

# „Raus aus den Kinderschuhen“ – hin zu professionalisierter Lehre

*Daniela Boosen*

## **Gliederung**

- |                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| 1. Einleitung              | 5. Affektive Lernziele    |
| 2. Ausgangslage            | 6. Handlungsmöglichkeiten |
| 3. Lernzieldimensionen     | 7. Schlussbetrachtung     |
| 4. Untersuchungsergebnisse |                           |

## **1. Einleitung**

Im Rahmen ihres Studiums haben zahlreiche Studierende etwa der Rechtswissenschaft, der Psychologie, der Sozialen Arbeit und der Polizeistudiengänge Berührungspunkte mit dem Lehrgebiet Kriminologie<sup>1</sup>. Es ist an der Kriminologie, dieses Potenzial in Sachen Transfer voll auszuschöpfen. Denn die Studierenden von heute sind die Berufspraktiker von morgen. Zudem sind sie als Privatpersonen jederzeit und überall von dem gesellschaftlich relevanten Thema Kriminalität umgeben, etwa in der Diskussion um die neuesten Ergebnisse der Kriminalstatistik im privaten Umfeld oder als in der Kommunalpolitik Engagierte in thematisch einschlägigen Ausschüssen. Das kriminologische Studium sollte demnach sowohl einen Bezug zum Beschäftigungssystem (Förderung von Employability) herstellen als auch die Fähigkeit der Studierenden, an Politik, Gesellschaft und Kultur verantwortlich und reflektiert teilhaben zu können (Förderung von Citizenship), ausbilden.<sup>2</sup> Lehre stellt damit

---

<sup>1</sup> Das heterogene und interdisziplinäre Lehrgebiet Kriminologie umfasst neben der Kriminologie auch Jugendstrafrecht und Strafvollzug, sowie Forensische Psychiatrie, Kriminalistik, Kriminalpolitik, Kriminalpsychologie, kriminalrechtliche Sanktionen, Kriminalsoziologie, Rechtsmedizin, Vernehmungslehre etc. Rein straf- oder strafprozessrechtlich ausgerichtete Fächer umfasst es hingegen nicht.

<sup>2</sup> *Boosen (2023)*, S. 116 f.

einen wichtigen und oftmals übersehenen Baustein von Transfer dar. Aus diesem Grund sollte sie gerade nicht in den „Kinderschuhen“<sup>3</sup> stecken bleiben.

So gab der Umstand, dass das Lehrgebiet Kriminologie aus hochschuldidaktischer Sicht bisher kaum erschlossen war, Anlass zu der empirischen Untersuchung, die diesem Beitrag zugrunde liegt. Neben den Kriterien Relevanz und Praxisbezug setzt sie sich mit den hier maßgeblich in den Blick genommenen **Lernzielen** auseinander.<sup>4</sup>

Lernziele sind spätestens seit dem shift from teaching to learning zum Dreh- und Angelpunkt des Curriculums geworden.<sup>5</sup> Vereinfacht ausgedrückt, geht es um das *Wozu* der Lehre, also die Frage, was die Studierenden nach erfolgreichem Lernen in der Lage sein sollten zu tun.<sup>6</sup>

Zunächst wird die besondere Ausgangslage bei den Studierenden im Lehrgebiet Kriminologie betrachtet. Alsdann werden die verschiedenen Lernzieldimensionen sowie die Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die affektiven Lernziele, welche im Lehrgebiet Kriminologie eine merklich größere Rolle spielen als in den meisten anderen Fächern. Die exemplarisch dargestellten Handlungsmöglichkeiten sollen aufzeigen, wie Studium und Lehre professionell und zukunftsweisend weiterentwickelt werden können. In der Schlussbetrachtung werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick gewährt.

## 2. Ausgangslage

Um Lernziele festlegen und später Aussagen zu einem möglichen Lernzuwachs treffen zu können, muss den Lehrenden die Ausgangslage bei den Studierenden bekannt sein. „Ausgangslage“ wird hier verstanden als Sammelbegriff für Vorwissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte, die vor der jeweiligen Lehrveranstaltung bei den Studierenden vorliegen.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Der Begriff stammt aus einer Freitexteingabe im Rahmen der im weiteren Verlauf beschriebenen Lehrendenbefragung, nach der eine Lehrperson angab, dass „die Kommunikation kriminologischen Wissens noch in den Kinderschuhen steckt und professionalisiert werden sollte“.

<sup>4</sup> Boosen (2023).

<sup>5</sup> Baumeister (2011), S. 47; Schaper/Reis/Wildt/Horvath/Bender (2012), S. 46; Pukelis/Savickiene/Fokiene (o. J.), S. 6; Elsholz (2019), S. 9; Musumeci (2016), S. 106.

<sup>6</sup> Klein/Weiß (2016), S. 4, 6; Riha (2017), S. 73; Musumeci (2016), S. 86.

<sup>7</sup> Schaper u. a. (2012), S. 9; Stolle (2006), S. 40; Albrecht/Gropengießer (2009), S. 34.

