Schriften der Albrecht Mendelssohn Bartholdy Graduate School of Law

5

Nora Rzadkowski

# Recht wissenschaftlich

## Drei wissenschaftsdidaktische Modelle auf empirischer Grundlage

Nomos

Albrecht Mendelssohn Bartholdy
Graduate School of Law

Schriften der Albrecht Mendelssohn Bartholdy
Graduate School of Law

herausgegeben von

Prof. Dr. Stefan Oeter,
Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Völkerrecht und ausländisches öffentliches Recht, Universität Hamburg

Prof. Dr. Tilman Repgen,
Lehrstuhl für Deutsche Rechtsgeschichte, Privatrechtsgeschichte der Neuzeit und Bürgerliches Recht, Universität Hamburg

Prof. Dr. Hans-Heinrich Trute,
Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Medien- und Telekommunikationsrecht, Universität Hamburg

Band 5

Nora Rzadkowski

# Recht wissenschaftlich

Drei wissenschaftsdidaktische Modelle auf empirischer Grundlage

Nomos

Gefördert durch das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität (KNU) der Universität Hamburg.

**Die Deutsche Nationalbibliothek** verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2017

ISBN 978-3-8487-4433-6 (Print)

ISBN 978-3-8452-8683-9 (ePDF)

1. Auflage 2018
© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

# Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2017 von der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen. Das Manuskript habe ich Ende 2016 abgeschlossen.

Die Idee zu der Arbeit ist im Studiengang „Master of Higher Education“ entstanden. Mein Dank gilt namentlich Marianne Merkt, Ivo van den Berk, Angela Sommer und Antonia Scholkmann, die mir während des Master-Studiums ganz neue Lernerfahrungen ermöglicht haben und die ich auch menschlich sehr schätze.

Dass sich die Idee auch realisieren ließ, verdanke ich der Aufnahme in die Albrecht Mendelssohn Bartholdy Graduate School of Law (AMBSL). Neben der finanziellen Förderung, die es mir erlaubte, intensiv an der Dissertation zu arbeiten, trugen die Veranstaltungen und der Kontakt zu den anderen Promovierenden dazu bei, neue Perspektiven zu entwickeln und nicht dass Gefühl zu haben, alleine mit den Nöten des Promovierens zu sein. Mein besonderer Dank gilt Hans-Heinrich Trute und Arne Pilniok, die die Dissertation betreut haben. Sie zeigten sich dem doch etwas ungewöhnlichen Forschungsprojekt von Anfang an aufgeschlossen gegenüber, ließen mir alle Freiheiten, das Projekt so zu gestalten, wie ich es für richtig hielt, und unterstützten mich jederzeit mit Kontakten, Gutachten und Empfehlungsschreiben.

Mein besonderer Dank gilt meinen Interviewpartner*innen, die bereit waren, sich die Zeit für ein Gespräch mit mir zu nehmen und mir Einblicke in ihre Lehr- und Forschungspraxis zu gewähren.

Das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität hat den empirischen Teil der Dissertation finanziell unterstützt. Auch diesem gilt mein herzlicher Dank.

Ein besonderes Erlebnis war die Teilnahme am Transnational Law Summer Institute des King’s College im Sommer 2015. Hierfür danke ich Peer Zumbansen. Die Begegnung mit William Twining war besonders beeindruckend. Alexandra Kemmerer danke ich für ein Gespräch, das im Anschluss stattfand.

Meinen Freunden aus dem Werkstatthaus in Stuttgart danke ich für Malexkursionen, gemeinsame Ausstellungen, Mittagstische und durchtanzte Nächte, die der beste Ausgleich zum oft einsamen Promovieren waren.

Der größte Dank gebührt meiner Familie. Sie hat mich auf vielfältige Weise unterstützt – während vieler Telefonate, bei den Umzügen zwischen Stuttgart und Hamburg und auch beim Korrekturlesen von Texten. Meine Schwester hat mir von der Bewerbung um das AMBSL-Stipendium bis zur Disputation immer wieder Mut gemacht und mir den Rückhalt gegeben, den ich brauchte. Ihnen allen kann ich gar nicht genug danken.

Ludwigsburg, im November 2017 *Nora Rzadkowski*

# Inhaltsverzeichnis


Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 15

A. Einleitung 19

I. Wissenschaftsdidaktik – Zusammenhang von Forschung und Lehre 20
II. Zweite Ebene: Forschung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik 21
III. Begrenzungen 22
1. Keine rechtsgebietsspezifischen Handlungsanleitungen 22
2. Suspension curricularer Reformforderungen 22
IV. Erweiterung: Transnationale Perspektive 23
V. Aufbau 24

B. Das fachdidaktische Framing 28

I. Erkenntnisinteresse: Handlungsorientierung in der rechtswissenschaftlichen Lehre 28
II. Didaktische Modelle als Forschungsergebnis 31
III. Transdisziplinärer Forschungsansatz 33
1. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als transdisziplinäres Forschungsfeld 33
2. (Hochschul-)Didaktik als „buntscheckiges Gemisch“ 35
3. Kooperationsmöglichkeiten zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik 37
a) Allgemeine und fachspezifische Hochschuldidaktik 37
b) Lernen vom Verhältnis zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik 40
c) Verhältnis von allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik in der vorliegenden Arbeit 43
IV. Konstruktivistisches und kritisch-transformatives Forschungsparadigma 43
1. Paradigmen didaktischer Forschung 43
2. Zur Verknüpfung von konstruktivistischer und kritisch-transformativer Perspektive 49

C. Kartierung der Wissenschaftsdidaktik 51

I. Theoretische und empirische Grundlagen 52
1. Wissenschaftsdidaktik in den 1960er/1970er-Jahren 53
2. Boyer: Scholarship Reconsidered 56
3. Empirische Forschung 59
a) Quantitative Untersuchungen: Metaanalyse von Hattie/Marsh (1996) 59
b) Qualitative Studien 61
aa) Brew (2001) 61
bb) Metaanalyse von Åkerlind (2008) 65
cc) Robertson (2007) 66
dd) Zwischenergebnis 69
II. Makroebene: Curriculum-Design 70
1. Wissenschaftsdidaktische und insbesondere wissenschaftspropädeutische Kompetenzmodelle 70
2. Wissenschaftsdidaktische Implementationsmatrizen 74
a) Implementationsmatrix von Jenkins/Healey 74
b) Implementationsmatrix von Levy et al. 76
3. Vergleich zwischen Kompetenzmodellen und Implementationsmatrizen 78
III. Mesoebene: Didaktische Modelle 79
1. Forschendes Lernen 79
2. Inclusive scholarly knowledge-building communities 83
3. Student as Scholar 86
4. Threshold Concepts 88
IV. Mikroebene: Genetisches Lernen 90
V. Ausblick: wissenschaftsorientierte Mediendidaktik 91
1. Wissenschaftsdidaktische Medienreflexionen 93
2. Wissenschaftsdidaktische Auswahl und Nutzung von Medien 97
3. Design wissenschaftsdidaktischer Medien 98
VI. Zwischenergebnis 100

D. Die Tradition des wissenschaftlichen Rechts 102

I. Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Rechtswissenschaft 103
II. Rechtswissenschaft – Teil des Rechts oder der Wissenschaft? 107

III. Die kontinentaleuropäische Tradition des wissenschaftlichen Rechts 108
1. Der Einfluss des Römisches Recht 109
2. Historische Rechtsschule 111
3. Formal-rationales Recht und Rechtsexpertise als Teil der westlichen Moderne 114
4. Gegenbewegungen 116
5. Zwischenergebnis 118
IV. Risse in der Tradition des wissenschaftlichen Rechts 118
1. Episode 1: Die Guttenberg-Affäre 119
2. Episode 2: Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats 122
a) Der Wissenschaftsrat, die „Außenwissenschaftspolitik“ und die Professionen 123
b) Die Empfehlungen und die Reaktionen im Einzelnen 127
aa) Empfehlungen an die rechtswissenschaftliche Forschung 128
(1) Interdisziplinarität 128
(2) Internationalisierung 132
(3) Diversität 135
(4) Nicht diskutierte Empfehlungen 137
bb) Empfehlungen an die rechtswissenschaftliche Lehre 138
3. Zwischenergebnis 140
4. Aktuelle rechtswissenschaftstheoretische Kritik an der dogmatischen Forschung 141
a) Kritik an der dogmatischen Forschung 141
b) Diskussionen auf europäischer Ebene 146
V. Zwischenergebnis 150

E. Empirischer Teil 151

I. Methodisches Vorgehen 152
1. Selbstethnografie 152
a) Verhältnis zum Forschungsfeld 153
b) Mein eigenes Verständnis von Rechtswissenschaft bzw. rechtswissenschaftlicher Forschung 154
2. Erhebungsinstrument 154
3. Stichprobenbilden und Fallauswahl 156

4. Zugang zum Feld 161
5. Umgang mit Daten- und Vertrauensschutz 162
6. Durchführung der Erhebung 164
7. Auswertungsverfahren 166
a) Die dokumentarische Methode 166
aa) Exkurs: Ethnomethodologie 167
bb) Das Vokabular der dokumentarischen Methode 169
cc) Methodische Umsetzung 171
dd) Typenbildung 173
ee) Exemplarische Anwendung der dokumentarischen Methode 175
b) Habitus und Feld 178
II. Empirischer Teil 179
1. Lehre 179
a) Typ 1: Instrumentelle Handlungsorientierung 180
aa) Standardwissen 180
(1) Dekontextualisiertes Standardwissen 182
(2) Standardwissen versus Forschungsexpertise 184
(3) Fremdbestimmte Prüfungen 187
(4) Exkurs: Die Praxis der Markierungen 189
bb) Allkompetenz 190
(1) Reichweite 192
(2) Begründung und Ergebnis 193
cc) Das Verhältnis von Allkompetenz und Standardwissen 195
dd) Didaktische Gestaltung und Interaktion mit Studierenden 198
(1) Lehre gegen den Widerstand der Studierenden 198
(2) Fürsorge 202
ee) Überblick 207
b) Typ 2: Praktische Handlungsorientierung 208
aa) Vom Bluffen und verantwortungsvollen Entscheiden: die Bandbreite der praktischen Handlungsorientierung 209
(1) Beispiel 1: Verantwortungsvolles Entscheiden 209
(2) Beispiel 2: Bluffen 212

