

Eugen Paschukanis 1970: Allgemeine Rechtslehre und Marxismus (1929), Frankfurt: Verlag Neue Kritik.

77

Karin Rausch 1975: Georg Rusche/Otto Kirchheimer, Sozialstruktur und Strafvollzug (Buchbesprechung), in: *Kritische Justiz*, S. 215–218.

David J. Rothman 1971: The Discovery of the Asylum. Social Order and Disorder in the New Republic, Boston: Little, Brown & Co.

Georg Rusche 1933: Arbeitsmarkt und Strafvollzug, in: *Zeitschrift für Sozialforschung*, Bd. 2, S. 63–78.

Georg Rusche, Otto Kirchheimer 1974: Sozialstruktur und Strafvollzug (1939), Frankfurt: EVA.

Heinz Steinert, Hubert Treiber 1978: Versuch, die These von der strafrechtlichen Ausrottungspolitik im Spätmittelalter »auszurotten«. Eine Kritik an Rusche/Kirchheimer und dem Ökonomismus in der Theorie der Strafrechtsentwicklung, in: *Kriminologisches Journal*, 10. Jg., S. 81–106.

Wissenschaftliche Legitimationen in der juristischen Ausbildungsreform durch Begleitforschung?¹

Die Debatte um die Reform der Juristenausbildung¹ ist, wie jedermann bekannt, ins Stocken geraten. Statt dessen hat eine andere Art von Reformpolitik Raum gewonnen, die die künftigen politischen Entscheidungsprozesse über die Juristenausbildung nach Ablauf der Experimentierphase vorzubereiten sucht. Diese neue Reformpolitik bedient sich des Mittels der »Evaluation«, der Sammlung empirisch fundierter Erfahrung zur traditionellen und zur reformierten Juristenausbildung. Mein Beitrag möchte deutlich machen, daß in die derzeit laufende Evaluation inhaltliche Vorgaben, forschungsorganisatorische Bedingungen und Vorentscheidungen gegenüber entwickelteren Ansätzen eingehen, die schon von der Gesamtanlage der zentralen Evaluation her nicht geeignet sind, Reformzielsetzungen zu fördern und die nötige Aufklärung über die Modelle und die bisherige Praxis der Juristenausbildung zu bringen. Auf der Ebene der Modell-Evaluation kommen weitgehend ungelöste Fragen von angemessener Begleitforschung hinzu.

1. Die Evaluationsvorhaben werden einerseits durch die Zentrale Forschungsgruppe zur Juristenausbildung in Mannheim, andererseits durch die sog. Gruppen vor Ort betrieben. Die Zentrale Forschungsgruppe wurde 1977 auf entsprechende Beschlüsse der Justizminister-Konferenz eingerichtet. Sie ist dem Unterausschuß zur Koordinierung der einstufigen Juristenausbildung des Reformausschusses der Justizminister-Konferenz unterstellt. Die Zentrale Forschungsgruppe soll die verschiedenen zur Erprobung gestellten Modelle untereinander und mit der herkömmlichen Ausbildung vergleichen und einen zusammenfassenden Bericht vorlegen. Sie soll

¹ Über die hier nur gerafft darstellbaren Zusammenhänge informiert ausführlicher ein Beitrag von mir in den Materialien aus der Evaluation der Bremer Juristenausbildung, vv. Typoskript, Bremen April 1980, Nr. 15

² Hesse, Hans-Albrecht, Über den Stillstand der Debatte zur Reform der Juristenausbildung, JZ 1977, 49–52 (49)

dabei die Frage nach der Bewährung und Realisierbarkeit einzelner Reformmaßnahmen beantworten und beratende und koordinierende Funktion für die Evaluation der einzelnen Modelle übernehmen.

Die Gruppen vor Ort sollen die einzelnen Reformmodelle beobachten, analysieren und zur Beseitigung von Mängeln beitragen. Sie sollen ferner die dezentral gewonnenen Forschungsergebnisse der Gesamtuntersuchung zuführen.³ Diese Gruppen vor Ort wurden bei den Reformuniversitäten in Nord- und Süddeutschland, aber auch bei Gerichten eingerichtet. An Universitäten bereits bestehende Evaluationsgruppen wurden in die Gesamtuntersuchung einbezogen.