Da das Lehrgebiet Kriminologie im Normalfall in der schulischen Ausbildung nicht vorkommt, ist davon auszugehen, dass anstelle von fundiertem Vorwissen bei den Studierenden in der Regel ein (stereotypisches) Alltagsverständnis von Kriminalität vorherrscht.<sup>8</sup> So sei zu unterstellen, dass die meisten Menschen über alltagstheoretische Vorstellungen von Tätern, Opfern, Tatsituationen sowie der Wirkung von Strafe und anderen kriminalpräventiven Maßnahmen verfügen, und sie davon ausgehen, dass ihre Vorstellungen sozialen Fakten entsprechen.<sup>9</sup> Ursprung ihrer Alltagsvorstellungen sind sowohl Quellen realer (eigene Erfahrungen im Umfeld, journalistische Massenmedien) als auch fiktiver (Kriminalromane, Fernsehserien, Filme etc.) Kriminalität. Da das Thema Kriminalität mit der gesamten Kultur verwoben ist,<sup>10</sup> werden Alltagsmythen täglich reproduziert und verstärkt.<sup>11</sup> Erschwerend kommt der Umstand hinzu, dass abweichendes Verhalten von der Gesellschaft im besonderen Maße „emotional, zwischen Furcht, Nervenkitzel und Faszination schillernd wahrgenommen“<sup>12</sup> wird. Kriminologische Themen sind auf das engste mit allgemeinen Gesellschaftsauffassungen und Weltbildern verknüpft.<sup>13</sup> Auch deswegen erwachsen aus den Alltagsvorstellungen oft sog. Schubladendenken und Vorurteile als besondere Form der Einstellung.<sup>14</sup> Als Objekte von Vorurteilen dienen oftmals gesellschaftliche Randgruppen (hier die Kriminellen). Auf der einen Seite können Vorurteile genutzt werden, um die eigene Konformität mit der gewählten Bezugsgruppe zu bekräftigen (hier die Nicht-Kriminellen), auf der anderen Seite verdrängen sie die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Zielobjekt (hier wiederum den Kriminellen). Aus Vorurteilen resultieren Stigmatisierungen.<sup>15</sup>

Neben dem Vorwissen spielt in den rechtsdogmatisch geprägten Studiengängen auch die bisherige wissenschaftliche Sozialisation eine Rolle. Dies ist besonders dann von Bedeutung, wenn die erste kriminologische Lehrveranstaltung erst im fortgeschrittenen Studium belegt wird, da sich die Studierenden dem Thema Kriminalität bis dahin ganz überwiegend aus strafrechtlicher Perspektive genähert haben. Das heißt, dass bereits eine deduktiv-systematische Arbeitsweise verinnerlicht wurde. Die Umstellung auf empirisch-feststellende

---

<sup>8</sup> Deichsel (1986), S. 371.

<sup>9</sup> Hernandez/Ten Eyck (2015), S. 10.

<sup>10</sup> Walter/Albrecht/Kania (2002), S. 1.

<sup>11</sup> Cornel (2004), S. 21.

<sup>12</sup> Kunz (2014), S. 26.

<sup>13</sup> Cornel (2004), S. 13.

<sup>14</sup> Hayes/Luther (2015), S. 1.

<sup>15</sup> Kerner (1991), S. 88 f.

und beschreibende Methoden stellt dann eine besondere Herausforderung sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden dar.<sup>16</sup>

Insgesamt ist die beschriebene Ausgangslage bei den Studierenden im Lehrgebiet Kriminologie mit der in anderen Fächern kaum vergleichbar.

### 3. Lernzieldimensionen

Lernziele unterteilen sich in die Lernzieldimensionen kognitiv, affektiv und psychomotorisch, wobei Letztgenannte im Lehrgebiet Kriminologie unbeachtlich sind.

„Kognition“, lateinisch „cognitio“ bedeutet so viel wie Erkennen.<sup>17</sup> Kognitive Lernziele sind solche im Bereich des Wissens, Erinnerns und Verstehens. Sie zielen auf die Erweiterung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten ab.<sup>18</sup> Da das Erlernen von und der Umgang mit Wissen in vielen Studiengängen im Fokus steht, stellen die kognitiven Lernziele die häufigste Art der Lernziele in der Hochschullehre dar.<sup>19</sup> Insgesamt ist der Forschungsstand zu den kognitiven Lernzielen verhältnismäßig weit vorangeschritten. Die Methoden zur Vermittlung kognitiver Lerninhalte sind überwiegend lernpsychologisch fundiert und ihre Wirkungen empirisch nachgewiesen.