(3) Beispiel 3: Juristischer Alltag aus unterschiedlichen Perspektiven 214
(4) Zwischenfazit 215
bb) Die Herstellung der Praxisnähe 215
(1) Mittel zur Herstellung des Realitätsbezugs 216
(2) Realisationsmöglichkeiten der praktischen Handlungsorientierung 217
(3) Interaktion mit den Studierenden 218
(4) Erfahrungsräume 220
(5) Diskussion 221
c) Typ 3: Wissenschaftliche Handlungsorientierung 222
aa) Sich-Absetzen vom Kanon 222
bb) Verantwortungsteilung 224
cc) Tiefe I 226
dd) Tiefe II 228
ee) Widerstreit zwischen Lehrenden und Lernenden und Recht als gute Argumentation 229
ff) Klassifizierung der Studierenden 231
gg) Irritation 235
hh) (Re-)Stabilisierung 237
(1) Allgemein-wissenschaftliche Werte und Prinzipien 238
(2) Spezifische Orientierungen 241
ii) Überblick 245
d) Zusammenhänge von Forschung und Lehre: Aktionismen und partielle Einbeziehungen 247
aa) Aktionismen 247
bb) Partielle Einbeziehungen 249
cc) Überblick 250
dd) Feldtheoretische Interpretation 251
e) Überblick über die Typen 253
2. Forschung 254
a) Theoretische Rahmung 255
aa) Marotzki: strukturale Bildungstheorie 255
bb) Nohl: pragmatisch-wissenssoziologischer bildungstheoretischer Referenzrahmen 258
cc) Nohl/Rosenberg/Thomsen: Bildung und Lernen 260
dd) Zwischenreflexion 261

b) Typ a: Vertiefung 262
aa) Schreiben 263
(1) Schreiben als ‚Ringen' und ‚Auf-die-Tube-Drücken' 263
(2) Schreiben: Zwischen Rezeption und Produktion 267
(3) Zwischenreflexion 272
bb) „Muddling through" 272
(1) Forschen lernen 273
(2) „Muddling through" als Forschungsmodus 276
(3) „Muddling through" und dogmatische Regelbildungen 279
(4) Zwischenreflexion 281
cc) Protektion 282
c) Typ b: Modifizierung 285
aa) Normatives Denken 285
bb) Entwicklung von Forschungsfragen und -designs – Fokussierung und Weitung der juristischen Perspektive 295
cc) Kommunikationsstil 304
dd) Positionierungen 306
ee) Methodisches Vorgehen 308
ff) Zwischenergebnis 312
d) Typ c: Transformation 313
aa) Autobiographische Erzählungen 314
(1) B7: ‚das war für mich ein Urknall' 314
(2) B9: ‚diese Gedanken sind ähm etwas, was hier gar nicht so gefragt ist, aber was mich selbst interessiert' 320
(3) B10: ‚dieses provokative Potential [...], das fand ich immer spannend' 328
(4) B8: der „Juristen-Kriminologe" 336
bb) Vergleich 344
(1) Themen 344
(2) Zentrum versus Peripherie 347
(3) Prozessstrukturen 351
3. Der Zusammenhang von Forschung und Lehre 353

F. Von der Empirie zu wissenschaftsdidaktischen Modellen 356

I. Entwicklung eines normativen Maßstabes 356
1. Rechtswissenschaftstheoretischer Maßstab 356
a) Postmoderne (Rechts-)Wissenschaftstheorie: Der Status wissenschaftlichen Wissens 357
b) Feministische Wissenschaftstheorie: Wissenschaft als Perspektiverweiterung 358
c) Transnationales Rechtsdenken und sozio-kulturelles Rechts(wissenschafts)verständnis 360
aa) Recht auch als sozio-kulturelles Phänomen 362
bb) Die Fähigkeit zur Distanzierung vom eigenen Rechts(wissenschafts)verständnis 364
(1) Distanzierung 364
(2) Distanzierung statt Außenperspektive 366
d) Zusammenfassung 367
2. Wissenschaftsdidaktischer Maßstab 367
II. Ver- und Entflechtungen von Recht und Wissenschaft 371
1. Der Torso der Tradition eines wissenschaftlichen Rechts 371
a) Rechtswissenschaftliche Lehre 372
b) Rechtswissenschaftliche Forschung 374
c) Inverse Wissenschaftsdidaktik 375
2. Wahrnehmung der rechtswissenschaftlichen Forschung als eigenes Feld 376
a) Rechtswissenschaftliche Forschung als eigenes Feld 376
b) Weites Verständnis von Rechtswissenschaft 378
3. Die Erschließung des Feldes rechtswissenschaftlicher Forschung 380
4. Zwischenergebnis 384

G. Drei Wissenschaftsdidaktiken 386

I. Inverse Wissenschaftsdidaktik 386
1. Didaktische Umsetzung 387
2. Relevanz für Studierende 389
II. Transformative Wissenschaftsdidaktik 389
1. Didaktische Umsetzung 390
2. Relevanz für Studierende 392
III. Praxeologische Forschungsdidaktik 392
1. Didaktische Umsetzung 393

2. Relevanz für Studierende 396

H. Zusammenfassung und methodologische Reflexion 397

I. Inhaltliche Zusammenfassung 397
II. Methodologische Reflexion 402

Anlagen 405

Anlage 1: Leitfadenerstellung, einleitender Text zum Brainstorming 405
Anlage 2: Leitfadenerstellung, Ergebnis des Brainstormings 405
Anlage 3: Leitfaden 409
Anlage 4: Anschreiben 413
Anlage 5: Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung 414
Anlage 6: Informationsbrief zum Datenschutz 415
Anlage 7: Beispiel Postskript 416

Literaturverzeichnis 419

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis


| | | |
|---|---|---|
| Abbildung 1: | Definitionen von Didaktik (Memmert 1995, S. 8) | 30 |
| Abbildung 2: | Theorie, Modell, Konzept (Kron 1999, S. 78) | 31 |
| Tabelle 1: | Wichtigste Forschungsparadigmen nach Mertens (Mertens 2010, S. 11) | 48 |
| Tabelle 2: | Kartierung der Wissenschaftsdidaktik (eigene Darstellung) | 52 |
| Tabelle 3: | Argumente bzgl. des Zusammenhangs von Forschung und Lehre bei Hattie/Marsh (eigene Darstellung) | 61 |
| Tabelle 4: | Forschungsverständnisse nach Brew (eigene Darstellung) | 64 |
| Tabelle 5: | Varianten des wahrgenommenen Zusammenhangs von Forschung und Lehre nach Robertson (eigene Darstellung) | 68 |
| Tabelle 6: | Müsches wissenschaftspropädeutisches Kompetenzmodell (Müsche 2009, S. 77 f.) | 73 |
| Abbildung 3: | Implementationsmatrix von Jenkins/Healey (Jenkins/Healey 2011, S. 38) | 76 |
| Abbildung 4: | Implementationsmatrix von Levy et al. (Levy et al. 2009, S. 245) | 78 |
| Tabelle 7: | Der Entwicklungsprozess Studierender (Hodge et al. 2008, S. 9) | 88 |
| Abbildung 5: | Überblick Wissenschaftsdidaktik (eigene Darstellung) | 100 |

Tabelle 8: Rahmenbedingungen der Rechtspraxis und der dogmatischen Forschung (eigene Darstellung) 144

Abbildung 6: Der Zusammenhang von qualitativem Induktionsschluss und qualitativem Sampling (Kruse 2014, S. 247) 158

Abbildung 7: Der qualitative Induktionsschluss als Verlängerung von Spuren auf ein homologes Muster (Kruse 2014, S. 249) 158

Abbildung 8: Das Vokabular der dokumentarischen Methode (eigene Darstellung) 169

Abbildung 9: Die drei Ebenen des Sinns (eigene Darstellung) 172

Abbildung 10: Überblick instrumentelle Handlungsorientierung (eigene Darstellung) 208

Abbildung 11: Überblick wissenschaftliche Handlungsorientierung (eigene Darstellung) 246

Abbildung 12: Skala der zunehmenden Rahmung der Lehrpraxis durch die Forschung (eigene Darstellung) 251

Tabelle 9: Überblick über die Handlungsorientierungen in der Lehre (eigene Darstellung) 254

Tabelle 10: Merkmale normativen Denkens (eigene Darstellung) 290

Tabelle 11: Fokussierung und Weitung der juristischen Perspektive (eigene Darstellung) 304

Abbildung 13: Überblick Modifizierung (eigene Darstellung) 313

Abbildung 14: Inhaltliche Schwerpunkte der Transformationsprozesse (eigene Darstellung) 345

Abbildung 15: Soziale Positionierung im Anschluss an den Transformationsprozess (eigene Darstellung) 348

Abbildung 16: Lernprozesse (eigene Darstellung) 377

Abbildung 17: Überblick Forschungsansätze in der Rechtswissenschaft (eigene Darstellung) 382

Abbildung 18: Die wissenschaftsdidaktischen Ansätze im Überblick (eigene Darstellung) 385

# A. Einleitung

Wie kann Rechtswissenschaft als Wissenschaft gelehrt und gelernt werden? Das ist die Frage, die ich in dieser Arbeit zu beantworten versuche. Die Frage stellte sich mir im Anschluss an mein Studium in doppelter Hinsicht: Zum einen wollte ich eine rechtswissenschaftliche Dissertation schreiben, fragte mich aber, wie in der Rechtswissenschaft überhaupt geforscht wird. „Problem erkennen – Auslegungsvarianten erarbeiten – Rechtsprechung und Literatur auswerten – eigene Stellungnahme erarbeiten" – sollte das das Konzept sein, das auch einer Forschungsarbeit zugrunde zu legen ist? Einführende Literatur in die rechtswissenschaftliche Forschung war mir nicht bekannt, Forschungsworkshops oder Ähnliches gab es nicht. Zum anderen begann ich zu unterrichten, präsentierte Studierenden „das Recht" – ohne mir selbst sicher zu sein, was es mir bedeutete. Durch ein hochschuldidaktisches Studium erwarb ich zwar ein erweitertes planerisches und methodisches Handlungsrepertoire, wurde aber auch auf die Frage zurückgeworfen, was ich unter Rechtswissenschaft verstehe und welches Wissenschaftsverständnis ich meiner Lehre zugrunde lege.

Ich gehe auf die Motive, diese Arbeit zu schreiben, ein, um mein Erkenntnisinteresse zu verdeutlichen, das von Anfang an ein handlungsbezogenes war. Wenn ich in den folgenden Kapiteln wissenschaftsdidaktische Modelle aus der Schul- und Hochschuldidaktik rezipiere, die Orientierungsrahmen von Rechtswissenschaftler*innen in Forschung und Lehre empirisch rekonstruiere, der soziogenetischen Entwicklung dieser Orientierungen nachspüre und schließlich eigene wissenschaftsdidaktische Modelle entwerfe, so bildet den gemeinsamen Hintergrund die Frage: Wie kann ich – oder: wie können Rechtswissenschaftler*innen – Rechtswissenschaft als Wissenschaft lehren? Im Laufe der Arbeit habe ich diesen am Alltagshandeln orientierten Ansatz theoretisch als praxeologischen herausgearbeitet, der sich auf die sozialen Praxen des Forschens und Lehrens bezieht. Die Perspektive ist „typisch didaktisch", weil didaktische Forschung sich auf didaktisches Handeln bezieht. Sie markiert zugleich einen Unterschied zu den in den letzten Jahren erschienenen Sammelbänden, in denen dem Selbstverständnis und den Zukunftsperspektiven der

Rechtswissenschaft als Disziplin nachgegangen wird[1], bei denen mich die seltsame Distanz zwischen den Beiträgen und der Forschungs- und Lehrpraxis der Autor*innen aber irritiert hat, die wohl oft den Hintergrund bildete, aber selten explizit in Bezug genommen wurde.

