissenschaften“ in die Juristenausbildung als eines der „vier zentralen Reformpostulate“ vgl. HAUG, U.: Die Mängel der traditionellen Juristenausbildung und die zentralen Postulate ihrer Reform, in: ders. (Hrsg.): Juristenausbildung 1984, S. 17 f.

3. Ein konkretes Beispiel: Strafverteidigungsaktivitäten

Mehr noch als der vorangegangene Versuch begrifflicher Klärung mag vielleicht ein konkretes Beispiel für forschendes Lernen verdeutlichen, was hiermit grundsätzlich gemeint ist, wobei das vorzustellende Forschungsvorhaben jedoch keinesfalls den Anspruch zu erheben vermag, es sei ein Idealbeispiel für forschendes Lernen. Dazu weist es zu viele Abweichungen von den oben aufgestellten Grundsätzen sowie Unzulänglichkeiten bei der Durchführung auf.

Im Wintersemester 1982/83 und im Sommersemester 1983 fand in der einstufigen Juristenausbildung in Hamburg im Rahmen des „Begleitkurses zum Strafrechtspraktikum“ jeweils eine Betonung der Verteidigungsperspektive im Universitätsunterricht statt. Hierzu wurden nicht nur die einschlägigen Verteidigungsrechte sowie die Grenzen zulässiger Verteidigung in der Lehrveranstaltung thematisiert, es wurde auch die Frage aufgeworfen, in welchem Maß Strafverteidiger in der Alltagspraxis tatsächlich die ihnen zustehenden Rechte in Anspruch nehmen, mit anderen Worten: wie konflikthaft sich Strafverteidigung im Justizalltag darstellt. Da es hierzu zwar vielfältige vorwissenschaftliche Annahmen gibt, aber keine gesicherten empirischen Daten, bildete sich eine Arbeitsgruppe von interessierten Studierenden, um während ihres Strafjustizpraktikums bei Richtern und Staatsanwälten diesbezüglich Daten aus von ihnen innerhalb ihrer Ausbildung besuchten Hauptverhandlungen zu sammeln. Hierzu konnten die Studierenden sich eines vom Verfasser konzipierten relativ einfachen Beobachtungsbogens bedienen. Nach Abschluß der jeweiligen Beobachtungen zum Ende der Semester wurden die Beobachtungsbögen teils im regulären Universitätsunterricht, teils in zusätzlichen Veranstaltungen gemeinsam statistisch ausgewertet. Hierbei wurden insgesamt 90 Beobachtungsbögen analysiert. Die Studierenden erhielten gleichzeitig die Möglichkeit, zu speziellen Aspekten der erfolgten Beobachtungen mit unterschiedlichen Akzentuierungen sowohl auf normative als auch auf methodisch-empirische Fragestellungen Leistungsnachweise im Rahmen des Kurses zu erbringen. Die von den Studierenden erhobenen Daten wiesen eine so beträchtliche Divergenz zu den Mutmaßungen über die reale Konflikthaftigkeit von Verteidigungen und Aktivitätsrate von Strafverteidigern auf, daß der Verfasser zur Verifizierung der Daten ergänzend eine Aktenanalyse von weiteren 131 Verfahren durchführte. Insgesamt bestätigte sich dabei das Bild einer weitaus weniger konflikthaften Praxis von Routine-Strafverteidigern als dies bisher vermutet wurde; gleichzeitig konnten erste Hypothesen über die Gründe für das Ausbleiben von Verteidigungsaktivitäten erörtert werden.¹⁹

Insgesamt wurde damit ein Stück Rechtswirklichkeit maßgeblich durch forschendes Lernen beleuchtet und dargestellt, wobei die Ergebnisse zwar nicht als umfassend repräsentativ anzusehen sind, aber immerhin i. S. einer explorativen Studie rechtstatsächliche Aussagen über einen bisher relativ unerforschten Bereich der Rechtswirklichkeit erlauben und zudem auch rechtspolitisch brisant

¹⁹ Vgl. Barton, S., a.a.O. (Fn. 3), S. 399 ff.