„Affekt“, lateinisch „affectus“ bedeutet so viel wie Gemütsbewegung.<sup>20</sup> Ein affektives Verhalten zeichnet sich dadurch aus, dass es überwiegend gefühlbetont von der Gemütsverfassung und nur minder von kognitiven Faktoren beeinflusst wird.<sup>21</sup> Affektive Lernziele zielen auf die (sozialverträgliche) Veränderung von Einstellungen, Interessenlagen und Gefühlen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken und auf die Entwicklung dauerhafter Werthaltungen ab.<sup>22</sup> Im Zentrum stehen Einstellungen und Werte. Einstellungen weisen zwei Komponenten auf. Zum einen geht es um eine erworbene, also erlernte Bereitschaft, andere Personen(gruppen), Ideen oder Objekte in einer bestimmten Weise zu bewerten. Zum anderen geht es darum, auf diese Personen(gruppe), Ideen oder Objekte mit bestimmten Gefühlen,

<sup>16</sup> Göppinger (1974), S. 520; Van Swaaningen (2003), S. 133.

<sup>17</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kognition> [letzter Aufruf: 08.07.2024].

<sup>18</sup> Rohr/den Ouden/Rottlaender (2016), S. 24; Velica (2010), S. 16.

<sup>19</sup> Rohr u. a. (2016), S. 24; Schmidt/Tippelt (2005), S. 105.

<sup>20</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Affekt> [letzter Aufruf: 08.07.2024].

<sup>21</sup> Krause/Steimer-Krause/Ullrich (1992), S. 238 ff.

<sup>22</sup> Rohr u. a. (2016), S. 24; Velica (2010), S. 17.

Wahrnehmungen, Vorstellungen und Verhaltensweisen zu reagieren.<sup>23</sup> Als Werte werden hingegen subjektive oder gesellschaftliche Orientierungslinien bezeichnet, welche das Verhalten von Personen(gruppen) maßgeblich beeinflussen. Schließlich dienen individuelle Werteorientierungen als Leitfaden für die Entwicklung einer persönlichen (Handlungs-)Perspektive.<sup>24</sup>

Affektive Lernziele bilden in der Hochschulausbildung insgesamt eine seltene Ausnahme.<sup>25</sup> Diese Feststellung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich kognitive und affektive Lernziele nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen lassen, sondern im Gegenteil eng miteinander verbunden sind.<sup>26</sup> So ist bei der Vermittlung von kognitiven Lehrinhalten regelmäßig auch mit affektiven Begleiterscheinungen zu rechnen.<sup>27</sup> Soll ein effektives kognitives Lernergebnis erzielt werden, wird dies nur gelingen, wenn eine gewisse affektive Öffnung im Sinne einer Lernbereitschaft bzw. Motivation bei den Studierenden erfolgt.<sup>28</sup> Andersrum kommen affektive Lernziele nicht gänzlich ohne kognitive Lehrinhalte aus. Eine nachhaltige Einstellungsänderung wird meist nur vollzogen, wenn zuvor eine intensive kognitive Auseinandersetzung mit der Materie stattgefunden hat.<sup>29</sup>

## 4. Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen der Untersuchung wurde sowohl eine Analyse kriminologischer Fachliteratur als auch eine Lehrendenbefragung zur aktuellen Lehrpraxis im Lehrgebiet Kriminologie<sup>30</sup> durchgeführt. Die aufgefundenen, bzw. die

---

<sup>23</sup> Kerner (1991), S. 88.

<sup>24</sup> Remke (2002), S. 136.

<sup>25</sup> Rohr u. a. (2016), S. 24.

<sup>26</sup> Velica (2010), S. 17.

<sup>27</sup> Mauermann (1975), S. 311.

<sup>28</sup> Zech (2002), S. 72.

<sup>29</sup> Velica (2010), S. 17.

<sup>30</sup> Bei der Lehrendenbefragung handelt es sich um eine onlinebasierte Befragung aus dem Sommersemester 2021, die sich an Lehrende, die in den vorangegangenen fünf Jahren im Lehrgebiet Kriminologie im sog. Examenstudiengang Rechtswissenschaft tätig waren, richtete. In Freitextfeldern konnten die Lehrenden bis zu sechs Lernziele pro Lehrveranstaltung angeben. Insgesamt kamen 281 Lernziele aus 76 unterschiedlichen Lehrveranstaltungen zusammen. Des Weiteren wurde danach gefragt, welche Bedeutung die Befragten den beiden Lernziel dimension (kognitiv und affektiv) jeweils zumessen. 36 Lehrende schlossen die Befragung vollständig ab. Die Teilnehmenden setzen sich aus professoralen Lehrenden, Lehrenden aus dem akademischen Mittelbau sowie Lehrbeauftragten aus elf verschiedenen Herkunftsdisziplinen zusammen. Boosen (2023), S. 188 ff, 205-210.

angegebenen Lernziele wurden in die Kategorien „kognitiv“ und „affektiv“ (sowie bei der Lehrendenbefragung zusätzlich je nach Schwerpunkt in die Kategorien „kognitiv/affektiv“ und „affektiv/kognitiv“) eingeordnet.