Die Ausgangssituation erklärt vielleicht auch, warum ich zu Beginn davon ausging, dass meine Aufgabe in erster Linie eine technologische sei. Ich nahm an, dass Rechtswissenschaftler*innen ja wissen müssten, was sie tun, wenn sie forschen und dass das Problem in der Kommunikation liege. Wissenschaftsdidaktisch Modelle, so mein Ansatz, könnten dazu beitragen, den Wissens- und Erfahrungstransfer zu konzeptualisieren. Im Ansatz gehe ich immer noch von dieser Idee aus. Das Vorgehen hat sich insoweit aber wesentlich verändert, als mir – insbesondere durch den empirischen Teil – klar wurde, dass ein Großteil des Wissens, nach dem ich suchte, ein implizites, forschungs- und lehrpraktisches Wissen ist, das sich nicht so einfach „abfragen“ lässt. Das weitgehende Fehlen einer forschungsmethodologischen Sprache und das Befremden, das meine Fragen nach Forschungsprojekten und -erfahrungen nicht selten ausgelöst haben, machten weitere Erkundungen notwendig, die mich in die Rechtswissenschaftsgeschichte und -theorie führten. Und schließlich wurde mir auch klarer, dass ich die empirischen Erkenntnisse nicht einfach in wissenschaftsdidaktische Modelle „übersetzen“, sondern sie zunächst zu meinen eigenen Vorstellungen von Rechtswissenschaft und rechtswissenschaftlicher Forschung in Bezug setzen wollte. Diese bestanden zunächst in vagen Annahmen, dass Rechtswissenschaft mehr sein müsse als das, was ich aus dem Studium kannte und gewannen erst nach und nach Konturen – ohne dass ich heute sagen könnte, dass ich über ein geschlossenes Forschungs- und Wissenschaftskonzept verfüge.

## I. Wissenschaftsdidaktik – Zusammenhang von Forschung und Lehre

In der Dissertation ist sowohl von Wissenschaftsdidaktik wie vom Zusammenhang von Forschung und Lehre die Rede. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen kurz skizziert werden.

---

1 Bspw. *Jestaedt/Lepsius (Hrsg.)*, Rechtswissenschaftstheorie; *Funke/Lüdemann (Hrsg.)*, Öffentliches Recht und Wissenschaftstheorie; *Kirchhof/Magen/Schneider (Hrsg.)*, Was weiß Dogmatik?.

Zunächst stammen die beiden Termini aus unterschiedlichen Sprachen und Forschungskontexten: Mit dem Begriff der Wissenschaftsdidaktik nehme ich Bezug auf eine deutsche Forschungstradition, insbesondere wissenschaftsdidaktische Konzepte, wie sie in den 1960er und 70er Jahren entstanden sind. Im englischsprachigen Raum ist dagegen eher vom Zusammenhang von Forschung und Lehre die Rede, was nicht zuletzt daran liegt, dass „science" in erster Linie die Naturwissenschaften bezeichnet.

Beide Forschungstraditionen adressieren ähnliche Fragen: Sie sehen das Charakteristikum des Lehrens und Lernens an Hochschulen in der Verbindung zur wissenschaftlichen Wissensproduktion und fragen nach den Konsequenzen, die das Nebeneinander von Forschung und Lehre an den Hochschulen hat oder haben sollte: Ist „Bildung durch Wissenschaft" die angemessene Form des Lernens an Hochschulen? Und wie kann diese gestaltet werden?

Trotz vieler Gemeinsamkeiten sehe ich insoweit einen Unterschied, als die Wissenschaftsdidaktik stärker auch Wissenschaftsreflexionen integriert, also nach dem Sinn von Wissenschaft, ihrem gesellschaftlichen Mehrwert, ihrer Rolle in globalisierten Wissenskämpfen, aber auch den institutionalisierten Normen und Praktiken der Wissenschaft fragt und ihre Bedeutung für das Lehren und Lernen reflektiert. Dagegen befassen sich Arbeiten zum Zusammenhang von Forschung und Lehre stärker mit der Forschungspraxis und der Frage, wie diese in das Studium integriert werden kann – in welcher Form Lehrende zum Beispiel ihre eigenen Forschungsergebnisse in Vorlesungen einfließen lassen können oder es Studierenden ermöglicht werden kann, selbst zu forschen.

Ich verstehe „Wissenschaftsdidaktik" insgesamt als den weiteren Begriff, der den Zusammenhang von Forschung und Lehre umfasst. Die Arbeit adressiert beide Ansätze. Während ich bei der Kartierung der unterschiedlichen didaktischen Konzepte beide Bereiche gleichermaßen einbeziehe, spielen die Differenzierungen im empirischen Teil und bei dem Entwurf der drei wissenschaftsdidaktischen Modelle eine Rolle.

## II. Zweite Ebene: Forschung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik

Für die Durchführung des Projekts gilt, was *Schulze-Fielitz* in seinem Aufsatz zur Qualität öffentlich-rechtlicher Forschung festgestellt hat: „Das auf den ersten Blick ungewöhnliche Thema für eine wissenschaftliche Abhandlung entpuppt sich auch bei näherem Hinsehen als schwierig – es gibt

dazu wohl keine oder keine unmittelbar einschlägige Literatur, deren schnelle Zusammenstellung den Problemzugang erleichtern könnte."[2] Das liegt auch daran, dass die Dissertation im Bereich der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik angesiedelt ist – ein Forschungsfeld, das selbst erst im (Wieder-)Entstehen ist. Auf einer zweiten Ebene befasse ich mich im Rahmen dieser Arbeit deshalb mit der Frage, wie in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik geforscht werden kann. Insbesondere in den methodologischen Reflexionen spielen Fragen nach dem „Wie" transdisziplinärer Forschung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik eine Rolle. Sie fordern immer wieder dazu heraus, Bezüge zwischen den unterschiedlichen Disziplinen herzustellen, die transdisziplinären Konstellationen zu reflektieren. Meine Überzeugung ist, dass sich die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik nicht auf den Import (hochschul-)didaktischer Konzepte, Methoden und Modelle beschränken darf, sondern dass sie die Routinen der rechtswissenschaftlichen Lehre auch in Frage stellen muss.[3]

## III. Begrenzungen

### 1. Keine rechtsgebietsspezifischen Handlungsanleitungen

Im Rahmen dieser Arbeit arbeite ich mit der Hypothese, dass die Grundstrukturen einer Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft rechtsgebietsübergreifend entworfen werden können. Das führt zu einer Beschränkung des Anspruchs dieser Arbeit: Das Ergebnis kann keine konkrete Handlungsanleitung sein. Vielmehr ist es das Ziel, das Feld so weit zu strukturieren, dass Lehrende, aber auch die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik darauf aufbauend konkrete Umsetzungsstrategien entwickeln können.

### 2. Suspension curricularer Reformforderungen

Die Arbeit ist zunächst ein Gedankenexperiment. Sie klammert die Frage nach einer Reform des Curriculums aus. Die Forschungsfrage ist deshalb

---

2 *Schulze-Fielitz*, in: JöR 2002, S. 2.

3 So auch *Pilniok*, in: Griebel/Gröblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 17ff.; *Dietrich*, in: KritV 2012, S. 217ff.

eher im Konjunktiv zu formulieren: Wie könnte „Jura“ wissenschaftlich gelehrt und gelernt werden? Diese Klammer-Technik erscheint mir sinnvoll, um das Nachdenken über alternative didaktische Strategien und Handlungsmöglichkeiten nicht von vornherein durch Hinweise auf die Examensrealität oder Zwänge gesetzlicher Vorgaben abzublocken. Im Anschluss können Freiräume abgesteckt werden, in denen sich die so entwickelten Ideen umsetzen lassen. Natürlich müssen dabei Kompromisse eingegangen werden: an ein Hochschulstudium werden von unterschiedlichen Seiten zum Teil divergierende Erwartungen gerichtet. Aber didaktische Reflexionen erleichtern es, sich den Erwartungen bewusst zu werden, eigene Entscheidungen zu treffen und diese zu legitimieren – auch wenn dies vorerst nur in „persönlichen Reformnischen“[4] geschieht. Damit wäre auch schon eine wesentliche Stoßrichtung dieser Arbeit benannt: sie richtet sich gegen einen Traditionalismus in der Lehre, gegen didaktische Routinen oder auch das Gefühl der Ohnmacht, des Ausgeliefertseins an die Strukturen des rechtswissenschaftlichen Studiums, die nicht sinnhaft erscheinen.

Wissenschaftsdidaktik muss auch nicht zwingend zu einer „Verwissenschaftlichung“ des rechtswissenschaftlichen Studiums führen, sondern regt in erster Linie dazu an, bewusster über die Wissenschaftlichkeit nachzudenken. Vielleicht ist es sinnvoll, dass Forschungserfahrungen erst im Rahmen der Promotion erworben werden. Aber was wird dann im Studium vermittelt? Was ist dort gemeint, wenn von „rechtswissenschaftlichem Arbeiten“ gesprochen wird? Und: Warum sollen wissenschaftliche nicht gleichzeitig praktische Perspektiven eröffnen?

## IV. Erweiterung: Transnationale Perspektive

Neben den Eingrenzungen ist es aber auch zu einer Erweiterung gekommen. Die transnationale Perspektive meiner Forschungsfrage ist mir zunehmend bewusster geworden. Transnationale Perspektiven eröffnen sich in der Regel entweder „von oben“ oder „von unten“. Das heißt, entweder ist ein Projekt global angelegt und im Forschungsprozess werden zwischen globaler und nationaler Ebene Verflechtungen erkennbar oder ein Projekt wird zunächst national gedacht und es eröffnen sich nach und nach

4 Der Begriff stammt von *Rixen*, in: JZ 2013, S. 712.

transnationale Dimensionen. Letztere Variante trifft auf das vorliegende Projekt zu. Manche transnationalen Bezüge wurden schnell deutlich. So etwa der Vergleich mit der rechtswissenschaftlichen Forschung und Lehre in den USA, der in rechtswissenschaftstheoretischen und -politischen Diskussionen immer wieder auftaucht. Aber auch in den Gesprächen mit den Rechtswissenschaftler*innen wurden Auslandserfahrungen thematisiert, die Befragten zumindest partiell als transnational agierende Wissenschaftler*innen erkennbar.[5] Schließlich habe ich mich bemüht, in den wissenschaftsdidaktischen Reflexionen und bei dem Entwurf der wissenschaftsdidaktischen Modelle die transnationale Perspektive mitzudenken. Das hat zum einen dazu geführt, dass ich den spezifischen Traditionen rechtswissenschaftlicher Forschung und Lehre in Deutschland größeres Gewicht beigemessen und die Modelle so angelegt habe, dass sie zur Relativierung der Wissensansprüche auffordern, die vor dem Hintergrund des eigenen wissenschaftlichen Selbstverständnisses erhoben werden, und dass sie eine Öffnung gegenüber alternativen Rechtswissenschaftsverständnissen enthalten.