wirken könnten.²⁰ Aber auch für die teilnehmenden Studierenden dürfte diese Studieneinheit ertragreich gewesen sein, insofern als sie lernen konnten, welche Rechte ihnen in ihrer zukünftigen Berufspraxis zur Verfügung stehen²¹, weshalb diese Rechte in der Praxis nicht recht zum Tragen kommen und wie sich dies ändern ließe. Daß auch die Studienmotivation hierdurch positiv berührt wurde, muß schon daraus geschlossen werden, daß die beteiligten Studierenden ihre Beobachtungen nur zu einem Teil in Form von Referaten als förmliche Studienleistung einbrachten – andere aber „nur“ aus Interesse an der Sache mitmachten.

4. Forschendes Lernen in der restaurierten Juristenausbildung und Massenuniversität

Das vorangegangene Beispiel für forschendes Lernen fand – zugegebenermaßen – unter den günstigen normativen und tatsächlichen Bedingungen der einstufigen Juristenausbildung, d. h. auf der Basis einer sich selbst als Reformausbildung verstehenden Juristenausbildung bei einem relativ guten Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden (Kursteilnehmerzahl: etwa 25) statt. Dies muß jedoch nicht heißen, daß unter den eingetretenen und weiterhin zu erwartenden Bedingungen der vereinheitlichten, restaurierten Juristenausbildung forschendes Lernen gänzlich ausgeschlossen wäre. So bekennt sich der Bundesgesetzgeber ausdrücklich zu einer Praxisorientierung der Juristenausbildung und Einbeziehung der Sozialwissenschaften; forschendes Lernen, so wie es hier vorgestellt wurde, wird damit normativ keineswegs ausgeschlossen. Schon eher – so werden insbesondere diejenigen befürchten, die unter den Bedingungen der Massenuniversität schon länger Juristenausbildung betreiben – wird forschendes Lernen durch die äußerst ungünstigen Relationen von Studentenzahlen zu Dozenten in Frage gestellt (Kursteilnehmerzahl für die Hamburger reformierte Juristenausbildung: etwa 80). Doch auch dies muß zwangsläufig nicht so sein. So gelingt es auch jetzt allen Juristenausbildungen, in ihren jeweiligen Curricula Freiräume mit relativ wenigen Studierenden anzubieten, in denen eine besondere „Seminar Kultur“ angestrebt und umgesetzt wird. Doch nicht nur diese herkömmlichen Seminare, insbesondere zwei „Neuerungen“²² der vereinheitlichten Juristenausbildung scheinen gute Chancen für forschendes Lernen

²⁰ Vgl. Barton, S., a.a.O. (Fn. 3), S. 401.

²¹ Es ist aufgrund der realen Chancen zukünftiger Juristengenerationen davon auszugehen, daß in absehbarer Zeit nahezu alle, die nicht von vornherein justizfremde Tätigkeiten aufnehmen werden, Rechtsanwälte werden „müssen“: „Allenfalls 300 Richter und Staatsanwälte scheiden auf Sicht jährlich aus und müssen ersetzt werden, allenfalls drei bis fünf Prozent der Assessoren können noch in die Justiz avancieren. Nicht besser sieht es in der öffentlichen Verwaltung aus. Dort kamen früher regelmäßig 30 Prozent der Jungjuristen unter. 1984 waren es in manchen Bundesländern noch zwei oder drei Prozent.“ Der Spiegel, Nr. 21 vom 20.5.1985, S. 158.

²² Zugegebenermaßen ein Euphemismus; verglichen mit der einstufigen Ausbildung handelt es sich um gravierende Rückschritte.

zu eröffnen, nämlich einerseits die sich aus den Schwerpunktpraktika²³ und andererseits aus der universitären Wahlstation im Rahmen der Referendaraus- bildung²⁴ ergebenden Lernzusammenhänge – vorausgesetzt, die Fakultäten bieten inhaltlich entsprechende Lehrveranstaltungen hierzu auch tatsächlich an.