In der Kategorie kognitive Lernziele geht es laut Literaturanalyse beispielhaft darum, dass die Studierenden die gängigen Fachbegriffe beherrschen sollen.<sup>31</sup> Zudem sollen die Studierenden ein solides Verständnis von den Zusammenhängen von sozialer Klasse, Recht und Kriminalität ausbilden.<sup>32</sup> Innerhalb der Lehrendenbefragung werden der Kategorie „kognitiv“ beispielsweise folgende Antworten zugeordnet: „Überblick über den historischen und kriminalpolitischen Kontext der Entwicklung des Jugend(kriminal)rechts, um neuere Gesetzesvorhaben nachvollziehen zu können“, „Befragungsrahmen professionell aufbauen“ sowie „Studierende sollten grundlegende Methoden der Kriminologie kennen“.<sup>33</sup>

In der Kategorie affektive Lernziele geht es laut Literaturanalyse beispielhaft darum, dass die Studierenden in der Lage sein sollen, den Täter nicht als „Bad Guy“ oder den „Anderen“ zu sehen, sondern ihm empathisch gegenüber zu treten und zu versuchen, den Ursprung des Verhaltens zu ergründen.<sup>34</sup> An die Sensibilisierung für die kriminologisch relevanten Probleme in der Praxis soll die Bereitschaft anknüpfen, kriminologisch fundierte Lösungswege einzuschlagen.<sup>35</sup> Innerhalb der Lehrendenbefragung werden der Kategorie „affektiv“ beispielsweise folgende Antworten zugeordnet: „Offenheit für empirische (sozialwissenschaftliche) Fragestellungen im Umkreis der Strafrechtspraxis“, „Kritische Distanz zu juristischen Professionen entwickeln“ sowie „Sie sollen ein Gefühl dafür entwickeln, wie viele Freiheiten den Gefangenen genommen werden, um hinsichtlich der verbleibenden Freiheiten die notwendige Sensibilität walten zu lassen“.<sup>36</sup>

Im Ergebnis liefert bereits die Literaturanalyse deutliche Hinweise darauf, dass neben kognitiven auch affektive Lernziele eine Rolle in der kriminologischen Ausbildung spielen. Innerhalb der Lehrendenbefragung ergibt die Kategorisierung folgendes Bild: 59 % der Lernziele werden als kognitiv

---

<sup>31</sup> Kallabis (1983), S. 354.

<sup>32</sup> Bradshaw (2015), S. 116.

<sup>33</sup> Boosen (2023), S. 368-378.

<sup>34</sup> Hayes/Luther (2015), S. 2-4.

<sup>35</sup> Gebauer (1992), S. 352.

<sup>36</sup> Boosen (2023), S. 368-378.

eingeteilt, 22 % als kognitiv/affektiv, 11 % als affektiv und 8 % affektiv/kognitiv.<sup>37</sup>

#### Auswertung Lernzieldimensionen

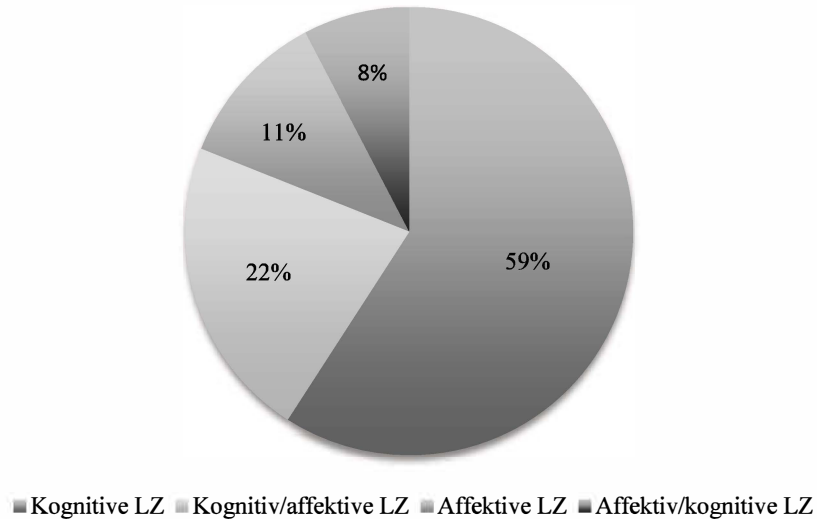


Abbildung 1: Auswertung Lernzieldimensionen

Gefragt nach ihrer eigenen Einschätzung messen 44 % der Lehrenden in der Gesamtschau den kognitiven Lernzielen und 10 % den affektiven Lernzielen in der jeweiligen Lehrveranstaltung mehr Bedeutung zu. 46 % messen kognitiven und affektiven Lernzielen eine gleichsame Bedeutung zu.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Boosen (2023), S. 212 f.

<sup>38</sup> Boosen (2023), S. 213.