## V. Aufbau

Im nächsten Kapitel wird zunächst das fachdidaktische Framing der Arbeit entwickelt. Dazu knüpfe ich an die allgemeine Didaktik und Hochschuldidaktik an, um Charakteristika didaktischer Forschung, ihre Paradigmen, typische Fragestellungen und methodische Zugriffe herauszuarbeiten und darzustellen, wie sie in der vorliegenden Arbeit umgesetzt werden. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik wird als handlungsbezogene, transdisziplinär arbeitende Wissenschaft verstanden, die an Modelle der didaktischen und hochschuldidaktischen Forschung anknüpft, sich aber auch empirischer Forschungsmethoden bedienen kann. Die Wissenschaftsdidaktik wird als Teil hochschuldidaktischer Forschung konturiert, der sich mit dem Wissenschaftsbetrieb, der Teilhabe an Wissenschaft oder auch der Bildung durch Wissenschaft befasst.

---

5 Hochschulen gelten als ein Referenzgebiet der Forschung zum interkulturellen Handeln, weil der Personenaustausch Tradition hat, so *Otten*, in: die hochschule 2012, S. 117. Vgl. dazu auch *Darowska/Machold*, in: Darowska/Lüttenberg/Machold (Hrsg.), Hochschule als transkultureller Raum?, S. 13ff.

Kapitel C geht daran anschließend den wissenschaftsdidaktischen Konzepten und Modellen nach, die sich in der wissenschaftsdidaktischen Literatur finden lassen. Das Kapitel ist einerseits als Ideenpool zu verstehen, der die Möglichkeiten wissenschaftsorientierten Lehrens und Lernens aufzeigt. Gleichzeitig geht es mir um eine Kartierung der Wissenschaftsdidaktik, also darum, die unterschiedlichen Modelle auf unterschiedlichen Ebenen didaktischen Handelns zu verorten und unterschiedliche Forschungsansätze herauszuarbeiten. Die wissenschaftsdidaktischen Konzepte stammen aus der deutschen und angloamerikanischen Forschung. Auf die jeweiligen Kontexte, in denen sie entstanden sind, gehe ich kurz ein. Einige der Ansätze aus der angloamerikanischen Forschung können bereits als Klassiker gelten. Ihre Kenntnis erleichtert den Zugang zur „internationalen" wissenschaftsdidaktischen Forschung.[6]

In Kapitel D gehe ich skizzenhaft auf die Genese der Rechtswissenschaft und auf aktuelle Diskussionen um das Selbstverständnis der Disziplin ein. Dadurch soll zum einen gezeigt werden, dass Charakteristika rechtswissenschaftlicher Forschung und Lehre als Teil einer kontinentaleurpäischen Rechtstradition zu verstehen und als solche weder zufällig noch alternativlos sind. Der langen Tradition eines wissenschaftlichen Rechts wird die Rechtssoziologie als Gegenbewegung gegenübergestellt. Die aktuellen Diskussionen um die Zukunft der Rechtswissenschaft – sowohl in Deutschland wie auf europäischer Ebene – werden beleuchtet. Insgesamt präsentiert sich die Rechtswissenschaft als Disziplin im Umbruch. Konzeptuell wird an *Bourdieus* Begriff und Theorie sozialer Felder angeknüpft, um die Tradition, aber auch die gegenwärtigen Richtungskämpfe zu konzeptualisieren.

Die Lehr- und Forschungsverständnisse von Lehrenden werden in Kapitel E empirisch untersucht. Weil es an qualitativen empirischen Untersuchungen in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik bisher weitgehend fehlt, gehe ich zunächst ausführlich auf das methodische Vorgehen, insbesondere die Arbeit mit der dokumentarischen Methode ein. Die dokumentarische Methode baut auf der Wissenssoziologie *Mannheims* und der ethnomethodologischen Forschung von *Garfinkel* auf. Sie steht außerdem *Bourdieus* Praxistheorie nahe. Sie ist daher besonders geeignet, die Rahmungen herauszuarbeiten, die das Alltagshandeln der Befragten in For-

6 „International" ist die hochschuldidaktische Forschung wohl nicht. Der „internationale" Diskurs wird von angloamerikanischen Beiträgen dominiert.

schung und Lehre bestimmen. Die empirische Analyse zeigt, dass die Erfahrungen und Kenntnisse, die die Befragten in der Forschung sammeln, in der Lehre nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Das Lehrhandeln orientiert sich an der Vermittlung eines kanonisierten, standardisierten Wissens, das definitionsgemäß Spezialwissen ausschließt. Es soll dazu beitragen, die Kompetenz zu erwerben, rechtliche Sachverhalte einer Lösung zuführen zu können. Nur bei einem kleinen Teil der Befragten ließ sich eine wissenschaftliche Handlungsorientierung rekonstruieren. Angesichts der Tatsache, dass die Lehre ganz überwiegend nicht als Einführung in die Forschung verstanden wird, überrascht es wenig, dass die Befragten von vielfältigen Lernprozessen berichten, die sie auf dem Weg in die Forschung durchlebt haben: das Formulieren von Forschungsfragen, die Konstruktion dogmatischer Regeln, das Schreiben und Überarbeiten von Texten und die Suche nach normativen Maßstäben seien hier nur als einige Beispiele genannt. Die Lernprozesse werden im Einzelnen rekonstruiert. Insgesamt zeigt der empirische Teil, dass kein enger Zusammenhang zwischen Forschung und Lehre besteht, die Einarbeitung in die Forschung überwiegend autodidaktisch oder innerhalb persönlicher Netzwerke erfolgt und es an einer theoretisch-methodologischen Sprache weitgehend fehlt, mit der Forschungserfahrungen und -praxen reflektiert werden können.

In Kapitel F werden die Beobachtungen aus dem empirischen und dem rechtswissenschaftshistorischen und -theoretischen Teil zusammengeführt und kritisch diskutiert. Um den Maßstab der Kritik transparent zu machen, gehe ich zunächst auf theoretische Traditionen und Positionen ein, die die Position, die in der vorliegenden Arbeit eingenommen wird, prägen.

In Kapitel G werden schließlich drei wissenschaftsdidaktische Modelle präsentiert. Anknüpfend an die Beobachtung, dass die Lehre überwiegend der Vermittlung juristischer, nicht aber rechts*wissenschaftlicher* Expertise dient, arbeite ich als wissenschaftsdidaktisch relevant heraus, dass die juristische gleichzeitig als formal-rationale Expertise verstanden wird, obwohl die Zweifel an der Rationalität dogmatischer Forschung zunehmen und vor dem Hintergrund der Transnationalisierung die Fähigkeit zur Relativierung und Distanzierung vom eigenen Rechtsverständnis immer wichtiger wird. Dies führt mich zur Forderung nach einer inversen Wissenschaftsdidaktik, deren Ziel nicht die Einführung in die Wissenschaft ist, sondern die kritische Reflexion der Inszenierungen von Rationalität und Wissenschaftlichkeit in der rechtswissenschaftlichen Lehre. Im klassischen Bereich der Wissenschaftsdidaktik, die auf eine Einführung in For-

schung und Wissenschaft zielt, knüpfe ich an die Beobachtung an, dass „Recht“ und „Rechtswissenschaft“ im Studium so abstrahiert verstanden werden, dass sie sowohl Rechtspraxis wie Wissenschaft zu umfassen scheinen; dagegen legen die rekonstruierten Lernprozesse, die die Befragten auf dem Weg in die Forschung durchlaufen, Zeugnis davon ab, dass die Forschung als eigenes soziales Feld zu verstehen ist, dessen Aktivitäten, Regeln und Reputationssysteme erst kennengelernt werden müssen. Auch die Abgrenzung und Positionierung zu anderen Feldern spielt dabei eine wichtige Rolle. Ich sehe die Aufgabe einer transformativen Wissenschaftsdidaktik darin, die Grenze zwischen rechtlichem und wissenschaftlichem Feld in den Blick zu nehmen und Lernenden transformative Erfahrungen im Übergang zwischen beiden zu ermöglichen. Dazu gehört insbesondere, Distanzierungen vom geteilten rechtlichen Bedeutungssystem, in das die Studierenden während des Studiums sozialisiert werden, zu initiieren und zu begleiten. Die Bindungen der Rechtspraxis können freiwillig übernommen werden. Anspruchsvollerer Forschung wird es aber gerade darum gehen, die Spielräume, über die die rechtswissenschaftliche Forschung verfügt, zu nutzen, um Annahmen und Gewohnheiten in Frage zu stellen und mit alternativen Perspektiven zu konfrontieren. Eine praxeologische Forschungsdidaktik, die zuletzt gefordert wird, kann dabei helfen, an einem theoretisch-methodologischen Werkzeugkasten zu bauen, der Lehrenden wie Studierenden diese kritischen Distanzierungsbewegungen erleichtert und bei der Entwicklung von Forschungsfragen und -designs hilft.

Die Ergebnisse werden in Kapitel H nochmals zusammengefasst und die transdisziplinäre Methodologie abschließend reflektiert.

## B. Das fachdidaktische Framing

Die Arbeit versteht sich als fachdidaktische. Das Selbstverständnis der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik ist vereinzelt thematisiert worden, ohne dass jedoch von einem Konsens in Hinblick auf das Forschungsprogramm und die Forschungsmethodik gesprochen werden könnte.[7] Ziel des vorliegenden Kapitels ist es daher, zu erklären, wie die vorliegende Arbeit als fachdidaktische konzeptualisiert wurde. Zu diesem „fachdidaktischen Framing" gehören ein fachdidaktisches Erkenntnisinteresse (I.), ein didaktisches Format, nämlich das didaktische Modell, in dem das Ergebnis präsentiert wird (II.) und eine für die fachdidaktische Forschung charakteristische transdisziplinäre Forschungsmethodik (III.). Außerdem gehe ich in Auseinandersetzung mit den Forschungsparadigmen didaktischer Forschung auf das erkenntnistheoretische Verständnis ein, das der Arbeit zugrunde liegt (IV.). Dabei werden in Auseinandersetzung mit den wichtigsten Bezugsdisziplinen der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, der allgemeinen Didaktik und der Hochschuldidaktik,[8] zugleich Ideen zur Konzeptionalisierung der Forschung auf dem Gebiet der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik entwickelt.