Insbesondere die universitäre Wahlstation, für die schon ab 1987 ein Bedarf besteht, scheint geradezu ideal für die Verknüpfung von Forschung und Lehre geeignet zu sein. Hier werden nur solche Referendare als Teilnehmer zu erwarten sein, die auch das angebotene Veranstaltungsthema besonders interessiert und die als relativ fortgeschritten anzusehen sind. Zudem könnte es gelingen, diese universitäre Wahlstation durch entsprechende Strukturierung eng mit der zukünftigen Berufspraxis wie den im Rahmen des Referendariats gewonnenen Einblicken in das reale juristische Berufsleben zu verknüpfen. Eine von der Universität beispielsweise im Bereich des Strafrechts angebotene universitäre Wahlstation unter dem Thema „Strafverteidigung“²⁵ könnte nicht nur studentischen Interessen an einer optimalen Berufsqualifikation dienen, sondern – wenn es gelingt, dies mit der Rechtsanwalts-Referendarstation zu verknüpfen – würde Chancen für eine wissenschaftliche Beobachtung der Praxis von Strafverteidigern durch die bei diesen zugewiesenen Studenten in vielfacher Form eröffnen.

Dies gilt – wenngleich in deutlich abgeschwächter Form²⁶ – auch für die Schwerpunktpraktika. Bei entsprechender Vorbereitung dieser Praktika in Einfüh-

²³ Vgl. § 5 a Abs. 3 Satz 2 DRiG, der „praktische Studienzeiten“ von mindestens drei Monaten vorsieht; zur landesgesetzlichen Umsetzung vgl. § 6 Abs. 5 des Hamburger JAO- Entwurfs: „Das Vertiefungspraktikum von zehnwöchiger Dauer ... findet bei einer geeigneten ... Ausbildungsstelle statt ... Das Vertiefungspraktikum soll dem Studenten Erfahrungen in der Rechtspraxis des von ihm gewählten Schwerpunktes vermitteln und ihm Gelegenheit zu einer eigenen Tätigkeit in diesem Bereich bieten. Es wird durch Veranstaltungen der Universität vor- und nachbereitet. Die Schwerpunktausbildung an der Universität und das Vertiefungspraktikum sollen aufeinander bezogen sein.“ Darüber hinaus bietet auch das „Einführungspraktikum“ (vier Wochen Dauer; vgl. § 6 Abs. 2 des Hamburger JAO-Entwurfes) – wenn auch in noch weiter abgeschwächter Form – Chancen für forschendes Lernen, denn auch hier treffen die Studierenden auf Praktiker in den realen Berufsfeldern.

²⁴ Vgl. hierzu § 5 b Abs. 2 Satz 2 DRiG; bezgl. der Umsetzung auf die Länderebene heißt es im Hamburger JAO-Entwurf in § 35 Abs. 3: „Eine Ausbildung in einem rechtswissenschaftlichen Fachbereich der Universität Hamburg wird bis zur Dauer von drei Monaten auf die Schwerpunktausbildung in der Wahlstation angerechnet“. Und da diese Wahlstation auch ein Verteidiger sein kann, § 35 Abs. 2 Nr. 3 des Hamburger JAO-Entwurfes, sind Chancen zur effizienten Verzahnung von Theorie und Praxis hier durchaus gegeben.

²⁵ Vgl. Fn. 21; zu einer nicht auf forschendem Lernen, wohl aber auf teilnehmender Beobachtung, Interdisziplinarität und Praxisbezug beruhenden Lerneinheit „Strafverteidigung“ vgl. BÄHR, E.-G., BÖLLINGER, L., HÖCHE, P.: Praxisbezug in der Strafrechtsausbildung, KrimJ 1976, S. 133 ff.

²⁶ In noch weiterer Abschwächung gilt dies gar für die Ferienpraktika, vgl. Fn. 23.