2. Von der Gesetzgebungs politik her (vereinfachend und schon ungenau) lag es nahe, die Experimente nach sog. sachrationalem Muster auszuwerten – nach den jeweils gesetzten Zielen und dem Maß der Einlösung zu fragen. Die Zentrale Forschungsgruppe entwickelte ein Grobraster, das von definierten Zielen der Gesetzgeber in Bund und Ländern ausgeht und versucht, sie untereinander und in ihrer praktischen Realisierung zu untersuchen und zu vergleichen. Mit einer solchen, gegenstandsunspezifischen Betrachtungsweise wollten sich einige Gruppen vor Ort nicht begnügen. Sie wollten vielmehr u. a. die Kontexte der juristischen Ausbildungsreform aufgearbeitet sehen, die unterschiedliche Zieldimensionen deutlich werden lassen, veränderte gesellschaftliche Anforderungen an die juristische Berufstätigkeit einbezogen wissen und darauf die Begleitforschung einstellen.

Ein solches sozialwissenschaftliches Herangehen ist gegenstandsunangemessen; denn es überträgt allgemeine Prämissen und Methoden einer bestimmten Wissenschaftstradition auf das gesellschaftliche/bildungspolitische Problemfeld Juristenausbildung, ohne sich der Eignungsfrage zu stellen. Erinnert sei nur an die Gesetzgebungsdebatte selbst (Kontroversen zwischen SPD und CDU zu den Zielen auf Bundes ebene, Kompromisse in der Landesgesetzgebung), an die Ausformulierung der Modelle nord- und süddeutscher Varianten und ihr Verhältnis zur Reformdebatte innerhalb der Rechtswissenschaften.

Die Bedeutung von Konzepten, die Objektivität dadurch herzustellen suchen, daß mit vorgegebenen Zwecken/Zielen gearbeitet wird und die Einlösung von Zielen mit grundsätzlich bei allen Gegenstandsbereichen gleichen Methoden gemessen werden soll, lässt sich danach deutlich abschätzen. Die Berechtigung vorgegebener Zwecke, deren Vorfindbarkeit, ihr Sinn, der Nutzen von Entwicklungen werden ausgeklammert und das Verhältnis von Gegenstand und Methode nicht mehr thematisiert. Damit war bereits ein Spannungsverhältnis zwischen zentraler und dezentraler Evaluationspraxis angelegt.

3. Dieses Spannungsverhältnis wird dadurch vertieft, daß zwar einige Gruppen vor Ort ohne direkte administrative Anbindung Forschungsfelder abstecken und bearbeiten können, nicht aber die Zentrale Forschungsgruppe. Die Arbeit der Zentralen Forschungsgruppe untersteht verwaltungsmäßig den Weisungsrechten des Unterausschusses zur Koordinierung der einstufigen Juristenausbildung des Reformausschusses der Justizminister-Konferenz. Dieser Unterausschuß beschließt immer wieder zum Stand der Arbeit der Gruppe und befindet über die jeweiligen Zwischenberichte und deren Verwendung. So kommt es nicht zur Trennung zwischen Auftraggeber und Forschergruppe in den jeweiligen Verantwortungsbereichen. Vielmehr gehen in diese Forschungspraxis jeweils die Maßstäbe der Auftraggeber ein.

Für die Arbeit der Zentralen Forschergruppe ist kennzeichnend, daß sie die

³ Der genannte Unterausschuß: Vergleichende Beobachtung und Auswertung der ein- und zweistufigen Ausbildungssysteme – Vorschläge zu Programm, Organisation und Kosten, vV Ms Mai 1976, S. 4, 13.