### I. Erkenntnisinteresse: Handlungsorientierung in der rechtswissenschaftlichen Lehre

*Comenius* beschreibt das Ziel der Didaktik wie folgt:[9]

> „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brau-

---

7 Vgl. bspw. *Pilniok/Brockmann/Dietrich*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, S. 9ff.; *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, S. 276ff.; *Pilniok*, in: Griebel/Gröblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 17ff.; *Bergmans*, Grundlagen der Rechtsdidaktik an Hochschulen.

8 Zum Teil wird auch von einem hierarchischen Verhältnis ausgegangen (Hochschuldidaktik als Teil der Didaktik, fachbezogene Hochschuldidaktik als Teil der Hochschuldidaktik).

9 *Comenius*, Große Didaktik.

chen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruss und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt".

Mit dieser Definition von Didaktik lässt sich auch das Anliegen einer Wissenschaftsdidaktik gut verbinden – sie ist also durchaus noch aktuell, auch wenn sie aus der „Didactica magna" von 1657 stammt, der „damals revolutionäre[n], bis heute grundlegende[n] Programmschrift" der Didaktik.[10] Etwas weniger bildhaft ist die Arbeitsdefinition von *Jank/Meyer*. Didaktik, so die Autoren, „kümmert sich um die Frage, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll".[11] Um die Vielzahl der inzwischen vorliegenden Definitionen zu systematisieren, ist das Überblicksschema von *Memmert* (vgl. Abbildung 1) hilfreich, das die verschiedenen Verständnisse systematisiert und deutlich macht, dass es sich um verschieden weite oder enge Begriffsbestimmungen handelt, die sich nicht gegenseitig ausschließen.[12] So umfasst die weiteste Definition alle Aspekte des Lehrens und Lernens, die nächste Konkretisierungsstufe den Unterricht als organisiertes Lehr-/Lernarrangement, die Theorie der Bildungsinhalte wiederum einen Ausschnitt dieses Arrangements, nämlich die Rechtfertigung der ausgewählten Inhalte und die engste Definition versteht Didaktik als planerische Umsetzung von Inhalten in ein Curriculum. *Memmert* integriert in seinem Modell außerdem die „Wissenschaft von der Verhaltensveränderung", heute vielleicht eher: die empirische Lehr-/Lernforschung. Im Rahmen dieser Arbeit interessiert mich in erster Linie, wie Rechtswissenschaft als Wissenschaft vermittelt werden kann. Dieses Interesse lässt sich auf der Ebene der „Wissenschaft vom Unterricht" ansiedeln. Das Erkenntnisinteresse ist konkreter als das allgemeiner Fragen des Lehrens und Lernens und abstrakter als die konkrete Auswahl von Inhalten und der planerische Entwurf ihrer Umsetzung.

---

10 *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 11.

11 Ebd., S. 16.

12 Die Unterscheidung zwischen weitem und engem Verständnis gehe auf *Klafki* zurück, so *Arnold*, in: Arnold/Blömeke/Messner/Schlömerkemper (Hrsg.), Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung, S. 33. *Klafki* habe damit die Integration der Unterrichts- und Curriculumsforschung in die allgemeine Didaktik bezweckt. Er habe damit klarstellen wollen, dass das „Primat der Didaktik", das sein Lehrer *Weniger* gefordert habe, nicht so zu verstehen, dass Didaktik wichtiger sei als methodische Fragen, sondern dass methodische Entscheidungen sich an didaktischen Zielen orientieren sollten.

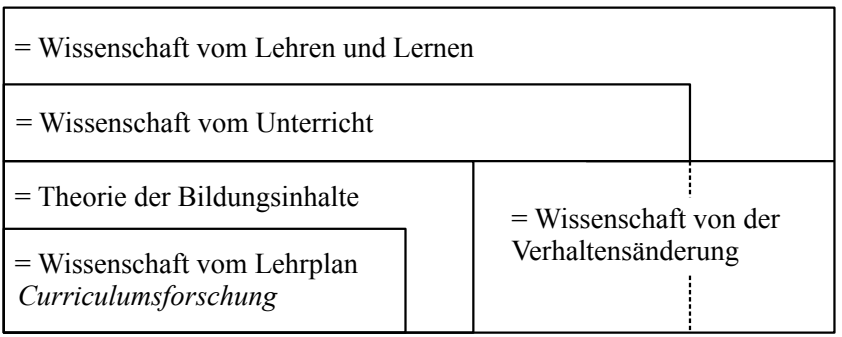


*Abbildung 1: Definitionen von Didaktik (Memmert 1995, S. 8)*

Dass sich Didaktik mit Fragen des Lehrens *und* Lernens befasst, sich also nicht auf die Vermittlung beschränkt, teilen alle Ansätze.[13] Die Didaktik ist in besonderem Maße auf Praxis bezogen. Dies wird auch in Begriffsbestimmungen der Didaktik als „handlungsorientierte[r] Wissenschaft vom Lehren und Lernen"[14] oder als „Theorie *und Praxis* des Lernens und Lehrens"[15] (Hervorhebung NR) deutlich. Didaktische Theorien haben eine handlungsanleitende Funktion: Sie helfen, Möglichkeiten des (Lehr-)Handelns zu entwerfen, aus den Erfahrungen anderer zu lernen, didaktische Entscheidungen zu treffen und das didaktische Geschehen zu reflektieren.[16] So ist es auch das Ziel dieser Arbeit, eine Orientierung für das wissenschaftsdidaktische Handeln von Lehrenden in der Rechtswissenschaft zu geben.

---

13 *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 241.
14 *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 10.
15 *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 14.
16 *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 12: „Didaktische Theorien helfen dabei, mit dem Umstand umzugehen, dass Lernprozesse zwar dem Grunde nach unverfügbar sind, aber doch durch die Lehrpersonen angeregt und wahrscheinlich gemacht werden. So gesehen, verringert sich das Risiko des Scheiterns von Lehre durch eine strukturierte Reflexion und Kommunikation über Lehr-Lern-Situationen. Didaktische Theoriebildung erhöht die Anschlussfähigkeit an eine unbestimmte Zukunft und wirkt entlastend, da sie Begründungs-, Entscheidungs- und Handlungsmuster liefert. Darüber hinaus ermöglicht sie, didaktisch komplexer zu reflektieren, als dies ohne eine solche Theoriebildung möglich wäre."

## II. Didaktische Modelle als Forschungsergebnis

Am Ende dieser Arbeit stehen drei wissenschaftsdidaktische Modelle, die die Erkenntnisse bündeln und eine Handlungsorientierung bieten sollen. Didaktische Modelle stellen in der allgemeinen Didaktik ein bekanntes Format zur Analyse und Planung von Lehr-/Lernarrangemenets dar. Als heute relevante didaktische Modelle gelten die bildungstheoretische Didaktik (*Klafki*), die lern- und lehrtheoretische Didaktik („Berliner Modell"/„Hamburger Modell") und die konstruktivistische Didaktik.[17] Was unter einem Modell zu verstehen ist und wodurch es sich von einer Theorie unterscheidet, ist nicht geklärt. *Brezinka* unterscheidet 15 Varianten, in denen der Modellbegriff verwendet wird.[18] Zum Teil werden Modelle mit Theorien gleichgesetzt.[19] Überwiegend werden sie aber als Teile, perspektivische Verengungen oder Vorstufen von Theorien verstanden;[20] mitunter wird ihnen ein stärkerer Handlungsbezug attestiert. So ordnet *Kron* sie in einem Kontinuum zwischen Theorien und Praxis ein (vgl. Abbildung 2).[21]

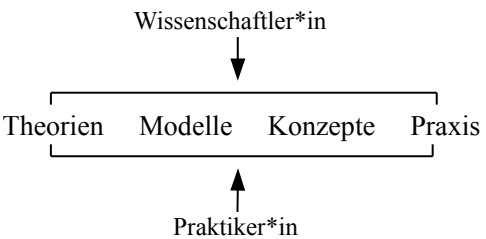


*Abbildung 2: Theorie, Modell, Konzept (Kron 1999, S. 78)*

17 Überblick bei *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 243; *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 73ff.; *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 203ff.

18 *Brezinka*, in: Zeitschrift für Pädagogik 1984, S. 835ff.

19 Vgl. *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 73ff.

20 *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 242: „Ein Modell hat den Anspruch, theoretisch umfassend (aber konzentriert auf bestimmte Perspektiven) über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und des Lehrens aufzuklären."; *Plöger*, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, S. 53 f.; *Kron*, Wissenschaftstheorie für Pädagogen, S. 77 f.

21 *Kron*, Wissenschaftstheorie für Pädagogen, S. 78.

Didaktische Modelle können die Planung von Lehr-/Lernveranstaltungen anleiten.[22] Zum Teil lassen sie sich wissenschaftstheoretischen Positionen zuordnen.[23] Unterrichtskonzepte sind weniger theoretisch, eher im Lehr-/Lern-Alltag als am Schreibtisch erdacht, sie liefern „eine griffige Orientierung unterrichtspraktischen Handelns", enthalten normative und deskriptive Elemente und folgen der Logik der Konkurrenz statt der des wissenschaftlichen Diskurses.[24] Beispiele sind das genetische Lernen, das entdeckende Lernen, der Projektunterricht.[25] Unterrichtsprinzipien fassen die Forderungen, die in Unterrichtskonzepten entwickelt werden, in Chiffren zusammen, geben aber – im Gegensatz zu den Konzepten – keine Gesamtorientierung didaktisch-methodischen Handelns.[26] So ist das „Prinzip des genetischen Lernens" eine Verkürzung für den genetisch-sokratischen Unterricht nach *Wagenschein*.[27]

Ich habe mich für das Format des didaktischen Modells entschieden, weil dieses es mir erlaubt, (mögliche) handlungspraktische Konsequenzen der theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu skizzieren, ohne rezepthaft konkrete Umsetzungsvorschläge zu unterbreiten, die ohnehin den jeweiligen Lehr-/Lernkontexten angepasst werden müssten. Mit der Präsentation der Ergebnisse in Form didaktischer Modelle habe ich mich zudem dagegen entschieden, ein wissenschaftsdidaktisches Kompetenzmodell zu entwerfen, das alternativ in Betracht gekommen wäre. Dieses hätte den Vorteil gehabt, dass die Ziele der Wissenschaftsdidaktik klarer benannt und aus Studierendenperspektive formuliert worden wären. Der Nachteil liegt jedoch darin, dass zugleich auch Festschreibungen erfolgt und Erwartungen abgesteckt worden wären, statt Möglichkeitsräume zu eröffnen.[28]

---

22 *Albrecht*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, S. 79 (85ff.).
23 *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 242.
24 *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 305.
25 Überblickskarte bei *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 308.
26 Ebd., S. 306 f.
27 Ebd., S. 306.
28 Zur vertieften Diskussion der Stärken und Schwächen von Modellen „wissenschaftlicher Kompetenz" vgl. *Rzadkowski*, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), Schwerpunkte im Jurastudium, S. 278ff.