rungskursen sowie durch Begleit- und Auswertungskurse wäre es nicht unmöglich, selbst bei den noch nicht so praxisorientierten Studieninteressen und lückenhafteren juristischen Wissensbeständen von Studierenden in früheren Semestern²⁷ hier kleinere Forschungsvorhaben durchzuführen. Die Forschungsfragen dürften dann allerdings nicht allzu komplex sein, was aber angesichts fehlender rechtstatsächlicher Daten über weite Bereiche der Rechtspraxis auch nicht erforderlich wäre. Beobachtungsaufgaben für Studierende, die sich allein auf das Zählen (ohne Interpretieren) von Interaktionen innerhalb und außerhalb der Gerichtsverhandlungen beschränken würden (z. B.: Wie hoch sind quantitativ die sprachlichen Anteile der Verfahrensbeteiligten in Hauptverhandlungen? Wie oft telefonieren Verteidiger mit Richtern und Staatsanwälten? usw.), würden den Blick der Studierenden für praxisrelevante Entscheidungsformen schärfen, intrinsische Motivation schaffen und könnten auch ansatzweise Datenmaterial zu weitergehender Interpretation und Erforschung der Rechtswirklichkeit bringen.

5. Grenzen forschenden Lernens

Es liegt auf der Hand, daß forschendes Lernen – so wie es hier vorgestellt wurde – nicht allumfassend vorteilhaft ist, sondern seine Grenzen hat. So tauglich dieses Konzept für explorative Studien über die reale Berufspraxis von Juristen ist, so verfehlt ist es auf der anderen Seite bei Forschungen über soziale Wirklichkeit jenseits der Berufswelt von Juristen und bei methodologisch oder umfangmäßig „anspruchsvollen“ Vorhaben. In den Bereichen, zu denen die Studierenden während ihres Studiums/Referendariats keinen oder nur einen Außenseiter-Zugang haben, d. h. Forschungen außerhalb der Justiz und der sonstigen Berufsfelder von angehenden Juristen, können sinnvollerweise keine Vorhaben durchgeführt werden, entfallen hier doch sowohl die „natürlichen“ Beobachtungschancen der in der Praxis befindlichen Studierenden/Referendare als auch der Berufspraxisbezug der Forschung und damit die erhoffte erhöhte intrinsische Motivation. Gleiches gilt für solche Analysen, deren Fragestellungen oder Methoden für die beteiligten Studenten/Referendare nicht mehr erfaßbar sind – sei dies, weil sie auf längere Untersuchungsintervalle abstellen, als dies im Curriculum sinnvoll angelegt ist (sich insbesondere über mehrere Semester hinziehen) oder methodologisch so „kompliziert“ sind und derartig viel sozialwissenschaftliches Expertenwissen voraussetzen, daß die Studierenden hier keine tauglichen Forscher abzugeben vermögen oder daß die untersuchungsleitende Fragestellung derartig eingeeengt oder spezifisch ist, daß deren juristische Relevanz sich den Studenten entzieht.

Neben diesen Grenzen forschenden Lernens darf aber auch eine bei zunehmender Konkurrenz zwischen den verschiedenen Fakultäten um Forschungsmittel und damit wissenschaftliche Reputation bestehende spezifische Gefahr nicht übersehen werden: Blicke forschenden

²⁷ Gem. § 6 Abs. 2 Satz 1 des Hamburger JAO-Entwurfes findet das Einführungspraktikum „frühestens nach dem zweiten und spätestens vor dem sechsten Semester statt“.

des Lernen, was wohl nicht ganz auszuschließen ist, nur auf die reformorientierten Fachbereiche beschränkt, so wäre dies jedenfalls dann fatal, wenn sinnvolle Großprojekte und anspruchsvollere Forschungen an diesen Fachbereichen damit unterblieben. Mit anderen Worten: Forschendes Lernen darf nicht das alleinige Forschungsmedium reformorientierter Juristenausbildungen, nicht die „Forschung der kleinen Leute“ werden.