selbstgesetzten Forschungskonzepte nicht umsetzt, andererseits anstelle eines Kooperationsverhältnisses mit den Gruppen vor Ort zunehmend ein Subordinationsverhältnis begründen möchte. Im Widerspruch zu den eigenen Objektivitätspostulaten nimmt die Zentrale Forschungsgruppe sehr wohl Partei für die traditionelle Juristenausbildung. Dies ist deutlich geworden an einem Beitrag zur Debatte über einen Baden-Württembergischen Gesetz-Entwurf zur Verlängerung der Referendarausbildung, zu der Objektivierung von Prüfungsleistungen und zu der Aufhebung der Anrechnung von Ausbildungsleistungen. Die darin formulierten Ziele nimmt das Gesetz, das auch die Verlängerung der Experimentierphase bis 15. 9. 1984 ausspricht, weitgehend auf⁴. Ohne Rücksicht auf die laufenden Forschungsarbeiten, an denen der Autor beteiligt ist, wird dort dafür plädiert, die Anrechnungsmöglichkeit von Ausbildungsnoten aufzuheben⁵. Bundesländer, die mit Reformen überhaupt nicht erst begonnen haben, liefern das Material zur Abwertung von Ergebnissen aus Ländern mit dem Reformexperiment Anrechnung. Über reine Notenvergleiche werden die Grundlagen der Reform der Diskussion entzogen. Reformpolitisch hat man damit Partei für die klassischen Formen der Juristenausbildung genommen.

4. Ausdruck der sich zunehmend verengenden Forschungspraxis der Zentralen Forschungsgruppe sind weitgehende Begrenzungen der Forschungsperspektive, die aber nicht ihr Äquivalent in zurückgenommenen Ansprüchen an die Reichweite eigener Aussagen finden; Vergleich ist nach wie vor Programm. Nicht mehr Konzepte sollen bestimmen, sondern eine Prioritätenrangfolge, die vom Unterausschuß des Reformausschusses der Justizministerkonferenz verabschiedet worden ist. Eigene empirische Aussagen wird man wahrscheinlich auf die laufenden vier Befragungen (Studienanfänger-, Studienabschlußbefragung in den Modellen; Referendareingangs-, Referendarabschlußbefragung in der zweistufigen Ausbildung) beziehen.

Auf der Ebene der eingesetzten Instrumente soll sich offenbar die Fairneß gegenüber traditioneller Ausbildung und der in den Reformmodellen herstellen, wenn zentral jeweils zwei Instrumente herangezogen werden. Forschungsinteressen lassen sich erahnen, treten aber nicht zutage.

Kritische Fragen müssen sich stellen, wenn studentisches Bewußtsein und Referendaransichten allein Realitätserkenntnis vermitteln. Wie problematisch die Bewertung wird, zeigt sich auch daran, daß Reformvorstellungen, die im wesentlichen Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre geprägt worden sind, ohne weiteres auf die heutige Sudetengeneration bezogen werden.

Einstellungsbefragungen mit geschlossenen Fragen müssen extrem verkürzen, weil sie dem Befragten ein völliges Einlassen auf die Vorgaben abfordern. Hat das schon Folgen, so verschärfen sie sich, weil auf der Seite des Fragestellers mit möglichst allgemein schon bekannten Anschauungen darauf vorweg reagiert wird.

Ist es schon falsch, standardisierte Antwortaussagen mit Wirklichkeit gleichzusetzen, so gilt dies auch für die aus diesen Untersuchungsausschnitten gewonnenen Ergebnisse. Nötig wäre, sie auf ihre gesellschaftliche Eingebundenheit zu beziehen; nur kann dies mit Instrumenten nicht gelingen, die allein Meinung abfragen. Extreme Verkürzungen und Nivellierungen sind abzusehen. Zu erwarten ist nicht mehr als eine Meinungsumfrage zu den Perspektiven der juristischen Ausbildungsreform.

⁴ Vgl. 2. Gesetz zur Änderung des Deutschen Richtergesetzes vom 16. 8. 1980 (BGBl. I S. 1451), Art. 1 Ziff. 3 (Neufassung von § 5a DRiG).

⁵ Eith, Wolfgang, Juristenausbildung: Chancenungleichheit ohne Ende? ZRP 1979, 307–309, dazu die Entgegnung von Schmidt, Dieter. ZRP 1980, 42–44 zur falschen Referenzgrundlage des Beitrages.

Damit ist angedeutet, um welchen Preis der Vergleich zu haben ist. Er ist erkauft mit weitgehenden Verzichten, die Qualitäten von Reformen zu entwickeln und verfährt quantifizierend.