### Einschätzung Lernzieldimensionen

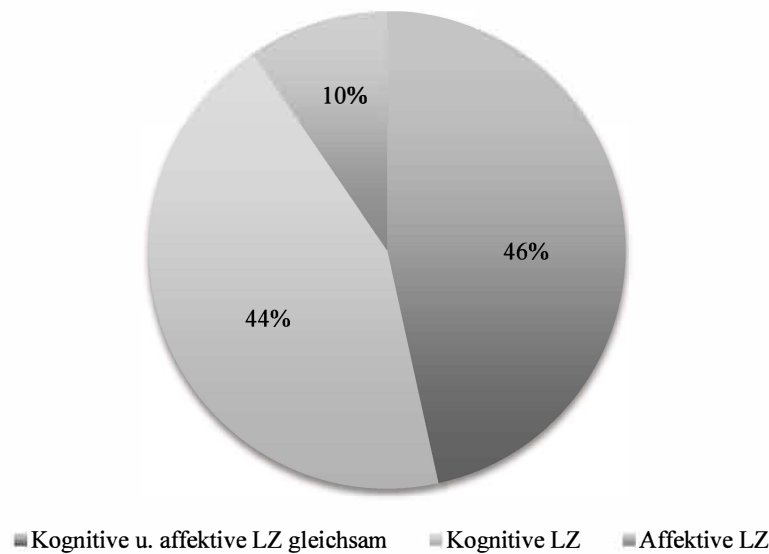


Abbildung 2: Einschätzung Lernzieldimensionen

Die Auswertung der Lehrendenbefragung zeigt demnach, dass affektive Lernziele im Lehrgebiet Kriminologie nicht nur überhaupt, sondern sogar eine beachtenswerte Rolle spielen. Zwar übertreffen sie die kognitiven Lernziele nicht, die Bedeutung ist aber dennoch als groß anzusehen. Dies unterscheidet das Lehrgebiet Kriminologie wiederum von anderen Fächern und stellt somit eine Besonderheit dar.

Zurückzuführen ist die erhöhte Relevanz affektiver Lernziele im Lehrgebiet Kriminologie mutmaßlich einerseits auf die Charakteristika des Faches als interdisziplinäre, empirische Sozialwissenschaft. Und andererseits auf die spezielle, emotional belegte Ausgangslage bei den Studierenden sowie das spätere Berufsfeld im Kontakt mit Straffälligen.

Affektive Lernziele sind auch deswegen wichtig, weil sich das Fachwissen stetig weiterentwickelt und das Gelernte somit im Laufe der Zeit veraltet. Angelernter Zweifel und vermittelte Neugier werden hingegen dazu führen, dass sich die Absolventen auch in der Praxis noch mit kriminologischen Erkenntnissen auseinandersetzen werden.

## 5. Affektive Lernziele

Während kognitive Lernergebnisse bereits in einzelnen Lehreinheiten erreicht werden können, bedarf es, um affektive Lernergebnisse zu erzielen, oftmals deutlich mehr Zeit. Nicht selten wird zwar in der Lehre die Grundlage gelegt, der Erfolg, also die Veränderung von Einstellungen und Werten, tritt jedoch gegebenenfalls erst deutlich nach Abschluss der Ausbildungseinheit ein.<sup>39</sup>

Die Kritik an affektiven Lernzielen knüpft an den Verdacht drohender Indoktrination an.<sup>40</sup> So drängt sich die Frage auf, ob Lehrende überhaupt berechtigt sind, die Richtung der Persönlichkeitsentwicklung bei den Studierenden festzulegen. Um dem Selbstbestimmungsrecht und der Würde der erwachsenen Studierenden gerecht zu werden, sollten affektive Lernziele deswegen der Freiwilligkeit unterliegen.<sup>41</sup>

Nicht zuletzt bereiten die Prüfungen Schwierigkeiten. Während es für die Überprüfung von kognitiven Lernergebnissen recht zuverlässige Testverfahren gibt, erscheinen die Prüfungsformen bei der Überprüfung der Übernahme von Einstellungen und Werten nur äußerst bedingt geeignet. So würde es für die Studierenden ein Leichtes darstellen, die Übernahme von Einstellungen und Werten lediglich vorzutäuschen. Aus kulturell-philosophischer Sicht würde es sich um einen Eingriff in die Intimsphäre der Studierenden handeln.<sup>42</sup> Im Wege steht außerdem insbesondere der bereits beschriebene Umstand, dass sich affektive Lernergebnisse nicht kurzfristig erreichen lassen und sich Effekte teilweise erst deutlich zeitverzögert zur Lehre einstellen.

Die Auflösung des Gesamtkonfliktes liegt in einem reflektierten und sensiblen Umgang mit affektiven Lernzielen, wobei darauf verzichtet wird, entsprechende Lernergebnisse abzu prüfen und eine Lernatmosphäre geschaffen wird, die Diversität zulässt.

## 6. Handlungsmöglichkeiten

Die Handlungsmöglichkeiten setzen sowohl bei der Ausgangslage als auch bei den affektiven Lernzielen an.

---

<sup>39</sup> Mauer mann (1975), S. 309.

<sup>40</sup> Mauer mann (1975), S. 319, 324.

<sup>41</sup> Meyer (2020), S. 5.

<sup>42</sup> Schaub/Schaub (1980), S. 85.