## III. Transdisziplinärer Forschungsansatz

Ich verstehe die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik[29] als transdisziplinäres Forschungsfeld (1.) und so liegt der Arbeit ein transdisziplinärer Forschungsansatz zugrunde. Ziel ist die Perspektivenverschränkung von Didaktik und Rechtswissenschaft. Zur Potenzierung der Transdisziplinarität trägt bei, dass Didaktik und Hochschuldidaktik selbst „buntscheckige Gemische" sind, die Kontakte zu vielen Disziplinen pflegen (2.). Wie das Zusammenspiel zwischen den Disziplinen funktionieren kann, wird abschließend anhand des Verhältnisses von allgemeiner und fachspezifischer (Hochschul-)Didaktik genauer beleuchtet (3.).

### 1. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als transdisziplinäres Forschungsfeld

*Pilniok/Brockmann/Dietrich* verstehen die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Teil der Rechtswissenschaft.[30] Strategisch halte ich es durchaus für sinnvoll, die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik in den rechtswissenschaftlichen Fakultäten und Instituten anzusiedeln, um die Kontaktmöglichkeiten und den Einfluss auf die rechtswissenschaftliche Lehre zu erhöhen. Aus der Perspektive der Forschung ist die ausschließliche Zuordnung der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik zur Rechtswissenschaft aber kontraproduktiv: sie verstellt die Sicht auf die Transdisziplinarität des For-

---

29 Anschließend an *Pilniok/Brockmann/Dietrich*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, S. 9 (16), ist für mich die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen von Recht und Rechtswissenschaft in Hochschulen. Sie ist Teil der weit zu verstehenden Rechtsdidaktik, die sich mit dem Lehren und Lernen von Recht befasst, das, wie *Twining*, Law in Context, S. 299, hervorhebt, gerade auch durch informelle Lernprozesse „von der Wiege bis zum Grab" stattfindet und das es in seinen lokalen Besonderheiten zu verstehen gilt, um in einen transnationalen Dialog eintreten zu können. Vgl. *Twining*, Legal R/realism and jurisprudence: ten theses. Zur Diskussion des Begriffs der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik vgl. auch *Rzadkowski*, in: ZDRW 2015, S. 88ff.

30 *Pilniok/Brockmann/Dietrich*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, S. 9 (16).

schungsfeldes.[31] Wenn Hochschuldidaktik an der *Differenz* zwischen fachlichen und didaktischen Diskursen ansetzt,[32] setzt die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik an der Differenz zwischen rechtswissenschaftlichem und didaktischem Diskurs an. Dies wird auch deutlich, wenn *Pilniok* von der Fachdidaktik als einer strukturellen Koppelung einer Fremdbeobachtung durch die Erziehungswissenschaft und einer Selbstbeobachtung durch die Rechtswissenschaft spricht und sie (nur noch) als *auch* der Rechtswissenschaft zugehörig versteht.[33] Allerdings werden „Fremdbeobachtungen" durch die Erziehungswissenschaft erst zu *Fremd*beobachtungen, wenn die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik primär als Teil der Rechtswissenschaft definiert wird. Ich bevorzuge es deshalb, von einem transdisziplinären Forschungsfeld zu sprechen, in dem Rollentausch, Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination ständige Aufgabe sind.[34] Dass die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik auf die Rechtswissenschaft zurückwirkt und zurückwirken soll, bleibt dadurch unbenommen. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik birgt Reflexionspotentiale für die Rechtswissenschaft.[35] So kann etwa in der bildungstheoretischen Analyse der

---

31 Die Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit heben *Brockmann/Dietrich/Pilniok* in folgendem Beitrag hervor: *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, S. 276 (287). Die Diskussion findet ihr Pendant in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, das mal als hierarchische Ordnung, dann als Bedingungszusammenhang, arbeitsteilige Organisation oder Kooperation beschrieben wird (*Kron*, Grundwissen Didaktik, S. 31). Je nachdem, ob der didaktische oder der fachwissenschaftliche Einfluss für wichtiger gehalten wird, wird die Fachdidaktik eher als Teil der Didaktik oder als Teil der Fachwissenschaft betrachtet. So spricht *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 25, von der Fachdidaktik als „Teil der Erziehungswissenschaft (nicht der Fachwissenschaft), weil die „Kern-/Grundfragestellung [...] doch eine pädagogische (nämlich die nach dem ‚Bildungsgehalt' bestimmter Inhalte und ihrer Lehr- und Lernbarkeit) [ist]". Dagegen *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 21: „Die Fachdidaktik ist an die Fachwissenschaft gekoppelt, sie ist keine erziehungswissenschaftliche Disziplin.".

32 *Wildt*, in: Jahnke/Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik, S. 22.

33 *Pilniok*, in: Griebel/Gröblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 22.

34 So auch *Wildt*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, S. 56.

35 *Pilniok*, in: Griebel/Gröblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 22: „[...] die Rechtswissenschaft als Disziplin [braucht] die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, die einen Teil der Reflexion der Rechtswissenschaft auslöst."

Rechtswissenschaft zugleich eine Form der Wissenschaftskritik gesehen werden, wenn sie nach der Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit der Rechtswissenschaft für die Lernenden fragt.[36]

## 2. (Hochschul-)Didaktik als „buntscheckiges Gemisch"

Wenn fachdidaktische Forschung also sinnvollerweise auf die didaktische Forschung zugreift und mit dieser kooperiert, so ist zu berücksichtigen, dass die Didaktik ihrerseits eine offene Disziplin ist. Sie ist ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft.[37] Das Erkenntnisinteresse didaktischer Forschung richtet sich auf Lehr- und Lernprozesse, während die Erziehungswissenschaft sich daneben auch für Fragen der Sozialisation und Erziehung interessiert.[38] Wie bei der Erziehungswissenschaft handelt es sich auch bei der Didaktik um ein „buntscheckiges Gemisch": Sie verfügt über keine verbindliche Gliederung[39], sondern expandiert in den letzten Jahren und reagiert damit auf vielfältige gesellschaftliche Bedarfe.[40] Die unterschiedlichen Kontexte und Fragen machen Kooperationen mit Nachbardisziplinen notwendig. Erziehungswissenschaft wie Didaktik können als „integrierende Sozialwissenschaft[en] verstanden [werden], die auf Interdisziplinarität angelegt [sind]".[41] *Kron* unternimmt den Versuch, das Netz interdisziplinärer Bezüge in Kooperationsfelder zu gliedern, die die Didaktik mit ihren Nachbardisziplinen (Philosophie, Psychologie, Anthropolo-

---

36 *Langewand*, in: Lenzen (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, S. 80: „Fragt die Bildungstheorie in der jeweiligen Situation ihrer Zeit nach dem ‚bildenden Sinn von Wissenschaft', nach ihrer ‚bildenden Bedeutung' oder ihrer praktischen, lebensweltlichen Fundierung, so ist die bildungstheoretische Frage von vornherein auf der Ebene der Theorie der Wissenschaften angesiedelt, und versteht man unter ‚Kritik' so etwas wie ‚unvoreingenommene Prüfung' (also nicht: bloße Ablehnung), dann ist jede bildungstheoretische Interpretation der Wissenschaften immer auch Kritik von Wissenschaft."

37 Die Bezeichnungen Erziehungswissenschaft und Pädagogik werden heute synonym gebraucht. Die Einführung des programmatischen Begriffs der „Erziehungswissenschaft" stand in den 1960er und 1970er Jahren für eine stärker wissenschaftliche Ausrichtung der Disziplin, vgl. *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 21.

38 *Kron*, Grundwissen Didaktik, S. 21.

39 *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 26.

40 Ebd., S. 19ff.

41 Ebd., S. 26.

gie,...), Teildisziplinen (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung,...) und Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und gesellschaftlichen Gruppen und Organisationen teilt.[42]

Auch die Hochschuldidaktik ist mit unterschiedlichen Disziplinen verknüpft. Zum einen kann sie dem weiteren „Disziplinencluster" der Hochschulforschung zugeordnet werden, das neben der Hochschuldidaktik auch andere Bereiche, wie das Hochschulmanagement, die Hochschulevaluation und die Hochschulentwicklung umfasst.[43] Während die (Haupt-)Bezugsdisziplin der Hochschuldidaktik die Erziehungswissenschaft ist, ist die Hochschulforschung insgesamt stärker politologisch und soziologisch ausgerichtet.[44] Zum anderen entstehen auch im Rahmen hochschuldidaktischer Forschungsprojekte immer wieder neue Kooperationsbedarfe mit anderen Disziplinen. Die Hochschuldidaktik befasst sich mit vielfältigen Fragestellungen, die im Spannungsverhältnis von Wissenschaft, Praxis und jeweils handelnden Personen entstehen.[45] *Rhein* entwirft ein Relationengefüge aus Wissenschaft (Wissenschaftler), Hochschule (Hochschullehrende/ weitere Hochschulangehörige/ „Third Space"), Studium (Studierende) und Handlungs- und Tätigkeitsfeldern (Praktiker/ Arbeitgeber/ Berufsverbände/ gesellschaftliche Teilsysteme/ Öffentlichkeiten aus den relevanten Umwelten).[46] Hochschuldidaktische Reflexionen und Forschungsprojekte befassen sich mit Ausschnitten dieses Relationengefüges.[47] *Huber* unterscheidet schließlich die folgenden sechs Ansätze hochschuldidaktischer Forschung:

– den unterrichtstechnologischen Ansatz,
– den sozialpsychologischen Ansatz,
– den curricularen oder didaktischen Ansatz,

---

42 *Kron*, Grundwissen Didaktik, S. 24.

43 *Winter*, in: Winter/Krempkow (Hrsg.), Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013, S. 12 f.; *Kehm*, Journal Hochschuldidaktik 2010, S. 8: „Hochschulforschung ist keine Disziplin, sondern ein interdisziplinäres, problem- und gegenstandsbezogenes Forschungsfeld, das theoretisch und methodisch von einer Reihe unterschiedlicher Disziplinen gespeist wird und dessen Themen stark durch den öffentlichen bzw. politischen Problemdruck beeinflusst werden."; ausführlich dazu *Pasternack*, in: Das Hochschulwesen 2006, S. 105ff.

44 *Winter*, in: Winter/Krempkow (Hrsg.), Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013, S. 51.

45 *Huber*, in: Huber, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, S. 114 (117, 128).

46 *Rhein*, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2010, S. 32 f.

47 *Huber*, in: Huber, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, S. 114 (129).