Zudem fehlt für den Vergleich von Ergebnissen aus den Gruppen vor Ort jenseits der zentralen Instrumente auf der methodischen Ebene die Entsprechung. Die Gruppen arbeiten mit unterschiedlichen Methoden, müssen es z. T. sicher von der Perspektive der Modelle aus tun. Wenn Reformen – wie in Bremen – als gesellschaftlicher, rechts- und ausbildungspolitischer Prozeß konzipiert sind, versagen Forschungsmethoden, die im Geltungsanspruch nicht das Verhältnis von Forschungssubjekt, Methode und Gegenstand und deren wechselseitige Beziehung in Frage stellen. Die Gruppen bilden – mitbestimmt von den personellen Möglichkeiten – Schwerpunkte, die zwischen den Modellen nicht immer korrespondieren. Die unterschiedlichen methodischen Orientierungen der aus den Gruppen vorgelegten Untersuchungen würden selbst bei gleich abgegrenzten Untersuchungsbereichen, wie z. B. in Bremen dem Prozeß der Qualifizierung, auf der Ebene zentraler Evaluation Metakriterien voraussetzen, nach denen Ergebnisse verglichen werden könnten. Sie sind aber nicht verfügbar.

5. Die jährlichen Tätigkeitsberichte der Zentralen Forschungsgruppe sind das eigentliche Arbeitsmedium geworden. Die Objektivitätsvorstellung aus der Konzeptphase wird nicht mehr valuiert. Deutlich werden in den Berichten Konzeptbeurteilungen, Bewertungen von Arbeitspraxis und Ergebnissen, die widersprüchlich wirken. Die stattfindenden Auf- und Abwertungen lassen sich in der Kriterienbildung meist nur erahnen und haben keinen konzeptionellen Bezug. Die Qualität von Arbeitsergebnissen lässt sich z. B. am zweiten Zwischenbericht⁶ beleuchten. Dort werden Materialien aufbereitet und zu resümierenden Aussagen zur Theorie/ Praxis-Integration zusammengestellt. Auffällig sind die Kriterien, nach denen dort Zweiphasen- und Einphasenmodellen verglichen werden. Hinsichtlich der zweiphasigen Ausbildung wird davon ausgegangen, daß nach wie vor über fehlenden Praxisbezug geklagt werde. In einstufigen Ausbildungen fänden demgegenüber die früheren Praxisphasen die Zustimmung der Studenten und sie wirkten sich allgemein motivationssteigernd auf das Lernverhalten aus. Den Studenten werde von den Ausbildern ein vergleichsweise hohes Maß an Engagement attestiert. Einsatzbereitschaft und Interesse der Praktikanten in ihrer Praxisausbildung übertreffe das Niveau der durchschnittlichen Referendare.

Deutlich wird, daß der Vergleich allein auf die Lernhaltung in den Praxisphasen abstellt. Das Theorie-Praxis-Problem selbst und somit der Kontext, in dem die Praxisphasen stehen, bleibt ausgespart⁷. Die unkritische Hinnahme der »Praxisanforderungen« als Beurteilungskriterium wird nicht einmal mehr expliziter Untersuchungsgegenstand.

6. Diese Fehlentwicklungen sind nicht zufällig. Einige lassen sich benennen: Die Arbeit der Zentralen Forschungsgruppe wurde durch politische Vorgaben vorstrukturiert. Verkürzend waren schon die Vorschläge der Justizminister-Konferenz zu Programm, Organisation und Kosten der vergleichenden Beobachtung und Auswer-

⁶ 2. Tätigkeitsbericht der Zentralen Forschungsgruppe zur Juristenausbildung, vv. Ms. Okt. 1979 Mannheim – Auszug S. 170 (Resümé der Auswertung zur Theorie-Praxis-Integration), der 3. Tätigkeitsbericht, vv. Ms., Okt. 1980, äußert sich zu Fragen der Schwerpunktbildung in den Modellen.

⁷ Das hätte Fragen gestellt, wie die Modelle das Verhältnis von Theorie und Praxis in wissenschaftskritischer und praxiskritischer Dimension begreifen, welche Leistungen sie mit ihren Reformen anstreben und wie sie die Realisierung vollziehen in der Strukturierung von Ausbildungskonzepten, der Organisation der Integration in den Praxisphasen, der Lehrkörperstruktur, in dem methodisch-didaktischen Ansprüchen, im Leistungskontrollsystem, in der institutionellen Verklammerung von Theorie und Praxis bis hin in die Organisation der Ausbildungs- und Prüfungsämter.

tung der ein- und zweistufigen Ausbildungssysteme⁸. Dort wurden bereits die Ziele der Reform auf die gleiche Endqualifikation reduziert:

81

»Wird durch die verschiedenen Leistungskontrollsysteme die gleiche Endqualifikation nachgewiesen?«

Und zur Erläuterung:

»Der Begriff der gleichen Endqualifikation muß auf den Begriff der Befähigung zum Richteramt bezogen werden (§ 5 DRiG). Die Befähigung umfaßt die Rechtskenntnisse und die beruflichen Fähigkeiten einschließlich der Einarbeitungsfähigkeit in unbekannte Materien für die selbständige Tätigkeit in den juristischen Berufen der Rechtsprechung, der Verwaltung und Rechtsberatung . . .«

Dieser die Addition juristischer Hauptberufsfelder weitgehend nur wiederholende Befähigungsbegriff, der durch die Klammer Befähigung zum Richteramt noch immer qua Anspruch von juristischer Methode zusammengehalten werden soll, erhält in den Kontrollkriterien zu notwendigem Grund- und Orientierungswissen für die exemplarische Ausbildung (Schwerpunktbildung und Stoffbeschränkung) seine statische Festlegung. Denn dafür soll der von der Justizministerkonferenz verabschiedete Pflichtfächerkatalog für die erste und zweite juristische Staatsprüfung herangezogen werden.⁹

Gleichwertigkeit (so die Gesetzesaussage der Experimentierklausel) erhält hier über die Setzung herkömmlicher Maßstäbe die Interpretation, die Wiethölter schon sah, als er ihre politische Funktion in der Festschreibung von Bedingungen und Ergebnissen der zweistufigen Ausbildung¹⁰ – sprich: dem überkommenen Qualifikationsideal – bestimmte. Dieser Festschreibung des status quo durch Verwaltungsinstanzen wird man die Absicht unterstellen können, damit den evaluativen Arbeitsprozeß und späteren politischen Entscheidungsprozeß präformieren zu wollen. Folgenreicher für die Praxis der zentralen Evaluation dürften Weisungsstruktur und Parteinahmen (oben 3. und 4.) geworden sein.

Die Zentrale Forschungsgruppe wird einen Schlußbericht Ende 1981 vorlegen und damit einen Beitrag zur weiteren Reformdebatte leisten, der empirisch abgesichert erscheint. Vieles spricht dafür, daß wissenschaftliche Rationalitätskriterien bei diesem Beitrag – wenn überhaupt – nur eine untergeordnete Rolle spielen werden. Die Rückbindung an die Standards eigener Forschungskonzeptionen – und erst recht solcher der Gruppen vor Ort – sind verlorengegangen. Immer mehr schiebt sich eine Form politischer Evaluation in den Vordergrund, die schon im Arrangement der Auswertung meint, sicherstellen zu müssen, daß Reformmodelle abgewertet werden. Den Arbeitsergebnissen der zentralen Evaluation sollte daher mit Reserve begegnet werden. Sie sollten Interessenten vor allem nicht daran hindern, zur eigenen empirischen Information auf die Originalmaterialien aus der dezentralen Evaluationsarbeit in den einzelnen Reformmodellen zurückzugreifen¹¹, aber hier wird man ebenfalls auf die jeweiligen Absichten wie auch auf die hier entwickelten Kritikmaßstäbe zu achten haben.

8 (FN3), zum folgenden S. 8

9 Vgl. (Fn. 3), S. 7.

10 Wiethölter, Rudolf, Zur politischen Einschätzung der Einstufenmodelle und Versuche, in Alfred Rinken u. a., Der Neue Jurist, Neuwied/Darmstadt 1973, S. 231–242 (231).

11 Es erscheinen Reihen in den Modellen

Bremen – Materialien aus der Evaluation der Bremer Juristenausbildung

Hannover – Materialien zur Evaluation, herausgegeben von der Juristischen Fakultät der TU Hannover, Zentrum für Rechtsdidaktik

Konstanz – Berichte der Arbeitsgruppe für die Beobachtung und Auswertung der einstufigen Juristenausbildung in Baden-Württemberg beim Landgericht Konstanz

Augsburg – Berichte des Modellbeauftragten für die einstufige Juristenausbildung in Bayern, Juristische Fakultät der Universität Augsburg.