Um für eine bessere Ausgangslage zu sorgen, ist es bei den rechtsdogmatisch geprägten Studiengängen sinnvoll, eine kriminologische Einführungsveranstaltung in die Studieneingangsphase zu integrieren. Denn setzt die kriminologische Ausbildung bereits in den unteren Fachsemestern an, ist die andersartige wissenschaftliche Sozialisation noch nicht so weit vorangeschritten und die Hürden zur Vermittlung einer Erfahrungswissenschaft sind entsprechend noch nicht so hoch.

Um affektive Lernziele besser erreichen zu können, stehen verschiedene Lehrmethoden und -formate zur Auswahl. So tragen etwa der Austausch miteinander innerhalb der Lehrveranstaltung,<sup>43</sup> qualitative Texte und Studien,<sup>44</sup> qualitative Interviews,<sup>45</sup> Projektlernen,<sup>46</sup> Fallanalysen und Rollenspiele dazu bei,<sup>47</sup> Einstellungsänderungen etc. anzustoßen. Neben diesen einzelnen Methoden spielen bei den affektiven Lernzielen auch einige der Lehrformate eine Rolle, die gleichzeitig Praxisbezug herzustellen vermögen.<sup>48</sup> Namentlich sind das Forschendes Lernen,<sup>49</sup> Service Learning,<sup>50</sup> Einsatz von Gastdozierenden,<sup>51</sup> Exkursionen<sup>52</sup> und interdisziplinäre Lehre<sup>53</sup>. Auf Seiten der praktischen Umsetzung stehen den förderlichen Lehrmethoden und -formaten allerdings oftmals Hürden im Wege. Diese liegen etwa in der sehr hohen Teilnehmerzahl bei Massenstudiengängen, in der schwierigen Verknüpfung mit dem Prüfungssystem sowie den allorts begrenzten Ressourcen im (oftmals sehr untergeordneten) Lehrgebiet Kriminologie begründet.

## 7. Schlussbetrachtung

Zusammengefasst ist bereits die Ausgangslage bei den Studierenden insoweit besonders, als dass der Forschungsgegenstand der Kriminologie omnipräsent, vorurteilsbehaftet und emotional belegt ist. Bei den rechtsdogmatisch

---

<sup>43</sup> Meyer (2020), S. 5; Steyn/Booyens/Foster/Ehlers (2012), S. 36.

<sup>44</sup> Gardner (1993), S. 96 f.

<sup>45</sup> Israel (1997), S. 144 f.

<sup>46</sup> Deichsel (1986), S. 371.

<sup>47</sup> Giehring (1986), S. 190; Speth (2007), S. 400.

<sup>48</sup> Boosen (2023a), S. 430-448.

<sup>49</sup> Wulf (2017), S. 67 f.

<sup>50</sup> Beisel (1998), S. 296.

<sup>51</sup> Lenning (2015), S. 85.

<sup>52</sup> Calaway/Callais/Lightner (2016), S. 432.

<sup>53</sup> Frey/Lerch (2017), S. 7 f.

geprägten Studiengängen kommt noch die ansonsten ganz andersartige wissenschaftliche Sozialisation der Studierenden hinzu.

Sowohl die Literaturanalyse als auch die Lehrendenbefragung liefern deutliche Hinweise darauf, dass affektive Lernziele im Lehrgebiet Kriminologie aus quantitativer Sicht zwar die kognitiven Lernziele nicht übertreffen, dass sie aber dennoch eine sehr beachtenswerte Rolle spielen. Kriminologie ist nicht nur eine Wissenschaft, sondern auch eine Haltung, wenn nicht gar eine Verpflichtung.<sup>54</sup> Kriminologische Lehre soll die Absolventen nachhaltig für Empirie und soziale Problemlagen sensibilisieren und sie möglichst so aufstellen, dass sie sich auch gegen Dienstältere oder allzu populistische Weggefährten, die kriminologische Erkenntnisse für Humbug halten, behaupten können.

Entsprechend sollte sich die Studiengang- und Lehrgestaltung an den besonderen Bedürfnissen des Lehrgebiets orientieren. Zwar werden in diesem Beitrag bereits Möglichkeiten zum Erreichen affektiver Lernziele aufgezeigt, allerdings wird an jener Stelle auch ein Desiderat hochschuldidaktischer Forschung sichtbar. So ist der gegenwärtige Kenntnisstand über affektive Lernziele und deren Vermittlung, im Gegensatz zu den kognitiven Lernzielen, noch sehr randständig. Deswegen und nicht zuletzt zur nachhaltigen Stärkung des Wissenschaftstransfers, sollten hochschuldidaktische Überlegungen mehr – wie hier geschehen – in den Fokus der Fachöffentlichkeit gerückt werden. Raus aus den Kinderschuhen, hin zu professionalisierter Lehre!