- am Beschäftigungssystem oder Beruf orientierte Ansätze,
- sozialisationstheoretische Ansätze und den
- den wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsdidaktischen Ansatz.[48]

Der wissenschaftsdidaktische Ansatz, der im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, versteht Hochschule in erster Linie als Wissenschaftsbetrieb,[49] reflektiert die Möglichkeiten der Bildung durch Wissenschaft[50] und der Teilhabe an Wissenschaft[51] und untersucht bzw. entwirft den (möglichen) Zusammenhang von Forschung und Lehre. Dieser Ansatz weist eine besondere Nähe zur Wissenschaftsforschung auf, also zur Wissenschaftstheorie, -geschichte und -soziologie.[52]

### 3. Kooperationsmöglichkeiten zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik

Schließlich soll noch beleuchtet werden, wie allgemeine und fachspezifische hochschuldidaktische Forschung ineinandergreifen können. Dazu wird zunächst das Verhältnis allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik eher institutionell in den Blick genommen und die Kooperationsmöglichkeiten dann durch einen Blick auf das analoge Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik noch forschungsbezogener konkretisiert.

#### a) Allgemeine und fachspezifische Hochschuldidaktik

„Der Ausbau fachbezogener Hochschuldidaktiken hat begonnen“[53], stellt *Wildt* fest und verweist auf entsprechende Einrichtungen für die Rechtswissenschaft, Mathematik und Ingenieurwissenschaften. Die Medizindidaktik nimmt insoweit eine Sonderrolle ein: sie befindet sich schon seit

48 Ebd., S. 114 (129ff.).
49 Ebd., S. 114 (133).
50 *Schleiermacher*, Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschem Sinn, S. 239ff.
51 *Bundesassistentenkonferenz*, Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen.
52 *Huber*, in: Huber (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, S. 114 (116).
53 *Wildt*, in: Heiner (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre, S. 27 (46).

den 1990er Jahren im Aufbau und verfügt über ein eigenes Studienprogramm, den „Master of Medical Education“ (MME). Mit der Gründung fachbezogener hochschuldidaktischer Einrichtungen stellt sich die Frage nach ihrem Verhältnis zur fächerübergreifenden Hochschuldidaktik.

In der hochschuldidaktischen Fortbildungspraxis überwiegen fachübergreifende Angebote. Die Teilnehmenden schätzen den „Blick über den Tellerrand“.[54] Sie sind in den Seminaren die Expert*innen ihrer Fächer und werden meist von Hochschuldidaktiker*innen angeleitet und beraten.[55] Zum Teil gibt es auch Teamteaching-Modelle, bei denen Hochschuldidaktiker*innen und Fachvertreter*innen gemeinsam die Leitung übernehmen. Daneben gibt es auch fachspezifische Angebote, wie zum Beispiel Veranstaltungen zur Labordidaktik. „Die Hochschuldidaktik setzt an der Differenz zwischen fachlichen und didaktischen Diskursen an“;[56] sie kann nicht unabhängig von den Besonderheiten der jeweiligen Disziplin agieren und ist für ihre Wirksamkeit auf eine Kooperation mit den Fächern angewiesen.[57] Andererseits erschöpft sie sich nicht in einem Rhetorik- oder Kommunikationstraining für Lehrende, sondern regt dazu an, die Inhalte und die Gestaltung von Lehr-/Lernveranstaltungen aus der Perspektive der Lernenden zu denken.[58] Die fachbezogenen Hochschuldidaktiken können von der fachübergreifenden Hochschuldidaktik Argumentationsgrundlagen übernehmen.[59]

Während die allgemeine Hochschuldidaktik in der Fortbildungspraxis eine wichtige Rolle einnimmt, stellt sich dies im Bereich hochschuldidaktischer Forschung anders dar: Aufgrund der immer wieder prekären Situation der hochschuldidaktischen Forschung in Deutschland weist die Forschung einige Diskontinuitäten auf, die Anschlussmöglichkeiten erschwert.[60] Ein wesentlicher Beitrag der fächerübergreifenden Hochschuldidaktik kann darin gesehen werden, dass sie die „alten“ Konzepte (z. Bsp. das Konzept des forschenden Lernens) in die Gegenwart und die wichtigsten Entwicklungen in der internationalen Forschung ins Inland

---

54 *Rummler*, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2006, S. 16ff.; *Brendel u. a.*, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2006, S. 55ff.

55 *Wildt*, in: Jahnke/Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik, S. 19 (26).

56 Ebd., S. 19 (22).

57 Ebd., S. 19 (29 f.).

58 Ebd., S. 19 (22 f.).

59 Ebd., S. 19 (25).

60 Vgl. hierzu *Wildt*, in: Heiner (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre, S. 27ff.

transportiert.[61] Dazu gehören: der „Shift from Teaching to Learning“, die Lerner- und Prozessorientierung, „Diversity“, „Learning Outcomes“, „Kompetenzen“, Selbstregulation der Studierenden, Schlüsselkompetenzen, Constructive Alignment, Lehr-Lernkonzepten, „lernprozessintegriertes Prüfen“.[62] *Wildt* weist jedoch darauf hin, dass bei der Rezeption darauf zu achten ist, dass die Konzepte heterogenen Hintergründen und Hochschulsystemen entstammen und ggf. erst „kompatibel“ gemacht werden müssen.[63]

Zusätzliche Schwierigkeiten liegen darin, dass es keine einheitliche Informationsplattform gibt, welche die hochschuldidaktische Literatur erschließt.[64] Die Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ sowie die Hochschuldidaktischen Stichworte und die Hochschuldidaktischen Arbeitspapiere sowie das Neue Handbuch Hochschullehre[65] bilden einen Grundbestand hochschuldidaktischer Literatur. Ansonsten muss auf die Datenbank des Fachinformationssystems Bildung (FIS) zurückgegriffen oder direkt in den Archiven der hochschuldidaktischen Zeitschriften gesucht werden.[66]

Mit dem (Wieder-)Aufleben der fachbezogenen Hochschuldidaktiken und den neuen Förderinitiativen kommt der fachübergreifenden Hochschuldidaktik aber auch eine moderierende und systematisierende Aufgabe zu, die die Vernetzung der fachbezogenen Hochschuldidaktiken ermög-

---

61 *Reis*, in: ZDRW 2013, S. 22: Die allgemeine Hochschuldidaktik ist in der Lage „Diskursarchive als Beobachtungen zweiter Ordnung“ bereitzustellen.

62 *Wildt*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, S. 47ff.

63 *Wildt*, in: Heiner (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre, S. 41: „Nicht zu übersehen ist in diesem Prozess der Internationalisierung, dass die hochschuldidaktischen Diskurse zwar kohärent erscheinen, in vieler Hinsicht jedoch kulturell entsprechend den vielfältigen Hochschulsystemen heterogen geprägt sind. Die bundesdeutsche Hochschuldidaktik tut in diesem Sinne gut daran, die eigenen Traditionslinien der älteren und neueren Hochschuldidaktik nicht ad acta zu legen, sondern bewusst aufzunehmen, nicht zuletzt um auch in den eigenen Hochschulen kommunikationsfähig zu sein.“

64 Auf den Mangel an einem Fachinformationssystem weist auch *Wildt*, in: Heiner (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre, S. 39, hin.

65 *Berendt/Defila/Di Giulia*, Neues Handbuch Hochschullehre.

66 Dazu gehören das Journal Hochschuldidaktik, die Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Das Hochschulwesen und „die hochschullehre“ (früher: ZHW Almanach).

licht und die fachbezogenen Projekte anderen Disziplinen zugänglich macht, für die sie von Interesse sein können.[67]

Der Anschluss an die allgemeine Hochschuldidaktik erfolgt im Rahmen dieser Arbeit vor allem dahingehend, dass die Wissenschaftsdidaktik der 1960er/70er Jahre und das Modell des forschenden Lernens aufgegriffen werden. Der überwiegende Teil der im nächsten Kapitel vorgestellten wissenschaftsdidaktischen Ansätze stammt jedoch aus der internationalen hochschuldidaktischen Forschung.

### b) Lernen vom Verhältnis zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik

Um zu beobachten, wie allgemeine und fachspezifische didaktische Forschung miteinander verknüpft werden können, bietet sich ein Blick auf das Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik an. Auch wenn das Verhältnis zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken kein einfaches ist[68] – so nimmt die allgemeine Didaktik in der Lehramtsausbildung weiterhin einen wichtigen Platz ein;[69] anders im Bereich der Forschung: dort dominiert inzwischen die Forschung in den Fachdidaktiken[70] – lassen sich die Kooperationsmöglichkeiten gut veranschaulichen, weil sie explizit reflektiert werden. So sind beispielsweise die Anschlussmöglichkeiten zwischen didaktischen Modellen und Fachdidaktiken diskutiert worden.

---

67 *Wildt*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, S. 54: „Gerade die vergleichende Perspektive, die von der Warte einer fachübergreifenden Hochschuldidaktik eröffnet werden kann, ist erst in der Lage, die fachkulturellen Gemeinsamkeiten wie Besonderheiten herauszuarbeiten und den Transfer von Erfahrungen anzuregen.“

68 *Plöger*, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik.

69 Auf die Rolle der allgemeinen Didaktik in der Lehramtsausbildung wird hier nicht weiter eingegangen. Vgl. hierzu *Roßa*, Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung; *Arnold/Roßa*, in: Kampshoff/Wiepcke (Hrsg.), Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik, S. 16ff. Parallelen zur Diskussion, inwieweit für Lehramtsstudent*innen das Wissen der allgemeinen Didaktik überhaupt handlungsrelevant werden kann, finden ihr Äquivalent in der Diskussion um die Sinnhaftigkeit allgemeiner hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen, deren Implikationen und Anwendungsmöglichkeiten die Teilnehmenden dann selbst für die Lehre in ihrer Disziplin entwickeln müssen.

70 *Terhart*, in: Zeitschrift für Pädagodische Psychologie 2002, S. 83 f.

Mit der bildungstheoretischen Didaktik[71] etwa liegt ein Konzept vor, das die Auswahl und Erschließung von Bildungsinhalten strukturieren kann.[72] Fachdidaktiken können an die Theorie kategorialer Bildung anschließen und zum Beispiel danach fragen, inwiefern Inhalte exemplarisch für umfassendere Konzepte der Disziplin sind, welche Konzepte, Begriffe, Modelle überhaupt elementar für die Disziplin sind und welche Grunderfahrungen die Begegnung mit ihnen ermöglicht.[73] Das Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ist gleichberechtigt: beide arbeiten am gleichen Projekt, wenn auch auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen.[74]

Der Fokus der lehr- bzw. lerntheoretischen Didaktik liegt dagegen auf der Frage, wie das Geschehen in Lehr-/Lernveranstaltungen beschrieben werden kann.[75] Nicht die Auswahl, sondern die Analyse und Planung des Unterrichts steht im Mittelpunkt. Die Eigenständigkeit der Fachdidaktiken wird weiter gestärkt und ihr Aufgabenkreis erheblich erweitert:[76] Die Strukturmomente lenken die Aufmerksamkeit der Fachdidaktiken neben den Bereichen Intentionen und Inhalte auch auf Methoden- und Medienfragen, die anthropogenen und sozial-kulturellen Bedingungen des Unterrichts sowie auf die Interdependenzen zwischen den einzelnen Strukturmomenten.[77] Sie bieten ein „terminologisches Instrumentarium“[78], das deskriptive, heuristische und theoriebildende Funktion haben kann.[79]

---

71 Die Ausführungen beziehen sich auf die frühe bildungstheoretische Didaktik *Klafkis*. Literaturhinweise zu den didaktischen Modellen finden sich in Fn. 17.