6. Forschendes Lernen: Ein mögliches Kooperationsfeld für Juristen und Kriminologen

Das Verhältnis zwischen Strafrechtlern und Kriminologen ist nicht immer unbelastet.²⁸ Auch und gerade dort, wo Strafrechtler und Kriminologen unter einem Dach zusammenarbeiten und, worauf GIEHRING hinweist, aufgrund der „Einrichtung kriminologischer Stellen in juristischen Fakultäten mit ihren dadurch geprägten Mustern der Personalrekrutierung“²⁹ – zum Glück – auch in Zukunft miteinander arbeiten werden, in der Juristenausbildung also, gibt es solche Spannungen.³⁰ Eine der Ursachen hierfür dürfte darin zu suchen sein, daß es an von beiden Seiten gleichermaßen anerkannten, nicht durch „asymmetrische Arbeitsbeziehungen“ gekennzeichneten gemeinsamen Arbeitsbereichen in der Lehre (im Gegensatz zur Forschung, wo eher Kooperationschancen gesehen werden³¹) mangelt. Forschendes Lernen, so wie es hier skizziert wurde, könnte ein taugliches Kooperationsfeld für gleichberechtigtes und ertragreiches Umgehen von Kriminologie und Rechtswissenschaft in der Juristenausbildung sein. Dies ergibt sich schon daraus, daß forschendes Lernen von seiner Grundkonzeption her team-teaching, d. h. eine mehr oder weniger institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Strafrechtlern und Kriminologen geradezu konstitutionell fordert.

Jedoch bedarf forschendes Lernen nicht nur als Vorleistung zu seinem Gelingen der Mitarbeit von Juristen und Kriminologen – alle Beteiligten können an Prozessen forschenden Lernens jeder auf seine Art gleichermaßen profitieren: Kriminologen können in einem für sie ertragreichen Gebiet empirische Forschung betreiben und damit originäre Forschungsaufgaben erfüllen; Strafrechtler können die in der Rechtspraxis bedeutsamen offiziellen und inoffiziellen normativen Entscheidungsprogramme in ihrem aufeinander bezogenen Wechselspiel herausarbeiten und für eine reflektierte Juristenausbildung zugänglich ma-

²⁸ Vgl. nur die Stellungnahmen der beiden Herausgeber K. LÜDERSSEN UND F. SACK zu ihrem Werk in: Seminar: Abweichendes Verhalten II, a. a. O. (Fn. 1), S. 7 ff.; 346 ff.

²⁹ GIEHRING, H.: a. a. O. (Fn. 18), S. 309.

³⁰ SCHUMANN, C.: Erfahrungen mit (oder von) Sozialwissenschaftlern in der Juristenausbildung, KrimJ 1981, S. 128 ff.

³¹ SCHUMANN, C., a. a. O. (Fn. 30); zum Problemkreis möglicher Kooperation zwischen Kriminologen und Strafrechtlern vgl. auch PONGRATZ, L. u. a., Sozialwissenschaften im Strafrecht, KrimJ 1981, S. 164 ff., 168.

chen³²; und die beteiligten Studenten könnten nicht nur wissenschaftliche Arbeitsweisen aus zwei Disziplinen erlernen, sondern dies noch speziell unter dem Gesichtspunkt konkret umsetzbarer berufspraktischer Fertigkeiten.

Voraussetzung für ein derartiges Gelingen ist allerdings, daß Kriminologen und Strafrechtswissenschaftler sich grundsätzlich auf die Praxisorientierung als gemeinsamen Anknüpfungs- und Ansatzpunkt für ihre konkreten Projekte forschenden Lernens in der Juristenausbildung zu verständigen vermögen, was zwar aus ihren jeweiligen eigenen wissenschaftlichen Relevanzsystemen heraus betrachtet für Strafrechtler und Kriminologen gleichermaßen fern und irritierend erscheinen mag, aber gerade infolge der im Forschungs- und Lernprozeß gemeinsam zu bewältigenden Irritationen³³ ertragreiche Ergebnisse verspricht.

³² Vgl. HASSEMER, W., a. a. O. (Fn. 1), S. 377, der die auch hier zentralen Begriffe ‚Kleingruppe‘, ‚Projektstudium‘, und ‚teilnehmende Beobachtung‘ in einem Zusammenhang nennt und verklammert bei der Schilderung, wie „informelle Programme im Strafprozeß“ in der Juristenausbildung gelernt werden können.

³³ Wobei Irritationen nicht nur in bezug auf das Selbstverständnis von Sozialwissenschaftlern auftauchen können, worauf C. SCHUMANN zu Recht hinweist, a. a. O. (Fn. 30), S. 130, sondern natürlich auch bei nur im formellen Programm und dessen Kategorien denkenden Strafrechtlern entstehen können.