## Literatur

- Albrecht, R./Gropengießer, H.* (2009): Fachdidaktische Überlegungen zur Vermittlung rechtswissenschaftlicher Kompetenzen. In: Bönders, T./Dorf, Y./Müller, R. (Hg.): Kompetenz und Verantwortung in der Bundesverwaltung – 30 Jahre Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. München: C.H. Beck, S. 25-43.
- Baumeister, N.* (2011): „Von der Lehr- zur Lernveranstaltung“. Methoden der Kompetenzvermittlung. In: Späte, K. (Hg.): Kompetenzorientiert Soziologie lehren. Dimensionen, Methoden, Perspektiven. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 45-65.
- Beisel, H.* (1998): Wege in die Praxis: Konzeption eines studienbegleitenden Praktikums im Strafvollzug für Kriminologiestudentinnen und -studenten. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe, 47 (5), S. 293-298.
- Boosen, D.* (2023): Das Lehrgebiet Kriminologie im Studium der Rechtswissenschaft. Relevanz, Lernziele, Praxisbezug. Baden-Baden: Nomos.

---

<sup>54</sup> In Anlehnung an *Masini*s Aussage über die Zukunftsforschung, s. *Masini* (2001), S. 645.

- Boosen, D. (2023a): Praxisbezug im Lehrgebiet Kriminologie im Studium der Rechtswissenschaft - Eine hochschuldidaktisch-empirische Betrachtung. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 10 (4), S. 430-448.
- Bradshaw, E.A. (2015): Filling the Void: Classroom Strategies for Teaching About Crimes of the Powerful. In: Hayes, R.M./Luther, K./Caringella, S. (Hg.): *Teaching Criminology at the Intersection. A How-to Guide for Teaching About Gender, Race, Class and Sexuality*. New York: Routledge, S. 106-119.
- Calaway, W.R./Callais, T./Lightner, R. (2016): Going to Prison: The Effect of a Prison Tour on Students' Attitudes Toward Punitiveness. *Journal of Criminal Justice Education*, 27 (3), S. 432-448.
- Cornel, H. (2004): Transfer kriminologischer Erkenntnisse im Spannungsverhältnis von Alltagsmythen, Wissenschaft und Kriminalpolitik. *Kriminologisches Journal*, 36 (1), S. 11-24.
- Deichsel, W. (1986): Kriminologie als selbständiges, interdisziplinäres Hochschulstudium – ein Tagungsbericht –. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 69 (6), S. 361-372.
- Elsholz, U. (2019): Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik. In: Jenert, T./Reinmann, G./Schmohl, T. (Hg.): *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-21.
- Frey, B./Lersch, S. (2017): Interdisziplinäre Lehre, in: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/interdisziplinaere-lehrformate/> [letzter Aufruf: 08.07.2024].
- Gardner, S. (1993): Teaching About Domestic Violence: Strategies for Empowerment. *The National Women's Studies Association Journal*, 5 (1), S. 94-102.
- Gebauer, M. (1992): Stand und Entwicklung des kriminologischen Lehrangebots: Ein interdisziplinäres Defizit. Überblick über die Tagung und Diskussionszusammenfassung. In: Jehle, J.M. (Hg.): *Kriminologie als Lehrgebiet. Kriminologische Aus-, Fort- und Weiterbildung in verschiedenen Studienfächern und Berufsfeldern*. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle, S. 329-353.
- Giehring, H. (1986): Universitäre Ausbildung im Recht der Straftatfolgen: Ziele, Möglichkeiten, Grenzen. In: Ostendorf, H. (Hg.): *Integration von Strafrechts- und Sozialwissenschaften*. Festschrift für Lieselotte Pongratz. München: J. Schweitzer, S. 186-216.
- Göppinger, H. (1974): Möglichkeiten und Grenzen Kriminologischer Ausbildung der Juristen. In: Baumann, J./Tiedemann, K. (Hg.): *Einheit und Vielfalt des Strafrechts*. Festschrift für Karl Peters zum 70. Geburtstag. Tübingen: Mohr, S. 519-529.
- Hayes, R.M./Luther, K. (2015): Introduction. In: Hayes, R.M./Luther, K./Caringella, S. (Hg.): *Teaching Criminology at the Intersection. A How-to Guide for Teaching About Gender, Race, Class and Sexuality*. New York: Routledge, S. 1-8.
- Hernandez, P./Ten Eyck, T.A. (2015): The Social Construction of a Monster: A Lesson from a Lecture on Race. In: Hayes, R.M./Luther, K./Caringella, S. (Hg.): *Teaching Criminology at the Intersection. A How-to Guide for Teaching About Gender, Race, Class and Sexuality*. New York: Routledge, S. 9- 27.
- Israel, M. (1997): Teaching Criminology through Interview-Based Assignments. *Legal Education Review*, 8 (2), S. 141-159.

- Kallabis, O.* (1983): Zur Bedeutung der Kriminologie für die Praxis. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe, 32 (6), S. 353-357.
- Kerner, H.J.* (1991): Kriminologie Lexikon. 4. Auflage. Heidelberg: Kriminalistik Verlag.
- Klein, C./Weiß, S.* (2016): Kompetenzorientiert Lehren. Studiengang-/Curriculumentwicklung und Lehrveranstaltungskonzeption, in: <https://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/dateien/ThemendossierKOLehre> [letzter Aufruf: 08.07.2024].
- Krause, R./Steimer-Krause, E./Ullrich, B.* (1992): Anwendung der Affektforschung auf die psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis. Forum der Psychoanalyse, 8 (3), S. 238-253.
- Kunz, K.L.* (2014): Die „wissenschaftliche Eigenständigkeit“ der Kriminologie: Zur diskursiven Formation einer Disziplin, in: [https://www.researchgate.net/publication/316990587\\_Die\\_wissenschaftliche\\_Eigenstaendigkeit\\_der\\_Kriminologie\\_Zur\\_diskursiven\\_Formation\\_einer\\_Disziplin](https://www.researchgate.net/publication/316990587_Die_wissenschaftliche_Eigenstaendigkeit_der_Kriminologie_Zur_diskursiven_Formation_einer_Disziplin) [letzter Aufruf: 08.07.2024].
- Lenning, E.* (2015): The Invisible Minority: Making the LGBT Community Visible in the Criminal Justice Classroom. In: Hayes, R.M./Luther, K./Caringella, S. (Hg.): Teaching Criminology at the Intersection. A How-to Guide for Teaching About Gender, Race, Class and Sexuality. New York: Routledge, S. 82-105.
- Masini, E.* (2001): New Challenges for Futures Studies. Futures, 33 (7), S. 637-647.
- Mauermann, L.* (1975): Emotionale Lernziele in der Unterrichtsplanung. In: Oerter, R./Weber, E. (Hg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. 2. Auflage. Donauwörth: Auer, S. 296-339.
- Meyer, R.* (2000): Lernziele formulieren, in: [https://www.arbowis.ch/images/downloads/didaktik/Lernziele\\_formulieren.pdf](https://www.arbowis.ch/images/downloads/didaktik/Lernziele_formulieren.pdf) [letzter Aufruf: 08.07.2024].
- Musumeci, L.* (2016): Lernziel- und Kompetenzorientierung am Beispiel des Staatsorganisationsrechts. In: Krüper, J./Pilniok, A. (Hg.): Staatsorganisationsrecht lehren. Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts. Baden-Baden: Nomos, S. 84-107.
- Pukelis, K./Savickiene, I./Fokiene, A.* (ohne Jahr): Methodologie zur Erstellung des Curriculums für die Optimierung der beruflichen Lehrerbildung, in: [https://www.ife.uni-stuttgart.de/dokumente/bwt/Forschungsprojekte/propeto\\_davinci/8\\_Methodology\\_german.pdf](https://www.ife.uni-stuttgart.de/dokumente/bwt/Forschungsprojekte/propeto_davinci/8_Methodology_german.pdf) [letzter Aufruf: 08.07.2024].
- Remke, S.* (2002): Werte- und Einstellungsentwicklung im mittleren Polizeivollzugsdienst. In: Bornewasser, M. (Hg.): Empirische Polizeiforschung III. Herbolzheim: Centaurus-Verlag, S. 136-147.
- Riha, J.* (2017): Jura für Betriebswirte - Didaktische Analyse und Gestaltungsideen für einen kompetenzorientierten Lehrplan. Baden-Baden: Nomos.
- Rohr, D./den Ouden, H./Rottlaender, E.M.* (2016): Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schaper, N./Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E.* (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK Projekt nexus.
- Schaub, S./Schaub, B.* (1980): Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungsorientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich. In: Behne, K.E. (Hg.): Einzeluntersuchungen. Laaber: Laaber-Verlag, S. 84-95.
- Schmidt, B./Tippelt, R.* (2005): Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik?. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 50, S. 103-114.

- Speth, H.* (2007): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. 9. Auflage. Rinteln: Merkur Verlag Rinteln.
- Steyn, F./Booyens, K./Foster, H./Ehlers, R.* (2012): The Crime-related Views of First-year Criminology Students Attending Two Parallel-medium South African Universities. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology*, CRIMSA 2011 Conference Special Edition No 1, S. 26-37.
- Stolle, M.* (2006): Das didaktische Gedächtnis. Neurobiologische und historiographische Ansätze für eine fachspezifische Hochschuldidaktik. In: Pöppinghege, R. (Hg.): *Geschichte lehren an der Hochschule: Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 29-46.
- Van Swaaningen, R.* (2003): Kriminologie unterrichten in Europa. Was sollen zukünftige KriminologInnen wissen? *Kriminologisches Journal*, 35 (2), S. 125-134.
- Velica, I.* (2010): Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. *Neue Didaktik*, 2010 (2), S. 10-24.
- Walter, M./Albrecht, H.J./Kania, H.* (Hg.) (2002): Alltagsvorstellungen von Kriminalität. Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung für die Lebensgestaltung. Ein interdisziplinäres Symposium, in: [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2502201\\_3/component/file\\_3014501/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2502201_3/component/file_3014501/content) [letzter Aufruf: 08.07.2024].
- Wulf, C.* (2017): „From Teaching to Learning“ – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur. In: *Mieg, H.A./Lehmann, J.* (Hg.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 66-75.
- Zech, F.* (2002): *Grundkurs Mathematikdidaktik. Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen im Fach Mathematik*. 10. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.