72 *Plöger*, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, S. 65: „Eine Fachdidaktik, die den Bildungsbegriff Klafkis und dessen Auffassung von Didaktik teilt, hat ihren Blick zu schärfen für die Fragen die ihren Gegenstandbereich konstituieren. Es ist weniger wichtig zu klären, *wie* bestimmte Inhalte vermittelt bzw. angeeignet werden können, sondern *welche* Inhalte es im besonderen sein sollen, die eine bildende Auseinandersetzung des Schülers mit dem Gegenstand ermöglichen. Fachdidaktik hätte somit die Aufgabe, eine Matrix von Bildungsinhalten zu erstellen, in der die wesentlichen Inhalte des zugehörigen Fachunterrichts beschrieben und systematisiert werden. Klafki ordnet einer jeden Fachdidaktik demnach eine *strukturierende* Funktion zu.“

73 *Plöger*, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, S. 80ff.

74 Ebd., S. 66.

75 Zusammenfassende Thesen bei *Plöger*, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, S. 185ff.

76 Ebd., S. 141.

77 Ebd., S. 186.

78 Ebd., S. 141.

79 Ebd., S. 150 f., 160, 141.

*Beyer/Krüssel* gehen in einer Reihe von Gedanken den Aufgaben und Fragen nach, vor die die konstruktivistische Didaktik die Fachdidaktiken stellt, zum Beispiel:

> „Wie (über welche Inhalte, mit welchen Methoden) kann mein Unterrichtsfach...
> – den Schülern die Einsicht in die Konstruiertheit unseres Wissens ermöglichen? [...]
> – die Kompetenz der Schüler zur Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion fördern, d.h. die Kompetenz [...]
>  – zur Aufdeckung der normativen Implikate von Konstruktionen [...]
>  – zur Beurteilung der Tragfähigkeit und Reichweite von Konstruktionen und deren Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft [...]
>  – zur Bereitschaft, bewährte fremde Konstruktionen nach sorgfältiger Prüfung zu übernehmen oder für die Elaborierung eigener Konstruktionen zu nutzen: [...]
>  – wissenschaftliche Konstruktionen von Wirklichkeit
>  – wissenschaftliche Konstruktionsverfahren
>  – wissenschaftliche Kriterien
>  – wissenschaftliche Ergebnisse“.[80]

Deutlich wird: der konstruktivistische Ansatz macht vor dem Fach nicht halt: Die Konstruktivität der Fachperspektive ist ebenfalls zu analysieren.[81]

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kooperation zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken unterschiedliche Schwerpunkte haben kann, je nachdem, welches didaktische Modell herangezogen wird: die bildungstheoretische Didaktik gibt auf einem höheren Abstraktionsniveau Hilfestellungen für die Auswahl der Inhalte, die lehr-/lerntheoretische Didaktik kann auf unterschiedliche Ebenen und Dimensionen didaktischen Handelns aufmerksam machen, die fachdidaktisch beleuchtet werden können. Die konstruktivistische Didaktik gibt eher einen erkenntnistheoretisch definierten Rahmen vor, der sich sowohl auf Lehren und Lernen wie auf das Verständnis des Faches selbst auswirkt.

---

80 *Beyer/Krüssel*, in: Beyer (Hrsg.), Die Bedeutung der „Konstruktivistischen Didaktik“ für den Fachunterricht, S. 138 f.

81 Das wird zum Beispiel bei *Völkel*, Wie kann man Geschichte lehren?, S. 123ff., deutlich, die der Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik nachgeht und dabei auch „Geschichte als Konstrukt“ beleuchtet.

### c) Verhältnis von allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik in der vorliegenden Arbeit

Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt die Kooperation mit der (allgemeinen) Wissenschaftsdidaktik vor allem auf zwei Wegen. Aus der Analyse der wissenschaftsdidaktischen Forschung, die Gegenstand des nächsten Kapitels ist, wird die Notwendigkeit gefolgert, zunächst die Orientierungen herauszuarbeiten, die der Lehr- und Forschungspraxis in der Rechtswissenschaft zugrunde liegen. Die kritische Diskussion der empirischen Ergebnisse, die vor allem aus rechtswissenschaftstheoretischer Perspektive erfolgt, führt zu drei wissenschaftsdidaktischen Ansätzen. Diese werden wiederum mit wissenschaftsdidaktischen Modellen der (allgemeinen) Wissenschaftsdidaktik in Verbindung gebracht, die als besonders geeignet erscheinen, um die fachspezifischen wissenschaftsdidaktischen Ziele zu realisieren.

## IV. Konstruktivistisches und kritisch-transformatives Forschungsparadigma

Im Folgenden gehe ich nun noch auf die Forschungsparadigmen didaktischer Forschung ein und erläutere, in welchen Teilen der Arbeit welchem Paradigma gefolgt wird.

### 1. Paradigmen didaktischer Forschung

Paradigmen erziehungswissenschaftlicher Forschung setzen sich mit der Disziplin, ihrem Gegenstand, ihren Erkenntnisinteressen und Forschungsmethoden auseinander.[82] Die wichtigsten Positionen, die in Deutschland diskutiert worden sind, sind die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die empirische Erziehungswissenschaft und die kritische Erziehungswissenschaft.

---

82 Überblick bei *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. Kapitel 2, S. 29-52; *Koller*, Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, S. Teil II, S. 177ff.; *Tschamler*, Wissenschaftstheorie; *Kron*, Wissenschaftstheorie für Pädagogen; *König/Zedler*, Theorien der Erziehungswissenschaft..

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik bezieht sich auf *Dilthey*.[83] Paradigmatisch für die Geisteswissenschaften ist das Verstehen als Gegenbegriff zum Erklären in den Naturwissenschaften.[84] Die Erziehungswirklichkeit soll hermeneutisch verstanden und das Handeln in der Erziehungswirklichkeit pragmatisch angeleitet werden (hermeneutisch-pragmatische Theoriebildung).[85] Der historische Forschungszweig geisteswissenschaftlicher Pädagogik ist darauf gerichtet, „Strukturelemente der Erziehung"[86] zu erarbeiten. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik steht unter dem Primat der Praxis. Das gilt sowohl in historischer Perspektive – die Pädagogik wird als etwas verstanden, was schon immer da war, nun aber erst theoretisch erfasst wird – als auch als erkenntnisleitendes Prinzip: Die wissenschaftliche Befassung zielt auf eine Verbesserung der Praxis.[87] Die Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bezieht sich auf ihre Normativität, die fehlende empirische Rückbindung und die fehlende Ideologiekritik.[88]

Auch wenn es verschiedene Vorläufer gab, wurde die „realistische Wendung" in der Erziehungswissenschaft durch *Heinrich Roth* eingeleitet.[89] Sie knüpft an den kritischen Rationalismus (*Popper*/*Albert*) an.[90] Anliegen der empirischen Erziehungswissenschaft ist das „Abschichten" der wissenschaftlichen von den nicht-wissenschaftlichen Anteilen der Disziplin, also eine Schärfung der Wissenschaftlichkeit der Disziplin. Beispielhaft dafür ist *Brezinkas* Unterscheidung von Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung und praktischer Pädagogik.[91] Allein die Erziehungswissenschaft erfülle die Kriterien der Wissenschaftlichkeit. In den anderen beiden Bereichen sei zwar Theoriebildung möglich, nicht jedoch Wissenschaftlichkeit. Für *Brezinka* gehören „die wertende Deutung der Welt, die Sinngebung des Lebens, die Aufstellung von Wertrangordnungen, die Festsetzung moralischer Normen und die Beeinflussung von

83 *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 31.
84 Ebd., S. 31.
85 Ebd., S. 32.
86 *Wulf*, Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, S. 22.
87 *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 31 f.
88 Ebd., S. 33 f.
89 *Wulf*, Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, S. 66ff.
90 *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 35.
91 *Brezinka*, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft.

Menschen nicht zu den Aufgaben der Wissenschaft".[92] Erziehungswissenschaft produziere nomologisches Wissen; sie ziele auf „erziehungstechnologische[s] Wissen über Kausalzusammenhänge und Zweck-Mittel-Beziehungen".[93] Woher sie ihre Hypothesen nehme, sei letztlich irrelevant. Entscheidend sei, wie sie ihre Forschungsergebnisse begründen könne. Die Verwertung der Ergebnisse entziehe sich wiederum der wissenschaftlichen Untersuchung.[94] Die Kritik an der empirischen Erziehungswissenschaft lässt sich mit folgenden Schlagworten zusammenfassen: fehlende Theorieorientierung der Forschungspraxis, Reduktionismus, fehlendes Verantwortungsbewusstsein, deterministisches Erziehungsverständnis und fehlender kritischer Gesellschaftsbezug.[95]

Die kritische Erziehungswissenschaft geht sowohl auf die Frankfurter Schule zurück wie auf eine Selbstkritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.[96] Sie kritisiert die empirische Erziehungswissenschaft, die sich nicht damit befasse, wie die Wirklichkeit, die sie untersuche, zustande komme. Die Wirklichkeit werde als Objekt betrachtet, eine Selbstreflexion der betrachtenden Wissenschaft finde nicht statt; die Wirklichkeit werde nur untersucht wie sie sei, die Möglichkeit einer alternativen Wirklichkeit bleibe unberücksichtigt.[97] Zentrale Elemente der unterschiedlichen Positionen, die sich einer kritischen Erziehungswissenschaft zuordnen lassen, sind

- die Reflexion der gesellschaftlich-politischen Bedingtheit der Erziehungspraxis,
- die Relativierung der Erkenntnisansprüche von Hermeneutik und empirischer Erziehungswissenschaft,
- die gesellschaftskritische Analyse der Erkenntnisinteressen; das emanzipatorische als leitendes Erkenntnisinteresse.[98]

Die kritische Erziehungswissenschaft hängt den „großen Erzählungen" der Vernunft, Aufklärung, Emanzipation und Selbstbestimmung an – versucht aber, sich von übergeschichtlichen Idealen oder allgemeiner Ethik zu lö-

---

92 *Brezinka*, in: Röhrs/Scheuerl (Hrsg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, S. 71 (80).
93 Ebd., S. 71 (77).
94 *Gudjons*, Pädagogisches Grundwissen, S. 36 f.
95 Ebd., S. 38.
96 Ebd., S. 39.
97 *Keckeisen*, in: Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, S. 482 (491).
98 *Bernhard/Kremer/Rieß*, Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform.