

Rechtswissenschaft lehren

Herausgegeben von
Julian Krüper



MOHR SIEBECK

Julian Krüper (Hrsg.)

Rechtswissenschaft lehren



Julian Krüper (Hrsg.)

Rechtswissenschaft lehren

Handbuch der juristischen Fachdidaktik

Mohr Siebeck

Julian Krüper ist Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Verfassungstheorie und interdisziplinäre Rechtsforschung an der Ruhr-Universität Bochum, Träger des Ars legendi-Fakultätenpreises 2012 für exzellente Lehre in den Rechtswissenschaften, Fellow für exzellente Hochschullehre des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (2013) und Mitherausgeber der Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft.

ISBN 978-3-16-155622-7 / eISBN 978-3-16-161485-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2022 Mohr Siebeck Tübingen. www.mohrsiebeck.com

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung, Übersetzung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Martin Fischer in Tübingen gesetzt, von Gulde Druck in Tübingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und von der Buchbinderei Spinner in Ottersweier gebunden.

Printed in Germany

Vorwort

Handbücher sind eine traditionsreiche Literaturgattung, nicht nur in der Rechtswissenschaft. Sie führen das Wissen zu einem Thema zusammen, konsolidieren und strukturieren es, identifizieren Forschungsfragen und benennen blinde Flecken des Diskurses. So sichern sie einerseits einen erreichten Erkenntnisstand und tragen andererseits dazu bei, ihn fortzuentwickeln. Das hier vorliegende Handbuch bezieht sich auf die Lehre des Rechts und seiner Wissenschaft und damit auf den Gegenstand und das Projekt einer juristischen Fachdidaktik. Als Handbuch zielt es auf die Konsolidierung und Strukturierung des vorhandenen Wissens, auf die Fundierung des rechtsdidaktischen Diskurses und die Thematisierung offener Forschungsfragen und Reflexionsdefizite.

Die Beiträge bauen dabei auf den Ergebnissen auf, die das Nachdenken über die Ziele und Gegenstände, die Formate und Funktionen sowie die Methoden und Wirkungen des rechtswissenschaftlichen Studiums in den letzten Jahren erbracht hat. Rechtsdidaktik, die hierzulande zuletzt im Kontext der einstufigen Juristenausbildung ein größeres Thema war, hat wieder Konjunktur. So sind in den vergangenen Jahren eine Reihe von Zentren und Einrichtungen entstanden, die sich dem Lehren und Lernen des Rechts widmen, etwa in Hamburg, Köln und Passau, eine Schriftenreihe und eine Zeitschrift wurden aufgelegt und zahlreiche juristische Lehrprojekte sind durch die Förderlinien des Bundes und privater Wissenschaftsförderwerke realisiert worden. Das Fach schickt sich jedenfalls in Teilen an, zu den didaktischen Diskursen anderer Professionsdisziplinen wie der Medizin, der Theologie und den Ingenieurwissenschaften aufzuschließen, auch wenn der Abstand zu ihnen noch groß ist. Woher das Bedürfnis nach einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit rechtsdidaktischen Fragestellungen kommt, ist nicht mit letzter Gewissheit zu sagen. Eine Reihe von Faktoren mögen dazu beigetragen haben:

Die Einführung von Studienbeiträgen beziehungsweise ihr Ersatz durch Kompensationsmittel aus den Landeshaushalten hat die Aufmerksamkeit von Hochschulen und Fakultäten auf Fragen guter Lehre gelenkt, ebenso wie die Einführung von Lehrprofessuren. Sicher tragen auch Prozesse der Digitalisierung dazu bei, überkommene Strukturen und Formate der Hochschullehre kritisch zu überprüfen. Der Qualitätspakt Lehre hat ebenso Impulse gegeben wie die Ars legendi-Lehrpreise des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und das Fellowship-Programm „Innovationen in der Hochschullehre“, das namensgebend für die Förderstiftung des Bundes ist, die dem Qualitätspakt Lehre nachfolgt. Initiativen wie diese haben das Bewusstsein dafür gesteigert, dass das ‚Wie‘ gelingender Lehre nicht im Arkanum der Lehrfreiheit verborgen bleibt, sondern anhand objektiver Maßstäbe beurteilt werden kann.

Die Rechtswissenschaft hat vor nunmehr zehn Jahren eine grundlegende Verunsicherung durch die ‚Affäre Guttenberg‘ und verschiedene andere Plagiatsskandale erfahren, die nicht nur Anfragen an die Promotionskultur des Faches, sondern an sein Wissenschaftsverständnis und die Ausbildung des juristischen Nachwuchses schlechthin

formuliert haben. Zuvor schon hatte die Einführung des Schwerpunktbereichsstudiums die Rechtsfakultäten didaktisch-curricular stärker in die Pflicht genommen. Auch Initiativen wie jene des Bundesministeriums für Justiz und Verbraucherschutz, Aspekte historischer Unrechtserfahrungen stärker in der Juristenausbildung zu verankern, haben didaktisches Nachdenken befördert. Und schließlich haben in den letzten Jahren auch zwei große empirische Studien aus Nordrhein-Westfalen Befunde struktureller Diskriminierung von Frauen und Kandidaten mit Migrationshintergrund in der ersten juristischen Staatsprüfung erbracht. Deren Verarbeitung und Behebung ist ebenfalls ein Thema juristischer Fachdidaktik. Einen Resonanzraum für juristische Fachdidaktik haben außerdem Veranstaltungsreihen geschaffen, wie sie in Hamburg, Passau, Salzburg und andernorts seit einigen Jahren stattfinden. Sie verstärken die vorhandenen Bemühungen um die Verbesserung der juristischen Lehre, indem sie Austausch und Vernetzung befördern und einen fachdidaktischen Diskurs etablieren.

Die Juristenausbildung in Deutschland befindet sich traditionell in einem Zustand kurz vor oder kurz nach einer Reform – so auch im Herbst des Jahres 2021, in dem dieses Vorwort geschrieben wird. Diese Reformen sind in der Regel gegenständlich auf Curriculumsinhalte orientiert. Didaktisch oder curricular inspiriert oder informiert sind sie indes so gut wie nie, bieten aber immerhin Anlass, über eine Professionalisierung juristischen Lehrens und Lernens nachzudenken.

Da die Juristenausbildung in Deutschland staatlich organisiert ist, kommt den Justizministerien der Länder und den staatlichen Prüfungsämtern eine entscheidende Gestaltungsmacht zu. Trotz der verbleibenden Spielräume diskutieren die juristischen Fakultäten selbst Fragen der Juristenausbildung aber kaum, sondern reagieren *ad hoc*, wenn Reformen an sie herangetragen werden. Zwar unterzieht sich die Rechtswissenschaft bereits seit einigen Jahren einer intensiven Selbstreflexion und diskutiert ihr Verhältnis zu Theorie und Praxis, zu Grundlagen und Dogmatik. Ihre Position zur Ausbildung des juristischen Nachwuchses aber diskutiert sie, wenn überhaupt, nur am Rande.

Hier setzt dieses Handbuch an. Es unternimmt den Versuch, Breite und Tiefe einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik auszuloten, sie aus der weitverbreiteten Engführung auf praktische Lehrmethoden zu lösen und als Reflexionsdisziplin der Rechtswissenschaft zu konturieren. Fachdidaktik ist insofern der Oberbegriff für alle Fragen des juristischen Lehrens und Lernens, seiner Bedingungen und Ziele, seiner Funktionen und Formate, seiner Gegenstände, Prüfungen, Medien und Methoden. Der Bogen der hier versammelten Beiträge ist also weit gespannt und reicht von den theoretischen Grundlagen der Fachdidaktik über curriculare und veranstaltungstypologische Erwägungen bis hin zu praktischen Anforderungen kompetenter juristischer Lehre, Prüfung und Rechtskommunikation im Allgemeinen. Das Handbuch versammelt die Beiträge von über vierzig Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Fachrichtungen, juristischer Fächer sowie Karrierewege und Altersstufen. Sie alle leisten einen wichtigen Beitrag, dass das Nachdenken über die Juristenausbildung in Deutschland professioneller wird.

Die Entstehung dieses Buches ist maßgeblich gefördert worden durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Dessen Generalsekretär Prof. Dr. *Andreas Schlüter* und der Programmleiterin „Lehre und akademischer Nachwuchs“, *Bettina Jorzik*, gilt mein ganz besonderer Dank.

Die wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiter an meinem Bochumer Lehrstuhl haben die Arbeit an diesem Buch tatkräftig unterstützt, wofür ich ihnen sehr dankbar bin. Unter ihnen hat sich *Dominik Peters* der nicht geringen Mühe unterzogen,

das Sachverzeichnis zu erstellen. Ein besonderer Dank gebührt *Claire Vander Stichelen*. Sie hat die Beitragsredaktion koordiniert und zu weiten Teilen selbst übernommen und für die Kommunikation mit den Autorinnen und Autoren verantwortlich gezeichnet. Ihrer Umsicht und ihrem überobligationsmäßigen Engagement ist das Erscheinen dieses Buches wesentlich zu verdanken.

Mein herzlicher Dank geht schließlich an den Verlag Mohr Siebeck. *Dr. Franz Peter Gillig* hat sich zum Ende seiner langjährigen verdienstvollen Arbeit im Verlag vom Sinn eines Handbuchs zur juristischen Fachdidaktik überzeugen lassen und seine Nachfolgerin *Daniela Taudt* hat das Projekt nahtlos in ihre Betreuung übernommen. Die Zusammenarbeit mit ihnen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Verlag war wie stets freundlich, professionell und zielorientiert.

Lob und Tadel, Anregungen und Verbesserungsvorschläge zum Buch sind jederzeit herzlich willkommen. Sie können gerichtet werden an *julian.krueper@rub.de*.

Bochum, im Herbst 2021

Julian Krüper

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
---------------	---

Erster Teil: Grundlagen juristischer Fachdidaktik

A. Allgemeine Grundlagen der juristischen Fachdidaktik

§ 1 Zum Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik – <i>Julian Krüper</i>	3
§ 2 Didaktische Theorien aus rechtsdidaktischer Perspektive – <i>Patricia Wiater / Werner Wiater</i>	32
§ 3 Geschichte des rechtsdidaktischen Diskurses – <i>Johannes Gallon / Anna Katharina Mangold</i>	71
§ 4 Die Lehrfreiheit als Grundlage didaktischen Handelns – <i>Michael Fehling</i>	90
§ 5 Akteure und Institutionen juristischen Lehrens und Lernens – <i>Jan-Hendrik Dietrich</i>	111
§ 6 Die Neuro- und Kognitionswissenschaften aus rechtsdidaktischer Sicht – eine Standortbestimmung – <i>Arnd-Christian Kulow</i>	137
§ 7 Rechtsdidaktik und Wissenschaftstheorie – <i>Philipp Reimer</i>	159

B. Fachspezifische Grundlagen juristischer Fachdidaktik

§ 8 Strukturen juristischen Wissens – <i>Arne Pilniok</i>	184
§ 9 Das Studium des Rechts als Wertdisziplin – <i>Josef Franz Lindner</i>	214
§ 10 Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung im Jurastudium – <i>Frank Bleckmann</i>	228
§ 11 Fachkultur als Aspekt von Rechtsdidaktik – <i>Anja Böning</i>	252
§ 12 Methoden juristischer Lehre – Funktionen und Beispiele – <i>Barbara Lange</i> . . .	272
§ 13 Rechtswissenschaft studieren im Bologna-System – <i>Rolf Sethe</i>	335

Zweiter Teil: Das rechtswissenschaftliche Curriculum

§ 14 Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie – <i>Julian Krüper</i>	361
§ 15 Rechtswissenschaftliches Grundlagencurriculum – Funktionen und Formen – <i>Andreas Funke</i>	383
§ 16 Gegenstand und Struktur des privatrechtlichen Curriculums – <i>Anne Röthel</i> . .	409
§ 17 Struktur und Gegenstand des Curriculums im Verfassungsrecht – jenseits von Staatsbürgerkunde und Vergrundrechtlichung – <i>Christoph Möllers</i>	431
§ 18 Struktur und Gegenstand des Verwaltungsrechtscurriculums – <i>Heiko Sauer</i> . .	452
§ 19 Struktur und Gegenstand des Strafrechtscurriculums – <i>Ingke Goeckenjan</i>	483

§ 20 Struktur und Gegenstand eines Curriculums Völker- und Europarecht – <i>Mehrdad Payandeh</i>	510
§ 21 Querschnittscurriculum Verfahrensrecht – <i>Fabian Klinck</i>	540
§ 22 Querschnittscurriculum Organisationsrecht – <i>Arne Pilniok</i>	551
§ 23 Ökonomie als didaktische Referenzdisziplin – <i>Franziska Weber</i>	574

Dritter Teil: Veranstaltungsformate

§ 24 Didaktische Formate im rechtswissenschaftlichen Studium – <i>Roland Broemel</i>	593
§ 25 Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft – <i>Judith Brockmann</i>	616
§ 26 Die Vorlesung als rechtswissenschaftliches Lehrformat – <i>Julian Krüper</i>	652
§ 27 Werkstatt Seminar – Überlegungen zur Konzeptionalisierung einer forschungsbasierten, kompetenz- und diskursorientierten Lehrform – <i>Markus Kotzur</i>	682
§ 28 Didaktik juristischer Praxisformate am Beispiel Law Clinic – <i>Eva Bettina Trittman</i>	694
§ 29 Recht lehren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften – <i>Carolin Sutter</i>	729

Vierter Teil: Handlungsfelder juristischer Fachdidaktik

A. Juristische Basiskompetenzen

§ 30 Recht und Sprache in didaktischer Perspektive – <i>Thomas-Michael Seibert</i>	757
§ 31 Deutschkompetenz im Jurastudium – eine Skizze aus linguistischer Sicht – <i>Wilma E. Castro-Lesching/Ute Barbara Schilly/Ursula Wienen</i>	773
§ 32 Juristische Methoden lehren – <i>Volker Steffahn</i>	788
§ 33 Juristische Lernstrategien – <i>Eva Julia Lohse</i>	824
§ 34 Zur Schlüsselrolle der Schlüsselqualifikationen für eine ganzheitliche juristische Ausbildung – strukturelle, inhaltliche und didaktische Anregungen – <i>Ulla Gläßer</i>	846
§ 35 Mediation als Gegenstand der Juristenausbildung – Perspektiven und didaktisches Potenzial – <i>Ulla Gläßer</i>	872

B. Juristische Mediendidaktik

§ 36 Didaktik visueller Rechtskommunikation – <i>Stefan Christian Ulbrich</i>	896
§ 37 Didaktik der Ausbildungsliteratur – <i>Mareike Schmidt</i>	929
§ 38 Die Didaktik von Lösungsskizze und Musterlösung – <i>Olivia Czerny</i>	950
§ 39 Didaktik des E-Learning – Grundfragen, Herausforderungen, Grenzen – <i>Ulla Gläßer</i>	973
§ 40 E-Learning Formate im Jurastudium – <i>Christoph Schärfl</i>	1011

C. Studienorganisation und Studienphasen

§ 41 Studienphasen als kognitive Sozialisationsphasen – <i>Anja Böning</i>	1054
§ 42 Didaktik der Studieneingangsphase – <i>Mareike Schmidt</i>	1067
§ 43 Didaktik des Selbststudiums – <i>Frank Bleckmann</i>	1098
§ 44 Didaktik des Schwerpunktbereichs – <i>Stefan Martini</i>	1120
§ 45 Didaktik der Examensvorbereitung – <i>Martin Heidebach</i>	1147

D. Prüfen und Evaluieren

§ 46 Constructive Alignment in der Rechtswissenschaft – <i>Hans-Heinrich Trute</i> . . .	1180
§ 47 Prüfungsformate in der Rechtswissenschaft – Bestand, Funktion, Perspektiven – <i>Arndt Kiehnle</i>	1206
§ 48 Korrigieren und Bewerten in der rechtswissenschaftlichen Prüfung – <i>Urs Kramer</i>	1246
§ 49 Kriterien von Evaluationen juristischer Lehrveranstaltungen – <i>Margrit Seckelmann</i>	1269

E. Didaktik der Rechtspraxis

§ 50 Interkulturelle Rechtskommunikation – eine problematisierende Skizze – <i>Jan-Christoph Marschelke</i>	1287
--	------

Autorinnen und Autoren	1315
----------------------------------	------

Sach- und Personenregister	1319
--------------------------------------	------

Erster Teil

Grundlagen juristischer Fachdidaktik

A. Allgemeine Grundlagen der juristischen Fachdidaktik

§ 1 Zum Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik

Julian Krüper

A. Didaktik als Tabu	4
I. Die Arbeitsökonomie des Tabus	4
II. Zum Stand der Rechtswissenschaftsdidaktik in Deutschland	5
B. Fachdidaktik im institutionellen Bezugsrahmen	7
I. Von der Intuition zur Reflexion	7
II. Notwendigkeit rechtswissenschaftlicher Hochschulfachdidaktik	8
III. Die Gleichsetzung von Didaktik und Methode	10
IV. Annäherungen an den Didaktik-Begriff	10
1. Der ambivalente Status der Didaktik	10
2. Das didaktische Setting	12
C. Ziele einer juristischen Fachdidaktik	14
I. Kopplung von Rechtswissenschaft und juristischer Lehre	14
1. Die rechtswissenschaftliche Bringschuld	14
2. Normativität des Rechts als fachdidaktische Herausforderung	14
II. Reflexion des didaktischen Regelfalls	15
III. Formulierung und Etablierung von Standards guter rechtswissenschaftlicher Lehre	16
1. Auf der Suche nach den Maßstäben guter Lehre	16
2. Institutionalisierung: Scholarship of Teaching	19
a) Informiertheit, Reflektiertheit, Kommunikation und Konzeption	19
b) Prozesse disziplinärer Institutionalisierung	20
D. Gegenstände einer juristischen Fachdidaktik	21
I. Strukturfragen	21
1. Ziele	21
2. Studienstruktur	21
3. Curriculum	23
a) Curriculum: Ziele, Inhalte, Formate, Methoden, Prüfungen	23
b) Hidden Curriculum der Rechtswissenschaft	23
II. Gegenstandsfragen	24
1. Dogmatik	24
2. Methoden der Rechtswissenschaft	25
3. Grundlagen	26
4. Wertbindungen und Professionsethik	26
III. Methoden rechtswissenschaftlicher Lehre	27
1. Methodenbegriff	27
2. Spezifität von (juristischen) Lehrmethoden – Falllösung insbesondere	28
IV. Akteure und Institutionen	29
E. Das Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik: Ausblick	30

A. Didaktik als Tabu

I. Die Arbeitsökonomie des Tabus

- 1 Im Jahr 1996 schreibt der Konstanzer Philosoph *Jürgen Mittelstraß* einen Beitrag mit dem Titel „Das Elend der Hochschuldidaktik“.¹ Der Titel hat Anklänge an *Victor Hugos* „Elende“ und weckt Assoziationen an die Tragik der Allmende: Hochschuldidaktik als Elend und im Elend. Mittelstraß kommt in seinem Beitrag zu dem Ergebnis, ein guter Wissenschaftler sei auch ein guter Lehrer. Dieses Ergebnis schmeichelt der Wissenschaft, die danach nicht nur ihre Sache forschend beherrscht, sondern auch ein Talent zur Lehre hat. Es ist zugleich ein klassisches Ergebnis, weil es eine traditionsreiche Position formuliert, nach der die Universität vor allem durch die Sache, kaum aber durch deren Lehre gekennzeichnet ist. Und schließlich ist es ein normatives Ergebnis, denn nach Mittelstraß betreiben Didaktik nur die „Fußkranken“² des Wissenschaftsbetriebs. Daraus spricht das Verständnis einer Einheit von Forschung und Lehre, nach dem das Beherrschen der wissenschaftlichen Professionsstandards Professionalität in der Lehre mit sich bringt und in dem der Gegenschluss von schlechter Lehre auf schlechte Forschung nicht vorkommt. Es ist ein bekanntes und verbreitetes Verständnis. Leider ist es falsch.
- 2 Erkennbar wird in ihm die nur notdürftig versteckte Strategie, jede Form wissenschaftsdidaktischer Anstrengungen nicht bloß kritisch zu hinterfragen, sondern sie zu tabuisieren, denn das Tabu entzieht seinen Gegenstand dem kritischen Diskurs und verbietet jede weitere Befassung.³ In der Folge werden Didaktiker schnell zu *personae non gratae* ihrer wissenschaftlichen Disziplin. Die Beharrungskraft dieses Tabus ist groß, denn es leistet eine Stabilisierung des Wissenschaftsbetriebs in seiner hergebrachten Form und sichert eine bestimmte identitätsstiftende Selbstbeschreibung der Fachgemeinschaft. Denn dort, wo Didaktik tabuisiert und didaktische Ambition ridikülisiert wird,⁴ sind Hochschullehrer der Notwendigkeit enthoben, über die Standards der eigenen Lehre zu reflektieren und – wichtiger noch – über ihr Erreichen oder ihr Verfehlen Rechenschaft abzulegen. Zugleich stärkt die Marginalisierung der Lehre die Fachgemeinschaft als *wissenschaftliche*. Es geht um die Bekräftigung des meritokratischen Elements der Forschung, ihres sozialen Prestiges und ihrer gesellschaftlichen Funktionen: Wer will schon lehren, wenn man doch auch forschen kann?
- 3 Das Tabu Didaktik wird dabei vielfältig abgesichert. Typischerweise werden gegenüber Forderungen nach didaktischer Reflexion Perhorreszierungen einer trivialisierten akademischen Lehre heraufbeschworen.⁵ Offen bleibt dabei, was das Akademische universitärer Lehre, das es gegen den Ansturm der Didaktik zu verteidigen gelte, eigentlich ausmacht, gerade auch in der Rechtswissenschaft. Verkannt wird, dass eine Hochschulfachdidaktik schon allein deshalb auf das Gegenteil einer Trivialisierung der Lehre ausgeht,⁶ weil sie unter anderem auf die Durchsetzung anspruchsvoller Standards studentischer Eigenverantwortung zielt, zugleich aber auch die Hochschullehrer als

1 Mittelstraß, Die Häuser des Wissens, 1998, S.213 ff.

2 Mittelstraß (Fn.1), S.220.

3 Fink, Art.: Tabu, in: Precht/Burkard (Hrsg.), Metzler Lexikon Philosophie, 3. Aufl. 2008, S.601.

4 Siehe dazu Schulze-Fielitz, Staatsrechtslehre als Mikrokosmos, 2013, S.198.

5 Mittelstraß (Fn.1), S.220 mit weiteren Nachweisen.

6 So zu recht Röhl, Wo bleibt die Rechtsdidaktik?, 2008: „eine juristische Fachdidaktik (wäre) hilf-

Gewährleistungsgaranten in die Pflicht nimmt. Das provoziert Abwehrreaktionen – auf beiden Seiten des Katheders.

Schreckensbilder trivialisierter Lehre werden dabei regelmäßig umso lebendiger 4 imaginiert, je weniger Wissen darüber vorhanden ist, was Kriterien didaktisch gelingender Lehre überhaupt sein könnten.⁷ An ihrer statt verlässt man sich gern auf Scheinevidenzen der Art, dass Lehre gelinge, wenn nur der Hörsaal voll sei. Der darin liegende Verzicht auf die autonome Bestimmung überprüfbarer Qualitätsmaßstäbe zugunsten eines studentischen Akklamationsprinzips führt dazu, dass das Erreichen bestimmter Lehrziele gar nicht erst überprüft werden kann, weder von den Hochschullehrern selbst, noch durch sinnvolle Evaluationen. Das ist ebenso wenig akademisch wie die umgekehrte Sicht, nach der Lehre dann besonders anspruchsvoll und wissenschaftlich sei, wenn der Hörsaal möglichst schnell möglichst leer ist: akademisches *preaching to the choir* als Hochamt wissenschaftlicher Lehre. Beide Perspektiven belichten aus ähnlichen Gründen die Rolle und die Aufgabe der Hochschullehrer unter: weil Qualität zu einem Kriterium quantitativer Beliebtheit umgedeutet oder fehlendes Bemühen um den studentischen Lernerfolg als Beleg des wissenschaftlichen Anspruchs ausgewiesen wird.

Richtig ist freilich auch, dass die hochschuldidaktische Diskursgemeinschaft, ins- 5 besondere dort, wo sie auf Tuchfühlung mit den Fachwissenschaften geht, nicht durchweg dazu beiträgt, bestehende Vorbehalte abzubauen. Die nicht immer erkennbare Differenzierung schul- und hochschuldidaktischer Konzepte und Methoden, die relative Ratlosigkeit gegenüber der massiven Stoffverdichtung der akademischen Fächer, das Überspielen ihrer Traditionen und Eigengesetzlichkeiten und das Abschneiden des hochschuldidaktischen Theoriediskurses zugunsten maximaler Praxisorientierung – all das facht akademische Ängste vor einer alpträumenhaften Stuhlkreispädagogik des kollektiven Ringelpiezs eher an als sie zu beruhigen. Dass aber gerade deswegen die Notwendigkeit hochschulfachdidaktischer Anstrengungen zu- und eben nicht abnimmt, gerät zu oft aus dem Blick: Fachdidaktik wird notwendig.

II. Zum Stand der Rechtswissenschaftsdidaktik in Deutschland

Eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als anerkannte und etablierte Diskursgemein- 6 schaft der Jurisprudenz ist erst im Werden.⁸ Das ist angesichts der Bemühungen, die im Fach seit Jahrzehnten immer wieder⁹ und gerade in den letzten Jahren unternommen wurden, nicht selbstverständlich. Die nähere Betrachtung zeigt aber, dass es nach wie

reich, um den Wissenschaftsanspruch auch in der Jurisprudenz aufrechtzuerhalten“, abrufbar unter: <http://www.rsozblog.de/wo-bleibt-die-rechtsdidaktik/>.

⁷ Dazu im Hinblick auf den Beitrag *Mittelstraß' Huber*, Zeitschrift für Pädagogik 55 (1999), 25 (34).

⁸ Deutlich etwa *Lindner*, JZ 2015, 589 (592) zur fehlenden Reflexion von Lehrfragen in der Staatsrechtslehre; Standortbestimmung und Notwendigkeit aber bei *Brockmann/Dietrich/Pilniok* (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, 2011; *dies.*, JURA 2009, 579 ff.

⁹ Dazu in diesem Band *Mangold*, § 3; für Beispiele aus der Diskussion siehe etwa *Landwehr*, Wissenschaftsdidaktische Probleme im Bereich der Rechtswissenschaft, in: v. Hentig/Huber/Müller (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik, 1970, S. 121 ff. sowie *Rebbinder*, Anmerkungen zum Studium der Rechtswissenschaften, in: v. Hentig/Huber/Müller (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik, 1970, S. 131 ff.; *Loccumer Arbeitskreis* (Hrsg.), Reform der Juristenausbildung, 1970; *Emmerich*, Über einige Probleme des Jurastudiums, in: Schmithals (Hrsg.), Wissen und Bewußtsein, 1982, S. 42 ff.

vor keinen Konsens über Standards rechtswissenschaftlicher Lehre gibt. Auch die Referendarausbildung liegt im Argen, praktisch, vor allem aber reflexiv. Es besteht keine Einigkeit, welche didaktischen Qualifikationen bei Neuberufungen erwartet werden und wie diese überprüft werden könnten – und ob sie überhaupt notwendig sind. Dabei spielt die Ungewissheit über das Proprium der Rechtswissenschaft als Wissenschaft selbst eine Rolle, die auf die Anerkennung und Formulierung didaktischer Standards durchschlägt: Ein Diskurs über die Lehre der Rechtswissenschaft würde Klarheit über den Begriff der Rechtswissenschaft voraussetzen, die nicht besteht.¹⁰ Das legt nahe, die intensiven Selbstreflexionen des Faches¹¹ gerade der letzten Jahre um eine didaktische Dimension anzureichern und dabei auch eine Brücke zur Wissenschaftstheorie¹² zu schlagen. Wie sehr es der Rechtswissenschaft an einem breiten fachdidaktischen Diskurs fehlt, zeigt sich anschaulich an den Diskussionen um die Reform des Pflichtfachcurriculums.¹³ Diese werden praktisch ohne didaktische Rückbindung¹⁴ ausschließlich als Quantitätsdiskussionen¹⁵ und auf Basis von Scheinevidenzen wie angeblicher Praxisrelevanz geführt.¹⁶ Angebote zu einer wissenschaftlichen Grundierung der didaktischen Debatte, die es seit Jahrzehnten gibt, werden nicht systematisch aufgegriffen.¹⁷

- 7 Dabei fehlt es insgesamt nicht an Projekten, Konferenzen, Initiativen, Einrichtungen und Preisen, an Innovationsförderung und Publikationsformaten und entsprechenden Veröffentlichungen zur rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik.¹⁸ Doch mangelt es ih-

10 Krüper, VVDStRL 79 (2020), 43 (44): „Wir müssen uns die Rechtswissenschaft als eine verunsicherte Disziplin vorstellen“.

11 Aus der breiten Diskussion siehe etwa Engel/Schön (Hrsg.), Proprium der Rechtswissenschaft, 2007; Jestaedt/Lepsius (Hrsg.), Rechtswissenschaftstheorie, 2008; Funke/Lüdemann (Hrsg.), Öffentliches Recht und Wissenschaftstheorie, 2009; Hilgendorf/Schulze-Fielitz (Hrsg.), Selbstreflexion der Rechtswissenschaft, 2015; Kirchhof/Magen/Schneider (Hrsg.), Was weiß Dogmatik?, 2012; Funke/Krüper/Lüdemann (Hrsg.), Konjunkturen in der öffentlich-rechtlichen Grundlagenforschung, 2015.

12 In diesem Band Reimer, § 7 sowie Pilniok, § 8.

13 Dyrchs, Didaktikkunde für Juristen, 2013, S. 75: „Die zuständige Teildisziplin der Rechtswissenschaft, die sich darum kümmern sollte, aber nicht kümmert, weil es sie gar nicht gibt, ist die Curriculumstheorie“; geradezu ernüchternd fällt die Lektüre von Manz/Wolff, Rechtswissenschaft und Didaktik, in: Grimm (Hrsg.), Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, Band 2, 1976, S. 239 ff. aus, die zurecht eine curriculartheoretische Debatte als Kernauftrag einer Rechtsdidaktik ausmachen. Ihre kritischen Befunde haben über 40 Jahre später nichts an Aktualität eingebüßt.

14 Ansätze zu einer Curriculumsdebatte bei Franzius, ZDRW 2015, 93 ff.; Seckelmann, ZDRW 2017, 153 ff.; Krüper, Strukturfragen eines Verwaltungsrechtscurriculums, in: Dekan der juristischen Fakultät der HHU Düsseldorf (Hrsg.), Wissenschaftsrecht und Wissenschaftspraxis, 2014, S. 195 ff.; in diesem Band jetzt die Beiträge von Krüper, § 14; Röthel, § 16; Möllers, § 17; Sauer, § 18; Goeckenjan, § 19; Payandeh, § 20; Klinck, § 21 und Pilniok, § 22.

15 So schon Manz/Wolff (Fn. 13), passim.

16 Ein besonders eindrückliches Beispiel ist hier die Debatte um den Stellenwert des IPR, etwa bei Mansel/v. Hein/Weller, JZ 2016, 855 ff.; Schulze/Groß, AnwBl 2016, 710 ff.; Baldus/Schmidt-Kessel, GPR 2017, 2 ff.; zum Stellenwert der Praxisrelevanz als curricularem Kriterium in diesem Band Krüper, § 14 Rn. 10 f.

17 Ein bemerkenswertes, seither selten wieder erreichtes Reflexionsniveau rechtsdidaktischen Nachdenkens erreichen durchweg die Beiträge in Loccumer Arbeitskreis (Fn. 9); daraus im Nachdruck etwa Kilian, ZDRW 2017, 174 ff.; Eckertz, ZDRW 2019, 125 ff.; Lautmann, ZDRW 2020, 92 ff.

18 Exemplarisch genannt seien das Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik an der Universität Hamburg, das Institut für Rechtsdidaktik an der Universität Passau, das Kompetenzzentrum für juristisches Lernen und Lehren der Universität zu Köln, die von der Universität Salzburg organisierten internationalen und interdisziplinären Fachtagungen zur Rechtsdidaktik; aus der Literatur etwa die Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft (ZDRW); Bergmans (Hrsg.), Jahrbuch Rechtsdidaktik; Rządkowski, Recht wissenschaftlich. Drei wissenschaftsdidaktische Modelle auf

nen nach wie vor an Anschlussstellen im rechtswissenschaftlichen Diskurs. Zugleich bleiben manche der Projekte und Einzelinitiativen bildungs- und kognitionswissenschaftlich unzureichend abgesichert. Eine ‚Bauchgefühlsdidaktik‘ dominiert. Deswegen lassen sich die Ergebnisse solcher Projekte zu oft auf Basis *anderer* Intuitionen und *anderer* Evidenz beiseite wischen, was die Entwicklung objektiver Standards guter rechtswissenschaftlicher Lehre erschwert. Die Bemühungen um eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik sollten sich daher aus der ‚Projektfalle‘ lösen und um eine bessere theoretische und empirische Fundierung ringen.

Es ist daher das Anliegen dieses Handbuchs, eine selbständige rechtswissenschaftliche Fachdidaktik zu befördern. Sie muss aus den inneren und äußeren Bedingungen des Fachs entwickelt werden, ohne dabei die fachübergreifenden Grundfragen der Bildungs- und Kognitionswissenschaften auszublenden.¹⁹ Dazu müssen Forschungsdesiderate aufgezeigt, fachdidaktische Forschung auch auf empirischer Basis angeregt und Standards rechtsdidaktischer Wissenschaft und Praxis definiert werden, hinter die Forschung, Lehre und Berufungspolitiken nicht zurückfallen sollten. Das Themenspektrum ist dabei weit gespannt und wird durch die in diesem Handbuch versammelten Beiträge ermessen, ohne dass damit Vollständigkeitsansprüche erhoben würden.

Sofern dieser Beitrag in einer *façon de parler* allgemein von einer Fachdidaktik spricht, ist dies eine Verkürzung insoweit, als es um eine *wissenschaftliche* Fachdidaktik geht, die ins Verhältnis zur Hochschuldidaktik²⁰ sowie zur allgemeinen Didaktik gesetzt werden muss. Während das Gepräge der allgemeinen Didaktik eher schulischer Art ist,²¹ das in schulischen Fachdidaktiken spezifiziert wird, versteht sich die allgemeine Hochschuldidaktik als eine Didaktik der Erwachsenenbildung.²² Indes lassen sich allgemeine Didaktik und Hochschuldidaktik keineswegs trennscharf unterscheiden, es bestehen vielmehr zahlreiche Verweisungszusammenhänge zwischen ihnen, die auch in die wissenschaftlichen Fachdidaktiken übergreifen.²³

B. Fachdidaktik im institutionellen Bezugsrahmen

I. Von der Intuition zur Reflexion

Universitäten und Hochschulen behaupten in dem, was sie tun, Rationalität und Objektivität, teils sogar Normativität. Gemeint sind damit der Prozess und die Ergebnisse

empirischer Grundlage, 2018; Böning, Das Jurastudium. Empirische Rekonstruktionen im Anschluss an Pierre Bourdieu, 2016; Sörgel, Die Implementation der Grundlagenfächer in der Juristenausbildung seit 1945, 2012. Hierzu in diesem Band Gallon/Mangold, § 3 Rn.1.

¹⁹ Grundlegend in diesem Band Wiater/Wiater, § 2.

²⁰ Wildt, Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative?, in: Jahnke/ders. (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik, 2011, S. 19 ff.

²¹ Siehe etwa Bönsch, Allgemeine Didaktik, 2006, S. 115 ff.

²² Eine frühe Positionsbestimmung etwa bei Huber, Hochschuldidaktik, in: v. Hentig/ders./Müller (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik, 1970, S. 41 ff., insbesondere 46 ff., 64 ff. zu konkreten Aufgaben; für eine spezifische Perspektive siehe Faulstich/Zeuner, Erwachsenenbildung, 3. Aufl. 2008, S. 25 ff., 47 ff.

²³ Für einen Gesamtüberblick auch zur Diskursgeschichte Wigger, Art.: Didaktik, in: Benner/Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Studienausgabe, 2010, S. 244 ff.

der Forschung, die die Elemente der „Intentionalität“²⁴ und „Planmäßigkeit“²⁵ für sich in Anspruch nehmen. Versteht man das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre nicht nur in dem Sinne, dass die Forschung der Lehre ihre Gegenstände spendet, sondern – wie es naheliegend ist – dass in Forschung und Lehre auch gleiche Professionalitätsstandards gelten, wird Didaktik zum Thema. Die Notwendigkeit eines *scholarship of teaching*²⁶ wird begründet. Danach muss die Gestaltung von Lehre nicht nur potenziell begründbar sein, sondern auch praktisch begründet werden. Das erfordert Reflexion über Lehre, ihre Akteure,²⁷ ihre Realisierungsbedingungen,²⁸ ihre Funktionen,²⁹ ihre Ziele³⁰ und Formate.³¹ Lehre und Lehrgestaltungsentscheidungen müssen also aus der Sphäre der Intuition in die Sphäre der Reflexion überführt werden. Gerade die Rechtswissenschaft als ein Fach mit hoch normativem Gegenstand ist sich das im Interesse des Gegenstandes selbst schuldig. Die Wirklichkeit ist indes geprägt durch institutionelle Pfadabhängigkeiten und Besitzstandswahrung, die Traditionszusammenhänge normativ überhöhen³² und durch die bestimmte Lehrmodi nicht reflexiv angemessen, sondern unausweichlich scheinen.

II. Notwendigkeit rechtswissenschaftlicher Hochschulfachdidaktik

- 11 Ein habituell hinderlicher Umstand für die Etablierung einer wissenschaftlichen Fachdidaktik liegt darin, dass prägende Teile des didaktischen Diskurses schuldidaktischer Provenienz sind,³³ sich also dem Unterricht von Basiskompetenzen und Allgemeinbildungsbeständen bei Kindern widmen.³⁴ Das schließt die Rezeption schuldidaktischer Erkenntnisse in der hochschulfachdidaktischen Diskussion insoweit nicht aus,³⁵ wie es um grundlegende Funktions- und Wirkungsbedingungen von Unterricht und Lehre geht.³⁶ Wo aber die Schuldidaktik zum Beispiel durch *Wolfgang Klafki* und andere nach dem zweiten Weltkrieg wichtige normative Impulse erfahren hat,³⁷ fehlt ein solcher *normative turn* der Hochschuldidaktik,³⁸ auf den sich die Entwicklung und die Reflexi-

24 *Smend*, VVDStRL 4 (1928), 40 (67).

25 BVerfGE 35, 79 (113); 47, 327 (367).

26 Im Sinne von *Boyer*, *Scholarship reconsidered*, 1990; siehe etwa auch *Trigwell/Martin/Prosser*, *Higher Education Research and Development* 19 (2000), 155 ff.

27 In diesem Band *Dietrich*, § 5.

28 In diesem Band unter anderem *Fehling*, § 4; *Dietrich*, § 5; *Böning*, § 11; *Castro-Lesching/Schilly/Wien*, § 31.

29 In diesem Band etwa *Lindner*, § 9; *Bleckmann*, § 10.

30 In diesem Band etwa *Brockmann*, § 25; *Krüper*, § 14 Rn. 23 ff.; *Seibert*, § 30; *Gläßer*, § 34.

31 In diesem Band etwa *Krüper*, § 26; *Kotzur*, § 27; *Trittmann*, § 28; *Schärtl*, § 40; *Heidebach*, § 45; *Gläßer*, § 35; *Trute*, § 46; *Kiehnle*, § 47; *Kramer* § 48.

32 Kritisch dazu auch *Manz/Wolff* (Fn. 13), S. 241; in diesem Band *Krüper*, § 14 Rn. 7.

33 Zu Abgrenzungsfragen *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, JURA 2009, 579 (ebenda); kritisch zu diesem Zusammenhang *Mittelstraß* (Fn. 1), S. 217 ff.; eingehend in diesem Band *Wiater/Wiater*, § 2.

34 *Siebert*, *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, 7. Aufl. 2012, S. 15.

35 Siehe zu Überschneidungen *Reinmann*, *Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik*, Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2017, abrufbar unter: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf>.

36 Dazu in diesem Band *Wiater/Wiater*, § 2 Rn. 3.

37 Grundlegend *Klafki*, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, erstmals 1957; *ders.*, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, erstmals 1963; *ders.*, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 6. Aufl. 2007; dazu in diesem Band *Wiater/Wiater*, § 2 Rn. 13 ff.

38 *Reinmann*, *Wo sind die Aebelis und Klafkis?*, abrufbar unter: <http://gabi-reinmann.de/?p=5605>;

on eines fachdidaktischen Profils beziehen könnte. Was die Hochschuldidaktik von der Schuldidaktik übernommen hat, ist die Orientierung der Lehre an den Bedingungen des Lernens.³⁹ Diese sind, woran man im Hinblick auf die ubiquitären Lehrveranstaltungs-evaluationen⁴⁰ erinnern muss, nicht gleichbedeutend mit den studentischen Wünschen an Hochschullehre(r), die viel zu häufig echte fachdidaktische Standards substituieren.

Lehre muss deswegen als eine aktiv zu gestaltende Relationierung von Gegenstand und studentischen Lernprozessen verstanden werden. Dies umfasst nicht allein die Auswahl von Gegenständen und die Gestaltung der konkreten Veranstaltung, sondern ist als gesamthafte und auf den Kontext des Faches bezogene Gestaltung des Lehr- und Lerngeschehens zu verstehen. Lehre erschöpft sich deswegen nicht in der Vorführung des Gegenstands, wie es das Postulat vom guten Wissenschaftler als gutem Lehrer suggeriert.⁴¹ Denn die Erschließung unbekannten Wissens und neuer Kompetenzen erfolgt unter anderen Bedingungen als wissenschaftliche Forschung von Fachleuten. Experten-Expertenkommunikation ist von Experten-Laienkommunikation zu unterscheiden,⁴² als die die wissenschaftliche Lehre im Ausgangspunkt anzusehen ist.

Dabei wird mit jeder Lehre Didaktik unausweichlich.⁴³ Die Standards der Relationierung von Gegenstand und Lernprozess werden aber häufig allein durch ungesteuerte Sozialisation und Strategien der Imitation internalisiert.⁴⁴ Daher ist auch das sich antididaktisch gerierende Postulat didaktisch, nach dem gute Wissenschaftler stets gute Lehrer sind, weil es die Logik der Lehre nach Maßgabe der Logik ihrer Erforschung bestimmt. Die Dominanz der Sache ist für einen Wissenschaftsbetrieb legitimerweise prägend. Gleichwohl ist dem Umstand nicht aus dem Weg zu gehen, dass jede Sache der Vermittlung bedarf. Dabei muss die Hochschulfachdidaktik dem Umstand Rechnung tragen, dass Hochschullehre Bildung von Erwachsenen ist.⁴⁵ Diese bringt andere Funktions- und Rollenerwartungen an die Beteiligten mit sich, die in der didaktischen Konzeption von Lehre Berücksichtigung finden müssen.⁴⁶ Ausdruck dessen ist die gesteigerte Verantwortlichkeit der Studenten für den Lernerfolg.⁴⁷ Diese muss in der Konzeption von Studiengängen, Veranstaltungen, Materialien und Prüfungen, also im didaktischen Handlungszusammenhang insgesamt, transparent gemacht und abgerufen werden.

zur schwachen Verankerung der Hochschuldidaktik im pädagogischen Diskurs insgesamt *Huber*, Zeitschrift für Pädagogik 55 (1999), 16 (26 f.).

³⁹ Titelgebend bei *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, JURA 2009, 579 ff.; dazu in diesem Band *Wiater/Wiater*, § 2 Rn. 3 ff.

⁴⁰ Dazu in diesem Band *Seckelmann*, § 49.

⁴¹ Zum objektivistischen Sender-Empfänger-Modell, das dieser Vorstellung zugrunde liegt, siehe *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, JURA 2009, 579 (581 f.).

⁴² In diesem Band dazu *Marschelke*, § 50.

⁴³ *Bönsch* (Fn. 21), S. 149 ff. zum „didaktische[n] Dreieck als Grundmodell“; in diesem Band *Wiater/Wiater*, § 2 Rn. 3 ff.

⁴⁴ *Huber/Portele*, Die Hochschullehrer, in: *Huber* (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, 1983, S. 193 ff.; *Wildt*, Organisationsberatung Supervision Coaching (OSC) 16 (2009), 220 ff.; *Heiner/Wildt*, Professionalisierung von Lehrkompetenz, in: dies. (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre, 2013, S. 157 ff.

⁴⁵ Der Begriff der Erwachsenenbildung zielt demgegenüber stärker auf berufliche Weiter-, als auf akademische Erstausbildung, zum Verhältnis *Faulstich/Trumann*, Magazin erwachsenenbildung.at. 2016, 02–2.

⁴⁶ Eingehend bei *Siebert* (Fn. 34), S. 23 ff.

⁴⁷ *Krüper*, ZDRW 2017, 22 (28).

III. Die Gleichsetzung von Didaktik und Methode

- 14 Es ist ein weitverbreitetes Missverständnis, Didaktik mit konkreten Lehrmethoden gleichzusetzen.⁴⁸ Diese Gleichsetzung blendet den grundlegenden Anspruch fachdidaktischen Nachdenkens aus und lässt didaktisches Handeln selbstzweckhaft erscheinen.⁴⁹ Zwei Gründe sind hierfür namhaft zu machen.
- 15 Die angewandte Hochschuldidaktik trägt zu dieser Gleichsetzung bei. Zwar verwahrt sie sich traditionell dagegen, zum bloßen Zulieferer didaktischer Methodenbaukästen gemacht zu werden. Sie setzt den nachvollziehbar praxisgetriebenen Bedürfnissen der Hochschullehrer aber eben nicht konsequent genug Grundlagenreflexionen entgegen, die der hochschuldidaktischen Praxis einen sinnstiftenden Rahmen geben würden. Insbesondere durch die weitgehende Ausblendung der fundierenden bildungs- und kognitionswissenschaftlichen Prämissen setzt sich häufig eine hyperpragmatische Handlungsorientierung durch. Deren normative Rückanbindung – etwa an eine *kritisch reflektierte* Übernahme der ubiquitären konstruktivistischen Didaktik⁵⁰ – muss dann fehlschlagen und das darauf gegründete methodische Instrumentarium letztlich beliebig erscheinen. Hinzu kommt, dass die Grundfragen von Didaktik früher in größerer disziplinärer Breite und heute noch in den Staatsexamensstudiengängen in den staatlichen Raum abgewandert und für die Universitäten nur begrenzt verfügbar sind. Die Juristenausbildung ist ein Beispiel dafür, in der ein gleichberechtigter Austausch zwischen den Verantwortlichen an den Hochschulen und den staatlich zuständigen Stellen nicht stattfindet.⁵¹

IV. Annäherungen an den Didaktik-Begriff

1. Der ambivalente Status der Didaktik

- 16 Der Begriff Didaktik bezeichnet die *techné* und die *epistémè* des Lehrens.⁵² Didaktik teilt in diesem Dualismus die Ungewissheit über ihren Wissenschaftsstatus mit der Rechtswissenschaft, die sich bis heute nicht von *Julius von Kirchmanns* Attacke⁵³ erholt hat.⁵⁴ Beide Disziplinen kennen zudem einen strukturell vergleichbaren Dualismus: die Didaktiker den zwischen Bildungstheoretikern und Empirikern, die Rechtswissenschaft denjenigen zwischen Grundlagenforschern und Dogmatikern, die ohne einander nicht können, miteinander aber nur selten wollen. Beide Disziplinen befassen sich zudem

⁴⁸ Zum pragmatischen Kurzschluss der Didaktik *Manz/Wolff* (Fn.13), passim.

⁴⁹ Siehe demgegenüber zu den theoretischen Grundmodellen der Didaktik in diesem Band *Wiater/Wiater*, § 2 Rn. 6 ff., 12 ff.

⁵⁰ *Böhm/Seichter*, Art.: Konstruktivismus, in: dies. (Hrsg.), Wörterbuch der Pädagogik, 17. Aufl. 2018, S. 279 f.; *Reich*, Konstruktivistische Didaktik, 5. Aufl. 2012; *Siebert* (Fn. 34), S. 27 ff.

⁵¹ So im Hinblick auf die unklaren Zielvorgaben und die Notwendigkeit einer sinnhaften Arbeitsteilung zwischen Prüfungsämtern und Rechtswissenschaft zurecht etwa *Baldus/Schmidt-Kessel*, GPR 2017, 2 (8); zu den institutionellen Stakeholdern in diesem Band *Dietrich*, § 5.

⁵² Zum wissenschaftlichen Anspruch *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, JURA 2009, 579 (581); *Reis*, ZDRW 2013, 21 ff.; *Wigger* (Fn. 23), S. 244; siehe weiter *Wildt*, Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen, in: Welbers (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master, 2001, S. 25 (30 f.).

⁵³ *Kirchmann*, Die Werthlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft, 1848.

⁵⁴ *Krüper*, VVDStRL 79 (2020), 43 (45 f. et passim).

mit Fragen angemessenen Handelns und Entscheidens in konkreten Situationen und der Bildung abstrakter Regeln darüber.⁵⁵ Ob die Didaktik letztlich wissenschaftlich informiertes Kunsthandwerk – *prudentia* – oder echte Wissenschaft – *scientia* – ist, ist dabei nicht entscheidend, weil über ihre Berechtigung damit ebenso wenig entschieden ist wie im Fall der Rechtswissenschaft. Wichtiger ist daher, das Feld der Didaktik gegenständiglich zu beschreiben.

Das didaktische Feld umfasst die Prozesse des Lehrens und Lernens, ihre Inhalte und Methoden,⁵⁶ die in verschiedenen Bildungskontexten situiert und arrangiert sind und daher in tatsächliche wie normative Rahmenbedingungen eingebunden sind. Ge­läufig ist auch die Beschreibung des (hochschul-) didaktischen Feldes als Dreieck von Lehrern, Studenten und Gegenstand, in der Methode und Rahmenbedingungen implizit bleiben.⁵⁷ Lehren und Lernen sind dabei zu verstehen als methodisch angeleitete kommunikative Prozesse, die auf bestimmte Inhalte bezogen sind. Während die Inhalte in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung disziplinär bereitgestellt werden, sind die Prozesse des Lehrens, des Lernens und der eingesetzten Methoden Gegenstand verschiedener Disziplinen, der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie,⁵⁸ der Neurobiologie,⁵⁹ aber auch der Soziologie und Philosophie.

Während die didaktiknahen empirischen Disziplinen Forschung in Klassenraum und Hörsaal betreiben, nehmen die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften stärker Kontexte in den Blick und formulieren theoretische Leitbilder institutioneller Bildung. Diese Leitbilder, zum Teil zu eigenen didaktischen Theorien und Modellen ausgeformt,⁶⁰ sind wichtig und einflussreich, weil sie dem Arrangement des Lehrens und Lernens eine Richtung geben und konkrete didaktische Entscheidungen anleiten.⁶¹ Gerade die Fachdidaktiken können aus der Fülle bildungstheoretischer Modelle wichtige Orientierung gewinnen. Idealerweise nimmt Didaktik beide Perspektiven in den Blick: Sie braucht Kontext für die Sinngebung und Methode für die Praxis, und zwar sowohl als reflektierte *prudentia* als auch und erst recht als *scientia*.

55 Lenk, KJ 3 (1970), 277: Rechtswissenschaft ist eine „unentwickelte Entscheidungstheorie mit einigen Besonderheiten“.

56 Etwa bei Reinmann, Didaktisches Handeln, in: Ebner/Schön (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, 2. Aufl. 2013, S. 127.

57 Zum Modell des Dreiecks Bönsch (Fn. 21), S. 139 ff.; Reinmann, Impact Free 18 (2018), zur Adaption des Dreiecksmodells für die Hochschuldidaktik, abrufbar unter: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2019/01/Impact-Free-18.pdf>.

58 Siehe etwa Mietzel, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, 8. Aufl. 2007.

59 Dazu in diesem Band Kulow, § 6.

60 Zum Zusammenhang von didaktischen Gestaltungsentscheidungen und Lerntheorien instruktiv Reinmann, Studententext Didaktisches Design, 5. Version, S. 132 ff., abrufbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf.

61 Siehe für Einzelheiten in diesem Band Wiater/Wiater, § 2; für die Schuldidaktik sicher prägend Klafki (Fn. 37); in der (praktischen) Hochschuldidaktik dominierend ist das Modell des Konstruktivismus, Böhm/Seichter (Fn. 50), S. 279; siehe etwa Reich (Fn. 50); die theoretischen Grundlagen des Konstruktivismus werden durch die praktische Hochschuldidaktik in Qualifikations- und Fortbildungsprogrammen typischerweise weder thematisiert noch in die Vielfalt theoretischer Angebote eingestellt, sondern als normative Prämisse gesetzt. Dass das Modell konstruktivistischer Didaktik bei allen offenkundigen Vorzügen einer deutlichen Adaption an die Bedingungen von Hochschulbildung bedarf, wird ebenfalls wenig thematisiert.

2. Das didaktische Setting

- 19 Die verbreitete Verkürzung von Didaktik auf Methode blendet relevante Bewirkungsbedingungen aus, ohne die eine fachdidaktische Reflexion nicht auskommt. *Werner Jank* und *Hilbert Meyer* haben diese Bewirkungsbedingungen in das Bild des „didaktischen Sechsecks“ gefasst. Sie unterscheiden dabei die Zielstruktur, die Inhaltsstruktur, die Prozessstruktur, die Handlungsstruktur, die Sozialstruktur und die Raumstruktur des Lehrens. Die Figurierung als Sechseck weist dabei auf die Interdependenzen der sechs Strukturebenen hin und stellt vor allem die didaktischen Zielbestimmungen sowie Inhalts- und Methodenauswahlentscheidungen in einen Begründungszusammenhang.⁶²
- 20 Die Frage nach der *Zielstruktur* adressiert dabei den Zusammenhang von Zielen und Erkenntnisinteressen aller an einer Lehr-/Lernsituation mittelbar oder unmittelbar Beteiligten. Diese können kongruent sein, müssen es aber nicht: Lehren und Lernen fürs Leben oder doch nur für die Klausur? Zielstrukturen ergeben sich dabei aus (gesetzlichen) Vorgaben, aus veranstaltungsbezogenen Zielsetzungen oder individuellen Absichten. Zugleich kann in Bezug auf bestimmte Inhalte auch die Ausbildung konkreter Kompetenzen Teil der Zielstruktur sein.
- 21 Demgegenüber nimmt die *Inhaltsstruktur* die in der Lehre verhandelten Themen in den Blick. Nach verbreiteter Lesart sollen die Inhalte juristischer Lehre im Pflichtfach weitgehend durch die Juristenausbildungsgesetze vorgegeben sein. Damit werden aber die zahlreichen Selektionen in der Praxis der juristischen Lehre ausgeblendet, die unter dem Aspekt der Inhaltsstruktur wieder in den Blick rücken. Damit können vordergründige und letztlich inoperationable Selektionsstandards wie etwa der vermeintlicher Praxisrelevanz, disziplinäre Pfadabhängigkeiten oder fakultäre und individuelle Üblichkeiten kritisch reflektiert werden.⁶³
- 22 Unter dem Begriff der *Prozessstruktur* wird die Ordnung und Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens verstanden. Das betrifft die Struktur und den Fortgang der eigentlichen Lehrveranstaltung, in einem weiteren Sinne aber eben auch die Ordnung und Gestaltung des studentischen Lerngeschehens insgesamt. Im Hinblick auf die strukturelle Ambivalenz der Rechtswissenschaft als Professionsdisziplin macht der Blickwinkel der Prozessstruktur Freiräume sichtbar und nutzbar, die durch eine bewusste Ordnung und Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens entstehen und eine stärker *wissenschaftliche* Orientierung des Studiums erlauben.
- 23 In engem Zusammenhang damit stehen Fragen der *Handlungsstruktur*, die den Aspekt der gesamthaften Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens herunterbrechen und mit konkreten Inhalten in Beziehung setzen. Es geht dabei um Planung und Passung von Methoden und Arbeitstechniken in den unterschiedlichsten Veranstaltungsformaten und Lehr-/Lerngeschehen, nicht zuletzt im Hinblick auf unterschiedliche Leistungsniveaus der Studenten.
- 24 Unter dem Aspekt der *Sozialstruktur* rücken sozial-kommunikative Grund- und Rahmenbedingungen der Lehre in den Blick. Im Zentrum steht dabei die Gestaltung des Interaktionsgeschehens zwischen Hochschullehrern und Studenten. Welche Art von Interaktion ist erwünscht, erfordert und wird abgerufen? Wie wird diese Interaktion auf den Inhalt und die Ziele der Veranstaltung bezogen? Welche Rollen nehmen die

⁶² Dazu und zum Folgenden *Jank/Meyer*, *Didaktische Modelle*, 10. Aufl. 2008, S. 71 ff.

⁶³ Kritisch zu diesen Aspekten schon *Manz/Wolff* (Fn. 13), *passim*.

Beteiligten in dieser Interaktion im Hinblick auf den Gegenstand ein und welche Rollenerwartungen werden wechselseitig an das Gegenüber herangetragen?

Die Einübung sozialer Rollen und Handlungsmuster ist hochgradig durch kulturelle Praxen gerahmt, durch Imitation von Vorbildern geprägt und durch die Reproduktion eigener Erfahrungen gekennzeichnet, auch in der wissenschaftlichen Lehre. Sie wird aber im Regelfall weder institutionell noch individuell reflektiert. Die Reflexion von sozialen Rollen sollte daher Gegenstand fachdidaktischer Bemühungen sein und Eingang in die Sozialisationsprozesse des wissenschaftlichen Nachwuchses finden. In einem nach Gegenstand und Tradition so hierarchisch geordneten Fach wie der Rechtswissenschaft gilt das in besonderer Weise.⁶⁴ 25

Schließlich werden unter dem Aspekt der *Raumstruktur* äußerliche Rahmenbedingungen des Lehr-/Lerngeschehens beschrieben. Dahinter liegt die Erfahrung, dass die äußere Wirklichkeit der Lehre Auswirkungen auf ihre Gestaltung hat.⁶⁵ Soweit und solange sich Lehrformate in den zu Architektur und Raumgestaltung geronnenen Traditionslinien halten – das Amphitheater des Hörsaals als Raumordnung der Instruktionsvorlesung –, fällt die Prägekraft der Raumsituation kaum auf. Erst dort, wo diese Traditionslinien durch andere Kommunikations- und Interaktionsformate durchbrochen werden sollen, werden räumlich-materielle Grenzen des Lehrgeschehens deutlich. In einem weiteren Sinne weist der Aspekt der Raumstruktur auch auf die Räumlichkeit des Lehrgeschehens hin. Fragen der Akustik, der Verteilung von Personen im Raum, der Belichtung und der Temperatur im Raum, der Verfügbarkeit von Stromversorgung, LAN-Anschlüssen oder W-LAN-Verfügbarkeit spielen hier eine Rolle. Insofern bündelt das Kriterium der Raumstruktur Aspekte, die sich gegenüber den wissenschaftlich-inhaltlichen Anforderungen an Hochschullehre profan und nebensächlich ausnehmen. Wie sehr aber das Gelingen von Lehre durch solche Äußerlichkeiten geformt wird, lehrt die alltägliche Erfahrung. 26

Die Leistungsfähigkeit des Strukturmodells Janks und Meyers liegt darin, dass es die Vielfalt der Verwirklichungsbedingungen von Lehre in mehrfacher Hinsicht expliziert. Verdeutlicht werden einmal die *objektiven Bedingungen*, wie sie etwa durch gesetzliche oder tatsächliche Vorgaben und Bedingungen entstehen. Neben sie *treten objektivierte Bedingungen*, wie sie sich aus der Hin- und Übernahme von Pfadabhängigkeiten, Fachkultur oder Rollenimitation ergeben. Hinzu treten außerdem auch *subjektive Bedingungen* des Wissens, des Wollens und des Könnens der lehrenden oder lernenden Traktierung des Gegenstandes. Die Abschtichung nach Strukturdimensionen einerseits sowie die Unterscheidung von objektiven, objektivierten und subjektiven Verwirklichungsbedingungen der Lehre andererseits tragen dazu bei, Desiderate fachdidaktischen Nachdenkens zu identifizieren. Namentlich offeriert das Strukturmodell auch eine Ordnungsmatrix für die Entwicklung fachdidaktischer Forschungsprojekte. 27

⁶⁴ Grundlegend Schütte, Die Einübung des juristischen Denkens, 1982; siehe auch Böning, ZDRW 2014, 195 ff. sowie dies., Jura studieren, 2017.

⁶⁵ Für den Gerichtsprozess eindrücklich erörtert bei Vismann, Die Medien der Rechtsprechung, 2011, insbesondere S.146 ff.

C. Ziele einer juristischen Fachdidaktik

I. Kopplung von Rechtswissenschaft und juristischer Lehre

1. Die rechtswissenschaftliche Bringschuld

- 28 Aufgabe einer Hochschulfachdidaktik ist es, den Gegenstand einer Wissenschaft in planmäßiger und reflektierter Weise zum Gegenstand seiner Lehre zu machen.⁶⁶ Hochschulfachdidaktisches Raisonnement erkennt also an, dass es eines Übertragungsprozesses bedarf, der der Reflexion und Gestaltung *fähig* und *bedürftig* ist. Denn dass es sich bei einem akademischen Studium um einen Prozess des Lernens handelt, der den gleichen Bedingungen menschlichen Lernvermögens⁶⁷ unterliegt wie jeder andere menschliche Lernprozess, ist unbestritten. Daran ändert weder die Wissenschaftlichkeit des Gegenstandes noch das erwachsene Alter der Studenten etwas.⁶⁸ So offenkundig dies ist, wenn es ausdrücklich artikuliert wird, so wenig selbstverständlich ist es in der Wirklichkeit universitärer Lehre.
- 29 Dabei trägt die Didaktik nicht einseitig Erwartungen an die Fachwissenschaften heran. Vielmehr sind die Spezifika des Faches und seines Gegenstandes und didaktische Prinzipien zueinander ins Verhältnis zu setzen.⁶⁹ Es geht um sinnhafte Zuordnung, nicht um eine einseitige Korrektur oder Überwindung. Dabei steht die Rechtswissenschaft in einer disziplinären Bringschuld. Die Wechselbeziehung fachwissenschaftlicher Gegenständlichkeit und didaktischer Reflexion ist nämlich in dem Maße unproduktiv, wie von Seiten der Fachwissenschaft keine didaktischen Anschlussstellen geschaffen werden. Ein Beispiel dafür ist der weitgehende Ausfall an fachdidaktischer Reflexion über die Strukturen juristischen Wissens.⁷⁰ Klarheit darüber, wie juristische Wissensordnungen strukturiert, welche Kompetenzen mit welchen Wissensformen verbunden und wie diese im Hinblick auf den Gegenstand Recht zueinander ins Verhältnis zu setzen sind, besteht nicht. Zwar werden in diesem Themenfeld seit einiger Zeit Anfragen an die Funktion und Leistungsfähigkeit juristischer Dogmatik gestellt,⁷¹ eine didaktische Wendung erfahren sie aber nicht. Wo solche fundamentalen Formen fachwissenschaftlicher Selbstvergewisserung fehlen, fehlt es auch an Anschlüssen und Anlässen zur didaktischen Reflexion.

2. Normativität des Rechts als fachdidaktische Herausforderung

- 30 Rechtswissenschaftliche Lehre ist mit der dauernden Gefahr konfrontiert, in die Falle der Normativität ihres eigenen Gegenstandes zu tappen. Normativ sind keineswegs nur rechtswissenschaftliche Lehrgegenstände. Auch die Geistes-, Sozial- und Natur-

⁶⁶ Wildt (Fn. 52), S. 30 f.

⁶⁷ Dazu in diesem Band Kulow, § 6.

⁶⁸ Damit ist nicht gesagt, dass Erwachsenenbildung nicht eigenen Bedingungen und Anforderungen unterliegt, siehe für einen Überblick Schiersmann, Art.: Erwachsenenbildung, in: Benner/Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Studienausgabe, 2004, S. 288 ff. sowie zu didaktischen Besonderheiten Siebert (Fn. 34), S. 23 ff.

⁶⁹ Siehe etwa Plöger, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, 1999, S. 181 ff. et passim; eine spezifisch juristische Perspektive bei Landwehr (Fn. 9), Reh binder (Fn. 9), Emmerich (Fn. 9), Manz/Wolff (Fn. 13), Loccumer Arbeitskreis (Fn. 9).

⁷⁰ Dazu in diesem Band Pilniok, § 8.

⁷¹ Etwa bei Kirchhof/Magen/Schneider (Fn. 11).

wissenschaften treffen normative Aussagen, freilich allein nach Maßgabe der eigenen fachwissenschaftlichen Aussagegesetze. Die Normativität des Gegenstandes rechtswissenschaftlicher Lehre ist aber die mit staatlicher Zwangsbewehrung ausgestattete und demokratisch legitimierte Normativität des allgemeinen Gesetzes. Darin liegt ein für die juristische Lehre unterbelichteter Faktor, dessen Explikation, Reflexion und Kritik Aufgabe einer juristischen Fachdidaktik ist. Denn es ist ein für die Lehre des Rechts folgenreicher Kurzschluss, aus der normativen Unverfügbarkeit des Gegenstandes auf seine didaktische Unverfügbarkeit zu schließen. Es ist die Eigenschaft objektiver Geltung des gelehrten Gegenstandes, die dazu beiträgt, dass juristische Lehre Schwierigkeiten hat, sich aus dysfunktionalen Pfadabhängigkeiten, etwa einem fehlverstandenen Paradigma der Vollständigkeit der Vorlesung,⁷² zu befreien.

II. Reflexion des didaktischen Regelfalls

In den vergangenen Jahren sind verschiedene Initiativen zur Verbesserung und Innovation in der Hochschullehre lanciert worden, zum Teil mit erheblichem finanziellen Aufwand, darunter der Qualitätspakt Lehre, der auch an juristischen Fakultäten bundesweit Projekte ermöglicht hat. 2020 hat die Bundesstiftung „Innovationen in der Hochschullehre“ ihre Arbeit aufgenommen, die mit einem hohen Millionenbetrag in der ersten Förderlinie Lehre an den Hochschulen verbessern will. Weitere Förderlinien, Netzwerkstrukturen und sonstige Anreizmodelle treten hinzu. Die aus den Maßnahmen entstandenen Projekte und Initiativen sind zahlreich und haben ein hohes Maß an Innovationskraft entfaltet. So notwendig Innovationen zur Verbesserung der Lehre gerade auch in der Rechtswissenschaft⁷³ sind, bleiben sie doch ambivalent. Vielfach sind konkrete Projekte aus legitimen Interessen an einem konkreten Sachproblem geboren, aber erst im Nachhinein mit didaktischer Begründung unterlegt und nicht aus vorgängiger didaktischer Reflexion entwickelt. Während mit Projekten dieser Art stets fakultäts- und universitätsstrategische Vorteile einhergehen, kann sich der Eindruck einstellen, didaktische Ambition habe mit dem Regelfall der Lehre – und das ist in der Rechtswissenschaft nach wie vor die (große) Vorlesung⁷⁴ – nichts zu tun.

⁷² Lehrpraktische Überlegungen zu „Wegen aus der Vollständigkeitsfalle“ bei *Lehner*, Viel Stoff – wenig Zeit, 4. Aufl. 2013.

⁷³ Mustert man freilich die geförderten Projekte und Initiativen der verschiedenen Programmreihen aufmerksam durch, zeigt sich, dass von einer regen Teilnahme der Rechtswissenschaft daran kaum die Rede sein kann. Juristische Bewerbungen und Vorschläge bleiben die Ausnahme und schließen nicht selten auch nicht zum Reflexionsniveau des hochschuldidaktischen Diskurses auf. Stark vertreten in den Förderlinien sind demgegenüber die Natur- und Technikwissenschaften, insbesondere auch durch ihre Vertreter an den Fachhochschulen, die dem Universitätsbetrieb hier vielfach voraus sind, es mit der Adaption aktuell populärer didaktischer Kompetenzmodelle freilich auch deutlich leichter haben.

⁷⁴ Dazu in diesem Band *Krüper*, § 26; aus der juristischen Diskussion *Würtenberger*, ZDRW 2019, 219 ff.; *Schmidt*, ZDRW 2018, 293 ff.; siehe zur Debatte um die Vorlesung als Format etwa *Egger/Eugster* (Hrsg.), Lob der Vorlesung, 2021; *Dubs*, Die Vorlesung der Zukunft, 2019; *Webler*, Das Hochschulwesen 64 (2013), 82 ff., 129 ff.; *Reinmann*, iTunes statt Hörsaal? Gedanken zur mündlichen Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen, in: Apostolopoulos/Hoffmann/Mansmann et al. (Hrsg.), E-Learning, 2009, S. 256 ff.; *Michler*, Die Vorlesung als soziales Ereignis, in: Dusini/Miklautsch (Hrsg.), Vorlesung², 2007, S. 23 ff.; aus der internationalen Debatte etwa *Bligh*, What's the use of lectures?, 2000; *Bland/Saunders/Kreps-Frisch*, Journal of College Science Teaching 37 (2007), 10.

- 32 All das spricht nicht gegen die Entwicklung und Durchführung didaktischer Projekte, wie sie an vielen juristischen Fakultäten auch in Gestalt von Moot Courts, Law Clinics oder vielen anderen Formaten stattfinden.⁷⁵ Kernaufgabe der Fachdidaktik bleibt aber die Reflexion des didaktischen Regelfalls. Dieser Regelfall ist dabei sowohl durch das Format bestimmt als auch durch die Inhalte, die dem Pflichtfach entstammen und durch die Juristenausbildungsgesetze der Länder mitgeprägt sind.⁷⁶ Die Orientierung am Regelfall ist geboten, nicht allein, weil er den Löwenanteil des Lehrgeschehens ausmacht, sondern weil erst im Bereich der juristischen Regellehre das besonders diffizile Zusammenspiel von gesetzlichen Inhaltsvorgaben und vagen gesetzlichen Zielbestimmungen einerseits und notwendiger Konkretisierung dieser Vorgaben andererseits virulent wird.

III. Formulierung und Etablierung von Standards guter rechtswissenschaftlicher Lehre

1. Auf der Suche nach den Maßstäben guter Lehre

- 33 Fachdidaktische Reflexion rechtswissenschaftlicher Lehre zielt darauf, Standards guter rechtswissenschaftlicher Lehrpraxis zu formulieren und zu etablieren. Die Akzeptanz und die Verwirklichung solcher Standards hängt dabei zurecht davon ab, dass sie aus den Bedingungen des Faches entwickelt und im Idealfall auch empirisch fundiert sind. Während die Anbindung an und die Entwicklung aus den Eigengesetzlichkeiten des Faches genuine Aufgabe der Rechtswissenschaft selbst ist, bedarf die empirische Grundierung des Zusammenwirkens mit der empirischen Lehr-/Lernforschung.
- 34 Indes setzen Formulierung und Etablierung solcher Standards voraus, dass über die Frage, was gute rechtswissenschaftliche Lehre ausmacht, Einigkeit besteht. Dies ist erkennbar nicht der Fall. Dabei wäre das Anliegen einer Standardbestimmung missverstanden, wenn es als Anliegen einer reinen Vereinheitlichung begriffen würde. Auch im Rahmen etablierter didaktischer Standards bleibt ein großer Spielraum für individuelle Lehrgestaltungsentscheidungen. Die durch Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG gewährleistete Lehrfreiheit bleibt dadurch unverletzt, wird allerdings in Richtung auf ihre zumeist eher unterbelichtete Fremdnützigkeit hin entfaltet. Ebenso wie in der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft Standards guter wissenschaftlicher Praxis verhandelt und durchgesetzt werden, die als Bedingungen der Wissenschaftsfreiheit und nicht als deren Verletzung verstanden werden, lassen sich Standards guter Lehre entwickeln.
- 35 Dass die Entwicklung solcher Standards in die Breite zielt, ergibt sich bereits aus der Vielfalt von Veranstaltungsformaten, die auf unterschiedliche Ziele gerichtet sind. Eine Anfängervorlesung⁷⁷ zum geltenden Recht teilt deswegen sicher manche, nicht aber alle Standards, denen ein Schwerpunktbereichsseminar⁷⁸ unterliegt. Klausurenkurse wiederum folgen anderen Logiken als Seminare,⁷⁹ Arbeitsgemeinschaften anderen Ra-

⁷⁵ Dazu in diesem Band *Trittmann*, § 28.

⁷⁶ Siehe dazu etwa die Beiträge zu ‚Innenperspektiven‘ auf die Lehre von juristischen Teilfächern von *Podszun*, ZDRW 2017, 224 ff.; *Hefendehl*, ZDRW 2017, 245 ff.; *Hähnchen*, ZDRW 2019, 224 ff.; *Mock*, ZDRW 2019, 239 ff.

⁷⁷ Dazu in diesem Band *Krüper*, § 26.

⁷⁸ Dazu in diesem Band *Martini*, § 44.

⁷⁹ Dazu in diesem Band *Kotzur*, § 27.

tionalitäten als Examensrepetitorien.⁸⁰ Auch das wird, so selbstverständlich es klingt, in der Praxis juristischer Lehre nur selten reflektiert, sondern bestenfalls intuitiv nachvollzogen. Bei aller gebotenen kritischen Distanz zu den Problemen einer bildungsaversen Kompetenzorientierung, die die Bologna-Reform⁸¹ auf die Agenda der Universitäten gebracht hat,⁸² kann veranstaltungsformatsbezogenes didaktisches Nachdenken aus der Frage nach den durch die Veranstaltung zu erwerbenden Kompetenzen produktive Anregungen erfahren. Hier besteht Nachholbedarf.

Anhaltspunkte dafür, was standardisierbare Kriterien guter (rechts-)wissenschaftlicher Lehre sein könnten, ergeben sich im Grundsatz schon aus den Antworten auf die parallel gelagerten Anfragen an die Schuldidaktik. *Hilbert Meyer* hat Prinzipien eines guten Unterrichts destilliert, die als Orientierungspunkt herangezogen werden können. Eine Schlüsselfrage lautet dabei, für wen oder was die Lehre gut sein muss. Auch diese Frage wirkt trivial, wird in der Lehrpraxis aber oft nicht handlungsrelevant beantwortet. Lehre muss gut für die ‚Belehrten‘ sein – und zwar jeweils in ihren *spezifischen Rollen*, also etwa als Schüler allgemeinbildender Schulen oder Studenten in einem selbst gewählten akademischen Studium. Die rollenspezifische Orientierung erlaubt es, Hochschuldidaktik jedenfalls auch an den Anforderungen des wissenschaftlichen Gegenstandes auszurichten. Aber auch für Hochschullehre gilt, dass im Zentrum der Lernvorgang stehen muss: Er muss gewährleistet werden, seine Ordnung und Gegenstände müssen gestaltet und sein Gelingen überprüft werden. Der in der Hochschuldidaktik zum überwölbenden Prinzip gewordene *shift from teaching to learning*⁸³ beschreibt dies eingängig. Dass die Konsequenzen einer solchen am Lernvorgang orientierten Lehre sehr viel weiterreichen als bis zu den Wünschen und Forderungen von Studenten, kann angesichts tiefsitzender Vorbehalte gegen fachdidaktisches Nachdenken nicht häufig genug betont werden.

Aggregiert man die von *Meyer* bestimmten Grundsätze guten Unterrichts zu Bewährungsfeldern guter Lehre, lassen sich folgende vier Aspekte erkennen:

- *Strukturen*: Lehrformat, Lerngeschehen und Inhalt
- *Methoden*: Pluralität, Übungsorientierung, Leistungsorientierung
- *Kommunikation*: persönliche und sachliche Ebene
- *Leistungserwartungen*: lehr- und prüfungsbezogene Definition und Umsetzung

Der *Strukturaspekt* bezieht sich auf das Veranstaltungsformat selbst, das in aufeinander abgestimmte und erkennbare Schritte gegliedert sein sollte. Diese ergeben sich selbstverständlich auch, aber eben nicht nur aus der Logik des verhandelten Gegenstandes. Die Strukturierung von Vorlesungen in wiederkehrende Einheiten, etwa der Wiederholung, des Ausblicks auf die Stunde (Prinzip des „advance organizer“⁸⁴), des (seinerseits binnensystematisierten) Instruktionsteils, der echten eigenen Lernsequenzen,⁸⁵ der Zusammenfassung und des Ausblicks macht das Lehr-/Lerngeschehen zu-

⁸⁰ Dazu in diesem Band *Heidebach*, § 45.

⁸¹ Dazu in diesem Band *Sethe*, § 13.

⁸² Kritisch (statt vieler) *Dörpinghaus*, unter anderem in *Forschung & Lehre* 2014, 540 ff. sowie *Dörpinghaus/Upfoff*, Die Abschaffung der Zeit, 2012.

⁸³ Siehe aus der Überfülle der (grauen) Literatur dazu etwa *Welbers/Gaus* (Hrsg.) *The shift from teaching to learning*, 2005 zu den „Konstruktionsbedingungen eines Ideals“.

⁸⁴ *Wahl*, Lernumgebungen erfolgreich gestalten, 3. Aufl. 2013, S. 146 ff.

⁸⁵ Was echte eigene Lernsequenzen der Studenten angeht, bieten Vorlesungen zum geltenden Recht eine Fülle an Möglichkeiten, diese im Ablauf zu berücksichtigen. Namentlich eine echte Eigenarbeit der Studentem am und mit dem Gesetz lässt sich, angefangen von schlichter, aber gegebenenfalls

gänglich.⁸⁶ Dass dies insgesamt eine strenge Planung und Verteilung der Inhalte auf einzelne Einheiten voraussetzt, liegt auf der Hand und lässt sich mit über das Semester frei fluktuierenden Vorlesungsgegenständen nicht erreichen. „Nicht fertig geworden“ oder „mit dem Stoff nicht durchgekommen“ zu sein, mag man im Einzelfall als Ausweis besonderen Engagements für die Sache verstehen, aber zugleich eben auch als Ausdruck insuffizienter Planung, die Kernverantwortung der Hochschullehrer ist.

- 39 Der *Methodenaspekt* betrifft die Frage der konkreten Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens, in der Veranstaltung selbst, aber auch in angeleiteten Arbeitseinheiten außerhalb der Veranstaltung. Die Schuldidaktik und ihr folgend die allgemeine Hochschuldidaktik haben dazu eine Fülle an Methoden ausgebildet, die im Charakter von schlichten didaktischen Werkzeugen bis hin zu aufwendigen Lehr-/Lernsettings reichen.⁸⁷
- 40 Der Forderung nach Methodenwechsel in der Lehre liegt die Annahme zugrunde, dass ein Lernvorgang durch eine Mehrzahl an Wahrnehmungsperspektiven und Handlungsvarianten im Hinblick auf einen konkreten Gegenstand nicht nur wahrscheinlicher wird, sondern qualitativ befördert werden kann. Daran knüpft das Methodendenken an, das in Anlehnung an die Lerntypenlehre von *Frederic Vester*⁸⁸ vor allem einen Wechsel in den Rezeptionskanälen propagiert: hören, lesen, handeln, denken. In einer Fachkultur, die im Wesentlichen im Modus der Instruktion operiert, können bereits kleinere Durchbrechungen dieses Modus positiv irritierend wirken. Solche Durchbrechungen gelingen, wenn sie vorbedacht, geplant und adäquat kommuniziert werden. Ein sinnvoller Einsatz von Methoden kann dabei umso besser erfolgen, wenn zuvor eine angemessene Zielbestimmung und Strukturplanung der Veranstaltungsabläufe erfolgt.
- 41 Der Aspekt der *Kommunikation* betrifft Fragen der Lernkultur, die bereits in den Einführungsvorlesungen zu Beginn des Studiums grundgelegt wird. Deren sozialisierende Bedeutung kann kaum überschätzt werden. Hier werden durch forcierte Examensorientierung dysfunktionale Stressoren gesetzt, deren Konsequenzen später beklagt werden: Das Prinzip schwarzer Rechtspädagogik wendet sich dabei gegen sich selbst, weil Studenten ihr Studium von Beginn an auf das *von ihnen* für examensrelevant Gehaltene reduzieren. Das begünstigt oberflächliches Lernen, das auf niedrigen Kompetenzstufen im Wesentlichen die Akkumulation von Reproduktionswissen bewirkt, ein an System und Wertung orientiertes Tiefenlernen aber oftmals nicht fördert.⁸⁹ Kommunikation im juristischen Studium geht zudem oft mit einer starken Defizitorientierung einher, die juristische Selbstwirksamkeitserfahrungen für eine sehr kleine Spitze von Beginn an herausragender Studenten reserviert und für den ganz überwiegenden Rest das Studium zu einer fortgesetzten Insuffizienzerfahrung werden lässt. Es bleibt ein Selbstbetrug der akademischen Rechtswissenschaft, die Erschwerung des Verstehens und des Zugangs zum Gegenstand für den Anspruch des eigenen Faches zu halten.

mehrfacher Lektüre des Normtexts bis hin zu mehrminütigen Arbeitssequenzen am Normtext, nicht nur problemlos in den Ablauf integrieren, sondern fördert die oftmals unzureichend ausgeprägte juristische Basiskompetenz echter Normanalyse. Auch Fragestellungen zu Normen, Gesetzessystematiken, zu Fällen oder Lösungsstrategien können in wechselndem Umfang und wechselnden Schwerpunkten ohne Aufwand realisiert werden.

⁸⁶ Eingehend in diesem Band *Krüper*, § 26 Rn. 38 ff.

⁸⁷ In diesem Band etwa *Lange*, § 12.

⁸⁸ Etwa in *Vester*, Denken, Lernen, Vergessen, 36. Aufl. 2014, S. 201 ff. zu einem Lerntypentest.

⁸⁹ Zum Konzept des Tiefenlernens grundlegend *Marton/Säljö*, *British Journal of Educational Psychology* 46 (1976), 4 ff.

Schließlich gehört die *Definition und die klare Kommunikation von Leistungserwartungen* und die Planung des Lehr-/Lern- und Prüfungsgeschehens anhand dieser Leistungserwartungen zu den Anforderungen guter Lehre. Erneut ist damit die Notwendigkeit operationabler Lehr-/Lernziele angesprochen. Diese müssen im Sinne des *Constructive Alignment*⁹⁰ die Planung der Lehrveranstaltung ebenso prägen wie die Prüfung. Die Monokultur des Prüfungsformats Falllösung befördert indes das Reflexionsdefizit über Lernziele und damit auch die Festlegung konkreter Leistungserwartungen.⁹¹ Dies hat auch damit zu tun, dass zwischen und innerhalb der Fachsäulen keine hinreichende Differenzierung nach spezifischen Anforderungen oder Merkmalen einzelner Rechtsgebiete stattfindet, die es erlauben würde, entsprechend spezifizierte Leistungserwartungen zu formulieren.⁹² Auch hier gilt: Das Fach betrügt sich mit der Suggestion, diese Ungewissheiten seien Ausdruck des besonderen Anspruchs der Juristenausbildung. Indes versäumt es die Fachgemeinschaft seit jeher, nicht nur differenzierte Leistungserwartungen zu formulieren, sondern auch eine Spezifizierung der Leistungserwartungen nach Maßgabe des Studienfortschritts auszubilden. Zwar steigt die Problemdichte in Falllösungen über die Zeit, einen höheren Grad an Spezifität erreichen die Leistungsanforderungen aber kaum.

2. Institutionalisierung: Scholarship of Teaching

a) Informiertheit, Reflektiertheit, Kommunikation und Konzeption

Die Reflexion über und die Definition von Standards guter rechtswissenschaftlicher Lehre zielt auf die Entwicklung eines *scholarship of teaching* als „Priorit(y) of the Professoriate“⁹³. Es geht dabei um eine Differenzierung des Wissenschaftsbegriffs in vier gleichrangige Dimensionen eines *scholarship of discovery, of integration, of application* und schließlich eines *scholarship of teaching*. Während die Aspekte *discovery* und *integration* im Wesentlichen umschreiben, was Forschung ausmacht und *application* auf die Anwendungsdimension von Forschung zielt, geht es dem *scholarship of teaching* um die Einbindung der Lehre in den akademischen Selbstverständniszusammenhang. Danach ist Lehre nicht der Appendix zur Forschung, sondern Teil des Zusammenhangs der akademischen Wissensproduktion. In diesem Sinne aber, und das unterschlägt das verwandte Paradigma der Einheit von Forschung und Lehre, unterliegt Lehre eben auch vergleichbaren Standards wie die Forschung. Eine Reihe gerade internationaler Arbeiten knüpfen an das Modell eines *scholarship of teaching* an und bemühen sich um eine Differenzierung des Konzepts.⁹⁴ Aus der Fülle der vorhandenen Arbeiten soll hier beispielhaft auf das Modell von *Keith Trigwell* hingewiesen werden, nach dem sich ein *scholarship of teaching* in den vier Dimensionen von Informiertheit, Reflektiertheit, Kommunikation und Konzeption abbilden lässt.

⁹⁰ Dazu in diesem Band *Wiater/Wiater*, § 2 Rn.19 ff.; *Reimer*, § 7 Rn.36; *Lohse*, § 33 Rn.13; *Czerny*, § 38 Rn.2; *Schärfl*, § 40 Rn.17 ff.; *Trute*, § 46; kritisch *Jauß*, ZDRW 2018, 189 ff.

⁹¹ Dazu in diesem Band *Kiehnle*, § 47; *Kramer*, § 48.

⁹² Siehe aber die Beiträge von *Podszun*, ZDRW 2017, 224 ff.; *Hefendehl*, ZDRW 2017, 245 ff.; *Häbnchen*, ZDRW 2019, 224 ff.; *Mock*, ZDRW 2019, 239 ff.

⁹³ *Boyer* (Fn.26).

⁹⁴ Zum Beispiel bei *Kreber*, *Authenticity in and through Higher Education*, 2013; *dies.*, *Innovative Higher Education* 27 (2002), 5 ff.; *dies./Cranton*, *Journal of Higher Education* 71 (2000), 476 ff.; *Hutchings/Shulman*, *Change* 21 (1999), 10 ff.; siehe auch das Sonderheft der Zeitschrift *New Directions in Teaching and Learning*, 2001, zum Thema „Scholarship revisited“.

- 44 Die Informationsdimension betrifft die Vertrautheit mit einschlägiger Lehr-/Lerntheorie, idealerweise fachdidaktischer Provenienz und reicht von bloßer Kenntnis informeller Theorien, Intuitionen sowie anekdotischer Evidenz bis zu eigener anwendungsbezogener Forschung und Theoriebildung und breiter Kenntnis didaktischer Instrumente. In der Reflexionsdimension geht es um die Spiegelung des eigenen Lehrhandelns gegen theoretisch-konzeptionelles Wissen, also um den ersten Schritt, einen bestimmten Grad an Informiertheit handlungsrelevant werden zu lassen. Während ein schwach ausgeprägtes *scholarship of teaching* darauf verzichtet und eigenes Lehrhandeln – auch aufgrund fehlenden Wissens oder Wollens – unreflektiert lässt, ist die gezielte problem- und lösungsbezogene Reflexion des eigenen Lehrhandelns Ausdruck eines hohen *scholarship of teaching*. Stärker ins Institutionelle gewendet ist die Kommunikationsdimension, in der gefragt wird, ob und in welchen Kontexten Kommunikation über Lehre stattfindet. Dabei reichen die Möglichkeiten vom weitgehenden oder völligen Ausfall über informellen Austausch im Kollegium oder der Fakultät über den strukturierten Austausch in der Universität, auf Tagungen und Konferenzen bis hin zu eigenen Publikationen zum Thema. In der Konzeptionsdimension schließlich geht es um die Frage, ob Hochschullehrer das Lehrgeschehen stärker lehrenden- oder lernendenzentriert konzipieren. Der bereits angesprochene *shift from teaching to learning* kommt hier in den Blick und liefert Maßstäbe für die Planung und Gestaltung von Lehre insgesamt, aber auch von konkreten, kleinteiligen Lehrsituationen. Je stärker ein *scholarship of teaching* ausgebildet ist, desto stärker ist das Lehrgeschehen an der Optimierung des Lernens und den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet.

b) Prozesse disziplinärer Institutionalisierung

- 45 Am Modell *Trigwells* wird deutlich, dass die Entwicklung eines *scholarship of teaching* eine individuelle wie institutionelle Dimension aufweist. Namentlich bedarf sie disziplinärer Flankierung. Ein wesentliches Steuerungsinstrument sind Berufungsverfahren, in denen der typischerweise zu erbringende Nachweis pädagogischer Eignung mehr sein muss als ein bloßes Feigenblatt. Fakultäten sollten daher gezielt fachdidaktische Kompetenz aufbauen, indem gerade auch wissenschaftlicher Nachwuchs zu qualifizierter Auseinandersetzung mit (fach-)didaktischen Fragen angehalten wird. In Berufungsverfahren kann und sollte gezielt didaktischer Sachverstand hinzugezogen werden und Lehrproben oder eingereichte Lehrkonzepte tatsächlich kompetent beurteilt werden. Eine Institutionalisierung des fachdidaktischen Diskurses auch in Zusammenarbeit mit etablierten Akteuren wie der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) ist sinnvoll und nötig. Medizin,⁹⁵ Theologie⁹⁶ und auch die Ingenieurwissenschaften weisen der Rechtswissenschaft hier den Weg. Dass es sich dabei, mit Unterschieden im Detail, einerseits um traditionsreiche Fächer, andererseits aber auch um Anwendungsdisziplinen handelt, sollte dazu beitragen, Vorbehalte der Rechtswissenschaft gegen eine eigene Fachdidaktik abzubauen.

⁹⁵ Informationen zu den Zielen, zum Curriculum, zum Lehrkörper und den Teilnehmern finden sich unter www.mme-de.net.

⁹⁶ Die Theologie unterhält in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik ein eigenes „Netzwerk Theologie und Didaktik“.

D. Gegenstände einer juristischen Fachdidaktik

Es ist bereits deutlich geworden, dass der Gegenstandsbereich rechtswissenschaftlicher Fachdidaktik weit gespannt ist, nur zu einem sehr geringen Teil bislang überhaupt eingehend bearbeitet wurde und zu einem noch geringeren Teil im allgemeinen Bewusstsein des Faches angekommen ist. Er lässt sich in einem Zugriff nach Strukturfragen, Gegenstandsfragen und Methodenfragen differenzieren. 46

I. Strukturfragen

1. Ziele

Einer qualifizierten fachdidaktischen Reflexion der Rechtswissenschaft fehlt eine hinreichende Klarheit über die Ziele der Juristenausbildung, vorrangig an den Universitäten. Es wird im Hinblick auf die universitären Staatsexamensstudiengänge nicht adäquat zwischen *Inhalten* und *Zielen* des Studiums unterschieden und die wenigen vagen Ziele, die die Juristenausbildungsgesetze vorgeben, werden nicht angemessen operationalisiert. Im Kern der Zielproblematik liegt dabei die Frage, was das Studium einer wissenschaftlichen Disziplin ausmacht, die zugleich eine Professionsdisziplin ist.⁹⁷ Dieses Spannungsverhältnis wird institutionell verfestigt, weil den Fakultäten die Organisation des alles dominierenden Staatsexamens aus der Hand genommen und an die Praxisinstitutionen der Justizprüfungsämter delegiert ist. Eine institutionelle Verflechtung beider Akteure gibt es jenseits der Zulieferfunktion der Fakultäten für Prüfungsaufgaben aber typischerweise nicht.⁹⁸ 47

2. Studienstruktur

Die Organisation des juristischen Studiums leidet unter einer Verschmelzung und Verzerrung der verschiedenen Studienphasen. Die aus anderen Fächern geläufige Unterscheidung von Grund- und Hauptstudium ist dem Rechtsstudium in Ermangelung einer echten Zwischenprüfung nicht zu eigen. Auch deren Einführung hat daran wenig geändert, da praktisch durchweg Modelle kumulativer Zwischenprüfungen realisiert wurden, bei denen die notwendigen Leistungen nicht in einem Prüfungsvorgang zu erbringen, sondern über viele Semester zu sammeln sind.⁹⁹ Und obgleich nach diesem Modell nach vier Semestern die Zwischenprüfung bestanden sein sollte, erlauben Nachhol- und Wiederholungsmöglichkeiten eine Streckung des Prüfungsgeschehens bis weit in die mittlere Studienphase. Dies verwischt gerade für schwächere Kandidaten den Übergang vom Grund- in das Hauptstudium und das mit einer intervenierenden 48

⁹⁷ Siehe auch in diesem Band *Bleckmann*, § 10.

⁹⁸ Zu diesem Zusammenhang zutreffend *Baldus/Schmidt-Kessel*, GRP 2017, 2.

⁹⁹ Siehe zum Beispiel § 4 Abs.1 Zwischenprüfungsordnung Universität Potsdam (Brandenburg); § 4 Abs.1 HambJAG i.V.m § 4,5 Zwischenprüfungsordnung der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg (Hamburg); § 1a Abs.2,3 NJAG (etwa i.V.m § 15 Zwischenprüfungsordnung der Universität Göttingen) (Niedersachsen); § 28 Abs.4 JAG NRW i.V.m § 30 Studien- und Prüfungsordnung der Ruhr-Universität Bochum für das Studium der Rechtswissenschaft mit Abschluss „Erste Prüfung“ (Nordrhein-Westfalen); § 23, 13 Abs.1 S.2 Prüfungsordnung der Universität Leipzig (Sachsen); § 52 Abs.1 HSG i.V.m § 7 Abs.1 Zwischenprüfungsordnung Rechtswissenschaftliche Fakultät Kiel (Schleswig-Holstein).

Prüfung verbundene Signal, Studierverhalten und Studienwahl kritisch zu hinterfragen, entfällt. Auf diese Weise wird das Grundstudium in die Hauptstudiumsphase hinein verlängert.

- 49 Umgekehrt wird die Hauptstudiumsphase durch die Einführung der Schwerpunktbereiche, in denen es bereits um das Erbringen examensrelevanter Leistungen geht, überlagert. Zwar dienen die Schwerpunkte auch der Vertiefung des bereits erworbenen Wissens und der Verbesserung erworbener Kompetenzen. Sehr häufig erweitern sie aber den Stoffkanon und vertiefen ihn nicht. Zugleich ist durch die an vielen Fakultäten erfolgte Abschaffung der sogenannten großen Übungen eine Schwächung der Hauptstudiumsphase eingetreten mit der Folge, dass für nicht wenige Studenten die Grundstudiumsphase unvermittelt in eine Examens- und Examensvorbereitungsphase mündet. Es findet also insgesamt eine Prolongation der Grundstudiumsphase und eine Ausweitung der Examensvorbereitungsphase in den Bereich des Hauptstudiums statt und damit eine Schwächung des Hauptstudiums selbst. Für stärkere Kandidaten, die bereits vorzeitig die für das Bestehen der Zwischenprüfung notwendigen Leistungen erbracht haben, führt die inadäquate didaktisch-curriculare Ausformung eines echten Hauptstudiums dazu, die mittleren Semester als Überbrückung zum Schwerpunktstudium oder dessen Vorziehen zu nutzen. Hier werden Ressourcen für die kognitive Entwicklung der Studenten vergeudet.
- 50 Die Verwischung der Studienphasen entdifferenziert das Lehr-/Lerngeschehen und damit auch die kognitive und kompetenzielle Entwicklung der Studenten. Sie führt namentlich dazu, dass die Ausformung studienphasenadäquater Anforderungsprofile ausbleibt. Ob ein Rechtsgebiet im Grund- oder Hauptstudium gelehrt wird, sieht man von den evidenten Einführungsvorlesungen ab, beinahe beliebig. In der Folge wird auch die Art des Zugriffs auf die Rechtsgebiete bis zu einem gewissen Punkt beliebig, die Reflexionstiefe einer Veranstaltung hängt also nicht mehr davon ab, wann im Studienverlauf sie vorgesehen ist. Verstärkt wird dieser Effekt durch die sequentielle Ordnung des Curriculums, die eine Wiederholung und Vertiefung einmal behandelter Gegenstände abgesehen von Repetitoriumsangeboten nicht vorsieht. Die über Grundkursmodelle bisweilen angestrebte „Verschleifung“¹⁰⁰ der Inhalte, gar hin bis zu einem echten Schleifenmodell des Curriculums, wird demgegenüber nur selten konsequent realisiert, sondern bleibt Fassade.
- 51 Ein weiterer Effekt dieser Entwicklung ist der Umstand, dass eine qualifizierte Befassung mit den Grundlagendisziplinen der Rechtswissenschaft in diesem Szenario keinen rechten Ort hat. In der Folge werden Grundlagenscheine regelmäßig früh ‚erschlagen‘, mit der Folge, dass ihr kritisches Potential als Reflexionsinstanz der dogmatischen Fächer praktisch verpufft und ihre Funktion für Studenten weitgehend intransparent bleibt.¹⁰¹
- 52 Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe fachdidaktischen Nachdenkens, eine Revitalisierung sinnvoller Studienstrukturen zu bewirken, die einen äußeren Rahmen setzen für eine kognitiv und nach Maßgabe von fachlichen Rationalitäten geordnete Entwicklung der Studenten. Eine wesentliche Aufgabe ist dabei eine sinnvolle Integration

¹⁰⁰ Zum curricularen Schleifenmodell etwa *Karger*, *Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts*, 2010.

¹⁰¹ Dazu in diesem Band *Funke*, § 15; *Krüper*, *Grundlagen grundlegen*, in: *Brockmann/Pilniok* (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*, 2014, S. 274 ff.

der Schwerpunktbereiche, die gegenwärtig einen strukturierten Studienverlauf nicht eben begünstigen. Treten noch Steuerungswirkungen der Freischussregelungen hinzu, führt das letztlich dazu, dass Studenten etwa ein Semester für den gewählten Schwerpunktbereich sowie zwei weitere Semester für die Examensvorbereitung aufwenden. Dies verkürzt das reguläre Studium de facto auf fünf Semester. Die Folgen dessen sind weithin erkennbar.

3. Curriculum

a) Curriculum: Ziele, Inhalte, Formate, Methoden, Prüfungen

In engem Zusammenhang mit der Frage nach abgrenzbaren Studienstrukturen und ihrer jeweiligen Funktionen liegt das weite Feld der rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie und der Curriculumspraxis. Während eine Professionsdisziplin wie die Medizin seit Jahren nicht nur curriculumstheoretische Debatten führt, sondern vielerorts eine Reform ihres Curriculums umgesetzt hat, gilt für die Rechtswissenschaft das glatte Gegenteil. Eine relevante Curriculumsdebatte, die auf mehr zielt als einen Katalog von Studieninhalten, findet nicht statt. 53

Eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik müsste sich daher um eine Entfaltung des Curriculumsbegriffs und seine Situierung im Themenfeld der Fachdidaktik insgesamt bemühen. Ist der Anspruch an ein Curriculum, eine nach fachlichen und didaktischen Prinzipien geordnete Abstimmung von Inhalten, Formaten, Methoden und Prüfungen zu leisten,¹⁰² so wird deutlich, warum gerade die Curriculumsdebatte in der Rechtswissenschaft so notleidend ist. Eine qualifizierte Curriculumsdiskussion bildet in gewisser Hinsicht den freilich immer nur vorläufigen Abschluss einer fachdidaktischen Debatte. Da das Curriculum aber zu gestalten ist und gestaltet wird, kann die curriculartheoretische Debatte in der Rechtswissenschaft nicht auf die Etablierung und Entfaltung eines fachdidaktischen Diskurses warten, sondern muss ihrerseits im Wege eines iterativen *trial and error*-Verfahrens Beiträge zu dieser Debatte leisten.¹⁰³ 54

b) Hidden Curriculum der Rechtswissenschaft

In begrifflichem Zusammenhang mit curriculartheoretischen und curricularpraktischen Erwägungen steht das Themenfeld des „hidden curriculum“, des ‚heimlichen Lehrplans‘. Der durch den amerikanischen Anthropologen *Philip W. Jackson* geprägte Begriff¹⁰⁴ deutet auf die allen Bildungseinrichtungen und Bildungsprozessen eingeschriebene Dichotomie von Bildungs- und Kompetenzerwerb einerseits und Erziehung andererseits hin, was sich auch als Gegensatz von formalem und informalem Lernen verstehen lässt.¹⁰⁵ Jenseits der strukturierten, curricular begründeten und geformten Ziele liegen „unwritten, unofficial and often unintended lessons, values and 55

¹⁰² Siehe etwa *Huber* (Fn.22), S.46 ff.

¹⁰³ Dazu in diesem Band *Krüper*, § 14.

¹⁰⁴ *Jackson*, *Life in Classrooms*, 1968.

¹⁰⁵ Freilich hat sich um das Begriffspaar des formalen und informalen Lernens mittlerweile eine eigene erziehungswissenschaftliche Debatte gebildet, die mit Fragen des ‚hidden curriculum‘ nur noch zum Teil zu tun hat und etwa Fragen formaler und informaler Lernorte oder formaler, informaler und individueller Lernmotivationen und -ziele zum Gegenstand hat, siehe etwa *Overwien*, *Informelles Lernen*, in: *Coelen/Otto* (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*, 2008, S.128 ff.

perspectives“¹⁰⁶, die Schüler oder Studenten sich aneignen und verinnerlichen. Das „hidden curriculum“ betrifft zentrale (fach-)kulturelle Überzeugungen, Traditionen und Praktiken, die nicht selbst, also explizit Gegenstand des Lehr-/Lerngeschehens werden, sondern implizit vermittelt werden. Dabei können sie, müssen aber nicht verstärkend auf das offizielle Curriculum, seine Ziele und Inhalte einwirken, sondern können es auch relativieren oder sogar konterkarieren.

- 56 Die Wirkungen eines solchen „hidden curriculum“ lassen sich, zumal für die Rechtswissenschaft, auch im Sinne von Sozialisationsstrategien beschreiben. *Wolfgang Schütte* hat dies als „Die Einübung des juristischen Denkens“ rekonstruiert und die Juristenausbildung als Sozialisationsprozess gedeutet,¹⁰⁷ der wesentlich auch über einen ‚heimlichen Lehrplan‘ gesteuert wird. Schütte postuliert,

„daß die herkömmliche Juristenausbildung neben der Vermittlung instrumenteller Qualifikationen [...] eine wesentliche Berufsvorbereitung noch auf anderer Ebene leistet: Sie vermittelt ein Repertoire von Anwendungsregeln, nach denen soziale Sachverhalte auf überkommene Weise wahrgenommen werden und nach denen mit Rechtsregeln umgegangen wird. Das sichtbare Spezialistentum des Juristen [...] erfaßt vermutlich nur das vordergründige Ergebnis des juristischen Qualifizierungsprozesses. Wichtige Effekte dürften darüber hinaus in der eingeübten Art liegen, Realität zu dekodieren und zu konstruieren, Strategien zu entwickeln und Lösungen zu legitimieren“¹⁰⁸.

- 57 Für eine Fachdidaktik der Rechtswissenschaft sind Sozialisationswirkungen eines „hidden curriculum“ ein Thema, weil mit dem Studium der Rechtswissenschaft eine Anwartschaft auf gesellschaftliche, politische, ökonomische und wesentlich natürlich auch justizielle Macht erworben wird. Die Einübung des juristischen Denkens ist also zugleich eine Einübung der Ausübung sozialer Macht. Über die Techniken und Strategien dieser Einübung muss sich eine reflektierte Rechtswissenschaft Rechenschaft ablegen und daher deren kritische Reflexion zu einer eigenen Zuständigkeit machen.

II. Gegenstandsfragen

- 58 Fachdidaktik muss neben den übergreifenden Fragen von Zielen, Studienstrukturen und Curriculumsentwicklung auch konkreter operieren und an spezifischen Gegenständen arbeiten. Diese ergeben sich einerseits zwanglos aus den Strukturen des didaktischen Settings, andererseits aus den Sachlogiken und Bedürfnissen der Disziplin selbst. Nimmt man das Fach im Ganzen in den Blick, so lassen sich verschiedene Gegenstände ausmachen.

1. Dogmatik

- 59 Größte Bedeutung genießen die Veranstaltungen zum geltenden Recht, also die dogmatischen Fächer. In ihnen ist die Dominanz der Sachlogik über die Logik ihrer Vermittlung zweifellos besonders ausgeprägt. Auch die Gefahr, der normativen Unverfügbarkeit des Gegenstandes didaktisch zu erliegen, ihn also nicht für didaktisch aufschlüsselbar

¹⁰⁶ Art.: Hidden Curriculum, in: The Glossary of Education Reform, 2015 (<https://www.edglossary.org/hidden-curriculum/>); siehe auch *Zinnecker*, Der heimliche Lehrplan, 1975.

¹⁰⁷ *Schütte* (Fn. 64).

¹⁰⁸ *Schütte* (Fn. 64), S. 15.

zu halten, ist hier sicher am größten. Zugleich bilden diese Veranstaltungen den Regelfall in der Juristenausbildung. Eine Fachdidaktik der Rechtswissenschaft steht hier vor verschiedenen Aufgaben. Sie muss einerseits die didaktische Erschließung *der Funktion* von Dogmatik im Anwendungsbereich eines konkreten Rechtsfaches befördern. Andererseits geht es darum, das spezifische dogmatische Profil einzelner Rechtsfächer auch didaktisch zu entwickeln. Die mit der Rede von Referenzgebieten¹⁰⁹ des Rechts verbundene Entwicklung von Bereichsdogmatiken¹¹⁰ muss hier entfaltet und zugleich relativiert werden. Dies kann nur aus den einzelnen Rechtsfächern und aus der dort gebündelten Expertise heraus geschehen, findet aber bis dato nicht systematisch statt.¹¹¹

Ein wesentliches Anliegen einer Fachdidaktik juristischer Dogmatik ist darin zu sehen, den instrumentellen Charakter der Dogmatik für Rechtswissenschaft und Rechtspraxis didaktisch zugänglich zu machen. Hier geht es vorrangig um Strategien der Metakognition,¹¹² also der kognitiven Reflexion des eigenen fachlichen Handelns, die besonderen aufklärerischen Charakter für die Studenten haben kann. 60

2. Methoden der Rechtswissenschaft

Die juristische Methodenlehre als Auslegungs- und Argumentationslehre hat in der Juristenausbildung nur einen Nebenschauplatz, weil in der Lehre die Vermittlung ihrer dogmatischen Früchte in den einzelnen Rechtsfächern im Vordergrund steht. Als Lehrgegenstand tritt die Methodik im Sinne eines nach Regeln des Faches angeleiteten Erkenntnisprozesses also gegenüber der Dogmatik als Summe methodischer vermittelter Prozessergebnisse in den Hintergrund. Dass die konventionell gelehrt und in ihrer Berechtigung an sich fraglose Methodenlehre bei Studenten nicht intensiv nachgefragt wird, liegt auch an der Invisibilisierung der Methodik durch die Dogmatik. Zugleich wird in den dogmatischen Fächern erkennbar, dass die in der Methodenlehre gelehrteten Auslegungsregeln und Argumentationsfiguren den Umgang mit dogmatisch durchgebildeten Rechtsmaterien gar nicht adäquat anleiten. Während die Methodenlehre also die Neigung hat, sich als solche ‚erster Auslegung‘ des Gesetzes zu gerieren, geht es in den Kernfächern praktisch eher um eine Methodenlehre dogmatisierter Rechtsgebiete.¹¹³ Nicht Auslegung nach dem Methodenkanon, sondern eher Kenntnis, Reproduktion und bestenfalls Kritik bekannter Streitstände wird verlangt. Die Methodenlehre klassischer Provenienz liefert also Werkzeuge, die auf die in der Ausbildung in Rede stehenden Probleme zwar nicht durchweg, aber doch häufig nicht passen; umgekehrt werden die Werkzeuge zur Entschlüsselung dogmatischer Rechtsprobleme nicht konsequent genug gelehrt. Dies spielt in der Juristenausbildung bis dato keine erkennbare Rolle. Einer fachdidaktischen Reflexion über die Methodenlehre muss es 61

¹⁰⁹ Klassisch etwa bei *Schmidt-Aßmann*, Das allgemeine Verwaltungsrecht als Ordnungs idee, 2. Aufl. 2004.

¹¹⁰ Für ein Beispiel siehe *Morlok*, Parteienrecht als Organisationsrecht, in: Bäuerle/Dann/Wallrabenstein (Hrsg.), FS Bryde, 2013, S. 231 ff.

¹¹¹ Siehe aber *Podszun*, ZDRW 2017, 224 ff.; *Hefendehl*, ZDRW 2017, 245 ff.; *Hähnchen*, ZDRW 2019, 224 ff.; *Mock*, ZDRW 2019, 239 ff.; *Hobe/Marauhn* (Hrsg.), Lehre des internationalen Rechts – zeitgemäß?, 2017.

¹¹² Siehe etwa *Schreblowski/Hasselhorn*, Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten, in: Mandl/Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien, 2006, S. 151 ff.

¹¹³ Zur Notwendigkeit einer Hermeneutik der Dogmatik *Krüper*, Über Rechts|Zwischen|Texte, in: Funke/Lachmayer (Hrsg.), Formate der Rechtswissenschaft, 2016, S. 211 (234).

also darum getan sein, über eine Wiedergewinnung des instrumentellen Arsenal der Methodenlehre zugleich einen Reflexionsprozess der Studenten über Fragen methodischer Anwendung des Rechts in Gang zu setzen. Zugleich muss eine Antwort auf die Frage gesucht werden, wie eine Methodenlehre in der dogmatischen Moderne aussehen kann, die bei Lichte betrachtet nur selten erste Auslegung von Normen, sondern die Relationierung dogmatischer Figuren verlangt.

3. Grundlagen

- 62 Neben den dogmatischen Fächern und den Methoden der Rechtswissenschaft kommt den Grundlagenfächern eine eigenständige Bedeutung im Spektrum fachdidaktischen Nachdenkens zu.¹¹⁴ Ihr Status ist seit langem prekär und ihre Funktion in der Juristenausbildung immer weniger selbstverständlich.¹¹⁵ Der Beitrag der juristischen Fachdidaktik zur Diskussion um die Grundlagen müsste sich daher sowohl mit der Funktionsbestimmung der Grundlagenfächer als auch mit der Operationalisierung dieser Funktion befassen. Mit der Frage nach der Grundlagenorientierung der Rechtswissenschaft ist zugleich ihr Status als Professionsdisziplin einerseits, als wissenschaftliche Disziplin andererseits angesprochen.
- 63 In einem zweiten Schritt müssten Formate und Strukturen einer Grundlagenorientierung erörtert werden. Hier muss die Debatte Anschluss finden an andere Stränge der fachdidaktischen Reflexion. Im Hinblick auf die Studienstruktur muss es dabei im Zusammenspiel mit dem Entwurf eines rechtswissenschaftlichen Curriculums um Orte im Studienablauf und notwendige Inhalte gehen. Neben Studienstruktur- und Curriculumsaspekten spielen aber auch Fragen der Lehr- und Prüfungsformate eine wichtige Rolle. Im Hinblick auf Lehrformate muss es dabei etwa um Fragen nach einem Separationsmodell gehen, das dogmatische Fächer von Grundlagen trennt, oder demgegenüber um ein Integrationsmodell, das Dogmatik und Grundlagen stärker miteinander verbindet.¹¹⁶ Möglicherweise eröffnen sich, denkt man etwa an echte Quellenarbeit, auch gerade im Bereich der Grundlagen bislang noch weitgehend unbeachtete Möglichkeiten des E-Learning. Auch Formate wie Moot Courts oder Law Clinics lassen sich etwa in Form historischer Formate realisieren und werden bereits vereinzelt auf diese Weise realisiert.¹¹⁷

4. Wertbindungen und Professionsethik

- 64 Ein besonderes Anliegen und eine Herausforderung für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik liegt darin, einen Beitrag zu leisten zur didaktischen Entschlüsselung der umfassenden Wertbindung der Rechtsordnung, die zuvörderst natürlich eine Verfassungsbindung ist. Dieser Aufgabe kommt vor allem in historischer Perspektive besondere Bedeutung zu. Während den unmittelbaren Nachkriegsgenerationen die Notwendigkeit einer Wertefundierung des Rechts unmittelbar plausibel war, verlieren sich Notwendigkeit und Plausibilität dieser Wertbindung mit Zeitablauf mit der Gefahr,

¹¹⁴ In diesem Band *Funke*, § 15; siehe weiter *Stolleis*, Zur kritischen Funktion der Rechtsgeschichte, in: Hof/Götz von Olenhusen (Hrsg.), *Rechtsgestaltung – Rechtskritik – Konkurrenz von Rechtsordnungen*, 2012, S. 212 ff.

¹¹⁵ *Stolleis*, JZ 2013, 712 ff.

¹¹⁶ *Krüper* (Fn. 101).

¹¹⁷ Siehe dazu etwa *Haferkamp/Fuchs/Mayenburg et al.*, ZRG (GA) 123 (2006), 373 ff.

Recht allein als instrumentelles Medium zu sehen. Macht man sich zugleich klar, dass heutige Studenten ausnahmslos weit nach der Wiedervereinigung als formellem Abschluss der Nachkriegszeit geboren worden sind und also auch die deutsche Teilung als Problem einer System- und Wertekonkurrenz nicht mehr persönlich erfahren haben, dass zudem die Zahl von Studenten mit Migrationshintergrund zunimmt, die die spezifisch deutsche (Un-)Rechtsgeschichte ohnehin nicht oder nur sehr vermittelt als Teil eigener kollektiver Identität empfinden, so wird deutlich, dass Wertfragen des Rechts (wie seit jeher) eine zentrale Bedeutung zukommt, die aber an Offensichtlichkeit eingebüßt haben und deswegen zunehmend begründungs- und didaktisch erklärungsbedürftig werden.

Demgegenüber weisen Fragen einer Professionsethik im Studium eine bislang völlig unterentwickelte Bedeutung auf.¹¹⁸ Zwar werden immer wieder Forderungen nach einer stärkeren Praxisorientierung im Sinne stärkerer Orientierung an der Anwalts-tätigkeit im Studium erhoben.¹¹⁹ Diese umfassen aber regelmäßig keine professionsethischen Fragen, sondern zielen vor allem auf eine stärkere Verankerung von Kautelarjurisprudenz. Professionsethik ist selbstverständlich nicht allein ein Thema im Anwaltsberuf, wirft hier aber besondere Fragestellungen auf, die sich bei richterlicher Tätigkeit aufgrund der weitgehenden Unabhängigkeit einerseits und der strikten gesetzlichen Ausformung von Neutralitätsanforderungen andererseits anders stellen. Unter anderen Prämissen mag Ähnliches auch für sonstige juristische Tätigkeit im öffentlichen Dienst gelten.

III. Methoden rechtswissenschaftlicher Lehre

Ein praktisch wichtiger Aspekt jeder Fachdidaktik liegt in der Invention, Implementation und Evaluation spezifischer Lehrmethoden.¹²⁰ Wiewohl sich Didaktik nicht auf Fragen der Methodik reduzieren lässt, indes auch strategisch darauf reduziert wird,¹²¹ bildet die Methodenfrage unter dem Entscheidungs- und Bewährungsdruck der Lehrpraxis nicht selten die erste Kontaktstelle von Hochschullehrern mit Fragen einer didaktischen Gestaltung der eigenen Lehre.¹²² Hier ist die Fachdidaktik eng am konkreten Lehr-/Lerngeschehen orientiert und muss deswegen eine produktive Verbindung mit der bildungs- und kognitionswissenschaftlichen Forschung zu Lehren und Lernen eingehen.

1. Methodenbegriff

Didaktische Methoden sind bewusst oder unbewusst eingesetzte Werkzeuge, um den spezifischen Sachgegenstand einer Veranstaltung zu präsentieren, zu analysieren, zu erklären oder anzuwenden. Jedes Lehrhandeln ist in diesem Sinne methodisches und also didaktisches Handeln. Insofern impliziert die Verwendung des Methodenbegriffs weder besondere noch besonders aufwendige Lehr-/Lernarrangements. Die klassische

¹¹⁸ In diesem Band dazu *Bleckmann*, § 10 Rn. 31 ff., 35.

¹¹⁹ Siehe etwa *Trierweiler*, ZDRW 2014, 225 ff. (aus Anwaltschaftsperspektive); *Jost*, ZDRW 2014, 230 ff. (aus Justizperspektive).

¹²⁰ In diesem Band *Lange*, § 12.

¹²¹ Zu spezifischen Zusammenhängen in der Rechtsdidaktik *Manz/Wolff* (Fn. 13), S. 241 f.

¹²² *Manz/Wolff* (Fn. 13), S. 243.

Vorlesung im reinen Instruktionsstil ist insofern ebenso methodisch wie ein Planspiel, eine Gruppenarbeit, eine Diskussion oder eine ‚lebendige Statistik‘.

- 68 Methodisches Handeln ist unausweichlich mediengebundenes Handeln. Auch der Medienbegriff ist hier umfassend zu verstehen, denn auch die schlichte Oration ist medial gebunden, nämlich an die Stimme als akustisches Medium.¹²³ Vor diesem Hintergrund beinhaltet der Appell an den Einsatz von Methoden zwar nicht zwingend, aber doch häufig einen Medienwechsel: vom gesprochenen Wort zur Schrift, vom Text zum Bild und so fort. So kann etwa der Wechsel von einer begleitenden PowerPoint-Präsentation hin zur Tafel oder zum Smart Board, um dort ein besonders komplexes Problem oder eine Fall-Lösung zu entwickeln, bereits durch den Medienwechsel an sich aufmerksamkeitsfördernd und durch die damit notwendig verbundene Entschleunigung zugleich lernförderlich sein.
- 69 Wichtiger aber noch ist der mit dem Appell an den Einsatz von Methoden idealerweise verbundene Rollenwechsel zwischen Hochschullehrern und Studenten. Ein sinnvoller Einsatz von Methoden fördert den Wechsel zwischen Aktivität und Passivität, zwischen Rezeption und Applikation, zwischen Aggregation und Reflexion von Wissen. Methoden initiieren im Idealfall auch einen Perspektivwechsel, durch den das konstruktivistische Element des Wissens- und Kompetenzerwerbs gesteigert werden kann. Der *shift from teaching to learning* schlägt also idealerweise bis auf die methodische Ebene durch.
- 70 Methodeneinsatz ist in doppelter Hinsicht geboten. Einerseits vermag eine feinsinnige Abstimmung von Lernzielen der Veranstaltung mit passenden Methoden die Lernqualität zu steigern. Dies betrifft insbesondere den Erwerb von Handlungskompetenzen, die kaum sinnvoll durch reine Instruktion erlernt werden, sondern Aktivität und angeleitetes Handeln verlangen. Zugleich kann ein Methoden- und damit oftmals ein Medienwechsel ein dienliches Instrument zur Strukturierung einer Veranstaltung sein, das Abwechslung schafft und Konzentration der Lernenden steigert.

2. Spezifität von (juristischen) Lehrmethoden – Falllösung insbesondere

- 71 Ein Blick in die kaum noch zu überschauende Flut an schul- und hochschuldidaktischer Literatur sowie in die häufig online verfügbare graue Literatur von Handreichungen, Ratgebern, Skripten und Fortbildungsmaterialien zeigt, dass es an Methodenvorschlägen keineswegs fehlt.¹²⁴ Viele von ihnen lassen sich ohne besonderen Transfer auch in juristische Lehrveranstaltungen übertragen. Dazu zählen Methoden der Wiederholung, der Aktivierung von Vorwissen, des Feedbacks und so fort.¹²⁵ Didaktisch anspruchsvoller wird es, wo es um eine feinere Abstimmung von Lernzielen der Veranstaltung mit den eingesetzten Methoden geht. Eine solche Abstimmung sieht zunächst Klarheit über die Lernziele nicht nur einer Vorlesung im Studiums- und Semesterganzen, sondern einer konkreten Einheit und in dieser Einheit von einzelnen Abschnitten voraus. Wo diese Zielbestimmung erfolgt und damit zugleich eine Taxonomie der Lernziele

¹²³ Zu den Gegenständen einer juristischen Mediendidaktik Krüper, ZDRW 2017, 23 ff.

¹²⁴ Aus der Fülle der Beispiele sei hier etwa nur auf das instruktive Angebot meiner eigenen Universität hingewiesen, das online abrufbar ist unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/>.

¹²⁵ Siehe etwa Meyer, Unterrichtsmethoden, Band 1, 15. Aufl. 2014 und Band 2, 14. Aufl. 2012; Klippert, Methodentraining, 20. Aufl. 2012; Wahl (Fn. 84); Reich (Fn. 50), S. 265 ff. sowie www.methodenpool.uni-koeln.de; Wörner, Lehren an der Hochschule, 2. Aufl. 2008.

möglich wird, kann auch eine sinnvolle Abstimmung der Methoden erfolgen: Sollen Studenten Fähigkeiten der Analyse, des Vergleichs und der Bewertung erwerben, ist es ratsam, Methoden einzusetzen, die dies optimal fördern, also diese Fähigkeiten anregen und einüben, was regelmäßig größeren methodischen Aufwand erfordert. Geht es um niedrigschwelligere Lernziele, mögen schlichtere Methoden angemessen sein.

Eine komplexe und voraussetzungsvolle Methode und zugleich auch Ergebnis juristischer Ausbildungsbemühungen ist die (Fähigkeit zur) Lösung von Fällen. Sie ist, begreift man sie als Lehrmethode zur Darstellung juristischer Zusammenhänge und zur Herstellung einer daraus sich ergebenden juristischen Entscheidung, hochgradig fachspezifisch, weil sich Rechts- und juristische Methodenkenntnis in ihr auf das Engste verbinden. Wie voraussetzungs voll die Fertigkeit juristischer Falllösung ist, von wie vielen bloß impliziten Bewertungen und Selektionen sie abhängt, wird demgegenüber praktisch nie zum Thema der Ausbildung gemacht, und zwar weder im Studium, noch im Referendariat – und das, obwohl es methodisch und didaktisch fein ausgearbeitete Gegenmodelle gibt.¹²⁶ Wiewohl die Rechtswissenschaft mit der Falllösung als juridischem Modell einer *Case Study* gegenüber vielen anderen Disziplinen bereits einen didaktischen Vorsprung genießt, hat sie es bis dato nicht für nötig gehalten, diesen Vorsprung durch ausbildungsrelevant werdende Reflexion didaktisch abzusichern.¹²⁷ 72

IV. Akteure und Institutionen

Schließlich muss eine Fachdidaktik der Rechtswissenschaft auch die Vielfalt der ausbildungsrelevanten Akteure und Institutionen zur Kenntnis nehmen, ihre Interessenpluralität erkennen und die jeweilige institutionelle Gebundenheit produktiv verarbeiten.¹²⁸ Institutionell-normativ überformt wird das Jurastudium durch die Vorgaben des Deutschen Richtergesetzes, die Juristenausbildungsgesetze und die zu ihrer Konkretisierung zum Teil erlassenen Verordnungen¹²⁹ sowie die Studien- und Prüfungsordnungen der Fakultäten. Die ambivalenten Steuerungswirkungen vor allem der formell-gesetzlichen Vorgaben und ihrer Interpretation wurden hier bereits verschiedentlich angesprochen. Sie wirken dabei sowohl auf das Lehr- wie auf das Prüfungsgeschehen ein.¹³⁰ 73

Sachwalter dieser Vorgaben sind die Justizprüfungsämter in den Ländern, die den Justizministerien beziehungsweise den Oberlandesgerichten als eigene Verwaltungseinheiten zugewiesen sind. Sie sind eine Domäne der Praktiker, die über das Prüfungsgeschehen in der Staatsprüfung Einfluss nehmen auf das Lehrgeschehen der Universitäten. Während die Leitung der Ämter in der Regel bereits in der Justiz aufgestiegenen Richtern anvertraut ist, wird die inhaltliche Betreuung des Prüfungsgeschäfts in der Regel von abgeordneten Richtern übernommen. Nicht nur fehlt es diesen in der Breite an 74

¹²⁶ v. Schlieffen, ZDRW 2013, 44 ff.; siehe weiter auch Emmrich, Schreibaufgabe „Gutachten“, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, 2016, S. 85 ff.

¹²⁷ Siehe aber in diesem Band Czerny, § 38.

¹²⁸ Dazu in diesem Band Dietrich, § 5.

¹²⁹ BW JAPrO (Baden-Württemberg); JAPo Bayern; Bgb JAO (Brandenburg); JAO Berlin; Prüfungsgegenständeverordnung (Hamburg); JAO Hessen; JAPo M-V (Mecklenburg-Vorpommern); NJAVO (Niedersachsen); JAPo Rheinland-Pfalz; JAO Saarland; SächsJAPo Sachsen; JAPrVO (Sachsen-Anhalt); JAVO (Schleswig-Holstein); ThürJAPo (Thüringen).

¹³⁰ Siehe für Gemeinsamkeiten und Unterschiede am Beispiel der Vorgaben für das Verwaltungsrechtsscurriculum in diesem Band Sauer, § 18 Rn. 5 ff.

universitärer Lehrerfahrung, sie sind zugleich als Vertreter im Staatsdienst ‚Gewinner‘ des Ausbildungssystems und in den Prüfungsämtern in karriererelevanten Bewährungssituationen. Hier wie dort dominiert die Perspektive der Praxis, nicht der Wissenschaft. Eine didaktische Reflexion fällt daher weitgehend aus oder wird als ‚Bauchgefühlsdidaktik‘ praktiziert.

- 75 In den Fakultäten treffen nicht selten auch gegenläufige Interessen aufeinander. Die legitime Prüfungsorientierung der Studenten wird dabei einerseits durch Hochschullehrer noch verstärkt, andererseits aber auch dauerhaft beklagt. Umgekehrt bringen Studenten nicht durchweg die Bereitschaft mit, sich auf die Sachgesetzmäßigkeiten wissenschaftlicher Lehre einzulassen und die damit verbundene Eigenverantwortung wahrzunehmen. Der Wechsel von den Lehr-/Lernbedingungen der Schule zu denen einer Hochschule fällt oft schwer, wird aber häufig auch nicht didaktisch sinnvoll begleitet. Dass Hochschullehrer zugleich immer auch Forscher sind und den Rationalitäten und Anreizmechanismen des Forschungsbetriebs eher zu folgen geneigt sind, trägt das Seinige zu Ziel- und Interessenkonflikten in der Lehre bei.
- 76 Schließlich spielen, wenn auch zumeist eher am Rande, berufsständische Vereinigungen der Praxis eine Rolle, soweit sie an die politisch Verantwortlichen in Parlamenten und Ministerien professionsspezifische Erwartungen an eine vermeintliche Praxisrelevanz des Studiums herantragen. Dass es ‚die‘ Praxis mit ‚den‘ Anforderungen nicht gibt, dass namentlich die mehr oder weniger starke Profilierung in der Ausbildung eher randständiger Fächer, man denke etwa an das Sozial- oder Ordnungswidrigkeitenrecht, nicht zu einer erhöhten Praxistauglichkeit der Absolventen führt, wird selten kritisch hinterfragt.

E. Das Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik: Ausblick

- 77 Das Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik dient der Professionalisierung der akademischen Ausbildung von Juristen. Es liefert ihr eine an den Sachlogiken der Rechtswissenschaft einerseits, an den bildungs- und kognitionswissenschaftlichen Grundlagen von Lehren und Lernen andererseits orientierte Grundlage. Als Fachdidaktik einer wissenschaftlichen Disziplin kann sie gerade dazu beitragen, die Qualität akademischer Lehre zu verbessern. Die fachdidaktische Initiativlast liegt dabei in der Rechtswissenschaft, weil nur sie über die institutionellen und kompetenziellen Voraussetzungen und die Einbindung in einen akademischen Argumentationszusammenhang verfügt,¹³¹ die erforderlich sind, um Fragen der Lehre aus der Sphäre der Intuition in die der Reflexion zu überführen. Freilich verlangt dies den Willen und die Anstrengung des Faches in der Breite, dessen Reflexionsdefizite gerade auch im Vergleich mit anderen Professionsdisziplinen groß sind.
- 78 Daher muss sich das rechtsdidaktische Nachdenken von Anfang an aus der lehrpraxisgetriebenen Fixierung auf Methoden und Tricks akademischer Lehre befreien und didaktisches Nachdenken als ganzheitliche und wissenschaftstheoretisch informierte Reflexion der Bedingungen akademischer Lehre in der Rechtswissenschaft begreifen.

¹³¹ Zum Zusammenhang von Disziplin und ihrer Didaktik *Pilniok*, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, 2012, S.17 ff.

In deren Zentrum steht zunächst eine Explizierungs- und Konkretisierungsleistung im Hinblick auf die Ziele einer akademischen Juristenausbildung – eine gesamtdisziplinäre Leistung, die sich mit positivistischen Hinweisen auf die gesetzlichen Zielbestimmungen nicht begnügen darf.

Dass fachdidaktisches Nachdenken zwar bei den Grundlagen beginnen muss, aber nicht aufhören darf, versteht sich dabei von selbst. Bereichsdidaktiken der einzelnen Fachsäulen tun ebenso Not wie die Arbeit an einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie, die Reflexion von Veranstaltungsformaten des Jurastudiums ist ebenso angezeigt, wie die Behandlung von Methodenfragen der juristischen Lehrpraxis. Über allem wölbt sich dabei die Frage, was gute Lehre in der Rechtswissenschaft ausmacht. Die Antwort darauf kann stets nur vorläufig sein. Die Antwort aber systematisch zu verweigern, das sollte sich die Rechtswissenschaft nicht länger erlauben. 79

§ 2 Didaktische Theorien aus rechtsdidaktischer Perspektive

Patricia Wiater / Werner Wiater

A. Einführung	33
B. Diskussionsstand in der allgemeinen Didaktik	33
I. Begriffliche Unterscheidungen	33
1. Didaktik	33
2. Allgemeine Didaktik	34
3. Besondere Didaktik	36
II. Theoretische Grundlegung der Didaktik	36
1. Der Theoriebegriff	36
2. Theorien unterschiedlicher Geltung	38
3. Die Strukturierung von Theorien	38
a) Erkenntnisorientierte Theorien	38
b) Normative Theorien	39
c) Anwendungsorientierte Theorien	39
4. Theorien oder Modelle in der Didaktik?	39
III. Allgemeindidaktische Theorien im Überblick	40
1. Die Bildungstheoretische, kritisch-konstruktive Didaktik	40
2. Die Lern- und die Lehrtheoretische Didaktik – Berliner und Hamburger Didaktik	42
3. Die Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik	43
4. Die Curriculare oder Lernzielorientierte Didaktik	44
5. Die Kritisch-kommunikative Didaktik	46
6. Die Konstruktivistische oder Systemisch-konstruktivistische Didaktik	47
7. Constructive Alignment	49
8. Die Neurodidaktik	50
9. Die Didaktik des digitalen Lernens	51
C. Rekurse auf allgemeindidaktische Theorien im juristischen Fachdidaktik-Diskurs	53
I. Lehrinhalte und Stofffülle des juristischen Studiums im Fokus	53
1. Lernziele der juristischen Ausbildung	53
2. Kompetenzorientierung in der juristischen Lehre	55
3. Zum Konnex von Lernergebnissen, -zielen und Lehrmethoden: „Constructive Alignment“	56
4. Lernziele und Kompetenzerwerb als „Büchse der Pandora“ im juristischen Fachdidaktik-Diskurs	57
II. Der/die Lernende im Fokus	60
1. Neurowissenschaftliche Fundierung einer Rechtsdidaktik	60
2. „Shift from Teaching to Learning“ – Konstruktivistische Ansätze in der Rechtsdidaktik	62
III. Lern- und Lehrkontexte im Fokus: Digitales Lehren und Lernen im Jurastudium	65
D. Fazit und Reflexionsanstöße aus der allgemeinen Didaktiktheorie für die juristische Fachdidaktik	66

A. Einführung

Eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der allgemeinen Didaktik ermöglicht Vertreterinnen und Vertretern des juristischen Fachdidaktik-Diskurses, den Grad an Wissenschaftlichkeit der Rechtsdidaktik zu reflektieren und Denkanstöße für eine weitergehende theoretische Fundierung des Diskurses zu gewinnen. Nach einer Einführung in den Diskussionsstand der allgemeinen Didaktik (B.) werden Bezugnahmen, die in rechtsdidaktischen Stellungnahmen auf Theorien der allgemeinen Didaktik gemacht werden, analysiert und systematisiert (C.). Diese Bestandsaufnahme erlaubt, Schlussfolgerungen zum Stand der theoretischen Fundierung der juristischen Fachdidaktik zu ziehen und Reflexionsanstöße für künftige rechtsdidaktische Forschung zu formulieren (D.).

B. Diskussionsstand in der allgemeinen Didaktik

I. Begriffliche Unterscheidungen

1. Didaktik

„Didaktik wird heute in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, auf eine einheitliche Definition oder einen allgemein verbindlichen Begriff kann nicht zurückgegriffen werden.“¹ – so resümiert *L. Wigger* die Kontroversen in der Didaktik als Wissenschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Grund dafür ist die Perspektivität der theoretischen Zugänge zum Gegenstandsbereich der Didaktik, den *J.A. Comenius* (1592–1670) in seiner „*Didactica magna*“ (1657) erstmals im pädagogischen Sinne als Kunst (= Können) des Lehrens zum Zweck des Lernens beschrieb.² Jahrhunderte später, in der Diskussion des 20. Jahrhunderts, lassen sich in der Tat mehrere Begriffsfassungen von Didaktik unterscheiden, deren Begriffsumfang verschieden ist, die wissenschaftsgeschichtlich und wissenschaftstheoretisch unterschiedlich verankert sind und die an diverse pädagogische Forschungstraditionen (geisteswissenschaftlich-hermeneutische, empirische, [ideologie-]kritische) anknüpfen.³ Aber: „Ungeachtet dieser Differenzen gibt es einen gemeinsamen Kernbestand an Themen: Didaktik befasst sich vorwiegend mit Fragen der Planung, Gestaltung, Auswertung und Optimierung“⁴ von Lehr- und Lernprozessen. Denn allen unterschiedlichen Positionen und Theorien zur Didaktik ist die Beschreibung des Gegenstandsfeldes der Didaktik als Wissenschaft, Lehre und Praxis vom systematisch organisierten Lehren und Lernen gemeinsam.

¹ *Wigger*, Didaktik, in: Brenner/Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, 2004, S.244 (244).

² *Comenius*, Große Didaktik, hrsg. und übersetzt von Flitner, 2. Aufl. 1960.

³ Vergleiche *Kiper/Mischke*, Einführung in die Allgemeine Didaktik, 2004, S.54 ff.; *Kron*, Grundwissen Didaktik, 2. Aufl. 2004, S.39 ff.; *W. Wiater*, Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik, 2015, S.8 ff.

⁴ *Lüders*, Didaktik, in: Horn/Kemnitz/Marotzki et al. (Hrsg.), Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften, Band 1, 2012, S.269 (269 f.).

„Das schließt die Beschäftigung mit den Lehrenden [...] und ihren Klienten, die Begründung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Lehrens und Lernens [...] sowie die Entwicklung alternativer und neuer Ausbildungskonzepte, Lehrpläne und Unterrichtsmethoden mit ein.“⁵

Dieser Kernbestand an wesentlichen gemeinsamen Elementen kann im Sinne der formalen Logik als Allgemeinbegriff der Didaktik bezeichnet werden. Denn ein Allgemeinbegriff „besteht in einer Verknüpfung von Merkmalen, die insgesamt seinen ‚Inhalt‘ bilden und daher in der Begriffsbestimmung oder Definition angegeben werden.“⁶ Wird also lehr- und lernbezogenes Handeln oder Reflektieren dem Begriff Didaktik subsumiert, muss dieses, um zu Recht Didaktik genannt zu werden, die genannten Merkmale enthalten. Allerdings sind – wiederum im Sinne der formalen Logik – unter den Inhalten, die zum Allgemeinbegriff gehören, ihn gewissermaßen konstituieren, Schwerpunktbildungen und Besonderheiten, individuelle und produktive Entwürfe möglich, bei denen auch nicht immer alle Merkmale gleich umfangreich thematisiert werden. Der Allgemeinbegriff Didaktik stellt für sie den Rahmen dar, ist so etwas wie „die formale Klammer unterschiedlicher Möglichkeiten“⁷. Er integriert die Vielzahl didaktischer Theorien aus Geschichte und Gegenwart zu einer Einheit, insoweit sie den zentralen Momenten oder Merkmalen dessen, was Didaktik ausmacht, Beachtung schenken. Der Philosoph und Pädagoge W. Ritzel demonstriert die Bedeutung des Allgemeinbegriffs am Beispiel des Begriffs „ebenes Dreieck, als einem zweidimensionalen, durch drei Punkte gebildeten Raumstücks“. „Jedes Gebilde, das diese Merkmale aufweist, ist ein ebenes Dreieck; es ist diesem Begriff zu subsumieren oder fällt in seinen ‚Umfang‘“. Dabei ist es „völlig bedeutungslos, welche Abstände die drei Punkte aufweisen und welche Winkel die drei Seiten bilden.“ Ebenso unwichtig ist, ob es sich um ein gleichseitiges oder ein ungleichseitiges, ein gleichschenkliges oder ein ungleichschenkliges ebenes Dreieck handelt. Entscheidend ist nur, ob ein Dreieck die den Allgemeinbegriff konstituierenden Merkmale besitzt. Diese können sehr wohl um akzidentelle Merkmale erweitert werden.⁸ Dieser formallogische Gedankengang lässt sich auf die Didaktik und die Schwierigkeiten, die bei deren unterschiedlichen Definitionen gesehen werden, anwenden.

2. Allgemeine Didaktik

- 3 Von Allgemeiner Didaktik spricht man, wenn es um die möglichst vollständige Erfassung und Analyse aller bei Lehr-Lern-Prozessen wirksamen Bedingungen, Faktoren und Zusammenhängen geht, ganz gleich in welchen Institutionen und Kontexten sie vollzogen werden. Die Allgemeine Didaktik fragt nach grundsätzlichen, wesenhaften, generellen, überall vorfindlichen Elementen, Aspekten, Problemen und Relationen beim Lehren und Lernen. Überall dort, wo bei Personen oder Personengruppen Lernen durch Unterricht oder Lehre initiiert, unterstützt und überprüft wird, sind allgemeindidaktische Überlegungen anzustellen. Im Einzelnen sind es Reflexionen darüber,
- (1) wie Informationen aufbereitet werden müssen, damit sie von einer bestimmten Zielgruppe verstanden und angeeignet werden können,

⁵ Lüders (Fn. 4), S. 270.

⁶ Ritzel, Pädagogik als praktische Wissenschaft, 1973, S. 203.

⁷ Ritzel (Fn. 6), S. 208.

⁸ Zitate von, Paraphrase nach Ritzel (Fn. 6), S. 203 f.

- (2) wie die bei den Zielgruppen-Mitgliedern dazu bereits vorhandenen Erfahrungen, Meinungen und Handlungen aufgegriffen werden können, damit es bei diesen zu einem Lernzuwachs kommt,
- (3) wie die fachlichen und persönlichen Kompetenzen der Mitglieder einer bestimmten Lern-Gruppe, ihr Wissen und Können, weiterentwickelt und überprüft werden können.

Folgerichtig ist die Allgemeine Didaktik mit ihren Aussagen nicht auf den Bereich von Schule und Unterricht beschränkt, sondern betrifft auch alle anderen Institutionen, in denen Lernerfahrungen durch Lehrprozesse vermittelt werden, von der Vorschule bis zur Hochschule.

In der Reformphase zwischen 1965 und 1975 und zu deren Legitimation stiegen die Bemühungen um eine Verwissenschaftlichung der Allgemeinen Didaktik. Angesichts des Vorherrschens normativer Pädagogiken und Didaktikkonzepte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und der bisher hohen Wertschätzung von Handlungsregeln aus praktischer Erfahrung besannen sich führende Didaktiker auf den wissenschaftstheoretischen Grundsatz:

„Eine Vielzahl einzelner Erkenntnisse ist noch nicht Wissenschaft. Erst wenn der erkennende Geist in Befolgung einer bestimmten Methode einen theoretischen Begründungszusammenhang entwirft und ausführt, schafft er Wissenschaft, und erst zugleich mit ihrem Stellenwert in einem solchen Zusammenhang erlangen einzelne Sätze wissenschaftlichen Wert. Erkenntniswert und Wahrheitsgehalt wissenschaftlicher Aussagen sind also letztlich Funktion der befolgten Methode.“⁹

Wissenschaft ist demnach ein Schaffen von Wissen und Erkenntnis, mithilfe von unter Wissenschaftlern anerkannten Forschungsmethoden (quantitative und qualitative, empirische oder logische Verifikation) und im Kontext einer Theorie.¹⁰ Dazu muss die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens (im Sinne des Allgemeinbegriffs von Didaktik) als Forschungsfeld bestimmt und deren Sinn und Zweck geklärt werden. Erforscht werden seitdem die institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen der Lehr-Lern-Prozesse, die Kompetenzen, die die Lernenden erwerben sollen, die Art und Weise, wie ihnen zu diesem Kompetenzerwerb verholfen wird, und die Effekte, die sich dabei einstellen. Was die Kompetenzen anbetrifft, so hat die Didaktik diese in den Jahren um die Jahrhundertwende und unter dem Einfluss der schlechten PISA-Ergebnisse Deutschlands wie folgt definiert:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹¹

Dieser Kompetenzbegriff subsumiert verschiedene Dispositionen bei den Adressaten des didaktischen Handelns: kognitive (Wissen, Verstehen, Anwenden, Transferieren), überfachliche Schlüsselqualifikationen (Lernfähigkeit, Arbeitsorganisation, Koope-

⁹ Ritzel (Fn. 6), S. 89.

¹⁰ Vergleiche Tschamler, Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen, 2. Aufl. 1983, S. 21 ff., 91 ff.

¹¹ Weinert, Leistungsmessungen in Schulen, 2001, S. 27 f.

ration, problemlösendes und kreatives Denken), motivationale Orientierungen, Handlungskompetenzen, Metakompetenzen und auch Werthaltungen. Die didaktische Forschung setzt nun bei der Wirklichkeit von Lehr-Lern-Prozessen an, das heißt bei der didaktischen Praxis, untersucht sie mit unterschiedlichen Methoden und unter verschiedenen Fragestellungen, um die so gewonnenen wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnisse der Praxis zur Verfügung zu stellen. Was die Didaktik auf diese Weise erarbeitet, „dient gewiß der Belehrung des Praktikers, nimmt ihm aber keine in konkreter Situation fällige Entscheidung ab und vorweg.“¹² Denn die didaktische Wirklichkeit ist in der Regel situativ, individuell, komplex und unvorhersehbar.

3. Besondere Didaktik

- 4 Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterscheidet man zwischen Allgemeiner Didaktik und „Besonderer Didaktik“ oder „Spezieller Didaktik“, auf die Schule und Hochschule bezogen auch zwischen „Fachdidaktik“ und „Bereichsdidaktik“.

„Zur besonderen Didaktik zählen alle jene Bereiche der Didaktik, in denen die Theorie sich hinsichtlich der Lerninhalte, der Formen des Lehrens und Lernens sowie der Orte und Einrichtungen, in denen das Lehren und Lernen stattfindet, beschränkt.“¹³

Die Differenzierung in besondere Didaktiken trägt der Ausweitung der Lehr-Lern-Prozesse in Zeiten des lebenslangen Lernens Rechnung.

Im Unterschied zur Allgemeinen Didaktik befasst sich jede spezielle Didaktik mit Lehr-Lern-Prozessen unter den besonderen Bedingungen, wie sie durch die Zielgruppe, für die diese Prozesse geplant und durchgeführt werden, durch die Institutionen, in denen sie stattfinden, und durch die Themen und Inhalte, die behandelt werden müssen, mit sich bringen. Auf der Basis der Forschungsergebnisse der Allgemeinen Didaktik ist von den Spezialdidaktiken herauszuarbeiten, welche besonderen Lehr-Lern-Methoden und Lehr-Lern-Möglichkeiten sich aufgrund der jeweiligen Fachinhalte ergeben. Von Belang ist hier zu überprüfen, ob und wie allgemeindidaktische Theorien und Methoden der Vermittlung des jeweiligen Wissens und Könnens dienlich sind. Schließlich kommen umgekehrt auch die Forschungsergebnisse der Spezialdidaktiken der Allgemeinen Didaktik zugute, in welche sie integrierbar sein müssen.

II. Theoretische Grundlegung der Didaktik

- 5 Um als Wissenschaft anerkannt zu werden, muss die Didaktik theoretischen Ansprüchen genügen. Was das bedeutet, ist Gegenstand der folgenden Überlegungen zum Theoriebegriff.

1. Der Theoriebegriff

- 6 Wortgeschichtlich betrachtet leitet sich der Begriff Theorie von griech./lat. „theoria“ ab, was so viel bedeutet wie das Anschauen, die Gesamtschau, das Überschauen oder Durchschauen einer Sache auf Grund von Reflexionen und/oder von Experimenten,

¹² Ritzel (Fn. 6), S. 120.

¹³ v. Martial, Einführung in didaktische Modelle, 2. Aufl. 2002, S. 11.

ohne Berücksichtigung ihres unmittelbaren Nutzwerts.¹⁴ Theorien sind demnach das versprachlichte Ergebnis einer solchen überschauenden und durchschauenden Denktätigkeit oder Erfahrung; sie sind nichts anderes als Aussagensysteme über einen Sachverhalt oder ein Phänomen der natürlichen, sozialen oder technisch hergestellten Wirklichkeit. Die hierüber getroffenen Aussagen müssen mit anerkannten wissenschaftlichen Forschungsmethoden ermittelt, in sich widerspruchsfrei und grundsätzlich verallgemeinerbar sein. Sie müssen ferner klar und eindeutig definierte Begriffe enthalten, genaue Angaben zu den zentralen Elementen/Faktoren des untersuchten Wirklichkeitsbereichs und wie diese zusammenwirken, machen, die sich meist in einem Modell abbilden lassen. Die darüber so formulierten Aussagen (= die Theorien) erklären im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich in der Regel kausale und lineare Zusammenhänge, die sich experimentell verifizieren oder zumindest falsifizieren lassen. Im sozial- und humanwissenschaftlichen Bereich sind die Zusammenhänge komplexer (wegen des Faktors ‚Mensch‘) und die Variablen und die Merkmalsausprägungen zahlreicher. Trotz Komplexitätsreduktion auf ausgewählte Variablen und Nutzung quantitativer und qualitativer Datenerhebungsverfahren sind hier häufig nur Aussagen mit Plausibilitäts- oder Probabilitätscharakter möglich; Evidenz ist das hier oft nur erreichbare Validitätsniveau. Theorien sind häufig das Ergebnis von Hypothesenprüfungen, können aber auch selbst Basis für überprüfende Forschungen sein. Grundsätzlich lassen sich Theorien logisch (auf innere Widersprüche) oder empirisch (durch Erfassen sinnlich erfahrbarer Elemente) überprüfen.

Theorien haben verschiedene Funktionen. Sie helfen dabei, einen Wirklichkeitsbereich angemessen und mit präzisen Begriffen zu beschreiben (Deskriptionsfunktion der Theorie), sie ermöglichen eine Analyse der zentralen Wirkfaktoren des Wirklichkeitsbereichs (Explikations- und Analysefunktion) und sie erlauben auf der Basis überprüfter Wenn-Dann-Beziehungen Voraussagen über zu erwartende Folgen (Prognosefunktion). Aus der Interpretation ihres Daten- und Informationsmaterials lassen sich auch kritische, optimierende, innovierende oder reformorientierte Erkenntnisse und Begründungen ableiten (Theoretische Funktion, Kritikfunktion, Entscheidungsfunktion). Infolgedessen ist die Didaktik eine praxisorientierte, praktische Wissenschaft, deren Wissensgenerierung aus der Praxis erfolgt und deren Wissen umgekehrt der Praxis wieder zugutekommt (Planungsfunktion und Handlungsfunktion, Forschungsfunktion).

Theorien sind nicht zeitlos gültig. Sie werden unter den Bedingungen und mit den denkerischen Möglichkeiten einer bestimmten Zeit und Gesellschaftssituation aufgestellt und überprüft. Andere Beobachtungen, neue Sichtweisen und Erkenntnisse führen zu ihrer Modifikation oder Verwerfung. Infolgedessen muss man von einer Theoriendynamik ausgehen. Je nach Fragestellung, Forschungsdesign, Analysemethode und Datenauswertung kann es sehr wohl auch verschiedene Theorien zu ein und demselben Phänomen geben. Man spricht dann von Theorienpluralismus.¹⁵

¹⁴ Zu diesem Theoriebegriff W. Wiater, *Theorie der Schule*, 6. Aufl. 2016, S. 10 ff., 19 f. mit weiteren Nachweisen; v. Martial (Fn. 13) S. 134 ff.

¹⁵ Vergleiche die Zusammenschau allgeindidaktischer Objekttheorien in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 bei Scholl, *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*, 2018.

2. Theorien unterschiedlicher Geltung

- 7 Theoretische Aussagen werden nicht nur von Wissenschaftler(inne)n gemacht, sondern auch von Praktiker(inne)n und von allgemeingebildeten Laien. Sie liegen deshalb mit unterschiedlichem Reflexionsgrad und auf unterschiedlichen Kenntnisebenen vor. Diese Tatsache verlangt nach einer differenzierteren Sichtweise. Sie kann mit Hilfe der drei Reflexionsstufen vorgenommen werden, die der geisteswissenschaftliche Pädagoge E. Weniger bereits 1926 vorgeschlagen hat.¹⁶ Weniger unterscheidet:

Theorien 1. Grades

Damit sind Vermutungstheorien, implizite Theorien, subjektive Theorien oder Alltagstheorien zum Beispiel von gebildeten Laien gemeint, die zwar keinen hohen Reflexionsgrad aufweisen, in der Praxis aber aus persönlichen Erfahrungen gewonnen und durchaus handlungsleitend sind. Sie konstituieren gewissermaßen eine „urwüchsige Praxis“.

Theorien 2. Grades

Das sind explizit gemachte, ursprünglich von einzelnen Praktikern und Theoretikern erdachte theoretische Aussagen, Leitbilder, Konzeptionen oder Handlungsorientierungen, die die Praxis rational strukturieren und begründbare Empfehlungen zur Vorgehensweise machen.

Theorien 3. Grades

Als solche gelten wissenschaftlich gesicherte, systematische und generalisierbare Gesamtaussagen über einen Wirklichkeitsbereich, deren Bedeutung darin liegt, genaue Kenntnisse und Erkenntnisse zu liefern und prinzipielle Aussagen zu machen, die als grundlegende „regulative Ideen“ das praktische Handeln legitimieren können. Hierbei handelt es sich um verifiziertes/falsifiziertes Wissenschaftswissen aus dem Feld der Didaktik und ihrer Hilfsdisziplinen (Psychologie, Soziologie, Politologie, Betriebswirtschaft, Rechtswissenschaft und so weiter).

3. Die Strukturierung von Theorien

- 8 Theorien lassen sich noch in einer weiteren Hinsicht differenzieren, speziell wenn sie sich nicht auf naturwissenschaftliche Phänomene beschränken, sondern auch auf geisteswissenschaftliche Phänomene anwendbar sind. Von Martial unterscheidet bei den Letzteren, zu denen die didaktischen Theorien zählen, drei strukturell verschiedene Theorieansätze.¹⁷

a) Erkenntnisorientierte Theorien

Hierzu zählen alle Theorien, deren Ziel es ist, Informationen über die Elemente des Unterrichts und der zwischen diesen bestehenden Beziehungen durch Beobachtung, Deskription und Analyse zu ermitteln. Sie basieren auf einem (weitestgehend) gesicherten Wissen über Unterricht, sind eine Informationsgrundlage für Anwendungen und Begründungen in der Praxis.

¹⁶ Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, 1926, S.38 ff.

¹⁷ v. Martial (Fn.13) S.31 ff.

b) Normative Theorien

Normative Theorien sind nicht mittels Beobachtung, Beschreibung oder Experiment zu ermitteln; sie suchen vielmehr nach politischen, gesellschaftlichen, weltanschaulichen oder religiösen Begründungen für die Geltung didaktischer Maßnahmen und Entscheidungen. Bildungsziele und Erziehungsziele, die dem didaktischen Handeln zum Beispiel in der Schule zugrunde liegen, wie Emanzipation, Mündigkeit, demokratische Sozialerziehung, Toleranz, Individualität und so weiter. Die den Theorien zugrundeliegenden Normen werden in der Regel transparent gemacht und offengelegt, sind aber nicht weiter hinterfragbar. Neben didaktischen Theorien mit eindeutig normativem Schwerpunkt ergeben sich auch in anderen, zum Beispiel wertfrei deskriptiv vorgehenden Theorien normative Folgerungen für die didaktische Praxis. Deshalb lässt sich feststellen:

„Für die Bildung didaktischer Theorien wird überwiegend die Forderung nach Wertfreiheit nicht erhoben. [...] Es wird zumeist davon ausgegangen, daß es wegen der unausweichlichen Normgebundenheit von Erziehung [, Bildung, W.W.] und Unterricht sinnvoll ist, normative Vorgaben in den theoretischen Kontext der Didaktik einzubeziehen.“¹⁸

Kritisch anzumerken bleibt, was *H. Glöckel* einwendet, nämlich dass solche Theoriegebäude nur den überzeugen, „der die grundlegenden Entscheidungen teilt“ und dass sie „im Grunde dem Prinzip der Wissenschaft [widersprechen]“¹⁹.

c) Anwendungsorientierte Theorien

Anwendungsorientierte Theorien greifen sowohl auf erkenntnisorientiertes Theoriewissen als auch auf normatives Theoriewissen zurück. Ihr Zweck ist die didaktische Praxis. Ihnen kann der Lehrende entnehmen, wie er vorgehen soll. Anwendungsorientierte Theorien bieten Hilfe bei der Planung, Durchführung und Analyse von Lehr-Lern-Prozessen, bei der Auswahl von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien. Sie geben an, wie beim Lehren zu verfahren ist.

4. Theorien oder Modelle in der Didaktik?

Die Erarbeitung didaktischer Theorien erfolgt unter besonderen Schwierigkeiten, die, anders als bei naturwissenschaftlichen Theorien, dem besonderen Gegenstandsfeld sozial- oder humanwissenschaftlicher Theorien geschuldet sind. Bei didaktischen Theorien lassen sich als Beleg einige Besonderheiten angeben: Die Komplexität und die Perspektivität des Gegenstands der Didaktik, also des Zusammenhangs zwischen qualitativ-professionellem Lehren und erfolgreichem Lernen auf Seiten der Adressaten, einerseits, die geschichtliche Entwicklung seit dem 17. Jahrhundert und speziell seit der Reformpädagogik (1880–1933) andererseits und (drittens) die mit unterschiedlichen Forschungsmethoden erarbeiteten wissenschaftlichen Ergebnisse dazu bringen es mit sich, dass es „Theoriearsenale der Didaktik“ gibt,²⁰ dass es also ein Nebeneinander von unterschiedlich akzentuierten und perspektivisch gefassten Didaktiktheorien gibt. Didaktische Theorien haben außerdem Probleme mit einer eindeutigen Funktions-

¹⁸ *v. Martial* (Fn.13) S.32.

¹⁹ *Glöckel*, Didaktik/Methodik, in: Hierdeis/Hug (Hrsg.), Taschenbuch der Pädagogik, Band 1, 4. Aufl. 1996, S.229 (233).

²⁰ *Bönsch*, Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht, 2006, S.11.

bestimmung von Theorie. Einerseits sind sie das Ergebnis distanziert wissenschaftlicher Betätigung von Expert(inn)en für Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, ohne einem unmittelbaren Verwendungszweck zu unterliegen. Andererseits stellen die Lehrenden und die Praktiker(innen) Erwartungen an die didaktische Theoriebildung, nämlich dass die theoretische Beschäftigung mit den Lehr-Lern-Prozessen ihnen zur Qualitätsfeststellung und Qualitätsverbesserung ihrer Praxis von Nutzen ist sowie dass Probleme, Reformen und Innovationen mit ihrer Hilfe argumentativ untermauert werden. Dabei wirkt sich erschwerend aus, dass didaktische Aussagen ganz unterschiedliche Wissensformen enthalten können wie zum Beispiel Orientierungswissen, Diagnosewissen, Handlungswissen oder Wissenschaftswissen.

Diese Schwierigkeiten haben Schulpädagogen veranlasst, von Didaktischen Theoriemodellen oder von theoretischen Modellen zu sprechen. Sie greifen damit auf die Merkmale von Modellen zurück:

- Modelle repräsentieren einen Wirklichkeitsbereich, sie bilden ihn ab;
- Modelle verkürzen/reduzieren die Wirklichkeit entsprechend der Intention des Modell-Konstrukteurs;
- Modelle sollen praktisch verwendbar sein, was dem Modell-Konstrukteur durch Perspektivität, Subjektivität bei der Auswahl von Aspekten, Akzentuierung und Transparenz komplizierter Zusammenhänge gelingt;
- Modelle haben die Funktion, die Strukturierung eines Wirklichkeitsbereichs zu ermöglichen und damit
- der Theoriebildung, der Erkenntnisgewinnung, der Planung, der Evaluation und der (Ideologie-)Kritik dienlich zu sein.

W. Plöger sieht sich durch diese spezifische Leistungsfähigkeit des Begriffs Modell bei didaktischen Zusammenhängen veranlasst, „Theorie“ und „Modell“ synonym zu verwenden. Er sieht zwischen Theorien und Modellen „lediglich graduelle Unterschiede“²¹. Seine Begründung ist die Bestimmung der Didaktik als eine praktische Wissenschaft.

III. Allgemeindidaktische Theorien im Überblick

- 12 Im Folgenden werden die Kerntheorien der Allgemeinen Didaktik, die sich dem Allgemeinbegriff von Didaktik zuordnen lassen und seit dem Beginn der Verwissenschaftlichung des Lehrens und Lernens ausformuliert worden sind, kurz zusammengefasst.

1. Die Bildungstheoretische, kritisch-konstruktive Didaktik

- 13 Bereits in den 1950er Jahren verlangte der Erziehungswissenschaftler *Wolfgang Klafki* (1927–2016), die praxisorientierten Unterrichtslehren der bisherigen Schulpädagogik durch eine wissenschaftlich fundierte und theoretisch gesicherte Didaktik zu ersetzen.²² Der theoretische Hintergrund der von ihm entwickelten und bildungstheoretisch genannten Didaktik ist die Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogen

²¹ Plöger, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, 1999, S.38 f.

²² Klafki, Die Deutsche Schule H. 4 (1958/1962), 345 (345 ff.); ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 1963; ders., Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: Gudjons/Teske/Winkel (Hrsg.), Didaktische Theorien, 1980, S.10 ff.

E. Weniger und *Th. Litt.* Leitbegriff seines Didaktik-Entwurfs ist die kategoriale Bildung als dialektische Verschränkung von Wirklichkeitserfassung und Subjektentwicklung. Darunter versteht er, dass aus der Fülle der Aspekte und Inhalte eines Sachverhalts die für die Lehre auszuwählen sind, die etwas Kategoriales, Exemplarisches, Wesenhaftes oder Repräsentatives darüber aussagen (= die objektive oder materiale Seite des Bildungsprozesses) und dass die Lernenden sich mit diesen zu befassen hätten. So kommt es nach Klafki bei ihnen zur Bildung.

„Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive, der formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.“²³

Denn die Lernenden erlangen durch die Beschäftigung mit solchen Inhalten allgemeine Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen und gleichzeitig auch Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen über und mit sich selbst. Klafki nennt den kategorialen Bildungsprozess eine doppelseitige Erschließung von Mensch und Welt, bei der grundlegende Sachkompetenzen und wichtige Personkompetenzen zugleich erworben werden. Um herauszufinden, ob ein Lehr- und Lerninhalt im genannten Sinne geeignet ist, schlägt er eine „Didaktische Analyse“ vor, die den Lehr-Lern-Inhalt daraufhin befragt, ob er exemplarisch für den Sachverhalt ist, ob er in der Gegenwart und in der Zukunft für den Lernenden bedeutsam ist, ob er systematisch strukturiert ist und wie er für diesen zugänglich gemacht werden kann.²⁴

Gegen Ende der 1970er Jahre hat Wolfgang Klafki seine Didaktik weiter entwickelt zur Kritisch-konstruktiven Didaktik.²⁵ Den Zentralbegriff Bildung behält er als Zielkategorie bei, konkretisiert ihn aber durch „Emanzipation“, verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft des Lernenden zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Ein Jahrzehnt später schließt er neue Überlegungen zur Bildung als Allgemeinbildung an.²⁶ Allgemeinbildung ist seiner Meinung nach: Bildung für alle, Bildung als die Entfaltung aller Dimensionen menschlicher Fähigkeiten, Bildung an Hand von sogenannten epochaltypischen Schlüsselproblemen (zum Beispiel Krieg und Frieden, Umweltfrage, Ungleichheit in der Gesellschaft, Internet und so weiter) sowie die Bildung vielseitiger und individueller Fähigkeiten und Interessen.²⁷ Dass dies gelingt, setzt bei den Lernenden die Bereitschaft und Fähigkeit zu Kritik, Argumentation, Kooperation und vernetzendem Denken voraus. Der Lehr-Lern-Prozess soll vorwiegend entdeckend, verstehend und sinnhaft, ziel- und sachorientiert organisiert werden und der Emanzipation der Lernenden zuarbeiten.

²³ Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 1963, S. 43.

²⁴ Klafki, Die Deutsche Schule H. 4 (1958/1962), 345 (345 ff.).

²⁵ Klafki, Aspekte Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaften, 1976, S. 10 ff.; *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und Kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Aufl. 1996, S. 141 ff.

²⁶ Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 1985/1991.

²⁷ Klafki, Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen, in: Meiner/Plöger (Hrsg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, 1994, S. 42 (43 ff.); Klafki (Fn. 25), S. 43 ff.

2. Die Lern- und die Lehrtheoretische Didaktik – Berliner und Hamburger Didaktik

- 14 *Paul Heimann* (1901–1967), Pädagogikprofessor an der Pädagogischen Hochschule Berlin, kritisiert mit seinen Mitarbeitern und späteren Kollegen *Wolfgang Schulz* (1929–1993) und *Gunter Otto* (1927–1999) die philosophische Grundlegung der Bildungstheoretischen Didaktik als praxisfern und sie gehen deskriptiv, kategorial-analytisch und wertfrei an die wissenschaftliche Erforschung unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse heran.²⁸ Sie definieren Didaktik als Theorie des Unterrichts und wollen formal konstant bleibende elementare Strukturen, das heißt konstitutive Momente von Unterricht, identifizieren. Sie nehmen sich vor, „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen.“²⁹ Ihr Fokus liegt aber auf dem Lehren, nicht auf den beim Lernenden ablaufenden Prozessen. Insofern ist die ursprüngliche Selbstbezeichnung als Lerntheoretische Didaktik unzutreffend. Ihr Theoriemodell des Unterrichts unterscheidet zwei Reflexionsstufen, eine Strukturanalyse und eine Faktorenanalyse.³⁰

Bei der *Strukturanalyse* finden sie heraus, dass bei Lehrprozessen, egal wo sie stattfinden, immer zwei Bedingungsfelder und vier Entscheidungsfelder zu beachten sind. *Bedingungsfelder* für das Lehren oder Unterrichten sind die sogenannten anthropogenen Bedingungen und die soziokulturellen Bedingungen. Mit ersteren sind die Vorprägungen und die Individuallagen der Teilnehmer gemeint, mit letzterer die Gruppenzusammensetzung der Adressaten, die Besonderheiten der Institution, in der das Lehren stattfindet, die soziokulturelle Gesamtsituation der Zeit mit ihren Trends und Tendenzen sowie die gesetzlichen Vorgaben und Traditionen. *Entscheidungsfelder* für das Lehren oder Unterrichten, also Bereiche, bei denen der Lehrende aus verschiedenen Möglichkeiten entscheiden kann, sind vier: die Themen oder Inhalte, die Intentionen oder kognitiven, emotionalen und pragmatischen Ziele, die Verfahren oder Methoden wie die Sozialformen, Aktionsformen, Urteilsformen oder Artikulationsformen und die Lehrmittel oder Medien, die personale, nichtpersonale oder technische Medien sein können. Diese sechs Strukturfaktoren sind wechselseitig voneinander abhängig (Prinzip der Interdependenz), sind jederzeit, zum Beispiel bei unvorhersehbaren Reaktionen der Lernenden, abänderbar (Prinzip der Variabilität) und lassen sich empirisch untersuchen (Prinzip der Kontrollierbarkeit).

Bei der *Faktorenanalyse* geht es den Autoren noch um weitere Faktoren, die beim Lehren beobachtet und untersucht werden können: die Werte und Normen des Lehrenden, die beim Unterricht einfließen (*Normenkritik*), die Berücksichtigung der jeweils neueren Erkenntnisse der Human- und Sozialwissenschaften (*Faktenbeurteilung*) und die Überprüfung der Unterrichtsformen, ob sie dem aktuellen Diskussionsstand entsprechen (*Formenanalyse*).

Einer der drei Autoren dieser Didaktiktheorie, *Wolfgang Schulz*, hat als Lehrstuhlinhaber in Hamburg das Berliner Modell zum Hamburger Modell weiterentwickelt und ihm den Titel „Lehrtheoretische Didaktik“ gegeben.³¹ Schulz greift für deren Ausformulierung auf die Kritische Theorie, die Kommunikationstheorie, den Symbolischen

²⁸ *Heimann/Otto/Schulz*, Unterricht. Analyse und Planung, 1965.

²⁹ *Heimann/Otto/Schulz* (Fn. 28), S. 9.

³⁰ *Heimann/Otto/Schulz* (Fn. 28), S. 23 ff.

³¹ *Schulz*, Die lehrtheoretische Didaktik Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit, in: Gudjons/Winkel (Hrsg.), Didaktische Theorien, 1980, S. 28 (28 ff.).

Interaktionismus und die Demokratietheorie zurück. Es geht ihm darum, dass in einer komplexen, dynamischen, widersprüchlichen Gesellschaft mit einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung die Lernenden durch Mitbestimmung und Verständigung emanzipierte handlungsfähige Subjekte werden sollen. Die didaktische Reflexion dient „der Perspektive der Förderung möglichst weitgehender Verfügung aller Menschen über sich selbst; und didaktische Praxis wird an dieser Einsicht in die Unverfügbarkeit etwa der Schüler in der unterrichtlichen Interaktion gemessen.“³² Für Schulz ist Lernen nicht eine ‚Anpassungsleistung‘ des Lernenden an den Lehrenden, sondern „Unterricht (soll) ‚emanzipatorisch relevant‘ sein; dessen charakteristischer Zug sei in der ‚dialogischen Planung‘ [...] zu sehen.“³³ Dazu ändert Schulz das Didaktikmodell der Berliner Didaktik ab, so dass Lehrer und Schüler grundsätzlich Partner der Unterrichtsgestaltung sind, Lehrprozesse gemeinschaftlich geplant und durchgeführt werden und jeder Unterricht als Emanzipationshilfe zu sehen ist. Hinzugenommen als *Bedingungsfaktoren* werden die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft und das Selbst- und Weltverständnis aller im Unterricht Beteiligten. Im Sinne dieses emanzipatorischen Ansatzes nimmt er im *Entscheidungsfeld* die Erfolgskontrolle, verstanden aber als Selbstkontrolle der Schüler(innen), hinzu.

3. Die Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik

Leitbegriff der 1970 erarbeiteten Kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik ist die Steuerung des Lernens. Didaktik ist hier die Wissenschaft von den möglichen Eingriffen in Lernprozesse. Entworfen wurde diese Didaktik vom Mathematiker, Naturwissenschaftler, Verhaltensbiologen und Pädagogikprofessor *Felix von Cube* (*1927); weitere bekannte Vertreter der kybernetischen Pädagogik sind *Helmar G. Frank* und *Brigitte S. Meder*.³⁴ Für seine Didaktiktheorie holte von Cube sich Anregungen einerseits bei der Kybernetik, das heißt der Wissenschaft von Steuerungsprozessen und Signalübertragungen in Maschinen und Lebewesen unter Nutzung mathematischer Modelle, und andererseits bei der Informationstheorie, das heißt der Theorie von Kommunikationsvorgängen in und zwischen Systemen, die als Kreislauf von Aufnahme-Speicherung-Reproduktion-Verarbeitung beschreibbar sind. Beim Lehr-Lern-Prozess besteht der Regelkreis aus dem Soll-Wert (hier: Lehrziel), dem Regler (hier: Erzieher, Ausbilder), den Stellgliedern (hier: Personen) und den Messfühlern (hier: Lernkontrolle als beobachteter/ermittelter Lernzustand des Lernenden). „Stimmen Ist-Wert und Soll-Wert nicht überein, beginnt ein neuer Regelungsprozeß.“³⁵ Von Cube ist davon überzeugt, dass die Technologie zur rationalen Bewältigung von pädagogischen und didaktischen Problemen beitragen kann. Unterstützung findet er dafür in der Lerntheorie der Operanten Konditionierung (von *B.F. Skinner*), die Lernen als durch äußere Verstärkung beeinflusste Verhaltensänderung definiert, und im Kritischen Rationalismus *Poppers*, auch Logischer Empirismus genannt. Auch die zur gleichen Zeit aus Amerika rezipierte Methode des Programmierten Unterrichts überzeugt ihn und bestärkt ihn in seinem Ansatz.

³² Schulz (Fn.31), S.44.

³³ Plöger (Fn.21), S.154.

³⁴ Frank/Meder, Einführung in die kybernetische Pädagogik, 1971.

³⁵ v. Cube, Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, in: Gudjons/Winkel (Hrsg.), Didaktische Theorien, 1980, S.46 (48 ff.).

Diesen theoretischen Grundlagen zufolge ist für von Cube nur das wissenschaftlich gesichertes Wissen, was intersubjektiv überprüfbar, verifizierbar oder falsifizierbar ist. Für normatives Wissen ist seiner Meinung nach Wissenschaft nicht zuständig, wissenschaftliches Wissen ist technologisch verwertbar.

Den theoretischen Grundlagen entsprechend ist der Lehr-Lern-Prozess ein Kommunikationsprozess, in dem Informationen zwischen einem Lehrsystem (Lehrer oder Computer) und einem Lernsystem (Schüler[in]) ausgetauscht werden. Der Austausch erfolgt nach dem erwähnten Regelkreismodell, bei dem das Lehrsystem persönlich oder mittels Medien Informationen (Lernaufgaben) an das Lernsystem ausgibt, die dieses aufnimmt und mit denen es arbeitet. Die Reaktionen des Lernsystems, seine Art mit den Lernaufgaben umzugehen und sie erfolgreich zu lösen, werden mittels einer präzisen Lernkontrolle erfasst. Der so ermittelte, jeweils aktuelle Lernzustand des Lernenden veranlasst das Lehrsystem zur gegebenenfalls erforderlichen inhaltlichen, intentionalen, methodischen oder medialen Anpassung an das Lernsystem und seine Möglichkeiten der Aufgabenbewältigung. Das Lernen wird so optimiert. Es entsteht eine permanente Rückmeldung und ebenso eine lückenlose Steuerung im Lehr-Lern-Prozess mit möglichst großem individuellem Lerneffekt beim Lernenden.

F. von Cube (und seine Anhänger) verstehen Didaktik als Wissenschaft von den prinzipiellen Eingriffsmöglichkeiten und Konstruktionsmöglichkeiten im Bereich individueller und sozialer Lernprozesse beim Menschen. Allerdings lässt diese Didaktik die Inhaltsauswahl und die Frage nach den Zielen, die beim Lernenden erreicht werden sollen, außen vor, grenzt sie also aus der Didaktik aus. Und die Adressaten sind

„die Faktoren, die beeinflusst werden sollen; machen aber auch die Störgrößen im Regelkreis aus; sie sind daher nicht immer planbar. Also muss die Strategie der Einflußnahme implizite Rückkoppelungselemente enthalten.“³⁶

Die Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik hat sich in der didaktischen Theoriediskussion nicht durchgesetzt. Allerdings ist die Regelkreis-Didaktik auf elektronische Geräte anwendbar, woran die vor etwa fünf Jahren entwickelte *Didaktik des digitalen Lernens* anknüpfen konnte.

4. Die Curriculare oder Lernzielorientierte Didaktik

- 16 Der Bildungsforscher *Saul B. Robinsohn* (1916–1972) reagiert Ende der 1960er Jahre auf die demokratie-gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen im Deutschland der Nachkriegs-Wiederaufbauphase mit Reformforderungen an Unterricht und Didaktik.³⁷ Der steigende Bedarf an wissenschaftlich qualifizierten Personen für die neuen Produktionsbedingungen, die neue Bedeutung der Wissenschaft als einzigem rationalen Legitimationsinstrument, die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche, die amerikanischen Forschungsergebnisse zur Lernbarkeit von Intelligenz und Begabung, die neuen Instruktionsmethoden des programmierten Unterrichts – all das verlangt ihm zufolge nach einer neuen Didaktik. Diese Didaktik nennt er Curriculare Didaktik. Mit „Curriculum“ greift er einen damals im angloamerikanischen Raum verwendeten Begriff auf, mit dessen Hilfe der Lernweg des Schülers als eine Sequenz von Lernerfah-

³⁶ *Kron*, Grundwissen Didaktik, 1993, S.152 (2. Aufl. 2004).

³⁷ *Robinsohn*, Bildungsreform als Revision des Curriculums. Ein Strukturkonzept für Curriculum-entwicklung, 5. Aufl. 1969/1975.

ungen umschrieben wird. Robinsohn versteht Curriculum „als Gefüge der Bildungsinhalte [...], wobei Gegenstände stets auf Bildungsintentionen bezogen sind“, dass die Inhalte zwar einen wesentlichen Aspekt der bildenden Einwirkung betreffen, dass aber „neben der Identifizierung von Bildungszielen und -inhalten auch deren Organisation im Lehrplan und Anweisungen zur Durchführung und zur Erfolgskontrolle gehören.“³⁸ Folglich bestehen curriculare Sequenzen aus wissenschaftlich begründbaren, präzise angegebenen Lernzielen für einen bestimmten Zeitraum mit den Zielen zugeordneten Lerninhalten, dazu passenden Methoden und geeigneten Medien sowie dazu speziell entworfenen Lernkontrollen. Aufgabe der Curriculumtheorie ist es, den Entscheidungsweg bei der Konstruktion von Curricula (curricularen Lehrplänen) zu systematisieren und transparent zu machen und die Auswahl der Lernziele, der entsprechenden Inhalte, Methoden, Medien und Lernkontrollen zu strukturieren. Als geeignet gelten Lernziele, die die Lernenden für das erforderliche Verhalten in der Welt ausstatten. Um das entscheiden zu können, muss (1.) identifiziert und analysiert werden, worin die von ihnen zukünftig zu bewältigenden *Lebenssituationen* bestehen. Sodann muss (2.) ermittelt werden, welche *Qualifikationen* die Lernenden für die Bewältigung der aktuellen und zukünftigen Lebenssituationen benötigen. Ist das erfolgt, ist (3.) die Frage zu beantworten, welche *Curriculumelemente* (spezielle Ziele mit passenden Inhalten, Methoden, Medien) geeignet sind, sie diese Qualifikationen erwerben zu lassen. Daraus wird ein offizielles Curriculum für die Schulform und das Schulfach für einen bestimmten Zeitraum erstellt und dem Lehr-Lern-Prozess vorgegeben. Dieses „formelle Curriculum“ muss dann von den Lehrkräften interpretiert und schließlich operationalisiert, das heißt in didaktisches Handeln umgesetzt werden.³⁹ Da sich die zu bewältigenden Lebensumstände permanent verändern, ist eine Revision des Curriculums in kurzen Abständen nötig.

In der Curricularen Didaktik haben die *Ziele* den *Primat*; Inhalte, Methoden, Medien und Lernüberprüfungen müssen sich nach diesen richten. Deshalb werden an die Auswahl, Klassifizierung und Ausformulierung der Lernziele hohe Anforderungen gestellt. Sie wird deshalb auch als *Lernzielorientierte Didaktik* bezeichnet. Robert F. Mager, einer ihrer führenden Vertreter, verlangt, dass alle Lernziele operational definiert sein müssen.⁴⁰ Darunter versteht man, dass sie so konkretisiert beschrieben werden, dass sie (1.) in Form eines beobachtbaren Verhaltens, das der Lernende nach erfolgreichem Lernprozess zeigen können muss, formuliert werden (mit einem Inhalts- und einem Verhaltensteil), dass (2.) die Bedingungen, unter denen das Lernziel ausgeführt wird (zum Beispiel mithilfe welcher Hilfsmittel), angegeben werden müssen, und dass (3.) der Beurteilungsmaßstab für die Bewertung des abgeschlossenen Lernprozesses vorab angegeben wird. Da alle Lernziele eine unterschiedliche Reichweite und ein unterschiedliches Anspruchsniveau haben können, differenziert man seitdem nach Richtzielen als übergreifende allgemeine Ziele für Lehrformen, Lehrfächer und Lernstufen und umfangreiche Lerneinheiten, Grob- oder Teilzielen für mittellange Lerneinheiten und Feinzielen für kleine didaktische Einheiten. Das Verhältnis der Richtziele, Grob-/Teilziele und Feinziele ist hierarchisch; die Grob-/Teilziele und die Feinziele werden durch eine deduktive Ableitung gewonnen.

³⁸ Robinsohn (Fn.37), S.14.

³⁹ Kron (Fn.36), S.320.

⁴⁰ Mager, Lernziele und Unterricht, 1974.

Weitere Präzisierungen im Bereich der Lernziele und die Anwendung dieser Didaktik auf die Praxis wurden wesentlich von der Pädagogikprofessorin *Christine Möller* geleistet. Sie legt einen „präskriptiven Ansatz“ vor, der

„sich bei seinen Handlungsanweisungen einerseits auf Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung, auf Fakten der Unterrichtswirklichkeit und deren Abhängigkeitsbeziehungen, andererseits auf Ergebnisse der ‚normativen Didaktik‘ stützt“⁴¹.

Wichtig ist ihr außerdem, dass bei den Lernzielen genau unterschieden wird, welche Fähigkeitsbereiche des Lernenden angezielt werden: kognitive Lernziele (geistige Tätigkeiten), emotionale oder affektive Lernziele (Gefühlstatbestände und -tätigkeiten) und pragmatische Lernziele (Handlungen, prozessorientierte Tätigkeiten). Jede dieser Zielarten muss ihrer Meinung nach noch durch eine Lernzieltaxonomie weiter präzisiert werden. Was das heißt, soll am Beispiel der kognitiven Lernziele angegeben werden, für die sie sechs hierarchisch aufgebaute Hauptklassen (mit Unterklassen) nennt: Wissen – Verstehen – Anwendung – Analyse – Synthese – Evaluation. Die Auswahl der Ziele, die die bildungspolitischen Entscheidungsträger, aber auch die Lehrkräfte für die Planung von Lehr-Lern-Prozessen treffen, sollte (im Sinne der Didaktiktheorie) valide sein. Das heißt konkret: Sie sollen dem Kriterium der gesellschaftlichen Anforderungen, dem Kriterium der basalen menschlichen Bedürfnisse, dem Kriterium der demokratischen Idee, dem Kriterium der Konsistenz, dem Kriterium der verhaltensmäßigen Interpretation, dem Kriterium der Bedeutsamkeit für das Fach und dem Kriterium der optimalen Erreichbarkeit durch schulisches Lernen genügen.⁴² Didaktisches Handeln besteht dieser Theorie nach im möglichst genauen Vollziehen detailliert vorgefertigter Curricula.

Wichtige Aspekte der Curricularen/Lernzielorientierten Didaktik wurden Ende des 20./Anfang des 21. Jahrhunderts aufgegriffen und in der *Kompetenzorientierten Didaktik* aktualisiert. In der deutschen Didaktikdiskussion galt und gilt bis heute die Kompetenzdefinition von *F.E. Weinert*, der bei Kompetenzen von „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ spricht, die bei Individuen verfügbar oder durch sie erlernbar sind, „um bestimmte Probleme zu lösen“. Zu den Kompetenzen gehören „noch die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁴³ Diese Kompetenzen lassen sich standardisieren und nach Anspruchs-Niveaustufen differenzieren: *grundlegende Kompetenzen* (zum Beispiel Reproduktion von Gelerntem), *erweiterte Kompetenzen* (zum Beispiel Reorganisation des Gelernten), *fortgeschrittene Kompetenzen* (zum Beispiel Transfer des Gelernten auf unbekannte Aufgabenstellungen) und *kreative Kompetenzen* (zum Beispiel selbstständige Übertragung des Gelernten auf völlig neue Wissens- und Könnensfelder).

5. Die Kritisch-kommunikative Didaktik

- 17 Bei der Kritisch-kommunikativen Didaktik rückt ein neuer Aspekt des Lehr-Lern-Prozesses in den Blick, nämlich der Innenbereich des Unterrichtens, seine kommunikative und soziale Beziehungsebene. Ihr Begründer und führender Vertreter ist der

⁴¹ Möller, Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz, in: Gudjons/Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien*, 1980, S. 62 (64).

⁴² Möller (Fn. 41), S. 70.

⁴³ Weinert (Fn. 11), S. 27 f.

Erziehungswissenschaftler *Rainer Winkel* (*1943). Er greift für seine Didaktik auf die Kommunikationstheorie seiner Zeit, die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, die Gesellschaftskritik der Kritischen Theorie sowie die Humanistische Psychologie zurück und unterscheidet grundsätzlich zwischen Didaktik (= Analyse und Planung von Lehr-Lern-Prozessen aus der Perspektive des Lehrenden) und Mathetik (= Lehr-Lern-Prozesse des Lernenden, der das Lehrgeschehen für sich deutet und klärt).⁴⁴ Er definiert Didaktik als „Theorie des [...] Lehrens und Lernens, d.h. die systematische, nachprüfbar, helfende Analyse und Planung [...] [der] Lehr- und Lernprozesse.“⁴⁵ Dabei bedenkt er, dass Lehren und Unterrichten ein gesellschaftliches Handeln in einer Demokratie ist. Als solches muss es grundsätzlich kritisch und kommunikativ sein. *Kritisch* meint, dass die Ist-Werte der gesellschaftlichen Wirklichkeit und die des Unterrichts darauf befragt werden müssen, ob sie tatsächlich ein emanzipatorisches Interesse verfolgen, und darauf, wie sie in Richtung auf einen Soll-Zustand verbessert werden können, der den Lernenden Grunderfahrungen im Sinne von mehr Demokratisierung und Humanisierung ermöglicht. *Kommunikativ* bedeutet für den Lehr-Lern-Prozess, dass dieser grundsätzlich als kommunikativer Interaktionsprozess gesehen werden muss, und dass er permanent kommunikativer werden soll, indem er lernerorientierter, kooperativer, transparenter, mit- und selbstbestimmender sowie störungsärmer wird. Das verlangt nach möglichst symmetrischer Kommunikation zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Dass der Lehr-Lern-Prozess störungsärmer wird, ist ihm ein besonderes Anliegen.⁴⁶ Denn beim Lehr-Lern-Geschehen kommt es in der Regel zu Störungen, da sich in der Institution (Schule) über die Lernenden (Schüler[innen]) die Probleme, Widersprüche und Ambivalenzen der Gesellschaft reproduzieren. Damit Lernprozesse gelingen können, müssen die Störungen didaktisch besondere Beachtung finden. Denn prinzipiell ist eine Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden über alle Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses herbeizuführen.

Das Didaktikmodell der Kritisch-kommunikativen Didaktik ist ein Analyse- und Planungskonzept. Die Analyse betrifft die Faktoren Vermittlungsaspekt, Inhaltsaspekt, Beziehungsstrukturen und Störfaktizität. Die Planung kann hier nicht detailliert vor-skizziert sein, da sie mit unvorhersehbaren Aktionen und Reaktionen der Lernenden rechnen muss. Offenheit und Kooperativität, die Bereitschaft beider Seiten zu Verhandlung und Verständigung sind zentrale Kennzeichen. An die Stelle von formellen Leistungsüberprüfungen und Notengebungen, die zu einem solchen Konzept nicht passen würden, treten nach der Vorstellung von R. Winkels Didaktik rationale Diskurse.

6. Die Konstruktivistische oder Systemisch-konstruktivistische Didaktik

Seit den 1980er Jahren ist die Didaktik um einen Neuanatz erweitert worden, der die Subjektivität des Lernenden ins Zentrum stellt und dafür die Systemtheorie und den Konstruktivismus zur Grundlage nimmt. Die Hauptvertreter sind Ende des 20. Jahrhunderts *Kersten Reich*, *Herta-Elisabeth Renk*, *Reinhard Voß*, *Horst Siebert* und *Rolf Huschke-Rhein*. Der *Systemtheorie* entnehmen sie den Gedanken, dass Systeme autopoietisch und von außen nicht direkt beeinflussbar sind, das heißt, dass sie sich selbst organisieren, 18

⁴⁴ Winkel, Pädagogisches Forum (1993), 146 (146 ff.).

⁴⁵ Winkel, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: Gudjons/ders. (Hrsg.), Didaktische Theorien, 1980, S. 78 (79).

⁴⁶ Zu diesem Gesamtkomplex Winkel, Der gestörte Unterricht, 10. Aufl. 2011 (1976).

selbst stabilisieren und selbst bilden. Außerdem stehen sie in ständiger Wechselbeziehung zwischen ihrem Inneren und der Außenwelt, sind aber operational geschlossen.⁴⁷ In diesem Sinne ist das lernende Individuum auch ein System.

„Systemisch ist dieser Ansatz [= die systemisch-konstruktivistische Didaktik, W.W.], weil und insofern er vorrangig auf der Beziehungsseite sich mit der Kommunikation von Lernenden und Lehrenden beschäftigt, die in unterschiedlichen Systemen (zum Beispiel Lerngruppe, Familie, Schule, Gemeinde, Gesellschaft) interagieren.“

Konstruktivistisch ist der Ansatz, weil er „dem systemischen (interaktiven) Verständnis einen kritischen Hintergrund“⁴⁸ gibt. Mit dieser Sichtweise wird die Konstruktionsperspektive gegenüber der Vermittlerperspektive bei Lehr-Lern-Prozessen verstärkt und es wird betont, „dass auch das Gelehrte nur eine Konstruktion von Wirklichkeit ist.“⁴⁹ Der systemisch-konstruktivistische Ansatz ist eine „Ermöglichungsdidaktik“⁵⁰, bei der die Konstruktivität der zu erlernenden Realität „als wesentlicher Faktor der Erzeugung von neuem Wissen nicht zu unterschätzen ist“⁵¹. Dem Konstruktivismus entnimmt diese Didaktik also die Vorstellung, dass die Wirklichkeit nicht objektiv gegeben vorliegt und dass es auch keine allgemeingültigen Wahrheiten für sich gibt, sondern dass alles eine subjektive Konstruktion des beobachtenden, teilnehmenden, kommunizierenden und agierenden Subjekts ist. Das setzt eine Pluralität der Vernunft beim Menschen voraus. Aber:

„Das hindert nicht, dass sich Verständigungsgemeinschaften darauf einigen können, viable Lösungen (zum Beispiel in technischen und regulativen Fragen) auf eine gewisse Zeit für die günstigsten oder erfolgreichsten zu halten.“⁵²

In der Pädagogik wurde nicht der radikale Konstruktivismus, sondern die pragmatische (soziale, postmoderne) Richtung des Konstruktivismus rezipiert und ausdifferenziert. Diese besagt für die Didaktik: Lernen ist ein Akt des Bedeutung konstruierenden Subjekts. Dieser Akt kann eine *Konstruktion im engeren Sinne* sein. Das ist der Fall, wenn der Lernende sich selbstständig etwas erarbeitet und so allein neue Bedeutungen aufbaut. Es kann auch ein Akt der *Rekonstruktion* sein, so, wenn etwa der Lernende die Bedeutungen in sich aufbaut, die andere einem Sachverhalt gegeben haben (zum Beispiel bei der Sinnentnahme aus einem Text). Es kann schließlich auch ein Akt der *Dekonstruktion* sein, wenn sich das lernende Subjekt beispielsweise veranlasst sieht, sein bisheriges Wissen, seine bisherigen Einstellungen und sein bisheriges Können zu revidieren und richtiger oder differenzierter einen Sachverhalt zu verstehen.⁵³ Die neurophysiologische Basis für solche Lernprozesse sind die individuellen Strukturen des Denkens, Fühlens, Wollens und Könnens beim Lernenden, mit denen er an die Konstruktion der ihm in der Lernumwelt bereitgestellten Bedeutungen herangeht. Da im

⁴⁷ Luhmann, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, 1987.

⁴⁸ Reich, Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht, 2002, S.154, 156.

⁴⁹ Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, 1999, S.35.

⁵⁰ Siebert (Fn.49), S.36.

⁵¹ Reich (Fn.48), S.127.

⁵² Reich (Fn.48), S.156.

⁵³ Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 2002, S.118 ff.

Konstruktivismus – wie erwähnt – grundsätzlich von der Pluralität der menschlichen Vernunft ausgegangen wird, braucht es das Kriterium der Viabilität, mit dessen Hilfe geklärt wird, was zutreffend und passend ist. Diesem Kriterium zufolge kann nur das Begründete Bedeutung beanspruchen, was allgemein akzeptiert wird, was brauchbar und nützlich ist und was sich argumentativ als tragfähig und unabhängig von persönlicher Betroffenheit als logisch und überzeugend erweist.

Didaktisches Handeln heißt in der Konstruktivistischen Didaktik, „Lernwelten zu modellieren“⁵⁴, mit deren Hilfe die Lernenden Bedeutungen von Sachverhalten für sich konstruieren, die sie dann im Diskurs mit anderen Lernenden auf ihre Viabilität hin prüfen, um abgesichertes Wissen zu generieren. Denn hier ist Wissen nicht etwas Objektives, das vermittelt werden könnte, sondern eine mentale Konstruktion des lernenden Subjekts, bei deren Zustandekommen der Lehrende zwar eine größere Definitionsmacht hat, die er aber den Verstehensweisen der Lernenden aussetzen muss. Das geschieht am besten mit authentischen Problemen und multiplen Perspektiven eines Sachverhalts.⁵⁵

7. Constructive Alignment

Das in den letzten Jahren in der Allgemeinen Didaktik und speziell der Hochschuldidaktik rezipierte Konzept „*Constructive Alignment*“⁵⁶ des Australischen pädagogischen Psychologen *J.B. Biggs* greift im ersten Begriffsteil Überlegungen der Konstruktivistischen Didaktik auf und im zweiten solche der Lernzielorientierten Didaktik. Lern-Ziele („learning outcomes“, detailliert ausformulierte Lernziele), Lern-Aktivitäten/Lehr-Methoden (je nach Art der Wissensvermittlung: Überblick über die Vorgehensweise geben, Verbalisieren lassen von präsentiertem Wissen, Gruppenarbeit, Peer-Teaching, Tests, Quiz, gegenseitiges Feedback geben, und so weiter) und Prüfungsformen/Lernergebnisse der Lernenden (Klausuren, Freitextaufgaben, Portfolios, Literaturoswertungen und so weiter) sind die drei zentralen Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses. Diese bedingen einander und müssen deshalb aufeinander abgestimmt werden, sodass die Lernenden mittels der (vom Lehrenden vorgegebenen) Lernaktivitäten die (vom Lehrenden vorgesehenen) Lernziele auch tatsächlich erreichen und deren Erreichen in der Prüfung nachweisen können. Der hier beschriebene *Deduktionszusammenhang* zwischen den Zielen (immer in Verbindung mit dazu passenden Inhalten), den Lernaktivitäten und den überprüfbaren Lernergebnissen folgt dem Modelldenken der Curricularen/Lernzielorientierten Didaktik (→ Rn.16). Allerdings wird beim Constructive Alignment in der Regel dieser Deduktionszusammenhang verändert. Aus planungstechnischen Gründen nimmt er seinen Anfang bei den Prüfungsformen, die als Nachweis für angestrebte Kompetenzen beziehungsweise definierbare Lernergebnisse gelten, und richtet dann darauf die Lernziele (mit Inhalten) und die Lernaktivitäten aus. Da die Lernziele und die erwerbbaeren Kompetenzen kognitiver, emotional-sozialer und pragmatischer Art und auf verschiedenem Anspruchsniveau sein können, muss die Prüfungsform dementsprechend sehr vielfältig sein und darf sich nicht auf den Nachweis kognitiver

19

⁵⁴ Kösel, Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, 2. Aufl. 1995; ders., Die Modellierung von Lernwelten, Band 1–3, 2002.

⁵⁵ Voß, Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, 2002, S. 35 ff.

⁵⁶ Biggs, Higher Education 1996, 347 ff.; ders./Tang, Teaching for Quality Learning at University, 4. Aufl. 2011.

Kompetenzen beschränken. In jedem Fall ist bei einer solchen Vorgehensweise im Lehr-Lern-Prozess oder in einer Lehrveranstaltung für die Lernenden Kohärenz und Transparenz gegeben, was deren Motivation vergrößert.

Der Ansatz Constructive Alignment rezipiert außerdem Gedanken der Konstruktivistischen Didaktik (→ Rn.18). Er nimmt den Lernenden in den Fokus und beachtet, dass dieser sich die Lerninhalte selbsttätig und aktiv aneignen können muss, um sie tatsächlich erlernt zu haben.

8. Die Neurodidaktik

- 20 Anfang der 1990er Jahre führte G. Preiß den Begriff Neurodidaktik in die Didaktik ein. Zeitgleich mit dem Erstarken der Neurowissenschaften fragte er danach, welche Konsequenzen sich bei der Planung, Gestaltung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen aus den Erkenntnissen der neueren Hirnforschung ergeben. Diese Frage wurde von anderen Wissenschaftlern⁵⁷ aufgegriffen und für Pädagogik und Didaktik nutzbar gemacht.

Bei dieser Didaktiktheorie steht die neuronale Netzstruktur im Gehirn des Menschen im Fokus (präfrontaler Kortex, Limbisches System, Neokortex), bei der sich vom ersten Tag des Lebens an durch die Verarbeitung von Umwelterfahrungen Synapsenverbindungen bilden, die die Strukturen des Denkens, Fühlens, Wollens und Könnens vorprägen. Alles Lernen ist aus neurowissenschaftlicher Sicht nichts anderes als eine Veränderung der neuronalen Synapsenstruktur, wobei die jeweils vorhandene Struktur die Basis für die Veränderungen darstellt. Dabei arbeitet das Gehirn autonom und als ein selbstreferentielles System. Wegen dieser Voraussetzungen für das Lernen sprechen Pädagogen/-innen diesbezüglich von einer eigenen Didaktik, der sogenannten Neurodidaktik.⁵⁸ Sie betrachtet wissenschaftlich die neuronalen Vorgänge, die im Menschen bei der Konfrontation mit „Lernreizen“ vor sich gehen, die das Behalten und die Transfermöglichkeiten unterstützen können und die zu einem neuen „Lernverhalten“ führen. Denn die Neurodidaktik versteht Lernen als Informationsverarbeitung, deren Erfolg entscheidend davon abhängt, über welches Vorwissen die Lernenden verfügen und wie sie Neues an bereits Gelerntes anknüpfen können. Wichtig ist diesem Didaktikansatz ferner, dass Lernende motiviert und aktiv an den Lerninhalt herangehen und dass der Lerninhalt stets systematisch geübt, wiederholt und trainiert werden muss.

Lehren und Lernen muss immer gehirnkonform organisiert werden, erfolgreich ist nur ein „brain-based learning and teaching“⁵⁹. Konkret bedeutet das:

- für den Lerninhalt: Bei der Auswahl des Lerninhalts sollen die Interessen und die Ideen der Lernenden berücksichtigt werden. Ferner soll er lebensnah, konkret und situativ sein. Er muss an das Vorwissen der Lernenden anknüpfbar sein und bei ihnen positive Emotionen hervorrufen. Bei komplexen Lerninhalten sollte den Lernenden vor den Details der Gesamtzusammenhang klargemacht werden, damit

⁵⁷ Arnold, Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess, 2002; Becker, Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, 2006; Friedrich, Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik, 2005; Herrmann, Neurodidaktik – Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, 2006.

⁵⁸ Friedrich (Fn. 57), S. 8.

⁵⁹ Arnold (Fn. 57), S. 101 ff.; ders., Brain-based-Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente, in: Herrmann (Hrsg.), Neurodidaktik – Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, 2006, S. 182 (182 ff.); Herrmann (Fn. 57), S. 215 ff.

beim Lernen hemmende Gefühle von Angst, Hilflosigkeit und Überforderung vermieden werden.

- für die Lernziele: Die Lernenden sollen die Ziele nicht einfach vorgegeben bekommen, sondern sie sollten ihnen so nahegebracht werden, dass sie sie selbst zu Zielen ihres Lernens machen wollen. Die Suche nach dem Sinn von etwas ist dem Menschen angeboren. Allerdings müssen dabei die individuellen Unterschiede der Lernenden (Kompetenzen, „Talente“, Vorkenntnisse über den Sachverhalt) möglichst beachtet werden (Zieldifferenzierung), damit es ihnen gelingt, für sich neue neuronale Muster zu bilden.
- für die Methode: Der Fokus liegt hier auf motiviertem, entspannt-aufmerksamem, selbsttätigem und sinnvollem/bedeutungsvollem Lernen sowie auf Aha-Erlebnissen, was den Lernenden zum Beispiel durch offene Lernumgebungen ermöglicht werden soll. Gemeinschaftliches Lernen und soziale Lern-Situationen sind ebenfalls von Vorteil. Zeit zum Reflektieren und zum Vertiefen des Gelernten und des Lernwegs sollte eingeplant werden, so dass die neuen Informationen in den Kontext der bisherigen Erfahrungen integriert werden können.
- für die Medien: Den Lernenden sollen viele unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten geboten werden: sprachliche (mündlich und schriftlich), mimische, gestische, bewegungsorientierte, bildnerische, musikalische und so weiter). Sie sollen die zu erlernenden Lerninhalte multimedial und multiperspektivisch veranschaulicht bekommen, auf analoge und auf digitale Weise.

Aus Sicht der Verfechter der Neurodidaktik muss dem Gehirn als materiale Voraussetzung für alle Lernprozesse Rechnung getragen werden, wenn Lehr-Lern-Prozesse effizient und effektiv ablaufen sollen. Andere Didaktiker⁶⁰ sehen die innovative Bedeutung der Neurodidaktik angesichts des bisherigen Diskussionsstands in der Allgemeinen Didaktik für eher gering an.

9. Die Didaktik des digitalen Lernens

Seit die neuen Kommunikations- und Informationsmedien der Gegenwart (Handy, Tablet, Computer, Internet, YouTube, Soziale Medien und so weiter) Eingang in die Schulen und Hochschulen gefunden haben und das digitale Lernen dadurch intensiv vorangetrieben haben, gibt es Neuansätze in der Didaktik, die dieser Entwicklung Rechnung tragen, verstärkt ab 2010. Am Beginn steht die Rezeption des englischen Konzepts „*Mobile Learning*“ (London Mobile Learning Group), ins Deutsche übertragen als „Didaktik des mobilen Lernens“. Dieses didaktische Konzept befasst „sich mit Lernen [...], das durch mobile Endgeräte gestützt wird.“⁶¹ Dabei werden die Lernenden „zunehmend zu aktiven Gestaltern des eigenen Lernens und ihrer individuellen mobilen Lernumgebung“⁶². Besonderheiten des sogenannten mobilen Lernens, das derzeit in Schulen und Hochschulen erprobt wird, sind: (1.) die didaktische Nutzung neuer Medien (heute: besonders Smartphones, Tablets) im Sinne einer globalen Medienkonvergenz, (2.) der ort-

⁶⁰ Etwa Becker, Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, 2006; Müller, Pädagogische Implikationen der Hirnforschung. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Diskussion in der Erziehungswissenschaft, 2005; und andere.

⁶¹ Heinz, Mobile Learning und Fremdsprachenunterricht, 2018, S. 4.

⁶² Heinz (Fn. 61), S. 29.

und zeitunabhängige Zugriff, (3.) die Integration der außerhalb der Lehreinrichtung erworbenen Kompetenz im Umgang mit den vernetzten digitalen Medien in die Lehre (= Durchdringung von formalen und informellen Lernkontexten), (4.) der Einbezug des Alltags und der Erfahrungswelt der Lernenden in den Unterricht, als Kommunikationsbrücke und Kommunikationskette zwischen Lehreinrichtung und persönlicher, individueller Umgebung der Lernenden, (5.) neue Möglichkeiten der bildlichen Darstellung und deren Bearbeitung, (6.) adressatenorientierte, themenbezogene Videos als Lernhilfe, (7.) spontanes Lernen bei punktuellen Lernaufgaben, (8.) motiviertes Lernen sowie (9.) persönliches und gemeinsames Lernen und (10.) Einübung in ein lebenslanges Lernen.⁶³ Verwandte lehr-lerntheoretische Ansätze des mobilen Lernens sind Online-Learning, Blended Learning, E-Learning, Multimedia-Learning und Multimodality-Learning.

Eine andere didaktische Konzeption, die die Möglichkeiten der Digitalisierung für den Lehr-Lern-Prozess nutzt, ist das *algorithmengesteuerte individualisierte Lehren und Lernen*. Hierbei handelt es sich um ein Lernen mittels Mensch-Maschine-Interaktionen. Am weitesten fortgeschritten ist es bei den Angeboten der Medienkonzerne des Silicon Valley. Exemplarisch soll die Vorgehensweise an den amerikanischen AltSchools demonstriert werden, die der ehemalige Google-Manager und Softwaredesigner *Max Ventilla* vor einigen Jahren gegründet und didaktisch konfiguriert hat.⁶⁴ Bei der Didaktik geht es um die Erstellung schüleradaptiver Lernprogramme in den schulischen Hauptfächern. Diese sind in der Lage, ohne Eingriff eines Lehrers und ausschließlich mittels selbst agierender und entscheidender Algorithmen den Lehr-Lern-Prozess jedes einzelnen Lernenden automatisch zu steuern. Dafür liefern die Lernenden absichtlich und unabsichtlich eine Fülle von Daten über sich, ihre Persönlichkeit, ihre Lernmotivation, ihre favorisierte Lernweise sowie ihre Lernfähigkeit beim jeweiligen Lerninhalt und beim Lernfortschritt. In Interviews mit Pädagogen und Psychologen werden die Kinder und Jugendlichen zum Lernen befragt, ihre Gestik, Mimik und ihre Physiognomie werden am Schulmorgen gescannt und automatisch ausgewertet; ebenso werden sie bei der Bearbeitung von Lernaufgaben über Kameras und Mikrophone im Lernraum detailliert beobachtet. Durch unmittelbare Auswertung dieser Daten werden die Lernaufgaben sofort neu figuriert und so dem Lernen der Schüler(innen) adaptiert. Irrwege und Fehler beim Lernen werden sofort erkannt, die Aufgaben neu zugeschnitten und dem Lehrniveau und der Lernweise entsprechend verändert. Was allein zählt, ist die erfolgreiche Lösung der gestellten Aufgaben. Die großen amerikanischen Medienkonzerne bieten die notwendige Hard- und Software an und haben damit beachtliche kommerzielle Erfolge. Anzumerken ist, dass in dieser Didaktik (wie in der von *F. von Cube*) die Frage nach den Inhalten und die nach den Zielen des jeweiligen Lernprogramms theoretisch nicht reflektiert werden. Es wird allein auf die bestmögliche Steuerung des Schüler-Lernens Wert gelegt.⁶⁵

⁶³ *Bachmeier/Risch/Mayer et al.*, Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens, abrufbar unter: www.medienpaed.com/19/bachmair1103.pdf, 2001, S. 4 ff.; *Specht/Ebner/Löcker*, Mobiles und ubiquitäres Lernen – Technologien und didaktische Aspekte, in: Ebner/Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologie*, 2013.

⁶⁴ *AltSchool*, About Us, abrufbar unter: www.altitudelearning.com/about-us, 2017.

⁶⁵ *W. Wiater*, Die Individualisierung des Unterrichts als Lösung des Heterogenitätsproblems?! Vom „Lernen a la carte“ zum digitalen Lernen, in: Aamotsbakken/Matthes/Schütze (Hrsg.), *Heterogenität und Bildungsmedien*, 2017, S. 39 (46 ff.).

C. Rekurse auf allgemeindidaktische Theorien im juristischen Fachdidaktik-Diskurs

Vertreter(innen) des juristischen Fachdidaktik-Diskurses greifen in ihren Beiträgen 22 eine Vielzahl an Einzelaspekten auf, die Gegenstand der vorab skizzierten allgemeindidaktischen Theorien sind. In unterschiedlicher Intensität findet dabei eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Theorien statt. Vertiefte Auseinandersetzung sei hierbei verstanden als explizite Bezugnahme auf eine spezifische allgemeindidaktische Theorie und deren Vertreter(innen), vor allem jedoch auch als Reflexion nicht nur einzelner Teilaspekte, sondern der *Gesamtheit* der in der Theorie dargelegten Zusammenhänge des Lehr-Lern-Prozesses und den Möglichkeiten und Grenzen, diese auf die juristische Lehre zu übertragen. Beispielhaft sollen im Nachfolgenden sowohl „intuitive“, ohne explizite theoretische Fundierung vorgeschlagene, als auch ausdrückliche Rekurse auf allgemeindidaktische Theorien beziehungsweise Theorieelemente skizziert werden, die im juristischen Fachdidaktik-Diskurs gemacht werden.⁶⁶

I. Lehrinhalte und Stofffülle des juristischen Studiums im Fokus

1. Lernziele der juristischen Ausbildung

Eine im rechtsdidaktischen Diskurs kontrovers und vielfach diskutierte Frage⁶⁷ ist die 23 Konkretisierung von Lernzielen des juristischen Studiums (zur Debatte der „richtigen“ Leitbilder und Lernziele des juristischen Studiums eingehend → Rn.26), die in der Curricularen Didaktik und in der von *Robert F. Mager* mitgeprägten Lernzielorientierten Didaktik eine Schlüsselfunktion bei der Auswahl von Lehrinhalten, -methoden und -medien einnehmen (zum allgemeindidaktischen Theorierahmen → Rn.16). Das Erfordernis, konkrete *Lernziele* zu benennen, steht in der rechtsdidaktischen Debatte in engem Zusammenhang mit einer Zustandsbeschreibung der juristischen Ausbildungsinhalte: mit der Feststellung, dass „immer mehr positives Recht“ in das Jurastudium „hineingepresst“ werde,⁶⁸ dass es infolge einer sich immer weiter aus- und fortbildenden Judikatur und Dogmatik zu einem „Normenzuwachs“ sowie zu einer „Ausdifferenzierung der juristischen Berufsbilder“ komme, die sich nur noch schwerlich realitätsadäquat nach dem Leitbild des ‚Volljuristen‘ in einem universitären Curriculum abbilden und in einer studierendenorientierten Lehrpraxis umsetzen lasse.⁶⁹ Die Schlussfolgerung, die juristische Lehre auf Kerne und Grundlagen zu konzentrieren,⁷⁰ die „Komplexität in der Stofffülle zu reduzieren, Grundstrukturen aufzuzeigen und Systemzusammenhänge transparent zu machen“⁷¹, steht dabei in sachlicher Nähe zu dem von *Wolfgang Klafki* bereits in den 1950er Jahren begründeten Didaktik-Entwurf der kategorialen Bildung, der

⁶⁶ Sofern in einer rechtsdidaktischen Stellungnahme eine explizite Bezugnahme auf (eine) allgemeindidaktische Theorie(n) erfolgt, so werden die jeweiligen Quellen nachfolgend in der Fußnote kenntlich gemacht.

⁶⁷ Zur Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft in diesem Band *Brockmann*, § 25.

⁶⁸ *Stolleis*, NJW 2001, 200 (200).

⁶⁹ *Nierhauve*, ZDRW 2016, 102 (103).

⁷⁰ *Stolleis*, NJW 2001, 200.

⁷¹ *Lindner*, RW 2017, 221 (223 f.).

sich mit Blick auf die Auswahl des Lehrstoffes als Teilaspekt der Wirklichkeitserfassung dafür ausspricht, das Kategoriale, Exemplarische, Wesenshafte und Repräsentative zum Lehrgegenstand zu machen (→ Rn.13).

Die Auseinandersetzung mit Lernzielen erfolgt im rechtsdidaktischen Diskurs sowohl mit Blick auf die Gestaltung konkreter Lehrveranstaltungen, als auch allgemein, mit Blick auf die Lernziele, die die Spezifika eines Teilrechtsgebiets bedingen, und schließlich auch aus einer curriculumtheoretischen Perspektive.⁷² Beispielhaft für eine explizite rechtsdidaktische Auseinandersetzung mit einer Lernzieltaxonomie, wie sie von Klafki grundgelegt und Bloom et al. entscheidend weiterentwickelt wurde, steht die von Ann-Marie Kaulbach vorgeschlagene Vorgehensweise bei der Stoffauswahl für eine Vertiefungsvorlesung im Familien- und Erbrecht.⁷³ Als maßgebliche Kriterien für die Auswahl des konkret zu behandelnden Stoffs regt sie die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, die Zugänglichkeit, Sachstruktur und Exemplarik des Themas an. Darin sieht sie Kriterien, die der (aus der Gesamtschau der gesetzlichen und tatsächlichen Rahmenbedingungen hergeleiteten) wissenschaftlichen Vertiefungsfunktion des Lehrbeispiels aus dem Schwerpunktstudium in geeigneter Weise Rechnung tragen.

Die (zunächst lehrveranstaltungsunabhängige) Präzisierung fachspezifischer, das heißt teilrechtsgebietsspezifischer Lernziele ist auch einer der rechtsdidaktischen Aspekte, der in dem von Julian Krüper und Arne Pilniok herausgegebenen Sammelband „Staatsorganisationsrecht lehren“⁷⁴ vertieft behandelt wird. Eine Besonderheit, die in diesem Kontext von Eike Michael Frenzel ausfindig gemacht wird, ist, dass das allgemeine Lernziel der juristischen Ausbildung, die Förderung von „Fachkompetenz“, durch die Typik des Fachs geprägt ist und insoweit, im Falle des Staatsorganisationsrechts, zwangsläufig eine „Auseinandersetzung mit dem Dualismus von Recht und Politik“ und deren Wechselwirkungen, die für das Staatsorganisationsrecht prägend seien, aufgreifen müsse.⁷⁵ Auch Krüper und Pilniok tragen zu einer Konkretisierung fachspezifischer Lernziele bei, indem sie „lehrrelevante Charakteristika des Staatsorganisationsrechts“ zusammenfassen, zu denen sie neben den von Frenzel aufgegriffenen „Kontexten und Theorien des Sachbereichs Politik“, verstanden als Verkoppelung von Recht und Politik, dessen Prinzipiensteuerung, eine starke Verfassungsgerichtsprägung und eine Fokussierung auf Organisation und Verfahren zählen.⁷⁶

In dieser Vorgehensweise deutet sich ein Prozess der – für die Herausbildung einer juristischen Fachdidaktik – notwendigen Selbstreflexion der juristischen Teilfächer an. Die Überzeugung, dass sich Lernziele nur im Wechselspiel mit dem zu lehrenden Gegenstand präzisieren lassen, ist auch Ausgangspunkt der allgemeindidaktischen

⁷² Zu den Elementen einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie in diesem Band Krüper, § 14.

⁷³ Kaulbach, ZDRW 2018, 231 (231 ff.) nach Engelhart/Furst/Hill et al., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, in: Bloom (Hrsg.), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 5. Aufl. 1976; Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Aufl. 2007; Klafki, Die Deutsche Schule (DDS) 1958, 450.

⁷⁴ Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren. Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts, 2016.

⁷⁵ Frenzel, Variationen für das Staatsorganisationsrecht in der Lehre, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, 2016, S. 39 (39, 43 ff.).

⁷⁶ Krüper/Pilniok, Staatsorganisationsrecht lehren, in: dies. (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, 2016, S. 9 (15 ff.).

Curriculumtheorie, auf die *Arne Pilniok* und *Leonard Szabó* rekurren.⁷⁷ Die Autoren wenden das „curriculare Dreieck“⁷⁸, das von einem wechselbezüglichen Zusammenwirken der Elemente Wissenschaftsstruktur, Professionsfeld und Lernende ausgeht, auf die Rechtswissenschaft und ihre Lehre an und weisen dabei auf eine Vielzahl fachspezifischer Besonderheiten hin. So machen sie beispielsweise mit Blick auf die Wissenschaftsstruktur (Strukturen, Grundbegriffe und allgemeine Verfahren der Disziplin, wie sie im Curriculum abzubilden sind) einen „idealtypischen curricularen Zugriff auf das Fach“⁷⁹ ausfindig, der in der strikten Trennung der drei großen dogmatischen Fächer Gestalt annehme und einer vielfach geforderten Vernetzung der Lerninhalte (etwa durch eine Ausrichtung des Curriculums an den Leitbegriffen Organisation, Verfahren und Sanktionen) im Wege stehe. Juristische Fachdidaktik ist, dies wird deutlich, als „reflexive Rechtswissenschaft“ zu verstehen.⁸⁰

2. Kompetenzorientierung in der juristischen Lehre

Ebenfalls ausgehend von dem Phänomen eines stetigen „Ansteigen[s, P.W.] des zu beherrschenden Faktenwissens“⁸¹ wird im juristischen Fachdidaktik-Diskurs auf das allgemeindidaktische Konzept einer „kompetenzorientierten Lehre“ rekuriert. *Patrick Warty* etwa regt an, die Konsequenzen einer notwendigen Kompetenzorientierung des juristischen Studiums mittels eines Fragenkanons zu präzisieren:

„Was sind die zentralen Kompetenzen, welche sich die Studierenden im Laufe des rechtswissenschaftlichen Studiums aneignen sollten? Wie müsste ein auf Grundlage eines solchen Kompetenzmodells geplantes Curriculum aussehen? Welche Implikationen hätte dies für die Gestaltung der Lehre und eine lernzielorientierte Beurteilung?“⁸²

Als theoretisches Fundament für seinen Aufruf zu einer Kompetenzorientierung zieht *Warty* den Kompetenzbegriff des Kognitionspsychologen *Franz Weinert* heran,

„der unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können [versteht, P.W.]“.⁸³

Warty sieht den Kompetenzbegriff dabei eng verbunden mit dem Konzept des „Constructive Alignment“, das auf eine „Passung“ zwischen Lernzielen, Lernaktivitäten und Leistungskontrollen abstellt.⁸⁴ Als konkrete Konsequenz einer Kompetenzorientierung von Lehre regt er beispielhaft an, „[...] ‚Input-Phasen‘ aus dem Hörsaal hinaus zu ver-

⁷⁷ *Pilniok/Szabó*, Staatsorganisationsrecht im juristischen Curriculum, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, 2016, S. 65 (68 ff.) unter anderem Bezugnehmend auf die Curriculumforschung, wie sie seit den 1970er Jahren grundgelegt und weiterentwickelt wurde, zum Beispiel nach *Robinson*, Bildungsreform als Revision des Curriculums, 1967; *Hesse/Manz*, Einführung in die Curriculumforschung, 1972; *Frey*, Theorien des Curriculums, 1971.

⁷⁸ *Pilniok/Szabó* (Fn. 77), S. 68, Bezug nehmend auf *Bürmann/Huber*, Curriculumentwicklung im Hochschulbereich, 1973, S. 4 et passim.

⁷⁹ *Pilniok/Szabó* (Fn. 77), S. 68 f.

⁸⁰ *Dietrich*, KritV 95 (2012), 217 (225).

⁸¹ *Warty*, Kompetenzorientierung in der rechtswissenschaftlichen Ausbildung, in: ders./Zumbach/Lagodny et al. (Hrsg.), Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür?, 2017, S. 35, (37, 39).

⁸² *Warty* (Fn. 81), S. 39.

⁸³ *Warty* (Fn. 81), S. 40, verweist auf *Weinert*, Leistungsmessung an Schulen, 3. Aufl. 2014, S. 17.

⁸⁴ *Warty* (Fn. 81), S. 40, verweist auf *Biggs*, Higher Education 1996, 347 (347 ff.).

lagern, und die verfügbare Zeit stattdessen der Entwicklung von Kompetenzen auf höheren Lernzielebenen zu widmen.“⁸⁵

Die rechtsdidaktische Debatte um eine Kompetenzorientierung in der juristischen Ausbildung macht auf eine große und nicht unkontroverse Spannbreite möglicher zu erwerbender Kompetenzen auf Seiten der Studierenden aufmerksam, auf die nachfolgend näher eingegangen wird (→ Rn.26): Sie reicht von der Forderung, die „Begründungskompetenz für einfachste bis schwierigste Rechtsprobleme“⁸⁶ als ein zentrales Ziel juristischer Ausbildung zu fördern, bis hin zur Forderung, die Falllösungskompetenz um „metadogmatische Erklärungen“ zu ergänzen.⁸⁷

Letztgenanntes Konzept, wie es von *Katharina Gräfin von Schlieffen* vorgeschlagen wird, baut – in sachlicher Nähe zu einer *kritisch-kommunikativen Allgemeindidaktik* – auf Grundlage eines „topisch-rhetorischen Verständnisses“ darauf auf, dass sich die juristische Lehre an einer „bottom up“-Lehrmethode zu orientieren habe. In dieser gehen die Lernenden von einem praktischen Problem aus und erschließen sich von dort ‚unten‘ ihre Prämissen ‚nach oben‘.⁸⁸ Die Aufgabe einer Kompetenzlehre sei dann erfüllt, wenn die Lernenden die Suche und Auswahl der Prämissen als praktisch-kommunikativen Prozess verstehen und eigenständig durchführen können. *Christian Nierhauve* legt das Augenmerk in diesem Kontext darauf, dass die Rechtsdidaktik, sofern sie sich mit dem Erlernen von juristischen Kompetenzen beschäftige, die wissenschaftstheoretischen Bedingungen rechtlichen Denkens und Entscheidens zu vergegenwärtigen habe. „Rechtsorientiertes Denken und Handeln“ erkennt er als vornehmlich „topisch-rhetorische Praxis“⁸⁹, er regt an, von der „verklärte[n, P.W.] und dennoch vorherrschende[n, P.W.]“ Vorstellung von einer methodisch-wissenschaftlich geleiteten Rechtsherleitung, die mit der Idee einer entpersonalisierten Rechtsverwirklichung einhergehe, Abstand zu nehmen. Gestützt auf einen Reflexionsrahmen von praktischer Philosophie, Topik und Rhetorik spricht sich Nierhauve dafür aus, juristische Kompetenzen nicht auf die Schlagworte der „Methodenkompetenz“ oder der „Beherrschung des juristischen Denkens“⁹⁰ zu verkürzen und stattdessen verstärkt Rechtsklugheit, Topik und Rhetorik zum Gegenstand des juristischen Kompetenzerwerbs zu machen.⁹¹

3. Zum Konnex von Lernergebnissen, -zielen und Lehrmethoden: „Constructive Alignment“

- 25 Ein Teil der am studentischen Kompetenzerwerb interessierten rechtsdidaktischen Diskursbeiträge legt den Fokus auf die im Konzept des „*Constructive Alignment*“⁹² geforderte Präzisierung von Lernergebnissen („outcome-based education“⁹³), die als

⁸⁵ Warty (Fn.81), S.40.

⁸⁶ Lagodny, Rechtsvergleichende Überlegungen zur Didaktik des Rechtsstudiums, in: Warty/Zumbach/Lagodny et al. (Hrsg.), Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür?, 2017, S.51 (59 ff.).

⁸⁷ v. Schlieffen, ZDRW 2013, 44 (44).

⁸⁸ v. Schlieffen, ZDRW 2013, 44 (58).

⁸⁹ Nierhauve, ZDRW 2016, 102 (111).

⁹⁰ Nierhauve, ZDRW 2016, 102 (104).

⁹¹ Nierhauve, ZDRW 2016, 102 (111 ff.) nach Krüper, Grundlagen grundlegen – Funktion und Bedeutung von juristischer Grundlagenorientierung (nicht nur) in der Studieneingangsphase, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase, 2014, S.274.

⁹² Zur Bedeutung von Constructive Alignment in der Rechtswissenschaft in diesem Band Trute, § 46.

⁹³ Abrufbar unter: www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/.

gedanklicher Ausgangspunkt und Mittel zu verstehen sind, um die zu erreichenden Ziele und dadurch auch die geeigneten Lehrmethoden einer Lehrveranstaltung zu definieren.⁹⁴ Das von *John Burville Biggs* entwickelte didaktische Konzept des „Constructive Alignment“ erlebt insoweit gegenwärtig eine gewisse Popularität im rechtsdidaktischen Diskurs.⁹⁵ *Carolyn Sutter* rekurriert auf Grundannahmen des „Constructive Alignment“, um sich für die Förderung des zentralen Lernziels des juristischen Studiums (nach Sutter: Handlungskompetenzen) für mehr Vielfalt bei der Ausgestaltung von Prüfungsformen und hieraus abgeleiteten Lehr- und Lernmethoden auszusprechen.⁹⁶ Auch *Steffen M. Jauß* erkennt „hilfreiche Anstöße“ der im „Constructive Alignment“ formulierten normativen Aussagen für die Rechtsdidaktik. Er sieht diese zum einen darin, dass bei der Studienganggestaltung der Nutzen individuellen Feedbacks verstärkt zu berücksichtigen sei und zum anderen darin, dass Prüfungen so zu gestalten seien, dass sie für die Studierenden praktikabel, das heißt in der verfügbaren Zeit zufriedenstellend lösbar seien. Eine einfache Übertragung jener normativen Prämissen auf die juristische Lehre lehnt er indes ab, weil er Konfliktpotenzial zu einer sich als „emanzipativ verstehenden Hochschulbildung“⁹⁷ erkennt. Anstelle einer weiter zunehmenden Ausrichtung der Lehre an der Prüfungssituation, speziell an einer „um die Examina errichteten Drohkulisse“, die sich auf die Lernenden demotivierend auswirke und vornehmlich den pekuniären Interessen kommerzieller Repetitorien diene, spricht er sich dafür aus, „Unterrichtsinhalte und -formen im Sinne eines constructive misalignment von den Grenzen der Prüfungsformen und -inhalte zu lösen.“⁹⁸

4. Lernziele und Kompetenzerwerb als „Büchse der Pandora“ im juristischen Fachdidaktik-Diskurs

Die vorangegangene Systematisierung rechtsdidaktischer Stellungnahmen deutet bereits eine Herausforderung an, der sich der gegenwärtige juristische Fachdidaktik-Diskurs zu stellen hat: Über die Frage, was materieller Inhalt der von Studierenden der Rechtswissenschaften zu erwerbenden Kompetenzen sein soll, was also übergreifende juristische oder auch rechtsgebietspezifische Lernziele *in concreto* beinhalten, ist bislang kein übergreifender Konsens hergestellt worden.⁹⁹ Einige Schlaglichter, die aufzeigen, wie grundlegend die Kontroverse geführt wird, seien durch Gegenüberstellungen illustriert: Während *Michael Stolleis* festhält, dass es nicht einzusehen sei, warum „sich ausländische Studierende für eine Ausbildung in Deutschland interessieren sollen, die

26

⁹⁴ *Kemme*, Führt eine Lehre, die sich an den in Prüfungen geforderten Kompetenzen ausrichtet, zu besseren Leistungen? Ergebnisse einer quasiexperimentellen Untersuchung an Studierenden der Rechtswissenschaft, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S.120; *Sutter*, „Kleine Methoden“ – Didaktische Vielfalt als Grundlage einer kompetenzorientierten Juristenausbildung, in: Vereinigung deutscher Rechtslehrender (Hrsg.), Rechtslehre – Jahrbuch der Rechtsdidaktik 2012, 2013, S.105 (108 ff.).

⁹⁵ *Biggs*, Higher Education 1996, 347 (347); *ders./Tang* (Fn.56); zu dieser Popularität *Jauß*, ZDRW 2018, 189 (189 f. mit weiteren Nachweisen).

⁹⁶ *Sutter* (Fn.94), S.108, 125.

⁹⁷ *Jauß*, ZDRW 2018, 189 (189).

⁹⁸ *Jauß*, ZDRW 2018, 189 (204).

⁹⁹ Zu diesem Themenkomplex auch *Bergmans*, Grundlagen der Rechtsdidaktik an Hochschulen, 2014, S.80 ff. Zur Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft in diesem Band *Brockmann*, § 25.

sich im Training positiven nationalen Rechts erschöpft“,¹⁰⁰ plädiert *Barbara Dauer-Lieb* dafür, am bestehenden Leitbild festzuhalten (indes ohne dabei die Augen vor bestehenden Defiziten zu verschließen):

„Der deutsche Absolvent ist kraft seiner wissenschaftlichen Ausbildung in der Lage, unbekannte Probleme unter Anwendung einschlägiger Normen und mithilfe des juristischen Handwerkszeugs tragfähig zu lösen, sich zügig und selbständig in neue Rechtsgebiete und neue Rechtsordnungen einzuarbeiten und den juristischen Stoff kritisch in seinen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und historischen Bezügen zu reflektieren.“¹⁰¹

Während *Stephan Lorenz* als „wichtigste Ausbildung, welche die Universität einem Juristen mitgeben kann“, die Fähigkeit sieht, *Fälle zu lösen* und diese Praxisorientierung, verstanden als die Vermittlung juristischer Dogmatik, im Einklang mit dem Anspruch einer Wissenschaftlichkeit der juristischen Ausbildung erachtet,¹⁰² genügt die Fokussierung auf eine Falllösungskompetenz dergestalt, wie sie im Examen abgeprüft wird, nach Ansicht von *Barbara Dauner-Lieb* keinem wissenschaftlichen Anspruch:

„Derzeit werden den Studierenden im Examen ausschließlich Falllösungen abverlangt, die sie allein mithilfe von Gesetz und Gedächtnis zu erstellen haben. Dies ist nun ebenso ‚unwissenschaftlich‘ wie realitätsfern. Angesichts der Internationalisierung, Vernetzung und damit verbundenen Vermehrung der relevanten Informationen kann der Schwerpunkt der Juristenausbildung nicht in der Wissensvermittlung und Wissensspeicherung liegen. *Gestärkt werden muss vielmehr die Kernkompetenz des Juristen, ausgehend vom einschlägigen Normenbestand das für eine Problemlösung erforderliche Wissen aufzufinden, zu strukturieren und sinnvoll umzusetzen.*“¹⁰³

Auch die von Lorenz angedeutete Praxisnähe der juristischen Ausbildung ist keineswegs konsensfähig: Während *Thomas Groß* das juristische Studium „in allererster Linie“ als „eine Ausbildung für die berufliche Praxis“ sieht,¹⁰⁴ kommt *Klaus F. Röhl* (im identischen Sammelband!) zu dem gänzlich konträren Schluss: „Berufsfertigkeit ist nicht das Ziel des juristischen Studiums.“¹⁰⁵

100 Stolleis, NJW 2001, 200 (201).

101 *Dauner-Lieb*, Lehrforschung und forschendes Lernen im Jurastudium, in: Hof/Götz von Olenhusen (Hrsg.), Rechtsgestaltung – Rechtskritik – Konkurrenz von Rechtsordnungen ... Neue Akzente für die Juristenausbildung, 2012, S.138 (140); vergleiche auch *Bull*, JZ 2002, 977 (978 f.).

102 *Lorenz*, Wissenschaft und Praxis als Gegensätze? Warum Praktiker Wissenschaft und Wissenschaftler Praxis brauchen, in: Hof/Götz von Olenhusen (Hrsg.), Rechtsgestaltung – Rechtskritik – Konkurrenz von Rechtsordnungen ... Neue Akzente für die Juristenausbildung, 2012, S.132 (133 f.).

103 *Dauner-Lieb* (Fn.101), S.149 f. Hervorhebung im Original. Der Gegensatz ist an dieser Stelle bewusst plakativ formuliert; so spricht sich *Lorenz* – im Sinne von *Dauer-Lieb* – dafür aus, die Rechtsdogmatik und die richtige Anwendung von Recht in der Praxis verlange neben „der Vermittlung von Techniken und Wissen“, auch die gesellschaftlichen, philosophischen und historischen Grundlagen des Rechts zu berücksichtigen (*Lorenz* [Fn.102], S.134). *Dauner-Lieb* wiederum führt aus, dass die Juristenausbildungsgesetze und -ordnungen durchaus davon ausgingen, dass die Kandidaten auch in der Pflichtfachprüfung in der Lage sein müssen, wissenschaftlich zu arbeiten, also Problemlösungen dogmatisch überzeugend herzuleiten und zu begründen. Die Vermittlung der legitimierenden und integrierenden Funktion von Dogmatik zur Problemlösung und die Einübung der Entwicklung von Lösungen für neue Probleme mithilfe der Dogmatik bildeten das Herzstück universitärer Vorlesungen (*Dauner-Lieb* [Fn.101], S.141).

104 *Groß*, Legal Clinics: praxisbezogenes Lernen im juristischen Studium, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, 2011, S.127 (127).

105 *Röhl*, Die Wissenschaftlichkeit des juristischen Studiums, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, 2011, S.67 (68).

Die Kontroverse um eine praxisnahe oder -ferne, wissenschaftliche oder unwissenschaftliche Ausbildung und den Erwerb dogmatischer und undogmatischer Kompetenzen wird durch die Prämisse verkompliziert, dass Studierende den rechtlichen Status Quo keineswegs als unabänderlich wahrnehmen sollten, die Ausbildung sich also nicht auf eine Vermittlung des aktuell geltenden Rechts *de lege lata* verkürzen darf. Der „tiefere Zweck“ des juristischen Studiums ist in diesem Sinne als „Erwerb der Fähigkeit“ wahrzunehmen, „das Recht in seinen unterschiedlichen Ausprägungen vom Grunde her zu verstehen und anzuwenden“, es nötigenfalls jedoch auch aus einer rechtspolitischen Warte heraus kritisch zu hinterfragen.¹⁰⁶ Eng verbunden mit der – in der juristischen Ausbildung unbestritten zu befördernden – Fähigkeit zur kritischen Reflexion ist die Frage, wie die juristische Ausbildung ihrem „Bildungsauftrag“ gerecht werden und Mündigkeit und Emanzipation der Lernenden im Blick behalten kann.¹⁰⁷ Als „soft skills“ sind Mündigkeit und Emanzipation darüber hinaus um notwendige „soziale Kompetenzen“ zu ergänzen, die neben fachliche Kompetenzen integrativ in Lehrveranstaltungen einzubeziehen sind und Studierende auf den Berufsalltag vorbereiten.¹⁰⁸

In den beiden letztgenannten Aspekten (kritische Reflexion, Bildung) und der inhärenten Frage, welche Rolle Gerechtigkeitsvorstellungen als Teilelemente des Kompetenzerwerbs in der juristischen Ausbildung spielen, deutet sich eine ebenfalls grundsätzliche Richtungsentscheidung für die Rechtsdidaktik an: Modelle und Theorieentwürfe sind aufgerufen, sich zu positionieren, ob sie sich einem erkenntnisorientierten, einem normativen oder einem anwendungsorientierten Ansatz verschreiben (eingehend → Rn. 8 ff.). Beinhaltet ein rechtsdidaktischer Ansatz normative Folgen für die didaktische Praxis, so sind diese (1.) transparent zu machen und (2.) auf übergeordneten Prinzipien, Leitbildern oder gesetzlichen Vorgaben, et cetera zu begründen und zu plausibilisieren.

Gleichsam als Klammer umspannt die Digitalisierung als Herausforderung die Debatte um den juristischen Kompetenzerwerb. Jegliche Form der „Handlungskompetenz“ und des „praxisgerechten Arbeitens“ ist durch die Digitalisierung einem erheblichen Veränderungsprozess unterworfen, der zum einen etwa in der Notwendigkeit konkrete Gestalt annimmt, dass angehende Juristen/innen mit Verfahren der automatischen oder zumindest computerunterstützten Rechtsberatung und -gestaltung (Legal Tech) vertraut zu machen sind; zum anderen jedoch auch verstärkt zur Quellenkritik befähigt werden müssen.¹⁰⁹

Es kristallisiert sich ein „Problem der Lernzielorientierung in der Rechtswissenschaft“¹¹⁰ heraus, zu dessen Erklärung zwei fachspezifische Umstände angeführt werden können, die sich unter den Schlagworten „Enge und Weite“ zusammenfassen lassen. *Martin Heidebach* sieht eine Ursache dafür, dass es im rechtswissenschaftlichen Studium häufig an einer Lernzielorientierung fehle, zentral im Staatsexamen begründet, das als staatlich organisierte Prüfung den Lehrenden die Verantwortung für die Prüfungs-

¹⁰⁶ *Kramer/Putzke*, Neue Akzente für die Juristenausbildung: ein rechtsdidaktisches Manifest en miniature, in: Hof/Götz von Olenhusen (Hrsg.), Rechtsgestaltung – Rechtskritik – Konkurrenz von Rechtsordnungen ... Neue Akzente für die Juristenausbildung, 2012, S. 506 (508).

¹⁰⁷ *Jauß*, ZDRW 2018, 189 (192).

¹⁰⁸ So *Sonnleitner*, ZDRW 2016, 288 (288).

¹⁰⁹ Paraphrase nach *Schärtl*, ZDRW 2018, 336 (339).

¹¹⁰ *Heidebach*, ZDRW 2018, 297 (311).

gestaltung abnehme, weshalb eine der wichtigsten Motivationen dafür fehle, sich mit den Lernzielen des Studiums zu befassen. Zugleich unterstütze das Staatsexamen als praktisch allein über das gesamte Studium entscheidende Prüfung eine „Alles-kann-drankommen-Mentalität“, die eine Spezifizierung der Lernziele als überflüssig¹¹¹ – oder, wie im Vorangegangenen illustriert, als Ding der Unmöglichkeit erscheinen lasse. Der Umstand, dass Ausbildungs- und Prüfungsordnungen die Prüfung der Pflichtfächer auf deren „geschichtliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische, rechtsphilosophische und europarechtliche Grundlagen“¹¹² erstrecken, wirkt sich dabei erschwerend aus, weil es die juristische Ausbildung keineswegs bei der Vermittlung bloßer Rechtsanwendungskompetenzen bewenden lassen kann. Die durch die Ausrichtung auf das juristische Examen verursachte Enge auf der einen Seite ist in diesem Sinne also um eine Weite des Wissenschafts- und Disziplingegenstands zu ergänzen, auf den auch *Hans Paul Prümm* aufmerksam macht: Er sieht den für den rechtsdidaktischen Diskurs unerlässlichen Versuch, die Rechtswissenschaft/en „exakt zu beschreiben“¹¹³ aufgrund der Komplexität der verschiedenen Teilmaterien als von vorneherein zum Scheitern verurteilt: Verstehe man Rechtswissenschaft unter rechtsspezifischen Aspekten, umfasse der Begriff nur die Rechtsdogmatik und -methodik. Die Rechtswissenschaft im weiteren Sinne umfasse dagegen auch die sich auf das Recht beziehenden Grundlagen- und Hilfswissenschaften, wie Rechtsanthropologie, Rechtsmedizin, Rechtsökonomie, Rechtsphilosophie, Rechtssoziologie und so weiter; ein Spektrum, das sich eigentlich unter keinem gemeinsamen wissenschaftlichen Gesichtspunkt erfassen lasse.¹¹⁴ Diese Komplexität vergrößert sich, wenn die oftmals große Divergenz teilrechtsgebietsbezogener Charakteristika, die innerhalb der Säulen bestehen, die die drei großen dogmatischen Fächer begründen, auch noch in den Blick genommen werden (Beispielsweise Baurecht ‚versus‘ Völkerrecht).

Die nur skizzenhaften Ausführungen deuten mit Blick auf die Formulierung von Lernzielen einen dringenden Bedarf nach Ordnung und Konsensbildung an, für den allgemeindidaktische Theorien einen Rahmen schaffen können. Auf diesen sei in einem Schlussgedanken, unter D., eingegangen.

II. Der/die Lernende im Fokus

- 27 Ein Teil der Autor(inn)en rückt die Subjektivität des/der Lernenden und des Lernprozesses in den Mittelpunkt rechtsdidaktischer Überlegungen.

1. Neurowissenschaftliche Fundierung einer Rechtsdidaktik

- 28 Die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen zu den Zusammenhängen zwischen Lernreizen, neuronalen Lernprozessen, Lernverhalten und Lernerfolgen, wie sie die Neurodidaktik zum Gegenstand hat (zum allgemeindidaktischen Theorierahmen → Rn. 12 ff.), spielt im gegenwärtigen juristischen Fachdidaktik-Diskurs (noch) eine vergleichsweise

¹¹¹ Heidebach, ZDRW 2018, 311 f.

¹¹² So in § 18 Abs. 1 Satz 1 JAPO (Bayerische Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Juristen) formuliert.

¹¹³ Prümm, Rechtsdidaktik als Grundlage der Rechtslehre als Grundlage der Rechtsarbeit, in: Warto/Zumbach/Lagodny et al. (Hrsg.), Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür?, 2017, S. 67 (73).

¹¹⁴ Prümm (Fn. 113), S. 73 f. mit weiteren Nachweisen.

marginale Rolle.¹¹⁵ *Barbara Langes* und *Ulrike Hanks* Lehrstrategie MOMBI („model of model-based instruction“) steht beispielhaft für ein kognitionspsychologisches Konzept eines modellbasierten Lehrens und Lernens der Allgemeinen Didaktik, das die Autorinnen auf rechtswissenschaftliche Großveranstaltungen übertragen.¹¹⁶ Das modellbasierte Lernen macht auf die Funktionsbedingungen von Informationsverarbeitung als Grundlage jeglichen Lernens aufmerksam.¹¹⁷ Ausgehend von fünf Subprozessen des Lernens (1. Provozieren, 2. [Vorwissen] Aktivieren, 3. Informieren, 4. Unterstützen, 5. Festigen), beschreibt die Lehrstrategie fünf konkrete Lehrschritte, durch die jeder der genannten Subprozesse im Rahmen großer juristischer Vorlesungen angeregt und unterstützt werden kann.¹¹⁸ Der im „klassischen“ Vorlesungskonzept vorgesehene Lehrvortrag, durch den das Rechtsverständnis der Studierenden mittels Vermittlung von zentralen Grundlagen und systematischen Zusammenhängen sowie einer exemplarischen Einführung in das fachliche Denken gefördert wird, behält in der Lehrstrategie MOMBI durchaus seine Daseinsberechtigung; er ist jedoch nur ein Teilelement der Vorlesung, das um provozierende, aktivierende, unterstützende und festigende Lehrmethoden zu ergänzen ist und daher einen Umfang von 20 Minuten (das bedeutet ein Maximum von zwei bis drei Informationssequenzen in einer 90-minütigen Vorlesung) nicht überschreiten sollte.¹¹⁹

Maria Karger nimmt die kognitionswissenschaftliche Prämisse, dass Lernprozesse aufeinander aufbauen, dass Wissenserwerb demnach Vorwissen voraussetzt und Informationsreize im Gehirn „verloren gehen“, wenn sie nicht an geeigneten Stellen anknüpfen können,¹²⁰ zum Anlass, um die Reihenfolge, in der der juristische Lehrstoff curricular zu strukturieren ist, zu thematisieren. Sie spricht sich am Beispiel des materiellen Strafrechts für eine „Rekonstruktion des Stoffs“ aus.¹²¹ Darunter sei zu verstehen, dass der/die Lehrende die Themenkomplexe, aus denen sich der zu unterrichtende Stoff zusammensetzt,

„nicht linear nacheinander jeweils abschließend darstellen, sondern sich dem Stoff in seiner Gesamtheit *abschichtend* nähern sollte – das heißt in Form von über dem Stoff und durch den Stoff in seiner Gesamtheit gezogenen Schleifen. Schleifen, bei denen jeweils sämtliche miteinander verknüpften Themenkomplexe berührt, aber von Schleife zu Schleife mit zunehmender Intensität behandelt werden.“¹²²

Für Karger bedeutet dies am Beispiel des Allgemeinen Strafrechts konkret, in einem ersten Schritt die Erscheinungs- und Beteiligungsfragen einer Straftat, sprich: den „Normalfall“ darzustellen, bevor erst in einem zweiten Schritt ‚quer‘ verlaufende The-

¹¹⁵ Zur Standortbestimmung der Neuro- und Kognitionswissenschaften aus rechtsdidaktischer Sicht in diesem Band *Kulow*, § 6.

¹¹⁶ *Lange/Hanke*, Lernförderlich lehren in großen Vorlesungen mit der Lehrstrategie MOMBI, in: *Warto/Zumbach/Lagodny et al.* (Hrsg.), *Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür?*, 2017, S. 151; unter anderem nach *Seel*, *Weltwissen und mentale Modelle*, 1991; *Pirnay-Dummer*, *Expertise und Modellbildung* – MITOCAR, 2006.

¹¹⁷ *Lange/Hanke* (Fn. 116), S. 154 mit weiteren Nachweisen.

¹¹⁸ *Lange/Hanke* (Fn. 116), S. 157 ff.

¹¹⁹ *Lange/Hanke* (Fn. 116), S. 160 f.

¹²⁰ *Karger*, *Rekonstruktion des Rechtsunterrichts*, in: *Brockmann/Dietrich/Pilniok* (Hrsg.), *Exzellente Lehre im juristischen Studium*, 2011, S. 135.

¹²¹ *Karger*, *Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts*, 2010.

¹²² *Karger* (Fn. 121), S. 137.

menkomplexe, wie Zurechnungs-, Irrtums-, Rechtfertigungs- und Entschuldigungskonstellationen, behandelt werden.¹²³

Die allgemeine – von Karger auf die Lehre des Strafrechts im Detail angewandte – lernpsychologische Erkenntnis,

„dass sich gerade komplexere Stoffbereiche erst dann im Gehirn des Studierenden zu einem hinreichenden Verständnis verdichten, wenn die entsprechenden Strukturen im Laufe des Studiums aufeinander aufbauend und exemplarisch wiederholt fortgeschrieben und ergänzt werden“,

greift auch *Josef Franz Lindner* auf, um für die Lehre des öffentlichen Rechts ein „didaktisches ‚Drei-Schichten-Modell‘“ vorzuschlagen.¹²⁴ Er regt an, das Studium des öffentlichen Rechts in drei Schichten einzuteilen: Nachdem den Studierenden in einer ersten Schicht

„Wesen und Teilbereiche des öffentlichen Rechts vorgestellt und deren Funktionen und Zusammenhänge (zunächst holzschnittartig) aufgezeigt werden, müsse, unter Berücksichtigung bereits erarbeiteter Schnittstellen, in einer zweiten Schicht „die Vermittlung der einzelnen Rechtsbereiche“

erfolgen, bevor in einer dritten Schicht das „Gesamtbild einer Schnittstellen- und Mehr Ebenendogmatik“ entwickelt werden könne.¹²⁵

2. „Shift from Teaching to Learning“ – Konstruktivistische Ansätze in der Rechtsdidaktik

- 29 Größere Prominenz als neurowissenschaftliche Erkenntnisse zu Lehr-Lern-Prozessen erfahren im rechtsdidaktischen Diskurs konstruktivistische Ansätze, wie sie in all-gemeindidaktischen Theorien seit den 1980er Jahren grundgelegt und etwa von dem deutschen Pädagogen *Kersten Reich* entscheidend weiterentwickelt wurden (zum all-gemeindidaktischen Theorierahmen → Rn.18). Als Grundannahme wird hierbei oftmals schlagwortartig der von *Robert B. Barr* und *John Tagg* geforderte Paradigmenwechsel „From Teaching to Learning“¹²⁶ herangezogen und für juristische Lehr-Lern-Prozesse fruchtbar gemacht.¹²⁷ So wird auch das juristische Lernen nicht als „passiv-rezipierender Vorgang“ wahrgenommen, „in dem Studierende das ihnen an- und dargebotene Wissen aufnehmen.“ Für die konstruktivistische Fachdidaktik-Debatte prägend sprechen sich *Judith Brockmann*, *Jan-Hendrik Dietrich* und *Arne Pilniok* dafür aus, das juristische Lernen vielmehr als aktiven Prozess zu begreifen, im Verlauf dessen Wissenskonstruktion stattfindet, Lernende also die ihnen zur Verfügung gestellten Informationen mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpfen und ihr Wissen so erweitern. Dies erfordere einen Perspektivenwechsel von der Lehr- zur Lernorientierung, die die Autonomie des Lernenden ernst nehme. Im Sinne einer Verantwortungsteilung komme dem/der

¹²³ Karger (Fn.121), S.137 f.

¹²⁴ Lindner, RW 2017, 221 (224). Dies geschieht ohne Bezugnahme auf die hierfür ausgewerteten lernpsychologischen Quellen.

¹²⁵ Lindner, RW 2017, 221 (224).

¹²⁶ Barr/Tagg, Change 27 (1995), 12.

¹²⁷ Vergleiche etwa Dietrich, KritV 95 (2012), 217 (221 ff.) unter Rekurs auf verschiedene didaktische Modelle; Reis, ZDRW 2013, 21 (26 f.) nach Wildt, Neues Handbuch Hochschullehre, 2004, S.2 f.; Wildt, Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik, in: Berendt/Voss/ders. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, 2006, Griffmarke A.1.1.; Dauner-Lieb (Fn.101), S.144; Gerson, ZDRW 2017, 1 (1); Sonnleitner, ZDRW 2016, 288 (292).

kompetenten Lehrenden die Aufgabe zu, mit Erfahrungs- und Fachwissen Impulse von außen zu setzen, Rückmeldung auf das von Studierenden entwickelte Verständnis zu geben, zugleich jedoch auch die Eigenverantwortung der Studierenden zu aktivieren.¹²⁸ Das Gegenmodell zu einer aktivierenden juristischen Lehre ist das sogenannte „Instruktionsmodell“,¹²⁹ in dem Lernen als das Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen, die von allen Studierenden gleichermaßen verstanden werden (können), wahrgenommen wird. Im Instruktionsmodell, das insoweit im Gegensatz zu konstruktivistischen Grundannahmen steht, „erscheint der Lehrende als Wissender, der sein (juristisches Fach-)Wissen an den unwissenden Empfänger übermittelt.“¹³⁰ Christoph Schärfl nimmt die Prämisse eines „shift from teaching to learning“ als Ausgangspunkt, um aus einer spezifisch rechtsdidaktischen Warte heraus drei zentrale Forderungen zu formulieren: Die juristische Lehre habe sich statt reiner Faktenwissensvermittlung auf das Erlernen der juristischen Arbeitstechnik und Methode zu konzentrieren (*shift from knowledge to methodology*); sie habe sich nicht mit spezifischem Faktenwissen zu beschäftigen, sondern auf „übergreifendes Struktur- und Grundlagenwissen“ zu fokussieren (*shift from factual knowledge to structural knowledge*) und schließlich auf fallzentriertes, die Problemlösungskompetenzen des Studierenden schulendes Unterrichten (*shift from passive knowledge transfer to active/problem based learning*) zu konzentrieren.¹³¹

Als „Bausteine“ und „Handlungsfelder“¹³² einer konstruktivistisch fundierten rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik machen Brockmann, Dietrich und Pilniok (a.) die Entwicklung lernorientierter Arbeitsformen in Lehrveranstaltungen, (b.) die Verknüpfung von Lehrveranstaltungen, (c.) Visualisierung, (d.) E-Learning, (e.) sogenannte „Clinical Legal Education“, (f.) die Entwicklung methodenorientierter Lehrveranstaltungen (statt einer Fokussierung auf materielle Inhalte) und (g.) die Einführung von Lernkontrollen ausfindig. Auch auf institutioneller Ebene bedürfe es der „Weichenstellungen auf verschiedenen Ebenen“,¹³³ um Anreize für gute Lehre auf Fakultäts-, Universitätsebene zu setzen und etwa durch die Errichtung von Fachdidaktikzentren institutionell abzusichern.

Patricia Wiater wendet Grundannahmen der konstruktivistischen Didaktik auf ein Teilrechtsgebiet, die Lehre des Internationalen Rechts, an und leitet didaktische Schlussfolgerungen aus den fachspezifischen Charakteristika des zu lehrenden Rechtsgegenstands her. Dies geschieht anhand von drei Thesen, die sie an einem konkreten Lehrprojekt, einer Exkursion nach Mazedonien, exemplifiziert: Als *erste These* formuliert sie, dass Gegenstand und Charakteristika des Internationalen Rechts es in besonderer Weise erfordern, Elemente des situierten¹³⁴ und sozialen Lernens, der Disziplinoffenheit sowie des Disziplindialogs zu methodischen Bestandteile der Lehre zu machen. Ist der

¹²⁸ Pilniok/Brockmann/Dietrich, Juristische Lehre neu denken: Plädoyer für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, 2011, S. 9 (14 f.); In diesem Sinne schon *dies.*, JURA 2009, 579 (581 f.); unter anderem nach Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, 5. Aufl. 2006, S. 259; Edelmann, Lernpsychologie, 6. Aufl. 2000, S. 287; Pörksen, Moderne Maieutik, in: Laske (Hrsg.), Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm – Aufgaben – Gestaltung, 2004, S. 97 (100 ff.).

¹²⁹ Pilniok/Brockmann/Dietrich (Fn. 128), S. 14.

¹³⁰ Pilniok/Brockmann/Dietrich (Fn. 128), S. 14 mit weiteren Nachweisen.

¹³¹ Schärfl, ZDRW 2016, 18 (19).

¹³² Brockmann/Dietrich/Pilniok, JURA 2009, 579 (582 ff.).

¹³³ Brockmann/Dietrich/Pilniok, JURA 2009, 579 (584).

¹³⁴ Zu verstehen als nachhaltiges Lernen in und aus realen Alltags-, Berufs- und Lebenssituationen.

Gegenstand des zu lehrenden Rechts, wie im Falle des zwischenstaatlich geprägten Völker- und Europarechts, in besonderem Maße von sozialen Kontextbedingungen abhängig, politisch ausgehandelt und insofern dynamisch, so seien Lernmöglichkeiten zu schaffen, die dieser Eigenheit des Lerngegenstands gerecht werden.¹³⁵ Diese (den fachspezifischen Besonderheiten Rechnung tragende) Grundannahme zur Wahl geeigneter Lehrmethoden findet, so die *zweite These*, in der konstruktivistischen Lerntheorie und deren Prämissen zum Ablauf von Lernprozessen ihre Bestätigung. Diese erkennt als Charakteristika des Lernprozesses Elemente (1.) des aktiven Lernens, (2.) des selbstgesteuerten Lernens, (3.) des situierten Lernens in realen Lebenskontexten, (4.) des sozialen Lernens und (5.) des konstruierenden, aufbauenden Lernens.¹³⁶

Die *dritte These* setzt sich damit auseinander, dass mit der im Konstruktivismus angelegten Anerkenntnis der Individualität von Lernprozessen eine „Abkehr von absoluten Wahrheitsvorstellungen“¹³⁷ verbunden ist, die im spezifischen Kontext des Jurastudiums einer Einhegung bedarf, weil zumindest im rechtsdogmatischen Kontext nicht jede beliebige Lösung einer rechtlichen Streitfrage ‚wahr‘ sein kann, sofern sie im Widerspruch zu methodischen und gesetzlichen Zwängen zustande kommt. Die konstruktivistische Didaktik eröffnet hier mit dem Konzept der ‚Viabilität‘ (→ Rn.18), zu verstehen als Notwendigkeit, dass sich das individuell konstruierte Wissen als möglichst konsensfähig, „sozial und kommunikativ als nützlich bewährt“ und zugleich auch als „täuschungsfrei und irrtumslos“ erweist,¹³⁸ einen Lösungsweg. ‚Viabilität‘ nimmt im spezifischen Kontext der juristischen Ausbildung im Konzept der ‚Normativität‘ Gestalt an:

„So wie der konstruktivistische Lernprozess seinen Rahmen in der ‚Viabilität‘ findet, finden der Sozial- und Realitätsbezug, ebenso wie die Offenheit für disziplinfremde Erwägungen, bei der Lehre des Internationalen Rechts einen eingrenzenden Bezugspunkt in der ‚Normativität‘ der Rechtswissenschaft [...]“¹³⁹

Ob die eigene Erkenntnis zur ‚bestmöglichen‘ Lösung einer spezifischen Rechtsfrage des Internationalen Rechts viabel und insofern konsensfähig ist, bemisst sich in diesem Sinne an gesetzlichen Rahmenbedingungen, die in der gerichtlichen Praxis ihre Ausformung erleben, sowie an Argumentationslinien und methodischen Begründungsmustern, die als gegenwärtiger Stand rechtswissenschaftlicher Forschung anerkannt sind.¹⁴⁰

Die für die juristische Ausbildung unverzichtbare Auseinandersetzung mit der „normativen Ausrichtung der Rechtswissenschaft“¹⁴¹ führt also insoweit zu einer Anpassung und gewissen Einschränkung konstruktivistischer Grundannahmen, als in der Rechtswissenschaft zwar jede beliebige rechtliche Lösung denkbar und möglicherweise auch rechtspolitisch anzuregen, jedoch am Maßstab des geltenden (insbesondere des höherrangigen) Rechts nicht notwendigerweise auch methodisch vertretbar ist. An diesem Punkt werden „fachtypische inhaltliche Zwänge“¹⁴² sichtbar, die zur Transformation

¹³⁵ P. Wiater, ZDRW 2014, 281 (285).

¹³⁶ P. Wiater, ZDRW 2014, 281 (291 f.); Bezug nehmend auf Reich (Fn. 48); Reich (Fn. 53).

¹³⁷ Brockmann/Dietrich/Pilniok, JURA 2009, 579 (581 f.).

¹³⁸ P. Wiater, ZDRW 2014, 281 (296); Bezug nehmend auf W. Wiater (Fn. 3), S. 29.

¹³⁹ P. Wiater, ZDRW 2014, 281 (295).

¹⁴⁰ P. Wiater, ZDRW 2014, 281 (295).

¹⁴¹ Brockmann/Dietrich/Pilniok, JURA 2009, 579 (581).

¹⁴² Brockmann/Dietrich/Pilniok, JURA 2009, 579 (581).

allgemeindidaktischer Prämissen in eine originär juristische *Fachdidaktik* beitragen. Dieser Prozess, allgemeindidaktische Grundannahmen als – auf die Spezifika der juristischen Lehre – nicht oder nicht gänzlich übertragbar zu identifizieren, befindet sich am Anfang.

III. Lern- und Lehrkontexte im Fokus: Digitales Lehren und Lernen im Jurastudium

Mit der Didaktik des digitalen Lernens (zum allgemeindidaktischen Theorierahmen → Rn. 21) werden Lehr- und Lernkontexte zum Gegenstand didaktischer Überlegungen gemacht. Wenngleich eine „systematische methodisch-didaktische und curriculare Einbindung digitaler Lehr-/Lerninstrumente in die juristische Hochschullehre“ nur vereinzelt stattfindet,¹⁴³ wird die Didaktik des digitalen Lernens im rechtsdidaktischen Diskurs in verschiedener Hinsicht aufgegriffen und dabei lerntheoretisch im Kognitivismus und im Konstruktivismus verankert.¹⁴⁴

Im Kontext der juristischen Ausbildung führt auch die Didaktik des digitalen Lernens zu einer Sensibilisierung für fachspezifische Besonderheiten. So weist etwa *Christoph Schärfl* auf die vielfältigen, dabei interdependenten Auswirkungen hin, die mit der fortschreitenden Digitalisierung auf Gegenstand und Kontext der juristischen Ausbildung einhergehen. Diese führe (1.) zu einer Veränderung der Lehr-/Lerninhalte sowohl im Hinblick auf neu entstandene Rechtsmaterien (Ausgestaltung einer Haftung für autonome Systeme, „Internet der Dinge“, Cyberkriminalität, et cetera) und zu einem veränderten Kompetenzanforderungsprofil; sie habe (2.) eine zeitliche und (3.) räumliche Entgrenzung des Lernens zur Folge; bedinge (4.) einen grundlegenden Wandel des Rollenverständnisses und der Verantwortlichkeit für den Lernerfolg sowohl auf Seiten des Lehrenden wie auch des Lernenden und bewirke (5.) eine Erweiterung des zur Verfügung stehenden didaktischen Methodeninstrumentariums.¹⁴⁵ Die Loslösung von Lehr-Lern-Prozessen aus dem tradierten Kontext von Präsenzveranstaltungen, die mit dem Einsatz innovativer Lehrmethoden verbunden ist und der damit verbundene Rollenwandel von Lehrenden und Lernenden sind Digitalisierungseffekte, die sämtliche universitäre Disziplinen berühren. Insbesondere der von *Schärfl* erstgenannte Aspekt, die curricularen Auswirkungen der Digitalisierung und die veränderten Anforderungen an das Kompetenzprofil, das in der juristischen Ausbildung zu befördern ist, erweist sich indes als fachspezifischer und insofern originär *rechtsdidaktischer* Aspekt einer Didaktik der Digitalisierung: Für die Hochschullehre folge nach *Schärfl* daraus, dass das tradierte Curriculum nicht nur mit neuen Lehrinhalten anzureichern sei, um Studierende besser auf die aktuelle Lebenswirklichkeit vorzubereiten. Der gebotene holistische Ansatz und das Tempo der Veränderungen erfordere vielmehr auch eine „(Re-)Fokussierung auf die juristische Methodik“ unter Einbezug eines – bislang oftmals als ‚Exotenfächer‘ betrachteten – rechtsvergleichenden und kollisionsrechtlichen

¹⁴³ Sutter, ZDRW 2016, 44 (44).

¹⁴⁴ Wiebe/Kreutz, Moderne Lehr- und Lernmethoden in der juristischen Lehre – Vorteile und Chancen beim Einsatz von Blended Learning und Inverted Classrooms in den Rechtswissenschaften, in: Wartsch/Zumbach/Lagodny et al. (Hrsg.), Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür?, 2017, S. 207 (210 f.); *Schärfl*, ZDRW 2016, 18 (24) mit weiteren Nachweisen; *ders.*, ZDRW 2020, 280 (305 f.).

¹⁴⁵ *Schärfl*, ZDRW 2018, 336.

Verständnisses, aber auch auf interdisziplinäre und interkulturelle Arbeitstechniken sowie auf eine wertorientierte, die Verantwortung der zukünftigen Juristen innerhalb der Gesellschaft betonende Juristenausbildung.¹⁴⁶ Auch *Carolyn Sutter* sieht im erweiterten Methodenspektrum, das mit der Digitalisierung einhergeht, die Chance, dass sich Lehrende in einen bewussten Selektionsprozess begeben. Während etwa reine „Fachinhalte“ standardisiert über E-Learning-Angebote zur Verfügung gestellt werden könnten, würden für die Präsenzlehre die notwendigen „Freiräume zur Schulung juristischer Methoden- und Handlungskompetenzen geschaffen werden.“¹⁴⁷ *Fritjof Haft* erkennt mit Blick auf den Kompetenzerwerb insbesondere im „Strukturdenken“ (im Gegensatz zu „punktuellen“ Denken, wie es im Alltag üblich ist) und im „Normalfalldenken“ (im Gegensatz zum „Problemdenken“) wesentliche juristische Fertigkeiten, deren Einübung durch IT-Unterstützung erleichtert werden könne.¹⁴⁸

Es wird deutlich, dass die Digitalisierung die juristische Fachdidaktik in besonderem Maße, wie oben (→ Rn.26) bereits angedeutet, auf die Frage zurückwirft, welche Kernkompetenzen Gegenstand des juristischen Präsenzstudiums sind.¹⁴⁹ Die Herausforderung, Lernziele und zu erwerbende Kompetenzen ausfindig zu machen, wird hier durch die Frage kanalisiert, welche Kompetenzvermittlung einer direkten, in physischer Anwesenheit stattfindenden Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden bedarf. Das durch die Digitalisierung erweiterte Methodenspektrum eröffnet auf der einen Seite die Chance, die Nachhaltigkeit von Lernprozessen zu befördern;¹⁵⁰ für die normative Ausrichtung der juristischen Ausbildung, die Wahl von Inhalten und Lernzielen, hat sie auf der anderen Seite nur eine Anstoßfunktion.

D. Fazit und Reflexionsanstöße aus der allgemeinen Didaktiktheorie für die juristische Fachdidaktik

- 31 Aus der Herleitung des Diskussionsstands in der allgemeinen Didaktik und der Analyse der Rekurse, die in Beiträgen der juristischen Fachdidaktik auf allgemeindidaktische Theorien gemacht werden, lassen sich Schlussfolgerungen zum Stand deren theoretischer Fundierung ziehen und Reflexionsanstöße für künftige rechtsdidaktische Forschung formulieren. Dies sei nachfolgend in Thesenform versucht.

1. These: *Die juristische Fachdidaktik rezipiert bereits umfassend normative und anwendungsorientierte Theorien beziehungsweise Theoriemodelle der allgemeinen Didaktik. Aufgrund der Besonderheit ihres Lehr- und Lerngegenstands sollte sie sich verstärkt auch um eine empirische Fundierung bemühen und ist hierfür auf außerjuristische Disziplinen angewiesen.*

¹⁴⁶ *Schärfl*, ZDRW 2018, 336 (338). Die Hervorhebungen im Original wurden nicht übernommen.

¹⁴⁷ *Sutter*, ZDRW 2016, 44 (46).

¹⁴⁸ *Haft*, IT-gestütztes Lernen, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), *Von der juristischen Lehre*, 2012, S.117 (119 f.).

¹⁴⁹ In diese Richtung auch *Hilgendorf*, Computergestützte Lehre im Recht. Entwicklungsstand und Aussichten des E-Learning in der deutschen Juristenausbildung, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), *Exzellente Lehre im juristischen Studium*, 2011, S.171 (177); *Wiebe/Kreutz* (Fn.144), S.223; im Kontext der Corona-Pandemie *Mehde*, ZDRW 2020, 312.

¹⁵⁰ Vergleiche in dieser Hinsicht etwa das Konzept des „Enhanced Inverted Classroom“, das die jeweilige Präsenzeinheit mit einer didaktisch vorstrukturierten Vor- und Nachbereitungsphase verbindet, wie von *Schärfl* vorgeschlagen (*Schärfl*, ZDRW 2016, 18).

Allgemeindidaktische Theorien und Modelle werden im rechtsdidaktischen Diskurs, wie aufgezeigt, zum Teil umfassend, zum Teil punktuell rezipiert, wobei in unterschiedlicher Weise (1.) der spezifische Lehrgegenstand der juristischen Ausbildung (→ Rn. 23 ff.), (2.) die Perspektive von Jurastudent(inn)en (→ Rn. 27 ff.) und (3.) Lehr- und Lernkontexte unter dem Einfluss der Digitalisierung (→ Rn. 30) in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gerückt werden. Als anschlussfähig werden dabei sämtliche Spielarten allgemeindidaktischer Theorien aufgefasst, wobei eine Fokussierung auf die Curriculare und Lernzielorientierte Didaktik (zum allgemeindidaktischen Theorierahmen → Rn. 16), das Konzept des ‚Constructive Alignment‘ (zum allgemeindidaktischen Theorierahmen → Rn. 19) und die Konstruktivistische Didaktik (zum allgemeindidaktischen Theorierahmen → Rn. 18), die einen Perspektivwandel vom Lehren zum Lernen („shift from teaching to learning“) einfordert, erfolgt.

Das juristische Studium erfordert auf Seiten der Lernenden in besonderem Maße die Fähigkeit zu Transferleistungen und Vernetzungswissen. Dies sind Fach- und Lernbesonderheiten, die im rechtsdidaktischen Diskurs in ihrer empirischen Dimension nicht beziehungsweise nicht hinreichend behandelt werden. Neurowissenschaftlich fundierte Modelle (zum allgemeindidaktischen Theorierahmen → Rn. 20) der Rechtsdidaktik, die „gehirnkonforme“ (neuronalen Lernprozessen entsprechende) Methoden des juristischen Lehr-Lern-Prozesses und der curricularen Gestaltung zum Gegenstand haben, sind erst im Ansatz begriffen. Darin zeigt sich ein deutliches Potenzial für die Forschung und theoretische Fundierung rechtsdidaktischer Modelle, die nur im Dialog zwischen Fachvertreter(inn)en der Rechts- und Neurowissenschaften gelingen können. Auch die bereits eingeforderte sozialwissenschaftliche empirische „Fachkultur-forschung“,¹⁵¹ die sich den Zusammenhängen zwischen Gesellschaftsstrukturen und Lernaktivitäten, Geschlechter-, Sprach-, Sozial- und Altersdifferenzen widmet, ist weitgehend nach wie vor ein Forschungsdesiderat.

2. These: *Der wissenschaftliche Gehalt einer juristischen Fachdidaktik kann dadurch gesteigert werden, dass allgemeindidaktische Theorien nicht nur als Referenz für die Wahl von Lehrmethoden herangezogen, sondern am Maßstab disziplinärer Zwänge auf ihre Übertragbarkeit auf die juristische Lehre kritisch geprüft und fachspezifisch weiterentwickelt werden.*

Die Theoriereferenzen, die im juristischen Fachdidaktik-Diskurs gemacht werden, dienen in weit überwiegendem Maße dem Zweck, die Wahl bestimmter Lehrmethoden in der juristischen Ausbildung zu plausibilisieren. Im Fokus steht dabei das Bestreben, praktisch verwendbare ‚Modelle‘ zu skizzieren; nicht jedoch das Ziel, eine originär rechtsdidaktische Theorie zu formulieren – zu verstehen als möglichst widerspruchsfreies Aussagensystem über das Gesamtphänomen ‚juristischen Lehrens und Lernens‘ (zu Theoriebegriff und theoretischer Grundlegung der Didaktik → Rn. 6). Die theoretische Fundierung der juristischen Fachdidaktik ist in dieser Hinsicht ausbaufähig.

Es zeichnen sich zwei Aspekte künftiger rechtsdidaktischer Forschung ab: *Zum einen* sind fachspezifische Besonderheiten von rechtswissenschaftlichen Lehr-Lern-Prozessen zu identifizieren und als originäre Bestandteile einer *rechts*didaktischen Theoriebildung ausfindig zu machen. Damit geht notwendigerweise einher, dass der Übertragbarkeit allgemeindidaktischer Theorien Grenzen aufgezeigt werden. Beispielfhaft hierfür ist

¹⁵¹ Dietrich, KritV 95 (2012), 217 (225 f., 229).

die rechtsdidaktische Erkenntnis, dass auch der konstruktivistisch organisierte Wissenserwerb unumgänglich eine referenzielle Dimension hat, die im rechtswissenschaftlichen Kontext in der Normativität des Fachgegenstands konkrete Gestalt annimmt (→ Rn.24).¹⁵² Diese Prämisse, nämlich die „normative Ausrichtung der Rechtswissenschaft oder die Fallorientierung im Hinblick auf die Rechtspraxis“, spiegelt rechtsgebietsübergreifende „fachtypische inhaltliche Zwänge“¹⁵³ der juristischen Ausbildung wider. Der Blick ist darüber hinaus auf die juristischen Teilfächer innerhalb der „drei Säulen“ des Privatrechts, Strafrechts und Öffentlichen Rechts zu richten, um deren identitätsbestimmende Merkmale zu benennen. Aus einer vergleichenden Perspektive auf die juristischen Teilfächer ließe sich der Frage nach Verbindungslinien und Eigenheiten nachgehen, die studienrelevante Implikationen haben – etwa für die Präzisierung von Lernzielen und zu erwerbenden Kompetenzen, für die Ausgestaltung des Curriculums oder die Konzeption „fächerübergreifender“ Lehrveranstaltungen.¹⁵⁴

Zum anderen ist Vertreter(inne)n der juristischen Fachdidaktik zu empfehlen, ihre Erkenntnisse verstärkt an Maßstäben der Allgemeinen Didaktik zu systematisieren (Geltungsgrad, Abgrenzung nach erkenntnisorientierten, normativen, anwendungsorientierten Theorien) und anhand des „Allgemeinbegriffs der Didaktik“ (zum Allgemeinbegriff der Didaktik → Rn.2) zu strukturieren. Dieser Allgemeinbegriff verbindet Einzelaspekte von lehr- und lernbezogenem Handeln gleichsam „als Klammer“ und macht als wirksame Bedingungen bei Lehr-Lern-Prozessen die folgenden interdependenten Größen ausfindig: (1) Person des Lehrenden; (2) des Lernenden; (3) Ziele des Lehrens; (4) Inhalte des Lehrens; (5) Methoden des Lehrens; (6) Medien des Lehrens; (7) empirische Analyse von Lehr- und Lernprozessen; (8) Gestaltung von Curricula; (9) Möglichkeiten der Lernkontrolle.

Konzentriert sich ein rechtsdidaktisches Modell auf einen der genannten Einzelaspekte, so ist diese Schwerpunktsetzung möglich; zugleich ist es, zur Wahrung der Wissenschaftlichkeit rechtsdidaktischer Stellungnahmen, erforderlich, diesen Einzelaspekt mit Referenz auf und in Auseinandersetzung mit den sonstigen, bei Lehr-Lern-Prozessen wirksamen Bedingungen zu begreifen. Diese Referentialität anzuerkennen ist unumgänglich, weil jeder Teilaspekt (beispielsweise eine spezifische Lehrmethode) in Interdependenz zu anderen Teilaspekten der allgemeinen Didaktik steht. Strebt der juristische Diskurs die Erarbeitung rechtsdidaktischer *Theorien* an, so sind (um dem Anspruch zu genügen, ein möglichst widerspruchsfreies Aussagesystem über das aus jenen Einzelaspekten konstituierte Phänomen „juristisches Lehren und Lernen“ zu schaffen¹⁵⁵) die Konsequenzen einer Fokussierung auf einen Einzelaspekt für die übrigen Teilaspekte zu benennen oder zumindest für Rezipienten erkennbar zu machen. Die Anerkennung als Wissenschaft hängt in entscheidendem Maße davon ab, dass eine Fachdidaktik derartigen theoretischen Ansprüchen genügt.

¹⁵² Hierzu für das Völkerrecht, P. Wiater, ZDRW 2014, 281.

¹⁵³ Brockmann/Dietrich/Pilniok, JURA 2009, 579 (581).

¹⁵⁴ Vergleiche in diesem Sinne den von den Herausgeber(inne)n der ZDRW angestoßenen Themenschwerpunkt einer „Innenperspektive“ auf die juristischen Teilfächer und die entsprechenden wissenschaftlichen Beiträge in den Heften 4/2017 und 3/2019.

¹⁵⁵ Zu Theoriebegriff und theoretischer Grundlegung der Didaktik → Rn.6.

3. These: *Die juristische Fachdidaktik sollte sich mit Blick auf Lernziele und Kompetenzorientierung in der juristischen Ausbildung in eine Phase der Konsensbildung begeben und den Fokus auf Ausbildungsdetails legen.*

Wie aufgezeigt, prägt die juristische Fachdidaktik eine Kontroverse um die Präzisierung von Lernzielen und Kompetenzen, die sich Studierende im Laufe ihres Studiums *idealerweise* aneignen sollten (→ Rn. 26). Im Streit steht dabei beispielsweise der wissenschaftliche Gehalt einer auf Falllösungskompetenzen konzentrierten Ausbildung sowie die Bedeutung, die die Rechtspraxis beziehungsweise die Berufsfertigkeit im Jurastudium einnehmen sollte.

Derartige Grundsatzdebatten sind für junge Wissenschaftsdisziplinen, zu denen die juristische Fachdidaktik zählt, vermutlich nicht unüblich; sie verstellen jedoch den Blick darauf, dass in vielerlei Hinsicht eine Konsensfindung notwendig und auch möglich erscheint, wie sie sich etwa in der von *Urs Kramer* und *Holm Putzke* angebotenen weiten Definition des „tieferen Zwecks“ des juristischen Studiums andeutet: Sie erkennen diesen in der Fähigkeit, „das Recht in seinen unterschiedlichen Ausprägungen vom Grunde her zu verstehen, anzuwenden und nötigenfalls auch kritisch zu hinterfragen, ohne dass es regelmäßig auf Detailwissen ankommt.“¹⁵⁶ Ein gewisses Maß an Praxisorientierung ist auf Grundlage eines weiten Kompetenzbegriffs ebenso unbestreitbar wie die exponierte Bedeutung, die die Rechtsdogmatik für die juristische Ausbildung einnimmt. Auch hier eröffnet ein weites Begriffsverständnis, wie von *Martin Heidebach* vorgeschlagen, Raum zur Konsensbildung. Er reduziert die Vermittlung von Rechtsdogmatik keineswegs auf eine praxisorientierte Falllösungstechnik, sondern versieht diese mit einem wissenschaftlichen Anspruch, indem er Rechtsdogmatik als notwendiges Nebeneinander von „anwendungsbezogenen Kompetenzen“ (Falllösungstechnik, die rechtsdogmatische Methodenkompetenz sowie die rechtsdogmatische Fachkompetenz),¹⁵⁷ und „wissenschaftlichen Kompetenzen“ (Fähigkeit, Dogmatik selbständig weiter zu entwickeln, Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten, et cetera) versteht.¹⁵⁸

Der so angedeutete Versuch, einen übergreifenden Konsens zu allgemeinen, das juristische Studium übergreifenden Lernzielen und Kompetenzen herzustellen, eröffnet neue Forschungsperspektiven und Differenzierungslinien: So ließe sich beispielsweise fragen, ob und inwieweit Fächer, die dem auf das Staatsexamen ausgerichteten ‚Pflichtstoff‘ angehören, sich mit Blick auf Lernziele und Kompetenzen von (Grundlagen-) Fächern des Schwerpunktbereichsstudiums unterscheiden – weil und soweit die letztgenannten dem/der Lehrenden die Freiheit eröffnen, verstärkt auch wissenschaftliche Beschäftigungsinhalte jenseits der Rechtsdogmatik zu behandeln. Auch der bereits angesprochene Prozess der Selbstcharakterisierung einzelner Teilfächer innerhalb der drei großen Fachsäulen ist als Chance zu verstehen, sich der Grundfragen, Leitbilder und Eigenheiten des spezifischen Teilfachs, seiner Methodenanforderungen und seines Verhältnisses zu anderen (außer-)juristischen Disziplinen bewusst zu werden. Weist etwa das Wirtschaftsstrafrecht mit Blick auf seine Strukturmerkmale größere Übereinstimmungen mit der deliktischen Haftung für reine Vermögensschäden auf als mit dem Allgemeinen Strafrecht? Wenn ja, hat dies studienrelevante Implikationen – etwa für die Ausgestaltung des Curriculums oder die Konzeption ‚fächerübergreifender‘

¹⁵⁶ *Kramer/Putzke* (Fn. 106), S. 508.

¹⁵⁷ *Heidebach*, ZDRW 2018, 297 (315).

¹⁵⁸ *Heidebach*, ZDRW 2018, 297 (320).

Lehrveranstaltungen? An die Phase der Konsensfindung sollte sich, so gesehen, eine Phase der Ausdifferenzierung anschließen, die die Herausbildung rechtsdidaktischer Teiltheorien ermöglicht.

§ 3 Geschichte des rechtsdidaktischen Diskurses

Johannes Gallon / Anna Katharina Mangold

A. Einführung: Rechtsdidaktik als ‚neues‘ Phänomen des 21. Jahrhunderts?	71
B. Begriff der Rechtsdidaktik	72
I. Inhalte und Methoden	72
II. Kompetenzen und Prüfungen	73
III. Rolle der Lehrenden und Lernenden	73
IV. Kurz: Ziele der juristischen Ausbildung	74
C. Historisierung der rechtsdidaktischen Debatten	74
D. Akademisierung der juristischen Ausbildung: Von der Praxis an die Universität . .	75
E. Juristische Ausbildung nach dem zweiten Weltkrieg	76
F. Das lange 1968: Gesellschaft und Ausbildung im Umbruch	77
I. Loccumer Vorschläge zur Reform der Juristenausbildung (1970)	78
II. Einstufige juristische Ausbildung	79
G. Dauerbrenner des rechtsdidaktischen Diskurses	81
I. Die Stellung der Grundlagenfächer im Curriculum	81
II. Die Frage nach der Einheitsausbildung	82
III. Wissenschaftlichkeit des Studiums	83
IV. Spezialisierung und Schwerpunktstudium	84
H. (Vermeintlich) Jüngere Entwicklungen	85
I. Internationalisierung und Europäisierung	85
II. Umfang des Curriculums und Prüfungsanforderungen	86
III. Medienwandel: Elektronische Datenverarbeitung und Digitalisierung von Wissen	87
IV. Evaluierung der Lehre	88
I. Schluss: Themen rechtsdidaktischer Debatten	88

A. Einführung: Rechtsdidaktik als ‚neues‘ Phänomen des 21. Jahrhunderts?

Seit Anfang des dritten Jahrtausends gibt es einen ‚neuen‘ rechtsdidaktischen Diskurs. 1 Paradigmatisch dafür ist das Erscheinen dieses Handbuches in seiner ersten Auflage. Der neue Diskurs lässt sich institutionell auch an einer Schriftenreihe¹ sowie neuen Zeitschriften² festmachen. Einige (interdisziplinäre) Dissertationen zur Rechtsdidaktik sind erschienen.³ Wissenschaftliche Zentren für Rechtsdidaktik⁴ und Professuren mit

1 Seit 2011 werden im Nomos Verlag die *Schriften zur rechtswissenschaftlichen Didaktik* herausgegeben, bisher sind dreizehn Bände – Tagungsbände, Sammelwerke und Dissertationen – erschienen.

2 Seit 2013 erscheint die *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft* (ZDRW) vierteljährlich, ebenfalls im Nomos-Verlag. Das *Jahrbuch der Rechtsdidaktik* im Berliner-Wissenschaftsverlag erscheint seit 2011 jährlich.

3 *Rzadkowski*, Recht wissenschaftlich, 2018; *Prömse*, Eine reflexive Praxis für Juristen, 2017; *Riba*, Jura für Betriebswirte, 2017.

4 So an den Universitäten in Passau (seit 2010), Köln (seit 2011), an der Bucerius Law School und der

eigener Denomination für Rechtsdidaktik⁵ wurden eingerichtet. Aufgrund der Bemühungen der Fakultäten, die Examensvorbereitung von den Repetitorien an die Universitäten zu holen, stehen fachdidaktische Erwägungen plötzlich im Zentrum dessen, womit sich juristische Fachbereiche bei Studierenden einen guten Ruf erarbeiten – Evaluationen haben an Bedeutung gewonnen.

Dieser ‚neue‘ Diskurs ist nicht ohne historische Vorläufer, die Einblicke in die Gewordenheit der gegenwärtigen Strukturen der juristischen Ausbildung geben. Bevor der Beitrag sich verschiedenen alten und neuen rechtsdidaktischen Debatten widmet, wird der Begriff von Rechtsdidaktik expliziert, der diesem Beitrag zugrunde liegt. Unser Anliegen ist es, zentrale ältere Diskussionsstränge darzustellen, um die gegenwärtige Debatte historisch zu kontextualisieren.

B. Begriff der Rechtsdidaktik

- 2 Ein enges Begriffsverständnis von Rechtsdidaktik beschränkt diese auf Methoden der Vermittlung juristischen Wissens. Ein solch instrumentelles Verständnis trägt der Komplexität miteinander verwobener Problemstellungen, die fachdidaktische Fragen regelmäßig aufwerfen, nicht Rechnung. Es beschreibt den Begriff der Rechtsdidaktik nur unzureichend, wie *Julian Krüper*⁶ sowie *Patricia Wiater* und *Werner Wiater*⁷ in diesem Handbuch überzeugend darlegen.⁸ In der Rechtsdidaktik geht es vielmehr um „alle Aspekte der wissenschaftlichen Befassung mit der Lehre und dem Lernen des Rechts und der Rechtswissenschaft“⁹ – und damit um nachfolgend dargestellte Determinanten, die den rechtsdidaktischen Diskurs heute wie gestern bestimmen.

I. Inhalte und Methoden

- 3 Zentraler Gegenstand rechtsdidaktischer Debatten sind die *Inhalte der Lehre und des Lernens*, die Frage nach dem Curriculum und dem Ablauf des Studiums.¹⁰ Welche

Universität Hamburg (seit 2010), zur Geschichte der Rechtsdidaktik an der Universität Hamburg zuletzt ausführlich *Trute*, Hamburger Modelle in der Ausbildung und ihrer Fachdidaktik, in: Repgen/Jelßberger/Kotzur (Hrsg.), 100 Jahre Rechtswissenschaft an der Universität Hamburg, 2019, S. 577, zum Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik insbesondere S. 593 ff. Hinzuzufügen aus dem deutschsprachigen Ausland ist die Universität Salzburg, an der bereits mehrere Fachkongresse stattgefunden haben. Siehe dazu die Tagungsbände *Warto/Zumbach/Lagodny et al.* (Hrsg.), Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür?, 2017, sowie *Astleitner/Deibl/Lagodny et al.* (Hrsg.), Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis, 2019.

5 So seit 2011 der Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Rechtsdogmatik und *Rechtsdidaktik* an der Universität Bayreuth (Prof. Dr. *Kay Windthorst*) und von 2017–2020 (befristet) die Professur für Öffentliches Recht, Medienrecht und *Didaktik der Rechtswissenschaft* an der Universität Potsdam (Prof. Dr. *Marcus Schladebach*).

6 In diesem Band *Krüper*, § 1 Rn. 14 f.

7 In diesem Band *Wiater/Wiater*, § 2 Rn. 27 ff.

8 Beispiele für umfassendere Konzepte des Begriffes Rechtsdidaktik finden sich im Editorial der Zeitschrift für die Didaktik der Rechtswissenschaft (*Basak/Brockmann/Dietrich et al.*, ZDRW 2013, 1), sowie zuvor: *Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung*, Memorandum des Loccumer Arbeitskreises für Juristenausbildung vom 08.10.1969, in: Loccumer Arbeitskreis zur Reform der Juristenausbildung (Hrsg.), Neue Juristenausbildung, 1970, S. 12 (13).

9 *Basak/Brockmann/Dietrich et al.*, ZDRW 2013, 1.

10 In diesem Band *Krüper*, § 1 Rn. 21 und *Reimer*, § 7 Rn. 21 f.

Kenntnisse sollen die Studierenden im Rahmen ihres Studiums erwerben, welchen Stellenwert haben die Inhalte?¹¹ Daran schließen sich die Fragen nach *Methoden* an.¹² Aus Sicht der Lehrenden: Wie *vermitteln* wir juristisches Wissen? Aus Sicht der Studierenden: Wie *erwerben* wir juristisches Wissen? Aufgeworfen sind damit nicht nur Fragen der Selbstorganisation,¹³ sondern auch Fragen der inneren und äußeren Struktur von Lehrveranstaltungen.¹⁴

II. Kompetenzen und Prüfungen

Nicht erst seit heute wird die Debatte um die Rechtsdidaktik geprägt von der Frage der *Kompetenzen*.¹⁵ Soll ‚nur‘ juristisches Wissen vermittelt werden oder sollen auch weitere berufsqualifizierende oder wissenschaftliche Kompetenzen Gegenstand der juristischen Ausbildung sein? 4

Der Gang durch die Geschichte wird zeigen, welche zentrale Rolle die Form und das Curriculum der ersten und zweiten juristischen *Prüfung*¹⁶ für die rechtsdidaktischen Debatten haben. Keine Debatte kommt ohne sie aus – als Prämisse oder Gegenstand. Anforderungen, Form und Inhalte der Pflichtfachprüfungen haben sich historisch als außerordentlich veränderungsresistent erwiesen. Heute wie gestern drängt sich die Frage auf, wie aussagekräftig die existierenden Prüfungsformate eigentlich sind,¹⁷ insbesondere ob sie zu verbessern oder gänzlich zu verabschieden sind. 5

III. Rolle der Lehrenden und Lernenden

Die rechtsdidaktische Debatte richtet sich an den *Studierenden* aus.¹⁸ Wer sind sie und wie werden Lehrende ihnen gerecht?¹⁹ Schon dies wirft Fragen nach der Rolle der *Lehrenden* auf. Wer unterrichtet, und welchen Erwartungen sollten Lehrende mindestens 6

11 In diesem Band *Pilniok*, § 8.

12 In diesem Band *Krüper*, § 1 Rn. 23.

13 Wegweisend für Selbstorganisation von Studierenden *Hilligardt/Lange*, Jurastudium erfolgreich, 1996; heute: *Lange*, Jurastudium erfolgreich, 8. Aufl. 2015.

14 In diesem Band *Reimer*, § 7 Rn. 19 f. Lehrwerke für Lehrende *Eickelberg*, Didaktik für Juristen, 2017 und *Ach. Zimmermann/Aksoy*, Kompetenztrainer Rechtsdidaktik, 2017.

15 In diesem Band *Krüper*, § 1 Rn. 20.

16 Umfassend in diesem Band *Kiehnle*, § 47. Vergleiche auch in diesem Band *Krüper*, § 1 Rn. 22.

17 Kritisch zur Monokultur der Falllösungen, in diesem Band *Krüper*, § 1 Rn. 42. Unter anderen Vorzeichen wird diese Frage jetzt in der Corona-Pandemie neuerlich relevant.

18 In diesem Band *Krüper*, § 1 Rn. 24.

19 In diesem Band *Reimer*, § 7 Rn. 23 ff. Erfreulicherweise werden zunehmend auch soziale Herkunft (zum Beispiel bei *Böning*, Gleiches Recht für alle? Juristische Profession und soziale Herkunft, in: *Pilniok/Brockmann* [Hrsg.], Die juristische Profession und das Jurastudium, 2017, S. 59 ff.) und Genderaspekte (zum Prüfungswesen grundlegend *Towfigh/Traxler/Glöckner*, ZDRW 2018, 115 ff.; zum Kompetenzerwerb im Studium *Valentiner*, Gendersensibilität als Perspektive für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: *Astleitner/Deibl/Lagodny et al.* [Hrsg.], Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis, 2019, S. 154 ff.; zu Geschlechterstereotypen in der Ausbildung *Valentiner*, [Geschlechter] rollenstereotype in juristischen Ausbildungsfällen. Eine hamburgische Studie, 2016; zu Frauen im Studium, als Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen *Schultz/Böning/Peppmeier et al.*, De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft, 2018, S. 189 ff.) im rechtsdidaktischen Diskurs untersucht und reflektiert.

genügen?²⁰ Eng verbunden damit ist die Frage nach der *Qualität* und *Evaluation von Lehre*. Nach welchen Kriterien finden sie statt und welche Bedeutung haben Lehrevvaluationen und -kompetenzen in der Wissenschaft?²¹

IV. Kurz: Ziele der juristischen Ausbildung

- 7 All diese Felder des aktuellen rechtsdidaktischen Diskurses kulminieren in der Frage, was eigentlich die *Ziele* der juristischen Ausbildung sind. Dies ist die genuine und zugleich basale Frage der Rechtsdidaktik. Hier lassen sich eine ganze Reihe von Grundfragen verorten, etwa jene nach der politischen Natur des Rechts oder jene nach dem Berufsbild, auf welches das juristische Studium vorbereitet. Geht es – um plakativ zu kontrastieren – um die Ermächtigung zu Rechtskritik, -philosophie und -theorie oder um die Ausbildung von hochqualifiziertem, aber doch mechanisch arbeitendem Verwaltungspersonal? Rechtsdidaktik befördert die Reflexion über gute rechtswissenschaftliche Lehre, die untrennbar verbunden ist mit dem jeweiligen Verständnis von Rechtswissenschaft. Es wundert daher nicht, dass reformorientierte Ansätze in der Rechtswissenschaft historisch vielfach die Gestalt von Vorschlägen für veränderte rechtswissenschaftliche Lehre annahmen oder eng mit solchen verbunden waren. Das betrifft insbesondere das Verhältnis von Rechtswissenschaft und Rechtspraxis, von Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, aber auch die Frage nach einer Spezialisierung innerhalb der Rechtswissenschaft.

C. Historisierung der rechtsdidaktischen Debatten

- 8 Die historischen Vorläufer der aktuellen rechtsdidaktischen Debatten informieren über fortdauernde Grundfragen und Weichenstellungen des Rechtsstudiums. Diese historische Vergegenwärtigung offenbart zugleich, dass die jetzige Landschaft der juristischen Ausbildung keineswegs das Ergebnis seit Jahrhunderten überkommener Gepflogenheiten ist, sondern aus bewussten politischen Reformanstrengungen entstanden ist. Nahezu alle Themen des rechtsdidaktischen Diskurses sind schon im letzten Jahrhundert behandelt worden. Ausnahme ist die Frage nach den Räumen der juristischen Ausbildung,²² deren Bedeutung uns die Corona-Pandemie im Jahr 2020 vor Augen führt,²³ welche bisher im rechtsdidaktischen Diskurs keine Rolle spielte.
- 9 Aus der Betonung der historischen Kontingenz²⁴ folgt die Einsicht, dass es stets auch ganz anders sein könnte und nichts ein für alle Mal festgeschrieben sein muss. Dennoch ist zu betonen, dass wie immer bei historisch gewachsenen Strukturen eine „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“²⁵ zu beobachten ist – es existiert die traditionelle Ordinarienuniversität neben der modernen Bürgergründung und neben den politischen

²⁰ In diesem Band Reimer, § 7 Rn.31 ff.

²¹ In diesem Band Krüper, § 1 Rn.45.

²² In diesem Band Krüper, § 1 Rn.26.

²³ Sie zeigt insbesondere die grundlegenden Unterschiede von Lehre in materiellen und digitalen Räumen auf, dazu Brüning, ZJS 2020, 521; Schultze/Riebel, ZJS 2020, 215; Wißmann, ZJS 2020, 524.

²⁴ Dazu Hoffmann, Zufall und Kontingenz in der Geschichtstheorie, 2005.

²⁵ Bloch, Erbschaft dieser Zeit, 1935; zuvor Pinder, Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas, 2. Aufl. 1928, S.1 ff., dort als „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“.

Reformfakultäten. Jeder Fachbereich hat seine ganz eigene Geschichte und Prägung, die sich auf die rechtsdidaktischen Konzepte auswirken.

D. Akademisierung der juristischen Ausbildung: Von der Praxis an die Universität

Unbemerkt vom rechtsdidaktischen Diskurs hat sich die juristische Ausbildung in den letzten 150 Jahren allmählich aus der Praxis an die Universitäten verschoben. Die erste reichseinheitliche Regelung der juristischen Ausbildung traf 1877 das Gerichtsverfassungsgesetz.²⁶ Nach § 2 Abs. 2 musste der ersten Prüfung ein dreijähriges Studium vorangehen, auch das Referendariat dauerte gemäß § 2 Abs. 3 mindestens²⁷ drei Jahre.

Nach dem zweiten Weltkrieg verlängerte sich das Referendariat sogar noch einmal auf dreieinhalb Jahre.²⁸ Das Studium zog 1961 mit Einführung des Deutschen Richtergesetzes gleich.²⁹ Zur Begründung der Verlängerung wurde die „dringend gebotene Vertiefung im Arbeits- und Sozialrecht“ während des Studiums angegeben³⁰ – Rechtsgebiete, die im heutigen universitären Studium trotz ihrer immensen praktischen Bedeutung nach wie vor eher randständig behandelt werden.

Die Einführung der Einstufigen Juristenausbildung (→ Rn. 23–26) 1971 zog auch in der herkömmlichen zweistufigen Ausbildung eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf zwei Jahre nach sich.³¹ Grund dafür war das hohe Berufseintrittsalter von fast 30 Jahren.³²

Die nachfolgende Reform von 1984 veränderte die Studienzeit nicht, erstmals wurden aber konkrete Vorgaben für die Ausbildung an den Universitäten im Deutschen Richtergesetz formuliert.³³ Gleichzeitig wurde das Referendariat auf zweieinhalb Jahre verlängert,³⁴ was freilich 1992 rückgängig gemacht wurde.³⁵ 2002 wurde das Studium

²⁶ GVG vom 27.01.1877 (RGBl. 41).

²⁷ Den Bundesstaaten war es gemäß § 2 Abs. 4 GVG freigestellt, die Zeiträume um höchstens ein Jahr zu verlängern.

²⁸ § 2 Abs. 2 und 3 GVG in der Fassung vom 02.09.1950 (BGBl. 455). Der Regierungsentwurf sah keine Verlängerung vor (BT-Drs. 1/530, S. 3), die Veränderung ist erst durch den Rechtsausschuss (BT-Drs. 1/1138, S. 3) angeregt worden. Eine Begründung findet sich in den Drucksachen des Deutschen Bundestages nicht. Eine Darstellung – ohne Begründung – der Änderungen lediglich vom Berichterstatter *Kiesinger*, BT-Plenarprotokoll 1/49, S. 2869.

²⁹ § 5 Abs. 2 DRiG vom 08.09.1961 (BGBl. I 1665).

³⁰ So die Begründung zum Regierungsentwurf, BT-Drs. 3/516, S. 34. Die Dauer des Referendariats wurde nicht verändert, wohl aber seine Struktur, vergleiche § 5 Abs. 3 DRiG vom 08.09.1961; vergleiche auch ebenfalls die Begründung im Regierungsentwurf, BT-Drs. 3/516, S. 34.

³¹ § 5a Abs. 1 DRiG in der Fassung vom 10.09.1971 (BGBl. I 1557).

³² Vergleiche Entwurf der (oppositionellen) CDU/CSU-Fraktion, BT-Drs. 6/665, S. 2, der sich in dieser Frage gegen den Regierungsentwurf, BT-Drs. 6/1380, S. 2, 6, durchsetzte, sowie Bericht aus dem Rechtsausschuss, BT-Drs. 6/2269, S. 2.

³³ § 5a Abs. 2 DRiG in der Fassung vom 25.07.1984 (BGBl. I 995). Die Studiendauer durfte aber nach § 5a Abs. 1 S. 1 DRiG unterschritten werden. Kontextualisierend *Wahl*, DVBl 1985, 822 f., mit noch immer aktuellen Erwägungen zum Parlamentsvorbehalt und der problematischen Ausgestaltungspraxis durch Landesverordnungen.

³⁴ § 5b Abs. 1 DRiG in der Fassung vom 25.07.1984 (BGBl. I 995).

³⁵ § 5b Abs. 1 DRiG in der Fassung vom 20.11.1992 (BGBl. I 1926).

um ein Jahr auf nunmehr viereinhalb Jahre verlängert.³⁶ Diese Verlängerung erfolgte aufgrund der Aufwertung des Studiums durch die Einführung der universitären Schwerpunktbereiche (→ Rn. 34).³⁷ Im Jahr 2019 wurde aufgrund des mit einem Masterstudiums vergleichbaren Stoffumfangs die Regelstudienzeit noch einmal von viereinhalb auf fünf Jahre verlängert.³⁸

- 14 Schon in den 1960er Jahren war die Debatte um die Dauer des juristischen Studiums von der Frage nach den Inhalten und dem Umfang des Curriculums geprägt. Diese Debatte wird bis heute geführt (→ Rn. 30–32).

E. Juristische Ausbildung nach dem zweiten Weltkrieg

- 15 Nach Ende des zweiten Weltkrieges stellte sich – insbesondere unter dem Eindruck der Pervertierung des Rechts und der rechtswissenschaftlichen Ausbildung im Nationalsozialismus³⁹ – die Frage nach Inhalten, aber auch der Art und Weise der juristischen Ausbildung. Ziel insbesondere der amerikanischen Militärregierung war es, die „dogmatisch-formalistische“ deutsche Rechtstradition zu verändern und eine Bindung an „überpositive ethische Gerechtigkeitsgrundsätze“ zu etablieren.⁴⁰ Diskutiert wurde die Förderung der Allgemeinbildung der Studierenden durch eine interdisziplinäre Einbindung der Politik- und Sozialwissenschaften und eine Stärkung von Kenntnissen der Rechtsphilosophie und Rechtssoziologie.⁴¹ Auch die Lehrmethoden wurden in Frage gestellt: Neben die systematische deutsche Rechtsschule sollte ein fallbezogener Rechtsunterricht amerikanischen Vorbildes treten.⁴² Über die Einbindung von Moot-Courts und Law Clinics in die juristische Ausbildung wurde diskutiert.⁴³ Denn die Zeit war nicht nur vom Ringen mit der eigenen Vergangenheit des Lehrkörpers und einem

36 Vier Jahre bis zur ersten juristischen Prüfung – § 5a Abs. 1 S. 1 lit. a. DRiG in der Fassung vom 11.07.2002 (BGBl. I 2592); und viereinhalb Jahre inklusive der ersten juristischen Prüfung – § 5d Abs. 2 DRiG.

37 Entwurf der (regierenden) Fraktionen der SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, BT-Drs. 14/7176, S. 10.

38 Viereinhalb Jahre bis zur ersten juristischen Prüfung – § 5a Abs. 1 S. 1 DRiG in der Fassung vom 22.11.2019 (BGBl. I 1755); und fünf Jahre inklusive der ersten juristischen Prüfung – § 5d Abs. 2 DRiG; Begründung im Gesetzesentwurf des Bundesrates, BT-Drs. 19/8581, S. 6.

39 Zur Ausbildung an juristischen Fakultäten im Nationalsozialismus mit besonderem Blick auf das bürgerliche Recht und die Umbildung des Curriculums zur Verschleierung des liberalen Charakters des BGB *Frassiek*, KJ 37 (2004), 85 (86 ff.). Einen zeitgenössischen Überblick über die technischen Fragen der JAO (1933–1945) und die Ausbildungsmodalitäten in der Umbruchphase 1945–1946 gibt *Kern*, DRZ 1 (1946), 14. Grundlegend *Würfel*, Das Reichsjustizprüfungsamt, 2020. Aufschlussreich auch *Sörgel*, Die Implementation der Grundlagenfächer in der Juristenausbildung nach 1945, 2014, S. 26 ff.

40 *Günther*, Denken vom Staat her, 2004, S. 57 ff. In der britischen Besatzungszone nahm die Diskussion zuerst eine andere Entwicklung, vergleiche *Rückert*, NJW 1995, 1251 (1256).

41 Auch aus der deutschen Rechtswissenschaft gab es entsprechende Forderungen, zum Beispiel bei *Fechner*, DRZ 2 (1947), 385; *Hallstein*, Süddeutsche Juristenzeitung 3 (1948), 215 (216); vergleiche auch den Bericht von der Wiesbadener Juristentagung in: DRZ 2 (1947), 27 (28). Im Jahr 2000 tauchen bei der historischen Auseinandersetzung der Staatsrechtslehrervereinigung mit der Staatsrechtslehre im Nationalsozialismus entsprechende Forderungen wieder auf, vergleiche die Beiträge von *Gröschner* und *Dreier*, VVDStRL 60 (2001), 113 f. und 145. In diesem Kontext nun 2021 auch die Forderung des Bundesrates zur Änderung des DRiG zur Förderung der Reflexionskompetenz im Jurastudium: BRat-Drs. 20/21, 15 f.

42 *Hallstein*, Süddeutsche Juristenzeitung 3 (1948), 215 (216).

43 *Hallstein*, Süddeutsche Juristenzeitung 3 (1948), 215.

Mangel an Lehr- und Lernmitteln geprägt;⁴⁴ der Wissensdurst vieler junger – im Krieg intellektuell ausgehungert – Studierender führte zu einem großen Andrang an die juristischen Fakultäten und brachte neue Herausforderungen mit sich.⁴⁵ Es gründeten sich neue juristische Fachbereiche in Mainz (1946), Saarbrücken (1947/1948), Berlin (FU, 1948) und Speyer (1949).⁴⁶

Den Reformideen folgte rasch eine Konsolidierung: In Ermangelung von berufungs-fähigem wissenschaftlichen Nachwuchs fanden viele belastete Lehrende Wiederverwendung an den juristischen Fakultäten der jungen Bundesrepublik.⁴⁷ Die Zahl der Studierenden der Rechtswissenschaft wuchs sprunghaft, unter ihnen immerhin 10 Prozent Frauen.⁴⁸ Die westdeutsche Rechtslehre schlug gewohnte Pfade ein und schrieb trotz liberaler Reformvorschläge und Problemanalysen den Status quo ante in der juristischen Ausbildung fest.⁴⁹

So wiederholte das Deutsche Richtergesetz vom 08.09.1961 im Wesentlichen die Regelungen des Gerichtsverfassungsgesetzes von 1877. Eine Festschreibung von Studieninhalten erfolgte nicht.⁵⁰

F. Das lange 1968: Gesellschaft und Ausbildung im Umbruch

Grundlegende Schul- und Hochschulreformen bereits der späten Adenauer-Zeit, vor allem aber die breiteren gesellschaftlichen Diskussionen der 1960er Jahre ließen auch die Rechtswissenschaft und ihr Studium nicht unberührt.⁵¹ Besonders der prägnant als ‚68er Revolution‘ bezeichnete Zeitraum, der freilich längst vor 1968 begann und 1968 nicht abrupt endete,⁵² stieß in der Rechtswissenschaft eine intensive Debatte darüber

⁴⁴ In den Aufsätzen dieser Zeit findet sich häufig ein Hinweis auf Papiermängel, so zum Beispiel bei *Hallstein*, *Süddeutsche Juristenzeitung* 3 (1948), 215 (216). Ein eindrucksvolles Bild dieser Zeit des Mangels entwirft auch *Rückert*, *NJW* 1995, 1251 (1253).

⁴⁵ Einen Überblick über die Veränderung der Bewerbungen und Immatrikulationen an der Universität Hamburg bei *Reppen*, Eine kurze Geschichte der Fakultät anstelle eines Vorworts, in: *Reppen/Jeßberger/Kotzur* (Hrsg.), 100 Jahre Rechtswissenschaft an der Universität Hamburg, 2019, S.1 (9 f.); für Tübingen *Kern*, *DRZ* 1 (1946), 14 (15). Zum Zusammenhang der „Überflutung von Bewerbern“ und der Wissenschaftlichkeit des Studiums schon *Hallstein*, *Süddeutsche Juristenzeitung* 3 (1948), 215 (215). Einen Eindruck der technischen Herausforderung in der Bewältigung des „Zustromes an die Universitäten“ bietet *Bornemann*, *Süddeutsche Juristenzeitung* 4 (1949), 591.

⁴⁶ *Rückert*, *NJW* 1995, 1251.

⁴⁷ Überblick für das Öffentliche Recht bei *Stolleis*, *Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland*, Band 4, 2012, S.38 ff. Durch den großen politischen Einfluss der Sowjetunion gingen die Fakultäten im russischen Besatzungsgebiet und der späteren DDR einen anderen Weg: Das gesamte Lehrpersonal wurde ausgewechselt, vergleiche *Stolleis* ebenda, S.103 ff. Exemplarisch für die Fakultät der Humboldt-Universität Berlin *Will*, Die Juristische Fakultät in der DDR, in: *Grundmann/Kloepfer/Paulus et al.* (Hrsg.), *Festschrift 200 Jahre Juristische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin*, 2010, S.797 (800 ff.) und *Markovits*, *Diener zweier Herren*, 2020, S.77 ff.; die Fakultät in Greifswald wurde afgewickelt.

⁴⁸ *Lührig*, Die Diskussion über die Reform der Juristenausbildung von 1945 bis 1995, 1997, S.92.

⁴⁹ Einen ausgezeichneten Überblick über die Diskussionen bietet *Lührig* (Fn. 48), S.94; im Ergebnis ebenso *Stolleis* (Fn. 47), S.408.

⁵⁰ § 2 GVG vom 27.01.1877 (RGBl.41) und § 5 DRiG vom 08.09.1961 (BGBl.I 1665).

⁵¹ Zum zeithistorischen Kontext knapp und übersichtlich *Stolleis* (Fn. 47), S.407 ff.; ausführlich *Lührig* (Fn. 48). Zur Situation in der DDR *Stolleis* (Fn. 47), S.103 f. mit weiteren Nachweisen.

⁵² Prägnanter und knapper Überblick bei *Wehler*, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Band 5: 1949–1990, 2008, S.310 ff., hier S.311: „überall sind die Weichen vor 1968 gestellt worden“, mit – im Ausgangs-

an, wie das Jurastudium reformiert werden könne, um den sich wandelnden Gesellschafts- wie Wissenschaftsverständnissen Rechnung zu tragen.

- 19 Durch das sozialliberale Projekt, Hochschulbildung breiten Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, nahm die Zahl der Studierenden dramatisch zu: auf rund 20.000 im Jahr 1958, 60 % mehr als 1949.⁵³ Zugleich wurde die Studierendenschaft wesentlich heterogener, ein einheitlicher Bildungshintergrund war nicht mehr vorauszusetzen.

Michael Stolleis fasst die Lage am Ausgang der 1950er Jahre so zusammen:

„Der traditionelle monologische Unterricht, die blühenden Repetitorien neben den relativ unbeweglichen Juristenfakultäten, nicht zuletzt das am Bild des Richters orientierte Ausbildungsmodell erschienen nicht mehr zeitgemäß.“⁵⁴

- 20 Der Phase der Konsolidierung nach dem Zweiten Weltkrieg folgte eine Phase der Expansion in den 1960er und 1970er Jahren. So wurden 13 neue juristische Fachbereiche und Fakultäten gegründet.⁵⁵ Ein Zentrum für Rechtsdidaktik entstand 1974 erstmals an der Universität Hannover,⁵⁶ die dazugehörige Professur besetzte der Rechtssoziologe *Hans Albrecht Hesse*.⁵⁷

Die Neugründungen waren durchweg mit ambitionierten neuen Lehr- und Lernkonzepten verbunden, etwa der Einbeziehung sozialwissenschaftlichen Wissens in das juristische Studium oder gänzlich neuen Lehr- und Lernformaten, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der Praxisausbildung lag.

I. Loccumer Vorschläge zur Reform der Juristenausbildung (1970)

- 21 Die Aufbruchstimmung der 1960er Jahre wirkte sich auf den Diskurs über die juristische Ausbildung aus. Junge Wissenschaftler:innen stellten die hergebrachten Strukturen in Frage. Besonders einflussreich war das *Memorandum des Loccumer Arbeitskreises* für Juristenausbildung vom 8. Oktober 1969, das eine Gruppe um *Rudolf Wiethölter*⁵⁸ erarbeitete. Die beteiligten Personen – der älteste war *Rudolf Wassermann* (geboren 1925) – hatten sich erst nach dem Ende des Dritten Reiches ihre akademischen Meriten erworben. Sie kritisierten mangelnde Wissenschaftlichkeit und Interdisziplinarität,⁵⁹ die Trennung von Studium und Referendariat⁶⁰ sowie Formen und Methoden des Studiums.⁶¹ Die Ausbildungsstruktur führe zu einer Motivation „nicht von der Sache her“, „sondern

punkt sehr kritischem – Ausblick auf die langfristigen Folgen S.318 ff.; ausführlich *Vinen*, 1968 – Der lange Protest, 2018.

53 *Stolleis* (Fn. 47), S. 408 Fn. 66.

54 *Stolleis* (Fn. 47), S. 408.

55 *Stolleis* (Fn. 47), S. 408: Bochum (1963), Mannheim (1963), Gießen (1965), Konstanz (1966), Regensburg (1966/67), Bielefeld (1969), Trier-Kaiserslautern (1970), Augsburg (1971), Bremen (1971/72), Hannover (1973), Hamburg (1974, zwei Fachbereiche), Bayreuth (1975) und Passau (1978).

56 Vergleiche die Ausschreibung der Fakultät für Rechtswissenschaften in JZ 1974, 2.

57 *Gerken*, *Catalogus Professorum 1831–2006*, 2006, S. 202.

58 *Wiethölter* hatte mit seinem Buch *Rechtswissenschaft*, 1968, eine enorme Wirkung auf die Debatten in der Studierendenschaft, vergleiche *Stolleis* (Fn. 47), S. 408 f., die spürbar in dieser Generation bis heute nachhallt.

59 *Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung* (Fn. 8), S. 14 f.; *Wiethölter*, *Didaktik und Rechtswissenschaft*, in: *Loccumer Arbeitskreis zur Reform der Juristenausbildung* (Hrsg.), *Neue Juristenausbildung*, 1970, S. 25 (25, 29).

60 *Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung* (Fn. 8), S. 13.

61 *Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung* (Fn. 8), S. 16. Scharf *Wiethölter* (Fn. 58), S. 25 ff.

von den Anforderungen zweier Prüfungen.“⁶² Als konkreter Vorschlag ist dem Memorandum ein radikaler Umbau der juristischen Ausbildung hin zu einer einstufigen Ausbildung (→ Rn.23–26) zu entnehmen.⁶³

In den Papieren des *Loccumer Arbeitskreises* findet sich erstmalig ein Konzept von Rechtsdidaktik ausgearbeitet. Im Rahmen einer „umfassenden Reorganisation der Lehrverfahren und Lehrinhalte“ wurden „Lehrorganisation, gesellschaftliche Interessen, die Bedürfnisse der Lernenden und der Lehrgegenstand“ in den Blick genommen.⁶⁴ 22

II. Einstufige juristische Ausbildung

Das Auseinanderfallen der juristischen Ausbildung in Theorie und Praxis wurde 1969 23 und 1970 nicht nur vom *Loccumer Arbeitskreis* kritisiert. In verschiedenen Kontexten entstanden Modellvorschläge für die Einführung einer neuen, einstufigen juristischen Ausbildung.⁶⁵ Diese Modelle propagierten nicht nur eine Reform der Struktur, kritisierten die zu bewältigende Stoffmenge und forderten Inter- und Transdisziplinarität, sondern berücksichtigten vielfach bereits unterschiedliche Themen der Rechtsdidaktik im modernen Sinne. So findet sich die Forderung von mehr Gruppenarbeit und selbstständigen ungebundenen Studienleistungen.⁶⁶ Die Debatte führte 1971 – auf Initiative der CDU/CSU-Bundestagsfraktion,⁶⁷ welche sich die sozial-liberale Koalition weitgehend zu eigen machte⁶⁸ – zur Änderung des Deutschen Richtergesetzes und zur Einführung einer sogenannten Experimentierklausel,⁶⁹ die den Ländern bis zum 15.09.1981 zeitlich befristet die Möglichkeit zur Einführung eines einstufigen Modells der juristischen Ausbildung gab.⁷⁰

62 *Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung* (Fn.8), S.16.

63 *Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung* (Fn.8), S.22 ff.

64 *Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung* (Fn.8), S.13. Grundlegend W. Kilian, Ansätze zu einer juristischen Fachdidaktik, in: *Loccumer Arbeitskreis zur Reform der Juristenausbildung* (Hrsg.), Neue Juristenausbildung, 1970, S.62 ff. Vergleiche auch Wiethölter (Fn.58), S.34 ff. mit vernichtender Kritik am bisherigen didaktischen Diskurs. Auch die kurz zuvor gefassten Münchener Beschlüsse zur Fortführung der Studienreform des juristischen Fakultätentages vom 16./17.02.1968 (JZ 1968, 223 [224 f.]) verwenden das Wort „Hochschuldidaktik“, allerdings in einem auf Lehrformate begrenzten Verständnis.

65 Überblick bei Oehler, In welcher Weise empfiehlt es sich die Ausbildung der Juristen zu reformieren?, in: Ständige Deputation des Deutschen Juristentages (Hrsg.), Verhandlungen des 48. Deutschen Juristentages, 1970, E 85 ff.

66 Anschaulich zum Beispiel im Hamburger Modell Stiebeler, JZ 1970, 457 (458 ff.). Zur Entwicklungsgeschichte desselben Hoffmann-Riem, Eine Episode: Die einstufige Juristenausbildung in Hamburg, in: Repgen/Jelßberger/Kotzur (Hrsg.), 100 Jahre Rechtswissenschaft an der Universität Hamburg, 2019, S.457 (468 ff.).

67 Gesetzentwurf der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, BT-Drs. 6/665 (Einführung eines § 113a DRiG – vergleiche Art. 3 Nr.3 des Gesetzentwurfes).

68 Gesetzentwurf der Bundesregierung, BT-Drs. 6/1380 (Einführung eines § 5b DRiG – vergleiche Art.1 Nr.2 des Gesetzentwurfes). Dieser unterschied sich vom Oppositionsentwurf (Fn.67) nur hinsichtlich der Prüfungsanforderungen. Das resultierende Gesetz zur Änderung des Deutschen Richtergesetzes vom 15.09.1971 (BGBl. I 1577) sah schließlich eine Gleichwertigkeit der Abschlussprüfung mit der zweiten juristischen Prüfung vor, sowie die Möglichkeit, die erste juristische Prüfung durch eine Zwischenprüfung zu ersetzen (§ 5b Abs.1 S.2 f. DRiG).

69 Eine entsprechende befristete Probe schlug schon Oehler (Fn.65), E 156 vor.

70 § 5b DRiG in der Fassung vom 10.09.1971 (BGBl. I 1577). Die Befristung ist in Art.3 § 2 Änderungsgesetzes enthalten. Sehr kritisch zur sogenannten Experimentierklausel Hirsch, JZ 1971, 286.

- 24 Innerhalb kürzester Zeit wurden an den Universitäten in Konstanz, Augsburg,⁷¹ Bremen,⁷² Hamburg (mit zweiter Fakultät),⁷³ Hannover,⁷⁴ Bielefeld⁷⁵ und Trier einstufige Ausbildungsprogramme konzipiert und umgesetzt.⁷⁶ Alle Modelle enthielten eine Integration der Nachbarwissenschaften, insbesondere der Sozialwissenschaften. Vertiefungsmöglichkeiten in Schwerpunktbereichen und die Verknüpfung von Theorie und Praxis⁷⁷ waren hingegen unterschiedlich stark ausgeprägt: Während nach dem sogenannten „Südmodell“ das Ziel eher die Verkürzung der Studiendauer war, strebte das „Nordmodell“ eine Verortung der Rechtswissenschaften als Teil der Sozialwissenschaften an.⁷⁸ Zumindest in den letzten zwei Jahren erhielten die Studierenden in der einstufigen Ausbildung – gleichgestellt mit im Referendariat befindlichen Personen – eine Unterhaltsbeihilfe.⁷⁹
- 25 Letztlich setzte sich keines der Reformmodelle durch.⁸⁰ Nachdem die Experimentierklausel 1980 noch bis 1984 verlängert worden war,⁸¹ drängte 1983 der konservativ dominierte Bundesrat auf „Rechtseinheit“ in der juristischen Ausbildung und Abschaffung der einstufigen Ausbildung.⁸² Ziel war die Gewährleistung der Freizügigkeit und Chancengleichheit der Studierenden.⁸³ Die Ausbildung sollte wieder bundeseinheitlich werden.⁸⁴ Im Juni 1983 forderte die oppositionelle SPD-Fraktion noch die flächendeckende Einführung der einstufigen Ausbildung.⁸⁵ Die aus den Neuwahlen gestärkt hervorgegangene konservative Regierung *Helmuth Kohls* unterstützte hingegen – mit Verweis auf die hohen Kosten der intensiven Betreuung im einstufigen Modell – das herkömmliche zweistufige Ausbildungsmodell.⁸⁶ 1984 wurde die Experimentierklausel

71 Das sogenannte Münchener Modell tat sich durch die vorsichtigsten Reformen hervor. Das Referendariat wurde durch lange studienunterbrechende Pflichtpraktika ersetzt – eine tiefgreifende Reform des Studiums erfolgte nicht. Aus der Zeit der Entwicklung *Blomeyer*, JR 1970, 296 ff.; zur Einführung *Niebler*, BayVbl. 1975, 153 ff.; erste Bilanz bei *M. Braun*, JZ 1978, 633 ff.

72 Zur Diskussion und Konzeption des Bremer Modells *Richter*, JZ 1973, 356 ff.

73 Einen umfassenden Rückblick zum Hamburger Modell gibt *Hoffmann-Riem* (Fn. 66).

74 Zur Entwicklung *Göring*, DVBl 1973, 121 ff.

75 Zur Konzeption *Oehler*, JZ 1971, 542 ff.

76 Vergleiche die anschauliche Darstellung im Bericht der Bundesregierung, BT-Drs. 7/3604, S. 7 ff.; aus der Literatur *Lübrig* (Fn. 48), S. 144 ff. Die allgemeine Reformstimmung gibt der Beitrag von *Leibfried*, KJ 6 (1973), 182 wieder.

Auch in Frankfurt am Main und Kiel wurden Studiengänge konzipiert, die aber – in Kiel aus finanziellen Gründen, in Frankfurt am Main aus politischen – nie umgesetzt wurden, vergleiche *Lübrig* (Fn. 48), S. 150 ff.

77 Das in Augsburg eingeführte Münchener Modell sah statt einer Integration der praktischen Ausbildung in das Studium lediglich drei längere Pflichtpraktika vor, vergleiche *Niebler*, BayVbl. 1975, 153 (154 f.).

78 *M. Braun*, Juristenausbildung in Deutschland, 1980, S. 17 ff., der Konstanz, Augsburg, Bayreuth, Bielefeld und Trier zum „Südmodell“, Bremen, Hamburg und Hannover zum „Nordmodell“ zählt.

79 *M. Braun* (Fn. 78), S. 6 f.; Bericht der Bundesregierung über die Juristenausbildung in den Ländern, BT-Drs. 7/3604, S. 13. Diese Forderung findet sich schon in *Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung* (Fn. 8), S. 19.

80 Exemplarisch zur Kritik am Hamburger Modell *Hoffmann-Riem* (Fn. 66), S. 470 ff.

81 § 5b Abs. 5 DRiG in der Fassung vom 16.08.1980 (BGBl. I 1451).

82 Vergleiche Gesetzentwurf des Bundesrates, BT-Drs. 9/2376, S. 1. Dieser Entwurf fiel der Diskontinuität des Bundestages und der vorgezogenen Neuwahl des 10. Deutschen Bundestages zum Opfer.

83 So die Begründung zum Gesetzentwurf des Bundesrates, BT-Drs. 9/2376, S. 6.

84 Ein Modell, welches eine stärkere Spezialisierung der Ausbildung vorsah, wurde von den Ländern ausdrücklich abgelehnt, vergleiche Gesetzentwurf des Bundesrates, BT-Drs. 9/2376, S. 6.

85 Gesetzentwurf der SPD-Fraktion, BT-Drs. 10/213.

86 Gesetzentwurf der Bundesregierung, BT-Drs. 10/1108.

abgeschafft,⁸⁷ die einstufigen juristischen Ausbildungen liefen aus. Aus den praxisorientierten einstufigen Modellen wurde die Einbindung von praktischen Phasen in das Studium (Praktika) sowie die Aufnahme von Prozessrecht in die Curricula beibehalten und eine Zwischenprüfung eingeführt.⁸⁸

Auch wenn die Diskussion um die einstufige juristische Ausbildung zu einer zeitweiligen Veränderung der Ausbildung führte, der umfassende didaktische Ansatz der Vordenker:innen der neuen Ausbildungsmodelle fand doch kaum Rezeption an den juristischen Fakultäten – der didaktische Reformdruck verpuffte. 26

G. Dauerbrenner des rechtsdidaktischen Diskurses

Im historischen Querschnitt ist gut nachzuzeichnen, wie dauerhaft manche Themen die Debatten um die juristische Ausbildung bestimmen, ohne jemals zu nachhaltig anderen Ergebnissen zu führen. Beispielhaft steht dafür die Reform 1984, insbesondere für die Debatten um die Stellung der Grundlagenfächer sowie die Frage nach einer einheitlichen juristischen Ausbildung. 27

I. Die Stellung der Grundlagenfächer im Curriculum

Die Reform von 1984 schrieb erstmals eine Aufteilung der Studieninhalte in Pflicht- und Wahlfächer auf Ebene des Deutschen Richtergesetzes fest. Eine entsprechende Aufteilung hatten bereits die Beschlüsse der juristischen Fakultätentage 1968 und 1969 vorgesehen,⁸⁹ die landesrechtlich implementiert wurden.⁹⁰ Die Reform eröffnete weitere Möglichkeiten zur Spezialisierung, zementierte jedoch auch die Funktion der Rechtsphilosophie, der Rechtsgeschichte und der Rechtssoziologie als Wahlpflichtfächer (→ Rn.33). Sie wurden zwar von einigen Studierenden nun intensiv studiert, der Großteil der Studierenden freilich behandelte die Grundlagen des Rechts lediglich im Rahmen eines vorbereitenden Seminars⁹¹ – eine Entwicklung, die sich bis heute verfolgen lässt.⁹² 28

Hier ist eine widersprüchliche Doppelbewegung auszumachen: Einerseits wird in der gesamten Zeit der Bundesrepublik die Bedeutung der Grundlagen des Rechts für die juristische Ausbildung rhetorisch beschworen.⁹³ Andererseits werden die Grundlagen- 29

⁸⁷ Art.1 Nr.1 des Dritten Gesetzes zur Änderung des Deutschen Richtergesetzes vom 25.07.1984 (BGBl. I 995); Begründung zum Gesetzentwurf des Bundesrates, BT-Drs. 9/2376, S. 6.

⁸⁸ § 5a Abs. 2, 3 und 4 DRiG in der Fassung vom 25.07.1984 (BGBl. I 995); Begründung zum Gesetzentwurf des Bundesrates, BT-Drs. 9/2376, S. 6. Kritisch zu den „kosmetischen Korrekturen“ Schmidt/M. Braun/Mögele, JZ 1984, 364 (365).

⁸⁹ Vergleiche dazu die Münchener Beschlüsse – JZ 1968, 223, sowie die Mainzer Beschlüsse – JZ 1969, 62 des Juristischen Fakultätentages.

⁹⁰ Eine Zusammenstellung der landesrechtlichen Bestimmungen findet sich bei M. Braun (Fn. 78), S. 61 ff.

⁹¹ Dies kritisiert schon Oppermann, DÖV 1979, 632 (634).

⁹² Umfassend mit Schwerpunkt auf die Rechtsgeschichte Lepsius, ZDRW 2016, 206 ff.

⁹³ Exemplarisch aus der Nachkriegszeit Fechner, DRZ 2 (1947), 385; aus der Reformzeit Ende der 1960er Jahre Wiethölter (Fn. 58), S. 40 f.; Gröschner, VVDStRL 60 (2001), 113 f.; aus jüngster Zeit aus dem Umfeld der Bucerius Law School (Hamburg) Hamburger Initiative zur Reform der Juristenausbildung, ZRP 2016, 206.

fächer in die Wahl- beziehungsweise Schwerpunktbereiche der juristischen Ausbildung verschoben.⁹⁴ Die Gründe für diese Verschiebung können an dieser Stelle nur vermutet werden: die Fixierung der deutschen Rechtswissenschaft auf Dogmatik, das anspruchsvolle und umfangreiche Prüfungscurriculum, dessen Formate eine Prüfung der Grundlagen kaum sinnvoll zulassen, sowie die zunehmend heterogenen Bildungserfahrungen der Studierenden.⁹⁵ Konjunktoren sind zu konstatieren – etwa das wiedererwachte Interesse an der Rechtssoziologie.⁹⁶ Doch allen Mahnungen des Wissenschaftsrates zum Trotz⁹⁷ werden die Grundlagenfächer marginalisiert bleiben, solange die Orientierung am Staatsexamen curriculumsleitend wirkt.⁹⁸

II. Die Frage nach der Einheitsausbildung

- 30 Der Umfang des juristischen Curriculums liegt auch am Leitbild der Einheitsausbildung – Jurist:innen wurden und werden nicht für die Wirtschaft, für die Verwaltung oder das Strafrecht ausgebildet, sondern sollen seit jeher universell einsetzbar sein.⁹⁹ Dieses Ausbildungsziel lässt sich an der Reform des Jahres 1984 illustrieren. Ausgangsüberlegung war, dass die juristische Arbeitsweise ein Verständnis für die Zusammenhänge des Rechts und einen fundierten Überblick über das Gesamtsystem voraussetze.¹⁰⁰ Weil also die juristische Ausbildung mit einem universalen Abschluss beendet werden solle, müsse im Rahmen von Studium und Referendariat „die notwendige Breite“ der Kernfächer Gegenstand des Studiums sein.¹⁰¹ Dem Paradigma der einheitlichen Ausbildung folgt so in scheinbarer Zwangsläufigkeit das Paradigma des umfassenden Curriculums.

⁹⁴ Dies gilt, auch wenn an einigen wenigen Fakultäten ihre besondere Grundlagenorientierung profilbildend gewirkt haben mag. So zeichnen sich insbesondere traditionell die Frankfurter Fakultät und seit der Wiedervereinigung die Fakultät an der Humboldt-Universität Berlin durch besondere Grundlagenorientierung aus. Zum Frankfurter Modell *Sacksofsky*, KritV 100 (2017), 134. Einen (historischen) Überblick über die Grundlagenfächer gibt in diesem Band *Funke*, § 15 Rn. 6 ff.

⁹⁵ Die Transformation der Fakultäten zur Massenuniversität brachte auch eine Veränderung der Bildungshintergründe mit sich. Während in den 1950er Jahren noch eine bürgerlich-humanistische Ausbildung vorausgesetzt wurde, kann (und darf) diese heute nicht mehr erwartet werden. Damit einher geht eine Abnahme von Verständnis für geschichtliche Zusammenhänge. Dies und die bildungsbürgerliche Sozialisation lässt sich anschaulich in der Rede des früheren Präsidenten des Bundesgerichtshofes *Odersky*, DNotZ 1991, 108 f. erkennen.

⁹⁶ Im Überblick *Frenzel*, JuS 2018, 517 (520 f.); beispielhaft auch das neu erschienene Lehrbuch von *Baer*, Rechtssoziologie, 2011.

⁹⁷ *Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, S. 58 ff.

⁹⁸ Kritisch mit Blick auf das Verfassungsrecht in diesem Band auch *Möllers*, § 17 Rn. 4. Weniger skeptisch in diesem Band *Funke*, § 15 Rn. 63 f.

⁹⁹ Umfassend zu den Leitbildern der juristischen Ausbildung die noch unveröffentlichte Dissertation von *Nasr*, Staatliche Juristenleitbilder von Weimar bis zur Bundesrepublik, 2020, insbesondere S. 407 f. Zur Geschichte der Institutionen der Einheitsausbildung in diesem Band *Dietrich*, § 5 Rn. 19.

¹⁰⁰ Sie biete den Studierenden darüber hinaus Flexibilität am Arbeitsmarkt, zumal es keine umrissenen Berufsbilder eines „Spezialjuristen“ gäbe, so die Begründung des Gesetzentwurfes der Bundesregierung (Kohl II), BT-Drs. 10/1108, S. 7 f.; zum „Einheitsjuristen“ zustimmend der im Übrigen kritische Beitrag von *Schmidt/M. Braun/Mögele*, JZ 1984, 364 (365).

¹⁰¹ Gesetzentwurf der Bundesregierung, BT-Drs. 10/1108, S. 8. Dieses Paradigma wiederholend *Huber*, ZRP 2007, 190.

Die Debatte über die Einheitsausbildung und das damit zusammenhängende Curriculum findet sich periodisch wiederkehrend.¹⁰² Reflexion über die dahinterstehende Didaktik und damit über Möglichkeiten, das angestrebte Ziel womöglich auf anderen Wegen zu erreichen, bildet nicht die Regel, sondern die Ausnahme.¹⁰³ Auswirkungen auf das Curriculum und die Prüfungsanforderungen haben die Debatten praktisch im Übrigen keine.¹⁰⁴

III. Wissenschaftlichkeit des Studiums

Die Diskussion um den Umfang des Curriculums ist schon seit der Nachkriegszeit verknüpft mit der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung.¹⁰⁵ Diese steht in einem Spannungsverhältnis zu den praktischen Anforderungen der ersten und zweiten juristischen Prüfung.¹⁰⁶ In diesem Zusammenhang wird – gestern wie heute¹⁰⁷ – Kritik geübt an Funktion und Rolle der (kommerziellen) Repetitorien für die juristische Ausbildung, die für die Prüfungsvorbereitung eine wesentliche Rolle spielen.¹⁰⁸ Die mit dem Besuch eines Repetitoriums verbundenen enormen Kosten¹⁰⁹ stellen eine nicht zu unterschätzende soziale Hürde in der juristischen Ausbildung dar. Inzwischen haben viele Fakultäten eigene (kostenlose) Repetitorien zur Examensvorbereitung eingeführt und deren Struktur übernommen.¹¹⁰

¹⁰² Aus den 1990er Jahren exemplarisch der hessische Justizminister (CDU) *Koch*, ZRP 1989, 283 vorsichtig für eine Aufgliederung der Ausbildung; dagegen *Palm*, JZ 1990, 609 (616); für die Einheitsausbildung auch der bayerische Justizstaatssekretär (CSU) *Rosenbauer*, ZRP 1990, 252 (253). Aus der Debatte um die Bologna-Reform *Huber*, ZRP 2007, 190.

¹⁰³ Aus jüngerer Zeit *Hamburger Initiative zur Reform der Juristenausbildung*, ZRP 2016, 205 und *Professorium der Juristischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum*, ZDRW 2017, 90.

¹⁰⁴ Zur Einführung des Wortes „Kernfächer“ *Böckenförde*, JZ 1997, 317 (319).

¹⁰⁵ *Husserl*, JZ 1953, 453 ff.; *E. Schneider*, JZ 1955, 155 ff. Aus jüngerer Zeit *J. Braun*, ZRP 2000, 241 ff. In diesem Band *Lindner*, § 9 Rn. 3 ff.; *Bleckmann*, § 10 Rn. 38 ff. Eine lesenswerte Geschichte der juristischen Repetitorien von *Pieroth*, NJW 2012, 725 ff.; kurze Übersicht bei *Martin*, ZRP 1991, 449 (450).

¹⁰⁶ *Bull*, ZRP 2000, 425 f.; *Hesse*, JZ 2002, 704 (705 ff.).

¹⁰⁷ *E. Schneider*, JZ 1954, 567 f., der eine Debatte über den Sinn und Zweck von Repetitorien auslöste (vergleiche Replik von *Bornemann/Wittmann*, JZ 1954, 738 ff. und schließlich wieder *E. Schneider*, JZ 1955, 155 ff.). Aus der Reformdebatte der 1960er und 1970er Jahre *Oehler* (Fn. 65), E 43 f. In den 1990er Jahren sind gar zwei Dissertationen zum Repetitionswesen angefertigt worden: *Martin*, Juristische Repetitorien und staatliches Ausbildungsmonopol in der Bundesrepublik Deutschland, 1993, sowie *Lueg*, Die Entstehung und Entwicklung des juristischen Privatunterrichts in den Repetitorien, 1994. Vergleiche auch *Jahn*, KJ 27 (1994), 391 ff. Eine empirische Studie (unter anderem) zum Nutzen der Repetitorien bietet *Streng*, Determinanten und Indikatoren von Examenserfolg und Studiendauer im Jurastudium, in: *Hermann/Tag* (Hrsg.), Die universitäre Juristenausbildung, 1996, S. 32 (38 ff.), der keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Examensnote und Besuch eines privaten Repetitoriums feststellen kann. Aus jüngerer Zeit kritisch *Wissenschaftsrat* (Fn. 97), S. 54, 57. Empirische Darstellung bei *M. Kilian*, JZ 2016, 880 ff. Vergleiche auch in diesem Band *Dietrich* § 5, Rn. 32 ff.

¹⁰⁸ Eine Analyse der Gründe für den Besuch eines Repetitoriums findet sich in den Hinterzartener Beschlüssen der *Kommission für Hochschulreformfragen*, JZ 1952, 715 (718 f.). Im Rahmen der Reform 1970/1971 sollte ein § 5d in das DRiG eingefügt werden, demzufolge der Besuch eines anerkannten Repetitoriums auf die Mindeststudiendauer angerechnet worden wäre, der Vermittlungsausschuss strich diesen § 5d DRiG aber wieder, dazu umfassend *Medicus*, JZ 1971, 497 ff.

¹⁰⁹ Schon in den 1950er Jahren waren 400 bis 800 Mark aufzuwenden, was eine erhebliche finanzielle Belastung darstellte, vergleiche *E. Schneider*, JZ 1955, 155. Heute werden – je nach Repetitorium, Intensität und Gruppengröße – zwischen 1.800 und 3.000 Euro fällig.

¹¹⁰ Vergleiche dazu in diesem Band *Heidebach*, § 45 Rn. 71 ff.

IV. Spezialisierung und Schwerpunktstudium

- 33 Immer wieder kam die Forderung auf, die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung trotz des umfangreichen Curriculums durch Spezialisierungsphasen im Studium zu verstärken. Solch eine Spezialisierungsmöglichkeit wurde zunächst in den 1960er Jahren nach Diskussionen des juristischen Fakultätentages¹¹¹ mit der Einführung von Wahlfächern geschaffen.¹¹² Die Reform des DRiG aus dem Jahr 1984 verfestigte ihre Stellung, sie wurden grundsätzlich Bestandteil des Studiums.¹¹³ Durch eine staatliche Wahlfachklausur wurde die Spezialisierung nunmehr in die erste juristische Prüfung integriert.
- 34 Dieses Modell führte nicht zur beabsichtigten Stärkung der Wissenschaftlichkeit¹¹⁴ und wurde schließlich 2003 durch die universitären Schwerpunktbereiche ersetzt.¹¹⁵ Die wichtigste Verlagerung betraf die Prüfungsgewichtung und -hoheit: Die Schwerpunktbereichsprüfung macht gegenwärtig 30 % der Gesamtnote der ersten juristischen Prüfung aus, zuständig für sie sind die Universitäten.¹¹⁶ Diese Neuregelung sollte größere Freiheiten in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und dadurch einen Wettbewerb zwischen den Universitäten zeitigen.¹¹⁷ Diese haben vielfältige Schwerpunktbereiche und Prüfungsanforderungen entwickelt,¹¹⁸ deren Bedeutung für die juristische Ausbildung bis heute umstritten ist.¹¹⁹ Gegenwärtig wird diskutiert, die universitären

111 Vergleiche dazu die Münchener Beschlüsse zur Fortführung der Studienreform vom 16./17.02.1968, abgedruckt in JZ 1968, 223 ff., verändert hinsichtlich des Stoffumfangs durch die Mainzer Beschlüsse, abgedruckt in JZ 1969, 62.

112 *Oppermann*, DÖV 1979, 632 (633). Knapp die Gesetzesbegründung der Bundesregierung 1984: BT-Drs.10/1108, S.9. Einen allgemeinen Überblick für das Jahr 1980 findet sich bei *M. Braun* (Fn.78), S.25 ff. Einen Überblick über die öffentlich-rechtlichen Vertiefungsmöglichkeiten 1971 bietet *Scholz*, DÖV 1971, 548 (550 f.). Bereits 1971 war mit der Änderung des DRiG die Möglichkeit zur Spezialisierung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes eingeführt worden, § 5a Abs.1 Nr.5 DRiG in der Fassung vom 10.09.1971 (BGBl.I 1577); vergleiche BT-Drs.6/1380, S.6 (Entwurf Bundesregierung) und BT-Drs.6/2269, S.3 f. (Bericht des Rechtsausschusses). Die Wahlstationen sind durch § 5b Abs.1 Nr.5 DRiG in der Fassung vom 25.07.1984 (BGBl.I 995) verändert und in (bis heute bestehende) Schwerpunktbereiche umorganisiert worden, „damit gewährleistet ist, daß die Ausbildung in den Wahlstationen nicht lediglich die Ausbildung in einer Pflichtstation fortsetzt“, Begründung des Gesetzentwurfs der Bundesregierung, BT-Drs.10/1108, S.4, 12.

113 § 5a Abs.2 S.2 DRiG in der Fassung vom 25.07.1984 (BGBl.I 995).

114 Vergleiche etwa *Flege*, JA 2001, 336 (337).

115 Im Hinblick auf die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung die Schwerpunktbereiche begrüßend *Bull*, JZ 2002, 977 (983). Zur Geschichte der Schwerpunktbereiche vergleiche auch in diesem Band *Martini*, § 44 Rn.3 ff.

116 § 5d Abs.2 DRiG in der Fassung vom 11.07.2002 (BGBl.I 2592).

117 BT-Drs.14/7176 (Gesetzentwurf der Regierungsfractionen der SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN). Die sich durch die Reform eröffnenden Möglichkeiten beschreibt *Sacksofsky*, KritV 100 (2017), 134 (136 ff.) exemplarisch für die Frankfurter Fakultät. Kritisch aufgrund der höheren Anforderungen für die Studierenden *Mager*, Die Ausbildungsreform von 2002: Ziele, Inhalte, Erfahrungen und Folgerungen für weitere Reformen, in: *Baldus/Finkenauer/Rüfner* (Hrsg.), Bologna und das Rechtsstudium, 2011, S.239 (247 f.).

118 Überblick: *Ausschuss der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung*, Harmonisierungsmöglichkeiten für die juristischen Prüfungen, Teilbericht Schwerpunktbereichsprüfung, 2016, S.38 ff.

119 Positives Zwischenfazit im Hinblick auf die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung bei *Hommelhoff*, ZDRW 2013, 62 (64 f.); die Bedeutung der Gestaltungsfreiheit der Fakultäten für die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung hebt *Sacksofsky*, KritV 100 (2017), 134 (138 ff.) hervor. Für eine Vereinheitlichung hingegen *Professorium der Juristischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum*, ZDRW 2017, 90 (96 f.). Kritisch zur Einbindung in den Studienverlauf in diesem Band *Martini*, § 44 Rn.31. Kritisch mit Blick auf die Studienorganisation und die Notengewichtung *Lorenz*, ZDRW 2017, 73 (75 f.).

Schwerpunktbereiche wegen ihrer Heterogenität abzuwerten oder abzuschaffen, um eine bessere Vergleichbarkeit der Examensnoten zu gewährleisten.¹²⁰

H. (Vermeintlich) Jüngere Entwicklungen

I. Internationalisierung und Europäisierung

Schon seit den 1950er Jahren spielten Europäisierung und Internationalisierung eine Rolle in den rechtsdidaktischen Debatten,¹²¹ auch wenn diese Themen als Nischenthemen eher bei besonderem Interesse des Lehrpersonals oder im Rahmen von Wahlfächern verhandelt wurden.¹²² Eine wesentliche Veränderung des Curriculums ergab sich 1992 kurz vor Vollendung des Binnenmarktes im Vertrag von Maastricht durch eine Reform des Deutschen Richtergesetzes: Die „Kernbereiche des Bürgerlichen Rechts, des Strafrechts, des Öffentlichen Rechts [...] einschließlich der *europarechtlichen Bezüge*“¹²³ waren von nun an Pflichtfächer in der juristischen Ausbildung. Das Europarecht war damit aus dem Rand der juristischen Ausbildung in ihren Kern gewandert.

Eine weitere Verstärkung von Internationalisierung und Europäisierung brachten die Debatten um die Reform von 2002 mit sich. Der neue § 5a Abs. 2 DRiG¹²⁴ verpflichtete nunmehr zum Erwerb von Fremdsprachkompetenzen im Rahmen des Studiums und schrieb die europarechtlichen Bezüge der Kernbereiche des Pflichtfachstoffes fort.¹²⁵ In den neu eingeführten Schwerpunktbereichen (→ Rn. 34) können internationale Bezüge des Rechts berücksichtigt werden, was die Fakultäten in unterschiedlichen Formen umgesetzt haben.¹²⁶

Diese Reform fiel in eine Zeit, in der die hochschuldidaktischen Diskurse vom Bologna-Prozess und der beabsichtigten Europäisierung des Hochschulraumes geprägt war. Die deutsche juristische Ausbildung erwies sich dabei trotz der Forderung nach

¹²⁰ Vergleiche *Ausschuss der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung* (Fn. 118), S. 84 ff.; Beschluss der Justizministerkonferenz 2/2019, Top I. 12, https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/II/Minister/Justizministerkonferenz/Downloads/191107_beschluesse/TOPI_12.pdf?__blob=publicationFile&v=1; und nun 2021: BRat-Drs. 20/21, 18 f. Vergleiche in diesem Zusammenhang auch die Stellungnahmen in Fn. 116. Kritisch dazu in diesem Band *Martini*, § 44 Rn. 37.

¹²¹ Grundlegend zur Europäisierung des Deutschen Rechts *Mangold*, Gemeinschaftsrecht und deutsches Recht, 2011, zur Europäisierung der juristischen Ausbildung S. 254 ff. Ein Zukunftsbild skizziert *Vofßkuhle*, RW 1 (2010), 326 (328 ff., 334 ff.).

¹²² *Mangold* (Fn. 121), S. 261 ff. Zur Geschichte der Lehre des Völker- und Europarechts in diesem Band *Payandeh*, § 20 Rn. 2 ff.

¹²³ § 5a Abs. 2 S. 2 DRiG in der Fassung vom 20.11.1992 (BGBl. I 1926). Zu den Gutachten im Rahmen des 58. Deutschen Juristentages 1990 *Lührig* (Fn. 48), S. 188 ff. Einordnung der Diskussion im Vorfeld bei *Mangold* (Fn. 121), S. 283 ff.

¹²⁴ In der Fassung vom 11.07.2002 (BGBl. I 2592).

¹²⁵ Die Wirkung der „Bezüge“-Formel und die Stellung des Europarechts in der juristischen Ausbildung als nachrangiges Fach kritisiert (an dieser Stelle ohne empirische Untersuchung) *Thym*, EuR 2015, 671 (686 ff.), der auch auf die Probleme der einheitlichen Ausbildung (→ Rn. 30 f.) und die damit verbundenen Anforderungen an das (dadurch nationale) Lehrpersonal hinweist. Für das Völkerrecht kritisch *An. Zimmermann*, ZaöRV 67 (2007), 799 (822 f.).

¹²⁶ Bestandsaufnahme für das Jahr 2008 bei *Mangold* (Fn. 121), S. 292 ff.

unionsweiter Vergleichbarkeit von juristischen Abschlüssen als sehr veränderungsresistent.¹²⁷

II. Umfang des Curriculums und Prüfungsanforderungen

- 38 Kein noch so kurzer Abriss über die Geschichte der rechtsdidaktischen Debatten darf die Veränderung der rechtswissenschaftlichen Wissensbestände unerwähnt lassen. Schon *Ernst-Wolfgang Böckenförde* wies darauf hin, dass sich zwischen seiner Examensvorbereitung 1953 bis 1997 allein die Zahl der Bände der Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichtes von einem auf 90 erhöht hatte¹²⁸ – heute sind es mehr als 150. Allein im Zivilrecht müssen aktuell über 1500 „examensrelevante Probleme“ für die erste juristische Prüfung beherrscht werden.¹²⁹ Der Umfang des Curriculums wird so anschaulich kritisiert.¹³⁰ Solche Kritik mündete zuletzt 1992 in einer tatsächlichen Veränderung der Prüfungsbedingungen. Durch die Einführung des sogenannten Freischusses und die Möglichkeit des sogenannten Abschichtens¹³¹ sollen psychische Belastungen vor dem Examen reduziert werden.¹³² Die Bundesländer haben von beiden Möglichkeiten teilweise Gebrauch gemacht.¹³³
- 39 Der Ausdifferenzierung und der damit steigenden Komplexität der Rechtsordnung auf der einen Seite stehen auf der anderen Seite anspruchsvolle Versuche der dogmatischen Konsolidierung von Rechtsgebieten entgegen. Genannt seien hier nur

127 Exemplarisch für die Selbstbeharrungskräfte *Merk*, ZRP 2004, 265 f. und *Konzen*, JZ 2010, 241 ff.; differenzierend *Dauner-Lieb*, AnwBl 2006, 5 ff.; einer Reform gegenüber aufgeschlossen *Kötz*, JZ 2006, 397 ff. Ablehnend aus jüngerer Zeit *Papier/Schröder*, NJW 2012, 2860 ff. und *Weber-Grellet*, ZRP 2016, 170 ff. Zu den Folgen der Bologna-Reform in der Schweiz in diesem Band *Sethe*, § 13 Rn.53 ff. Einige juristische Fakultäten haben neben der einheitlichen Ausbildung Bachelor- und Masterprogramme entwickelt, so zum Beispiel die Bucerius Law School und Mannheim. Zu ersterem Programm *Kudlich*, Der grundständige Bachelorstudiengang der Bucerius Law School zum LL.B., in: Fischer/Wunsch (Hrsg.), Der Bologna-Prozess an den Juristischen Fakultäten, 2006, S.39 ff.; zu letzterem *Schäfer*, NJW 2008, 2487. Verstärkt werden Bachelor- und Masterprogramme an Universitäten und Fachhochschulen eingeführt, die Argumente für entsprechende Programme stellt *Bergmans*, ZRP 2013, 113 (170 ff.) dar. Zu Vorläufern *Abel*, NJW 1998, 3619 ff.

128 *Böckenförde*, JZ 1997, 317.

129 *M. Schneider*, 1.566 Probleme allein im Zivilrecht, in: Legal Tribune Online vom 30.09.2020, <https://www.lto.de/recht/studium-referendariat/s/uni-rep-mannheim-probleme-zivilrecht-pflichtfachstoff-examen-ueberfrachtet-rep2plus/>.

130 So zum Beispiel bei *Böckenförde*, JZ 1997, 317 (318). Zuletzt *Gierhake*, ZDRW 2020, 3 ff.

131 §5d Abs.3 (Abschichten) und §5d Abs.5 (Freischuss) DRiG in der Fassung vom 20.11.1992 (BGBl. I 1926). Intention bei der Einführung war primär die Beschleunigung der Ausbildung, vergleiche Gesetzentwurf des Bundesrates, BT-Drs. 12/2507, S.1f. sowie Gesetzentwurf der FDP-Fraktion, BT-Drs. Drucksache 12/2280, S.2 und Beschlussempfehlung und Bericht des Rechtsausschusses, BT-Drs. 12/3337, S.2. Kritisch zur Beschleunigung der Ausbildung durch den Freischuss *Böckenförde*, JZ 1997, 317 (319 f.). Positive Bilanz des Präsidenten des bayerischen Landesjustizprüfungsamtes *Schöbel*, JURA 1993, 126 ff. und *ders.*, BayVBl. 2001, 161 ff. im Hinblick auf die Verkürzung der Studiendauer und der Ergebnisse. Dagegen kritisch zu Anreizen, die Studiendauer zu verkürzen, *Lüke*, JuS 1994, 447.

132 Trotz allgemeinem Problembewusstsein ist die (empirische) Studienlage in dieser Frage ausgesprochen dünn. Die Examensbelastung von Studierenden untersucht aktuell das DFG-geförderte Projekt JurStress an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Regensburg, www.go.ur.de/jurstress; dazu *Giglberger/Peter/Wüst*, ZDRW 2020, 236 ff. mit Überblick über den Forschungsstand (237 f.).

133 Während der Freischuss sich etabliert hat, führt das Abschichten ein Nischendasein in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, in diesem Band *Kiehnle*, § 47 Rn.6.

exemplarisch die bis heute aktualisierten Werke „Allgemeines Verwaltungsrecht“ von *Hartmut Maurer* (Erstauflage 1980),¹³⁴ „Grundrechte“ von *Bodo Pieroth* und *Bernhard Schlink* (Erstauflage 1985)¹³⁵ und „Bürgerliches Recht“ von *Dieter Medicus* (Erstauflage 1968)¹³⁶.¹³⁷ Die 1961 erstmals erscheinende „Juristische Schulung“,¹³⁸ die 1969 erstmals erscheinende „Juristische Ausbildung“¹³⁹ sowie die seit 1979 erscheinende „Juristische Ausbildung“¹⁴⁰ bereiten bis heute rechtswissenschaftliche Themen für Studierende und Referendar:innen auf.

III. Medienwandel: Elektronische Datenverarbeitung und Digitalisierung von Wissen

Auch der Medienwandel beschäftigt die rechtsdidaktischen Debatten. Schon in den 1960er Jahren finden sich didaktisch anspruchsvolle Konzepte eines programmierten Rechtsunterrichts.¹⁴¹ Mag die wesentliche Prüfungsform nach wie vor die handgeschriebene Klausur sein, verändern sich doch die Zugänge zu Recht¹⁴² und seiner Vermittlung.¹⁴³ Hervorzuheben ist der beständig wiederholte Versuch, unter Zuhilfenahme neuer Medien die Ausbildung durch Flexibilisierung und Standardisierung zu optimieren.¹⁴⁴

¹³⁴ Heute *Maurer/Waldhoff*, Allgemeines Verwaltungsrecht, 20. Aufl. 2020.

¹³⁵ Heute *Kingreen/Poscher*, Grundrechte. Staatsrecht II, 36. Aufl. 2020.

¹³⁶ Heute *Medicus/Petersen*, Bürgerliches Recht, 27. Aufl. 2019.

¹³⁷ Auch diese Entwicklung bleibt nicht unkritisiert; so bewirke die Konsolidierung in Lehrbüchern eine „Dialektik“ mit den Prüfungsanforderungen, vergleiche *Böckenförde*, JZ 1997, 317 (318). Kritisch zur verfassungsrechtlichen Ausbildungsliteratur in diesem Band *Möllers*, § 17 Rn.9. Zur Didaktik der Ausbildungsliteratur allgemein in diesem Band *Schmidt*, § 37.

¹³⁸ Verlag: C.H. Beck, Schriftleitung der ersten Ausgabe: PD. Dr. *Gerhard Lücke*, RA Dr. *Heinrich Götz*, RA Dr. *Helmut Michel* (alle Frankfurt am Main).

¹³⁹ Verlag: J. Schweitzer Verlag, Herausgeber der ersten Ausgabe: Prof. Dr. *Hermann Blei* (Berlin), Prof. Dr. *Dieter Henrich* (Regensburg), Prof. Dr. *Roman Herzog* (Speyer).

¹⁴⁰ Verlag: deGruyter, Herausgeber der ersten Ausgabe: Prof. Dr. *Hans-Uwe Erichsen* (Bochum), Prof. Dr. *Gerd Geilen* (Bochum), Prof. Dr. *Albert Mutius* (Kiel), Prof. Dr. *Peter Schlosser* (München), Prof. Dr. *Peter Schwerdtner* (Bielefeld).

¹⁴¹ Vergleiche etwa den Praxisbericht von *Dilcher*, JZ 1970, 214 ff.; oder wenige Jahre später die aufwendige Untersuchung von *Garnitschnig/Lachmayer*, Computergraphik und Rechtsdidaktik, 1979.

¹⁴² So haben heute in Ausbildung und Praxis die Datenbanken der juris GmbH (seit 1984 – zur Geschichte *Stöhr/Tolzmann*, juris – ein Kind des Bundesministeriums der Justiz, in: Herberger/Berkemann [Hrsg.], Standort juris, 1996, S. 17 ff., eine frühe Einschätzung zur Bedeutung in der juristischen Ausbildung von *Rüßmann*, juris in der akademischen Ausbildung, in: Herberger/Berkemann [Hrsg.], Standort juris, 1996, S. 235 ff.) sowie von Beck-Online mit ihrer einfachen Bereitstellung und den vielfältigen Recherchemöglichkeiten eine wichtige, ja nicht mehr fortzudenkende zentrale Funktion in der juristischen Ausbildung.

¹⁴³ Grundlegend mit einer Differenzierung in eine qualitative, quantitative und epistemische Dimension *Kersten*, JuS 2015, 481 ff.

¹⁴⁴ Eine Übersicht gibt in diesem Band *Schärtl*, § 40 Rn. 43 ff. Vergleiche das Konzept von *Dilcher*, JZ 1970, 214; den Debattenüberblick von *Ranieri*, JZ 2001, 856 ff.; den Praxisbericht bei *Raabe*, JurPC Web-Dok. 30/2003 und die Dissertation von *Notholt*, Online Lernen für Juristen, 2008, oder exemplarisch das Tool von *Bergmann/Grabe/Pfaff et al.*, LLD 2020, 38. An dieser Stelle muss auch das etablierte E-Learning-Tool für das Referendariat „ELAN-Ref“ erwähnt werden, dazu *Hildinger*, JurPC Web-Dok. 140/2013. Zu den disruptiven Wirkungen der Corona-Pandemie im Jahr 2020 auf die Digitalisierung der rechtswissenschaftlichen Lehre vergleiche nur das Methodenpanorama im Themenheft der ZDRW 2020, Nr. 4, 279 ff. sowie die Nachweise oben in Fn. 23.

- 41 Als Medienwandel lässt sich auch die Methodendiskussion¹⁴⁵ verstehen. Während die juristische Ausbildung an den Universitäten zunächst in herkömmlichen Vorlesungen und Seminaren, angeboten von habilitierten Fakultätsmitgliedern, stattfand, ist diese Struktur heute aufgebrochen. Angesichts der hohen Studierendenzahlen spielen längst Arbeitsgemeinschaften von wissenschaftlichen Mitarbeitenden (zumeist ohne Promotion) eine zentrale Rolle in der Vermittlung juristischer Methodik.¹⁴⁶ Hinzu treten schon seit längerer Zeit – weniger im Fokus der didaktischen Debatte – praxisbezogene Formate wie Moot Courts¹⁴⁷ und Law Clinics¹⁴⁸ zur Förderung der individuellen Reflexionskompetenz.¹⁴⁹

IV. Evaluierung der Lehre

- 42 Längst ist die Qualität der Lehre Gegenstand wiederkehrender Debatten.¹⁵⁰ Der juristische Fakultätentag forderte in seinen Münchener Beschlüssen schon 1968 die Berücksichtigung der Lehrerfahrung bei Berufungen.¹⁵¹ Die Diskussionen um die Studienzeitverkürzung in den 1990er Jahren führte erstmals zu sozialwissenschaftlicher Begleitforschung von Ausbildungsprogrammen.¹⁵² Die Einführung von Rankings¹⁵³ zum Vergleich der Ausbildungsqualität hat die rechtsdidaktischen Diskurse verändert weg von der Fixierung auf große Namen von (zumeist) männlichen Professoren hin zu empirisch messbaren Werten wie Bibliotheksausstattung und Betreuungsverhältnissen.

I. Schluss: Themen rechtsdidaktischer Debatten

- 43 Die Diskussion um die juristische Ausbildung wird von periodisch behandelten Dauertemen bestimmt, zu denen gelegentlich vermeintlich neue Themen hinzutreten, die freilich ihrerseits Wurzeln in älteren Debatten haben. Beispiele hierfür sind die Anforderungen der juristischen Examina, das Verhältnis von Grundlagenfächern und dogmatischen Fächern, die Einheitsausbildung sowie damit zusammenhängend unterschiedliche Anforderungen im Berufsleben in den verschiedenen juristischen Tätigkeitsfeldern und schließlich auch der Streit um die Neutralität oder Politisierung von

¹⁴⁵ Zur prekären Situation der Methodenlehre in diesem Band *Steffahn*, § 32 Rn. 10 ff.

¹⁴⁶ Ursprünglich wohl auch als Orientierung in den Anfangssemestern gedacht, vergleiche *Hinz/Mayer-Tasch*, JZ 1968, 57 ff. Vergleiche auch in diesem Band *Steffahn*, § 32 Rn. 74.

¹⁴⁷ Zum Konzept aus praktischer rechtsdidaktischer Perspektive *Arnauld*, ZDRW 2014, 235; und *Lorenzmeier/Indlekofer*, ZJS 2010, 574 (474 ff.).

¹⁴⁸ *Bücker/Woodruff*, JZ 2008, 1074 ff.; *Hilb/Felde*, KJ 49 (2016), 220. In diesem Band *Trittmann*, § 27.

¹⁴⁹ *Wissenschaftsrat* (Fn. 97), S. 58.

¹⁵⁰ Grundlegend zur Evaluation von Lehrveranstaltungen *Seckelmann*, *Evaluation und Recht*, 2018, S. 442 ff. und in diesem Band *dies.*, § 49. Erfahrungsbericht zu einem Evaluationsprogramm *Battis*, *Evaluation von Studium und Lehre im Fach Rechtswissenschaften*, in: *Dörr/Fink/Hillgruber et al.* (Hrsg.), FS Schiedermaier, 2001, S. 681 ff.

¹⁵¹ Abgedruckt in JZ 1968, 223.

¹⁵² Vergleiche dazu *Hermann/Tag*, *Das Heidelberger Studienverkürzungsprogramm*, in: *dies.* (Hrsg.), *Die universitäre Juristenausbildung*, 1996, S. 1 ff. und auch *Streng* (Fn. 107), S. 32 ff.

¹⁵³ Am bekanntesten ist das Ranking des Centrums für Hochschulforschung gemeinsam mit dem Zeit-Verlag, welches jährlich durchgeführt wird. Vergleiche auch *Seckelmann* (Fn. 150), S. 457 ff., mit weiteren Nachweisen auch zur Kritik.

Recht, Rechtswissenschaft, Rechtsunterricht und Rechtspraxis. Der rechtsdidaktische Diskurs verhandelt sie alle eher einzeln, eine ganzheitliche Betrachtung und Systematisierung erfolgt nur selten.

§ 4 Die Lehrfreiheit als Grundlage didaktischen Handelns

Michael Fehling

A. Einführung: Zu den Dimensionen eines potenziellen Konflikts	90
B. Das gewandelte Verständnis der Lehrfreiheit als Grundlage	92
I. Verfassungsrechtlicher Bedeutungszuwachs der Aufgabe der Berufsausbildung	94
1. Unterscheidung von wissenschaftlicher Lehre und Ausbildungsaufgabe	94
2. Verschiebungen im Verhältnis von Forschung und Lehre	95
II. Bedeutungsgewinn der staatlichen und universitären Gewährleistungsverantwortung auch für eine gute Hochschulausbildung	97
C. Allgemeine Konsequenzen für das Verhältnis von Lehrfreiheit und juristischer Fachdidaktik	98
I. Freiheit zu selbstgewählter Didaktik	98
II. Freiheit von Fremdbestimmung bei der Didaktik	100
1. Zur Eingriffsschwelle, insbesondere bei bloßer indirekter (Anreiz-)Steuerung	101
2. Rechtfertigungsfragen	102
D. Einzelne Problemfelder	106
I. Grundrechtsträger der Didaktik-Freiheit	106
II. Lehrfreiheit und Prüfungen	107
III. Fragen der Didaktik in Berufungs- und anderen Auswahlverfahren	109
E. Fazit	109

A. Einführung: Zu den Dimensionen eines potenziellen Konflikts

- 1 Das Verhältnis zwischen grundrechtlich geschützter Lehrfreiheit (Art. 5 Abs. 3 GG) und Hochschuldidaktik ist nicht konfliktfrei, auch und gerade in der eher traditionalistischen Rechtswissenschaft. Ganz grundsätzlich resultiert dies bereits aus der Tatsache, dass die Lehrfreiheit ein Grundrecht einseitig der Lehrenden ist, die didaktische Perspektive dagegen Lehrende und Lernende im Vermittlungs- und Kommunikationsprozess¹ gleichermaßen in den Blick nimmt.
- 2 Während manche in einer fachdidaktischen Verfeinerung die Chance auf verbesserten Lehrerfolg erblicken, befürchten andere einen Verlust an Wissenschaftlichkeit der Lehre durch „Über-Didaktisierung“. Werden Anforderungen von außen an die Lehrenden herangetragen, so steht sofort ein Eingriff in die Freiheit der Lehre im Raum und wird die Frage nach der Rechtfertigung aufgeworfen. Dies gilt in besonderem Maße, wenn man von einem weiten Didaktik-Begriff ausgeht und darunter ganz allgemein theoretisch reflektierte Handlungsorientierungen versteht, welche, an die Lehrenden gerichtet, auch die Auswahl der Inhalte selbst („was“), die entsprechende Schwerpunkt-

¹ Tulodziecki/Herzig/Blömeke, Gestaltung von Unterricht, 2017, S. 291 ff.

setzung sowie die Lernziele einschließen.² Konflikte drohen aber selbst dann, wenn man juristische Fachdidaktik primär auf das „wie“ der Vermittlung bezieht. Dieses engere Verständnis von Didaktik scheint mit vorzuherrschen, wenn in der Rechtswissenschaft über didaktisch verbesserte Lehre einschließlich innovativer Lehrformen (gerade auch im Zuge der Digitalisierung) nachgedacht wird.³ Oftmals wird für das „wie“ der Lehre auch der Begriff der Methodik verwendet,⁴ der im juristischen Kontext typischerweise schon anderweitig besetzt ist.⁵ Letztlich sind allerdings Inhalte und Vermittlungsart nicht trennscharf abgrenzbar; zwischen dem „was“ und „wie“ in der Lehre gibt es vielfältige Verflechtungen und Rückkoppelungen.⁶ Schon deshalb kann beides grundrechtlich relevant sein; daher muss im Folgenden auch beides einbezogen werden, wenngleich mein Fokus primär auf Art und Weise der Vermittlung liegt.

Zwar lässt sich der Lehrfreiheit im Grundsatz ohne weiteres die „positive“ Freiheit 3 der Lehrenden entnehmen, sich selbstgewählter (fach-)didaktischer Mittel zu bedienen. Die früher verbreitete Auffassung, wonach Didaktik von vornherein wissenschaftsfremd und – in enger Verwandtschaft zur Pädagogik⁷ – nur der schulischen Wissensvermittlung angemessen sei,⁸ hat zu Recht an Boden verloren. Beim Willen zur didaktischen Ausgestaltung der Lehre reduzieren sich die Probleme darauf, dass für innovative Lehrmethoden gegebenenfalls zusätzliche (technische, finanzielle und zeitliche) Ressourcen benötigt werden. Wenn aber Vorgaben Dritter (sei es des Fakultätskollegiums, des Dekans/der Dekanin oder gar unmittelbar staatlicher Stellen) für die didaktische Qualifikation der Lehrenden oder die Gestaltung von Lehrveranstaltungen in Rede stehen, spätestens dann scheint ein mehr oder minder intensiv ausgeprägtes Spannungsverhältnis zur „negativen“ Freiheit zu bestehen. Freiheit zur eigenbestimmten und Freiheit von fremdbestimmter Didaktik prägen somit gleichermaßen die Lehrfreiheit als Grundlage didaktischen Handelns.

² Etwa *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, 9. Aufl. 2009, S. 14 ff.; ähnlich v. *Schlieffen*, Rechtsmethodologische Überlegungen zu einer juristischen Hochschuldidaktik, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, 2012, S. 59 (60): „Ziele, Inhalte, Methoden, Medien“.

³ Angedeutet bei *Bergmans*, Grundfragen der Rechtsdidaktik an Hochschulen, 2014, S. 18: „Lehr-Lern-Modelle und gegebenenfalls Prüfungen“ betreffend, „vor allem operativ ausgerichtet“; kritisch gegenüber einer solchen Verengung *Pilniok*, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, 2012, S. 17 ff.

⁴ Einem inhaltsbezogenen („Was“) Begriff der Didaktik gegenübergestellt etwa bei *Jank/Meyer* (Fn. 2), S. 14; differenzierend *Albrecht*, Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Entwicklung einer juristischen Fachdidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, 2011, S. 79 (80 ff.). Dieses Verständnis von Methodik liegt wohl auch der BVerfG-Rechtsprechung zur Lehrfreiheit (grundlegend BVerfGE 35, 70 [113 ff.]) und Teilen des Schrifttums (besonders deutlich *Löwer*, Freiheit wissenschaftlicher Forschung und Lehre, in: Merten/Papier (Hrsg.), Handbuch der Grundrechte, Band IV, 2011, § 99 Rn. 61) zugrunde.

⁵ Dabei lassen sich die Verfahren der methodischen Auslegung und Anwendung des Rechts freilich ihrerseits wieder didaktisch aufbereitet vermitteln.

⁶ Siehe statt aller *Jank/Meyer* (Fn. 2), S. 55 ff. Einige Beispiele: Historische Hintergründe sind in einer rechtsdogmatischen Vorlesung ein zusätzlicher Inhalt, zugleich aber auch ein Mittel zum Verständnis des sonstigen, auf das geltende Recht bezogenen Inhalts; Stoffreduktion zwecks exemplarischen Lernens betrifft sowohl den Inhalt als auch die Vermittlungstechnik; die Abfolge des Lehrstoffes und die Schwerpunktsetzung beeinflussen ebenfalls die Inhalte, sind aber zugleich ein Mittel, diese Inhalte verständlich zu machen.

⁷ Zum Verhältnis von Didaktik und Schulpädagogik in der Geschichte der Didaktik v. *Martial*, Einführung in didaktische Modelle, 2. Aufl. 2002, S. 114 f.

⁸ In diese Richtung aber weiterhin *Löwer* (Fn. 4), § 99 Rn. 53.

- 4 Bei der Akzentuierung des Konfliktpotentials lassen sich idealtypisch zwei konträre Grundpositionen ausmachen. Dahinter verbirgt sich ein unterschiedliches, mehr oder minder traditionalistisch geprägtes Verständnis der Lehrfreiheit in der heutigen Zeit: Auf der einen Seite kann man die fachwissenschaftlichen Lernziele und den entsprechenden Anspruch der juristischen Lehre, der nicht mit falscher Rücksicht auf vermeintliche Rezeptionshindernisse der Studierenden verwässert werden dürfe, ganz in den Vordergrund rücken.⁹ Letztlich besitzen nur die Hochschullehrer in ihrem Fach die notwendige Qualifikation zu beurteilen, welche didaktischen Vermittlungstechniken dem rechtswissenschaftlichen Anspruch förderlich sind und welche nicht. Wenn Studierende diesem Anspruch nicht genügen, hätten sie, so heißt es, an einer (wissenschaftlichen) Hochschule nichts zu suchen. Inhalt und Vermittlung seien untrennbar mit der wissenschaftlichen „Grundphilosophie“ des Professors/der Professorin verknüpft und ließen sich daher kaum Vorgaben unterwerfen. Universitäre Gremien oder gar der Staat seien dazu ungeeignet, jedenfalls soweit es über die Definition des Staatsexamens-Prüfungsstoffs und die dafür notwendige Koordination der Lehre hinausgehe. Auf der anderen Seite kann man die kommunikative Struktur der Lehre und deren Ausrichtung auf den Lernerfolg der Studierenden stärker betonen. Aus diesem Blickwinkel muss ein Ausgleich angestrebt werden zwischen der Wissenschaftlichkeit des Studiums und der Ausbildungsaufgabe. Dabei böten didaktische Innovationen, so wird vorgebracht, die Chance, den veränderten Lebens- und schulischen Lernerfahrungen heutiger Studierender Rechnung zu tragen. Als ein nach dem Erfolg zu beurteilender Interaktionsprozess könne rechtswissenschaftliche Lehre und Didaktik nicht der alleinigen und unkontrollierten Bestimmungsmacht der einzelnen Professoren und Professorinnen anheimgestellt bleiben; aus der (Gewährleistungs-)Verantwortung für den Lehrerfolg ergäbe sich ein gewisser Koordinations- und Innovationsbedarf. Legt man diese Auffassung zugrunde, so dürfen Staat und Fakultät zumindest (finanzielle) Anreize setzen, um neue didaktische Wege in der Lehre zu fördern. So lange Lehrmeinungen und Lehrinhalte nicht unmittelbar berührt sind, bleibe sogar erheblicher Raum für eine Koordinierung der Lehrformate und -techniken durch Fakultätsgremien.

B. Das gewandelte Verständnis der Lehrfreiheit als Grundlage

- 5 Die Lehrfreiheit als Grundrecht fußt auf den Erfahrungen der Restaurationszeit und fand sich auf Reichsebene erstmals in der Paulskirchenverfassung. An diese Tradition knüpften die Weimarer Reichsverfassung wie auch das Grundgesetz an, mit bemerkenswerter Kontinuität bis in den Wortlaut hinein.¹⁰ Dass sich das gesamte gesellschaftliche und universitäre Umfeld und mit ihm die (rechts-)wissenschaftliche Lehre seitdem massiv verändert haben, ist unbestritten. Bei der (juristischen) Fachdidaktik ist schon die zugrundeliegende wissenschaftliche Idee und erst recht ihr Einfluss auf die Praxis

⁹ In diese Richtung wohl Gärditz, WissR 40 (2007), 67 (76f.), „multimediale Simplikationszwänge (am Beispiel von PowerPoint) und „berufspraktische Pädagogisierung“ mit Tendenz zur „Verfachhochschulung“ befürchtend.

¹⁰ Dazu Fehling, in: Dolzer/Vogel (Hrsg.), Bonner Kommentar zum Grundgesetz, 110. EL März 2004, Art. 5 Abs. 3 GG (Wissenschaftsfreiheit) Rn. 1ff.; Kaufhold, Die Lehrfreiheit – Ein verlorenes Grundrecht?, 2006, S. 96f., 104 ff.

jüngeren Datums.¹¹ Im Streit steht dagegen die Relevanz dieser Veränderungen für die Grundrechtsinterpretation. Die Kontroverse um das heute angemessene Verständnis der Lehrfreiheit im Verhältnis zur Hochschul-Fachdidaktik ist damit zugleich ein Disput über Möglichkeiten und Grenzen eines Verfassungswandels,¹² bis hin zur Frage nach einer normativen Kraft des Faktischen.¹³

Im Ausgangspunkt unbestritten verbürgt Art.5 Abs.3 GG zumindest die Freiheit 6 der selbstständig Lehrenden, ihre Lehrveranstaltungen thematisch, inhaltlich und methodisch-didaktisch nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.¹⁴ Dabei hat sich indes das grundrechtliche Konfliktpotential geändert. Der ursprüngliche Schutzzweck, die Freiheit der Lehrmeinungen gegenüber politischer und religiöser Gängelung zu sichern, hat heute an Bedeutung verloren. Stattdessen stehen Verkürzungen der individuellen Lehrfreiheit gerade in der Rechtswissenschaft durch staatliche Prüfungs- und universitäre Studienordnungen in Rede. Weitere Gefährdungen resultieren aus der mittelbaren Steuerungswirkung von Lehrvaluationen und gegebenenfalls sogar aus einer Berücksichtigung von Lehrerfolgen bei der leistungsbezogenen Vergütung oder Lehrstuhlausstattung.¹⁵ Dadurch geraten gerade Reichweite und Grenzen individueller Didaktik-Freiheit verstärkt in den Fokus. Insoweit verschieben sich die Akzente allerdings nur innerhalb des bereits anerkannten Schutzbereichs der Lehrfreiheit. Dass im rechtswissenschaftlichen Studium mit seiner Ausrichtung auf das Staatsexamen Lehrfreiheit und Ausbildungsaufgabe in Konflikt geraten können, ist wohl ebenfalls noch konsentiert. Die zentralen Streitfragen ergeben sich bei der Konturierung und gegebenenfalls Abwägung beider Aspekte. Dort würden Neubewertungen ergebnisrelevant.

Allgemein hat das Bundesverfassungsgericht mehrfach die Entwicklungsoffenheit 7 des Hochschulrechts und der Hochschulaufgaben mit Konsequenzen auch für den Schutzbereich von Art.5 Abs.3 GG betont.¹⁶ Wollte man einen Verfassungswandel allein aufgrund ‚zeitgeistbedingt‘ veränderter Vorstellungen von juristischer Lehre konstatieren, so wären die Hürden allerdings sehr hoch,¹⁷ um die normative Kraft der Verfassung¹⁸ nicht zu gefährden. Hier jedoch hat sich das gesamte gesellschaftliche Umfeld verändert. Solche Veränderungen im Realbereich¹⁹ darf die Grundrechtsdog-

11 Im Überblick mit weiteren Nachweisen *Bergmans* (Fn.3), S.15 ff.

12 Dazu grundlegend *Bryde*, Verfassungsentwicklung, 1982, S.254 ff.; *Badura*, Verfassungsänderung, Verfassungswandel, Verfassungsgewohnheitsrecht, in: Isensee/Kirchhof (Hrsg.), Handbuch des Staatsrechts, Band VII 1.Aufl. 1992, § 160 Rn.13 ff.; *Böckenförde*, Anmerkungen zum Begriff Verfassungswandel, in: ders. (Hrsg.), Staat, Nation, Europa, 1999, S.141; *Würtenberger*, Verfassungsänderungen und Verfassungswandel des Grundgesetzes, in: Neuhaus (Hrsg.), Verfassungsänderungen, Der Staat – Beiheft 20, 2012, S.287; *Volkmann*, JZ 2018, 265.

13 Topos von *G. Jellinek*, Allgemeine Staatslehre, 3. Aufl., 7. Neudr. 1960, S.338 ff.; dazu *Breuer*, Von der sozialen Staatslehre zur Staatssoziologie: Georg Jellinek und Max Weber, in: Anter (Hrsg.), Die normative Kraft des Faktischen – Das Staatsverständnis Georg Jellineks

14 Repräsentativ *Kaufhold* (Fn.10), S.214 ff.; *Britz*, in: Dreier (Hrsg.), Grundgesetz, Band 1, 3. Aufl. 2013, Art.5 Abs.3 (Wissenschaft) Rn.29; *Starck/Paulus*, in: v. Mangoldt/Klein/Starck (Hrsg.), GG, Band 1, 7. Aufl. 2018, Art.5 Rn.491.

15 Besonders betont von *Kaufhold* (Fn.10), S.259 f.

16 BVerfGE 126, 1, 19 f. (dort die Wissenschaftsfreiheit der Fachhochschullehrer betreffend); vergleiche auch schon BVerfGE 47, 327, 392.

17 Insoweit bedenkenswert *Würtenberger*, Zeitgeist und Recht, 1987, S.21 ff.

18 Klassisch *K. Hesse*, Die normative Kraft der Verfassung, 1959.

19 Zu diesem Konzept *Hoffmann-Riem*, Methoden einer anwendungsorientierten Verwaltungswissenschaft, in: Schmidt-Aßmann/ders. (Hrsg.), Methoden der Verwaltungsrechtswissenschaft, 2004, S.9 (36 ff.).

matik nicht ignorieren, will sie auf neue grundrechtstypische Gefährdungslagen adäquat reagieren.²⁰ Historisch-genetische Argumente einschließlich daran anknüpfender dogmatischer Grundannahmen verlieren in dem Maße an Überzeugungskraft, wie der historische Verfassungsgeber und seine früheren Interpreten spätere relevante Entwicklungen nicht vorausgesehen haben oder nicht einmal voraussehen konnten.²¹ Neubewertungen erscheinen vor diesem Hintergrund umso eher zulässig und geboten, wie frühere Annahmen inkrementell modifizierend weiterentwickelt und nicht zuvor konsentiert (Interessen-)Gewichtungen disruptiv²² umgekehrt werden. Außerdem muss die Reichweite der dogmatischen Neujustierung sich noch innerhalb eines von vornherein offenen Normgehalts (der sich nicht ausschließlich durch die Tradition definieren lässt²³) bewegen²⁴ und in einem angemessenen Verhältnis zum Ausmaß der Veränderungen im Realbereich stehen. All dies zusammen beugt zugleich einem Abgleiten in die normative Kraft des Faktischen vor.

I. Verfassungsrechtlicher Bedeutungszuwachs der Aufgabe der Berufsausbildung

- 8 Hochschulen allgemein und juristische Fakultäten im Besonderen haben nicht nur Aufgaben in Lehre und Forschung zu erfüllen, sondern sind schon seit langem auch Ausbildungsstätten für bestimmte (juristische) Berufe.²⁵

1. Unterscheidung von wissenschaftlicher Lehre und Ausbildungsaufgabe

- 9 Der Bedeutungsgewinn juristischer Fachdidaktik ist zentral mit der Berufsausbildungsaufgabe der Universitäten verknüpft. Didaktik erscheint der Lehre tendenziell umso fremder, je mehr man erstens deren Wissenschaftlichkeit betont und zweitens diese Wissenschaftlichkeit im humboldtschen Sinne kategorisch zur (schulischen) Wissensvermittlung abgrenzt.²⁶ Insoweit sollte man die Unterschiede weder rückblickend idealistisch überhöhen noch heute vorschnell für überholt erklären. Zum einen war das Wissenschaftsverständnis des deutschen Idealismus, das für die Lehre die Aufgabe zweckfreier Bildung statt berufsbezogener Wissensvermittlung betonte und die intrinsische Motivation der Studierenden voraussetzte, für die Universitäten schon damals mehr ein Idealbild als eine Realitätsbeschreibung.²⁷ Jedenfalls in der Rechts-

²⁰ In diesem Sinne wohl auch *Hoffmann-Riem*, *Der Staat* 43 (2004), 203 (211 f.) mit seinem Plädoyer für „lernendes Recht“.

²¹ Dazu allgemein *Rüthers/Fischer/Birk*, *Rechtstheorie*, 10. Aufl. 2018, Rn. 720 ff.; vertiefend *Frieling*, *Gesetzesmaterialien und Wille des Gesetzgebers*, 2017, S. 42 ff.

²² Vergleiche zu den sich hinter den Kennzeichnungen inkrementell/disruptiv verbergenden unterschiedlichen Arten von – auch juristischer – Innovation *Hoffmann-Riem*, *Innovation und Recht – Recht und Innovation*, 2016, S. 205 f.

²³ Dies droht *Gärditz*, *WissR* 40 (2007), 67 (83), tendenziell zu vernachlässigen.

²⁴ Zum Beispiel *Badura*, *Staatsrecht*, 7. Aufl. 2018, S. 16; *Masing*, *Der Staat* 44 (2005), 1 (13 f.).

²⁵ Besonders deutlich BVerfGE 126, 1 (25); vergleiche aber bereits BVerfGE 35, 79 (121 f.); 55, 37 (68 f.); 93, 85 (95).

²⁶ Zur kategorischen Abgrenzung des Auftrags der Universität von dem der Schule *W. v. Humboldt*, *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, 1809/1810, abgedruckt in: *Flitner/Giel* (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*, Band 4, 6. Aufl. 2002, S. 255 (259 ff.).

²⁷ Zum Auseinanderklaffen von Idee und Umsetzung siehe die Beiträge in *Schwinges* (Hrsg.),

wissenschaft war der Studienabschluss bereits im 19. Jahrhundert eine erste Hürde für den Berufszugang. Und schon damals kämpften Professoren um (zahlende!) Hörer und damit verbunden auch um die Aufmerksamkeit ihrer Studierende, wenn sich auch didaktische Anstrengungen früher wohl regelmäßig auf die rhetorische Gestaltung des Lehrvortrags beschränkten. Die Berufsausbildungsfunktion hat seitdem im Studienalltag nicht nur in der Rechtswissenschaft massiv an Bedeutung gewonnen.²⁸

Zum anderen deutet schon die unterschiedliche verfassungsrechtliche Verankerung darauf hin, dass sich die Lern- und korrespondierend auch Lehrziele zwischen (Berufs-) Schule (Art. 7 GG) und Hochschule (Art. 5 Abs. 3 GG) weiterhin strukturell unterscheiden.²⁹ Juristische Lehre bleibt auf einem kategorial höheren Abstraktions- und Reflexionsniveau angesiedelt als klassische Schul- oder Berufsausbildung, wo der Erwerb konkreten Wissens und konkreter Fertigkeiten sowie deren Einübung weit stärker im Vordergrund stehen. Wenn sich das geltende Recht aufgrund von Europäisierung und Internationalisierung, aber auch wegen weiter wachsender Komplexität der zu bewältigenden sozioökonomischen Probleme, immer schneller verändert, verspricht nur ein grundsätzlicherer, eben wissenschaftlich reflektierter Zugang zum Recht eine hinreichende ‚Halbwertszeit‘, um auch Jahre später noch als gutes Rüstzeug für den Beruf dienen zu können.³⁰ Im Übrigen macht es schon der massiv anwachsende Rechtsstoff von vornherein unmöglich, gezielt ‚nur‘ das gesamte, im Berufsalltag benötigte, Wissen zu vermitteln. Deshalb gewinnt exemplarisches Lehren und Lernen mit Schulung des Systemverständnisses an Bedeutung.³¹ Dies kann nur mit erhöhten didaktischen Anstrengungen gelingen, ist aber notwendig, um den Transfer auf Unbekanntes zu ermöglichen. Zwar muss sich die juristische Fachdidaktik von der allgemeinen Didaktik deutlich unterscheiden,³² wird aber in der juristischen Lehre keineswegs entbehrlich.

2. Verschiebungen im Verhältnis von Forschung und Lehre

Man kann das potenzielle Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Lehre und Berufsausbildung auch aus einem etwas anderen Blickwinkel betrachten: Je enger Forschung und Lehre in ihrer Wissenschaftlichkeit miteinander verknüpft sind, umso weniger Raum bleibt für eine Koordinierung oder sonstige Steuerung der Lehre im Zei-

Humboldt International, 2001; *Paletschek*, Historische Anthropologie 10 (2002), 183 (184); *Kaufhold* (Fn. 10), S. 89 f.

²⁸ Nur insoweit überzeugend *Kaufhold* (Fn. 10), S. 121 ff., die daraus vorschnell akademische Berufsausbildung und wissenschaftlicher Lehre für nicht mehr unterscheidbar erklärt.

²⁹ Zum Beispiel *Fehling* (Fn. 10), Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn. 86; *Löwer* (Fn. 4), § 99 Rn. 54; wohl anderer Ansicht *Kaufhold* (Fn. 10), S. 144 und 199 f., die keinen prinzipiellen sachlichen Unterschied, sondern nur die Spezialität des Art. 7 GG anerkennt.

³⁰ Vor diesem Hintergrund überzeugend gegen das Ziel, Jurastudierende auf Praxisroutinen in bestimmten Berufsrollen vorzubereiten, *Bull*, JZ 2002, 977 (978); *K. F. Röhl*, Die Wissenschaftlichkeit des juristischen Studiums, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, 2011, S. 67, 68.

³¹ Vergleiche *Kuhn*, Anregungen für ein effektives Selbststudium anhand von Fällen sowie für die richtige Lektüre und die Gestaltung von Lehrbüchern, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, 2018, S. 9 f.

³² Zum Selbstverständnis der juristischen Fachdidaktik vergleiche *Pilniok/Brockmann/Dietrich*, Juristische Lehre neu denken: Plädoyer für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: dies. (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, 2011, S. 9 ff.; *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, Stand und Perspektiven der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: dies. (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, 2012, S. 276 ff.; *Pilniok* (Fn. 3), S. 17, 21.

chen juristischer Fachdidaktik. Bei weitgehend getrennt gedachten grundrechtlichen Verbürgungen können dagegen Vorgaben oder steuernde Anreize für die Lehre jedenfalls nicht mehr allein deswegen als verfassungswidrig gebrandmarkt werden, weil die Fokussierung auf den Ausbildungserfolg wissenschaftsfremd sei. Einmal mehr muss man sich ebenso vor einer rückblickenden Idealisierung wie vor einer vorschnellen Postulierung radikalen Wandels hüten. Zwar bildet die Einheit von Forschung und Lehre einen Kern des humboldtschen Wissenschaftsverständnisses.³³ Diese Sichtweise, wonach wissenschaftliche Lehre notwendig auf Teilhabe an und Anleitung zur Forschung hinzielt, teilten jedoch keineswegs alle vom Idealismus geprägten Wissenschaftsreformer.³⁴

- 12 Auf der anderen Seite liefert die Beobachtung, Forschung und Lehre seien heutzutage zunehmend personell und institutionell entkoppelt, keinen zureichenden Grund dafür, die Verknüpfung von Forschung und Lehre in einem gemeinsamen Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit aufzugeben.³⁵ Dagegen spricht schon der Wortlaut des Art. 5 Abs. 3 GG. Außerdem bleibt zumindest die institutionelle Vernetzung an den Hochschulen stark, zumal nun auch den Fachhochschulen ein (schwerpunktmäßig anwendungsorientierter) Forschungsauftrag zuerkannt wird.³⁶ Im Übrigen war die Forschung nie bei den Hochschulen monopolisiert. Umgekehrt bleibt jedoch eigenständige Lehre ohne Forschung auch personell immer noch eine Ausnahme – und dies mit gutem Grund, gerät doch Lehre dort erfahrungsgemäß lebendiger, aktueller und problemorientierter, wo der oder die Lehrende auf eigener Forschung und damit einer intensiveren Beschäftigung mit der Materie aufbauen kann. Vor diesem Hintergrund muss sich juristische Fachdidaktik weiterhin daran messen lassen, ob sie mit den wissenschaftlichen Zielen der Lehre, namentlich kritischer Reflexion statt bloßem Wissenserwerb, kompatibel ist. Bei personeller Identität bleibt die praktizierte Fachdidaktik außerdem eng mit der wissenschaftlichen Grundeinstellung des individuellen Forschers/der individuellen Forscherin³⁷ verbunden. Wer das Heil der juristischen Fachdidaktik in einer weitreichenden Entkoppelung der juristischen Lehr- von der Forschungstätigkeit sieht, verkennet – oder gar ignoriert³⁸ – die Lehrfreiheit. Einer funktionalen Ausdifferenzierung, welche unter dem gemeinsamen Dach der Wissenschaftlichkeit³⁹ Besonderheiten der Lehre wie na-

33 Zumeist gestützt auf *W. v. Humboldt* (Fn. 26), S. 255 ff.; kritisch zum „Topos der Humboldt’schen Universität“ *Paletschek*, *Historische Anthropologie* 10 (2002), 183 ff.

34 Siehe nur *Schleiermacher*, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*, in: Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität*, 1956, S. 218 (235 ff., 246 ff., 252); zusammenfassend *Kaufhold* (Fn. 10), S. 87 ff.

35 So aber die Grundthese von *Kaufhold* (Fn. 10), S. 174 f.

36 Vergleiche BVerfGE 126, 1 (21 ff.); tendenziell anders noch BVerfGE 64, 323 (354 ff.).

37 Heutzutage weniger mit dessen/deren inhaltlichen Forschungsprofil, weil die in der Lehre im Hinblick auf den Prüfungspflichtstoff abzudeckenden Rechtsgebiete meist nicht (voll) mit den eigenen (oftmals spezialisierteren und außerhalb des Pflichtstoffs angesiedelten) Forschungsgebieten identisch sind.

38 So findet etwa, in scharfem Kontrast zum behaupteten eigenen wissenschaftlichen Anspruch bei der Fortentwicklung der juristischen Fachdidaktik, Art. 5 Abs. 3 GG bei dem Fachhochschulprofessor *Bergmans* im gesamten Buch keine Erwähnung (Fn. 3, insbesondere S. 124 ff.); ebenso wenig bei dem ebenfalls an der Fachhochschule tätigen *Eickelberg*, *Didaktik für Juristen*, 2017, der durchgängig unreflektiert von „juristischer Wissensvermittlung“ spricht (schon Rn. 10 ff.).

39 Dieses will selbst *Kaufhold* (Fn. 10) nicht ganz aufgeben, da sie an der „Wissenschaft als materielle Determinante der grundrechtlich geschützten Lehre“ jedenfalls teilweise festhält (insbesondere S. 188 ff.).

mentlich deren gewachsenen Ausbildungsauftrag herausarbeitet und daraus auch Folgerungen für die Rolle der Fachdidaktik ableitet, steht dies indes nicht im Wege.

II. Bedeutungsgewinn der staatlichen und universitären Gewährleistungsverantwortung auch für eine gute Hochschulausbildung

Eine zweite Grundsatzfrage stellt sich bei den (Grundrechts-)Funktionen, welche man der Lehrfreiheit beimisst, und deren Gewichtung. Traditionell herrschte ein prononciert individual- und abwehrrechtliches Verständnis der Lehrfreiheit vor.⁴⁰ Zumindest Ersteres steht im Einklang mit der zuvor hervorgehobenen Verknüpfung von wissenschaftlicher Lehre und individuellem Forscherprofil. Mit stärkerer Betonung der Ausbildungsaufgabe nimmt die Lehrfreiheit dagegen mehr den Charakter einer dienenden Freiheit – mit begrenzten Parallelen zur Rundfunkfreiheit – an.⁴¹ Ihr Zweck liegt weniger darin, dem/der individuellen Lehrenden in seinem/ihrer eigenen Interesse die Vermittlung individueller Forschungseinsichten an die Studierenden zu ermöglichen.⁴² Stattdessen ist Lehre vermehrt fremdnützig, das heißt auf den Lehr- und Ausbildungserfolg bei den Studierenden ausgerichtet.⁴³ Dieser in unserem Kontext wohl wichtigste Wandel ist keine willkürliche Akzentverschiebung, er gründet auch nicht ausschließlich auf – in ihrer Relevanz für die Verfassungsinterpretation gegebenenfalls kritisch zu hinterfragenden (→ Rn.7) – gewandelten gesellschaftlichen (Wert-)Vorstellungen. Vielmehr handelt es sich um eine Konsequenz aus sozioökonomischen Veränderungen und einer Weiterentwicklung der allgemeinen Grundrechtsdogmatik. Im Gegensatz zu früher genügt der Studienabschluss als solcher noch nicht für einen guten Start in die juristische Berufskarriere. Die Examensnoten – bei Juristinnen und Juristen freilich auch des Assessorexamens – sind entscheidend. Dies erhöht den Stellenwert der universitären Ausbildung. Außerdem hat man bei den Grundrechten deren Schutzdimension allgemein ausgebaut⁴⁴ und, befruchtet durch die Entwicklungen im Verwaltungsrecht, im Konzept staatlicher Gewährleistungsverantwortung weiter entfaltet.⁴⁵ Die staatliche Verantwortung für seine Hochschulen sowie die von ihm anerkannten privaten Hochschulen hat in der Lehre zwei Seiten: als Gewährleistungsverantwortung für Strukturen, die freie Lehre ermöglichen,⁴⁶ aber über Art.12 GG vermehrt auch als staat-

⁴⁰ Scholz, in: Maunz/Dürig (Hrsg.), Grundgesetz, Band 1 (20. EL 1977), Art.5 Abs.3 Rn.1f. mit weiteren Nachweisen.

⁴¹ Fehling (Fn.10), Art.5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.22; kritisch Gärditz, Hochschulorganisation und verwaltungsrechtliche Systembildung, 2009, S.506 ff.

⁴² Fehling (Fn.10), Art.5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.88; Britz (Fn.14), Art.5 Abs.3 (Wissenschaft) Rn.29.

⁴³ Insoweit überzeugend Kaufhold (Fn.10), S.244 ff.

⁴⁴ Allgemein Schwabe, Probleme der Grundrechtsdogmatik, 1977, S.213 ff.; Murswiek, Die staatliche Verantwortung für die Risiken der Technik, 1985, S.88 ff.; auf die Wissenschaftsfreiheit bezogen Fehling (Fn.10), Art.5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.28.

⁴⁵ Statt vieler Hoffmann-Riem, Vom der Erfüllungs- zur Gewährleistungsverantwortung – eine Chance für den überforderten Staat, in: ders. (Hrsg.), Modernisierung von Recht und Justiz, 2001, S.15 ff.; Franzius, Der Staat 42 (2003), 493 ff.; Schuppert, Der Gewährleistungsstaat – modisches Label oder Leitbild sich wandelnder Staatlichkeit?, in: ders. (Hrsg.), Der Gewährleistungsstaat – ein Leitbild auf dem Prüfstand, 2005 S.11 ff.

⁴⁶ Diesen Aspekt hebt Kaufhold (Fn.10), S.253 f., unter dem Begriff „Sachbereichsgarantie“ besonders hervor.

liche Gewährleistungsaufgabe für Studienbedingungen, die dem Ausbildungserfolg möglichst zuträglich sind.⁴⁷

- 14 Letzteres beinhaltet natürlich keine Erfolgsgarantie für den einzelnen Studierenden, wohl aber eine Verpflichtung des Staates sowie besonders der Hochschulen selbst und ihrer Lehrenden zu Anstrengungen für eine Minimierung der Abbrecherquote und für eine gute Durchschnittsnote. Zwar ist diese Verpflichtung nicht uferlos und muss sich der Abwägung mit anderen grundrechtlich geschützten Belangen stellen. Anders als teilweise behauptet, wird die individuelle Freiheit nicht komplett funktionalisiert und verdrängt; dies würde die Grenzen eines demokratisch legitimierbaren Verfassungswandels in der Tat sprengen.⁴⁸ Doch gewinnen objektive Grundrechtsgehalte gegenüber dem Individualrecht der Lehrenden graduell spürbar an Bedeutung.

C. Allgemeine Konsequenzen für das Verhältnis von Lehrfreiheit und juristischer Fachdidaktik

- 15 Um den Ausbildungserfolg zu verbessern, müssen notwendigerweise auch fachdidaktische Fragen verstärkt reflektiert werden. Dabei dürfen didaktische Anstrengungen jedoch gerade nicht unhinterfragt in den Dienst allein ‚handwerklicher‘ juristischer Wissensvermittlung gestellt werden. Fachdidaktische Bemühungen und Innovationen müssen vielmehr auch im Hinblick auf die späteren Anforderungen im Beruf dazu beitragen, den Studierenden das angestrebte wissenschaftliche Reflexionsniveau unter Einbeziehung der Grundlagen des Faches möglichst nahe zu bringen.
- 16 Für die Konkretisierung der verfassungsrechtlichen Leitlinien kommt es entscheidend darauf an, wer in welchem Umfang Adressat der Gewährleistungsverantwortung für die Ausbildungsqualität ist und dabei über den Einsatz von Fachdidaktik entscheidet. Inwieweit liegt dies in der individualrechtlichen Tradition der Lehrfreiheit allein in der Verantwortung und Bestimmungsmacht der einzelnen Lehrenden und inwieweit dürfen auch Fakultätsorgane und staatliche Stellen unterstützend oder gar steuernd tätig werden? Damit eng zusammen hängen die Fragen, inwieweit Lehrende (finanzielle) Unterstützung bei ihren didaktischen Anstrengungen verlangen können und wo umgekehrt vielleicht schon bei finanziellen Anreizen ein rechtfertigungsbedürftiger Eingriff in die individuelle Lehrfreiheit vorliegt.

I. Freiheit zu selbstgewählter Didaktik

- 17 Die Lehrfreiheit umfasst zunächst einmal die Freiheit jedes selbständig Lehrenden (→ Rn.31ff.), selbst über den Einsatz von fachdidaktischen Vermittlungsmethoden zu entscheiden⁴⁹ und dazu auch neue Lehrformate zu nutzen, welche er oder sie für

⁴⁷ Bauer, BayVBl. 1999, 460; Sterzel/Perels, Freiheit der Wissenschaft und Hochschulmodernisierung 2003, S.171ff.; Fehling (Fn.10), Art.5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.169.

⁴⁸ Dagegen zu Recht Gärditz, WissR 40 (2007), 67 (80 ff.) in Auseinandersetzung mit Kaufhold (Fn.10), insbesondere S.222 ff.

⁴⁹ Lammers, Rechtliche Grenzen der Rechtsdidaktik – Zum Recht auf Didaktik und den Grenzen der Umsetzung in: Astleitner/Deibl/Lagodny et al. (Hrsg.), Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis, 2019, S.227 (231) unter Bezugnahme auf BVerfGE 35, 79; VGH Kassel, NVwZ-RR 1991, 80 (81).

geeignet hält, den juristischen Ausbildungserfolg zu verbessern. Zwar können und müssen Art und Umfang juristischer Lehrveranstaltungen im Pflichtstoffbereich durch Fakultätsgremien koordiniert werden, weil und soweit dies zur Wahrnehmung der Gewährleistungsverantwortung für die Staatsexamensvorbereitung erforderlich ist.⁵⁰ Aber selbst bei einer Vorlesung mit Vorgabe von Thema und Wochenstundenzahl bleiben signifikante didaktische Gestaltungsspielräume. So kann der oder die Lehrende innerhalb des Stoffgebiets frei Schwerpunkte setzen (Vollständigkeit ist meist schon zeitlich unmöglich) und den Lehrvortrag mehr oder weniger durch unterschiedlichste didaktische Elemente zwecks Aktivierung der Studierenden anreichern. Eine Ausflagung als Vorlesung steht zudem der Flankierung durch andere innovative Lehrmethoden, etwa „Blended Learning“ mit Videos oder Diskussionsplattformen, keinesfalls im Wege. Die Befugnis zum Angebot zusätzlicher juristischer Lehrveranstaltungen außerhalb des Pflichtprogramms, die dann inhaltlich und didaktisch gänzlich frei zugeschnitten werden können, gehört ohnehin zum traditionellen Kern der Lehrfreiheit.⁵¹ Die beschrankten Befugnisse der Fakultät zur Koordinierung der Pflichtlehre setzen somit der Freiheit zur Didaktik nur äußerste Grenzen.

Gewisse Besonderheiten scheinen bei einem universitären Examensvorbereitungsprogramm zu bestehen. Viele Studierende erhoffen sich insoweit fächerübergreifend eine gewisse Einheitlichkeit oder gar methodisch-didaktische Standardisierung, wie typischerweise bei privaten Repetitorien. Zutreffend ist, dass gerade in diesem Stadium des Studiums die universitäre Gewährleistungsverantwortung in jüngerer Zeit beträchtlich an Bedeutung gewonnen hat. Doch rechtfertigt dies keine Einschränkung der individuellen fachdidaktischen Spielräume beim ‚Wie‘ der Vermittlung. Denn zum einen muss die Lehre vor Art. 5 Abs. 3 GG auch in der universitären Examensvorbereitung im obigen Sinne wissenschaftlich ausgerichtet sein; andernfalls könnte die Universität angesichts der Rückwirkungen des ‚Examensdenkens‘ auf das grundständige Studienverhalten ihren Auftrag zu reflektiert-kritischer Lehre insgesamt kaum mehr erfüllen. Zum anderen ist Standardisierung gar nicht zur Verbesserung der Examens- und Berufschancen geeignet, weil Kandidaten und Kandidatinnen auch im Examen mit unterschiedlichen Vorlieben und Herangehensweisen von Prüfern und im späteren Berufsalltag von Vorgesetzten oder Kollegen konfrontiert sein werden. Einheitliche Lehr-Strukturen bis hin zum Schematismus mögen das ‚Examens-Sicherheitsgefühl‘ der Studierenden psychologisch verbessern, doch ist dieser Fehlvorstellung im Geiste der Universität durch Aufklärung zu begegnen. Eine Einschränkung der individuellen Lehrfreiheit als Freiheit zu selbstgewählter Fachdidaktik rechtfertigt diese ‚Verhaltensanomalie‘⁵² nicht. Es gibt eben auch bei einer Veranstaltung zur Examensvorbereitung nicht ‚das eine‘ richtige Konzept, sondern auch hier beim ‚Wie‘ eine große Bandbreite. Ja selbst beim Inhalt belassen die Prüfungsgegenstandskataloge und Prüfungserfahrungen

⁵⁰ *Fehling* (Fn. 10), Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn. 178; *Basak*, Lehrfreiheit und Examensvorbereitung – ein Spannungsfeld, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, 2012, S. 93 (94).

⁵¹ Statt vieler *Scholz* (Fn. 40), Art. 5 Abs. 3 Rn. 174; *Fehling* (Fn. 10), Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn. 88; andere Ansicht *Krüger*, Lehre, in: Flämig/Kimminich/ders. et al. (Hrsg.), Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1, 2. Aufl. 1996, S. 309 (315), nach dem die Studien- und Prüfungsordnungen den thematischen Gewährleistungsrahmen der Lehrfreiheit festlegen.

⁵² Im Sinne der Verhaltenspsychologie und -ökonomik, vergleiche *Kahneman*, Thinking, Fast and Slow, 2011.

einen erheblichen Interpretations- und Konkretisierungsspielraum für individuelle didaktisch motivierte Schwerpunktsetzung.⁵³

- 19 Die individuelle Wissenschaftsfreiheit ist letztlich nur so viel wert, wie Ressourcen zu deren Verwirklichung zur Verfügung stehen.⁵⁴ Bei der Forschung ist deshalb seit langem anerkannt, dass das Professorenamt auch einen Anspruch auf eine personelle und finanzielle Ausstattung beinhaltet, wie sie für wissenschaftliche Forschung absolut unabdingbar ist.⁵⁵ Diese Garantie einer Mindestausstattung muss in Zeiten aufwändigerer Lehrformate grundsätzlich auch die für die didaktische Weiterentwicklung der Lehre notwendigen Mittel umfassen.⁵⁶ Diese Parallele drängt sich schon deshalb auf, weil besonders Finanzmittel und Mitarbeiter/-innen regelmäßig gleichermaßen und kaum trennbar für die Zuarbeit bei Forschung wie Lehre eingesetzt werden. Allerdings bleibt diese Garantie in beiden Bereichen letztlich eng begrenzt; originäre Leistungsrechte aus Grundrechten sind schon aus fiskalischen Gründen eine seltene Ausnahme. Im Wesentlichen bleibt es bei bloßen Teilhaberechten, gegebenenfalls mit der Gewährleistung einer chancengleichen Beteiligung an Vergabeverfahren für zusätzliche Ressourcen.⁵⁷ Der (staatliche) Hochschulträger muss seinen Lehrenden also nicht ohne weiteres sämtliche Ausrüstung für den flächendeckenden Einsatz neuer Lehrformate (zum Beispiel Videotechnik, eventuell zusätzlich benötigte Internet-Tools oder andere IT-Systeme, gegebenenfalls Unterstützung durch zusätzliche Mitarbeiter*innen/Techniker*innen) zur Verfügung stellen. Wo solches Equipment jedoch vorhanden ist, haben zumindest alle Professoren und Professorinnen ein Teilhaberecht. Dabei erschiene es in Parallele zur Forschungsförderung⁵⁸ grundsätzlich auch möglich, knappe Kapazitäten bei Technik oder Mitarbeiterunterstützung in einem wissenschaftsadäquaten Antrags- und Auswahlverfahren zu vergeben, sei es innerhalb einer Hochschule oder hochschulübergreifend.

II. Freiheit von Fremdbestimmung bei der Didaktik

- 20 Schon tatbestandlich kann die Freiheit von Didaktik nicht die Möglichkeit einschließen, (Fach-)Didaktik als irrelevant komplett zu ignorieren. Wie bereits ausgeführt (→ Rn.17 ff.), ist rechtswissenschaftlicher Lehre als Vermittlungs- und Kommunikationsprozess Didaktik, in welcher Form auch immer, immanent.⁵⁹ Davor die Augen zu verschließen, wäre ebenso wissenschaftsfremd wie Ignoranz in der Forschung. Die Frage ist nur, wie reflektiert und elaboriert der Grundrechtsträger mit Fragen der Didaktik umgehen muss, inwieweit er oder sie insbesondere neuere Lehrmethoden zugunsten

53 Dies vernachlässigt *Basak* (Fn.50), S.93, insbesondere 103.

54 Dies betont für die Lehre auch *Kaufhold* (Fn.10), S.265 ff.

55 Vergleiche BVerfGE 43, 242 (285); 111, 333 (362); tendenziell noch etwas weitergehend, nämlich ohne Beschränkung auf die vorhandene Finanzierungsmasse *Scholz* (Fn.40), Art.5 Abs.3 Rn.177.

56 Anderer Ansicht *Kaufhold* (Fn.10), S.272 ff. mit Anerkennung nur einer allgemeinen objektiven Gewährleistungspflicht für die zur Lehre notwendigen Ressourcen. Dies überdehnt jedoch den fremdnützigen Charakter der Lehrfreiheit (siehe oben Rn.13 f.).

57 Für Forschungsmittel *Fehling*, Hochschule, in: ders./Ruffert (Hrsg.), Regulierungsrecht, 2010, § 17 Rn.50 f.

58 Zum dortigen Rückgriff auf Vergabeverfahren *Fehling* (Fn.57), § 17 Rn.13 ff.

59 Davon gehen auch *Starck/Paulus* (Fn.14), Art.5 Rn.490, aus, wenn sie von „didaktisch aufbereitete[m] Wissen“ sprechen, das in der wissenschaftlichen Lehre vermittelt werde.

des Herkömmlichen ausblenden darf. Erst hier stellt sich, der allgemeinen Grundrechtsdogmatik entsprechend, zunächst die Frage eines Eingriffs in die Lehrfreiheit und sodann gegebenenfalls nach der Rechtfertigung eines solchen Eingriffs.

1. Zur Eingriffsschwelle, insbesondere bei bloßer indirekter (Anreiz-)Steuerung

Auf Eingriffsebene bleibt die Bandbreite möglicher Freiheitsbeeinträchtigungen groß. Sie können entweder unmittelbar aus Ver- oder Geboten resultieren (direkte Verhaltenssteuerung) oder aber – wahrscheinlicher – mittelbar aus ökonomischen oder sonstigen Anreizen (indirekte Verhaltenssteuerung).⁶⁰ Wie allgemein bei einem modernen Eingriffsverständnis⁶¹ kommt es für die Überschreitung der Eingriffsschwelle auf die Steuerungsabsicht und die objektiv zu erwartende Steuerungswirkung an, nicht aber auf die gewählten Instrumente.⁶² Wenngleich bloße Anreizsteuerung dem Grundrechtsträger im Ausgangspunkt größere Freiheit belässt als Ver- oder Gebote, kann doch die didaktische Selbstbestimmung auch durch finanzielle Konsequenzen spürbar verkürzt werden. Bei finanziellen Sanktionen (etwa Kürzung des Lehrstuhletats) aufgrund der Weigerung, sich bestimmter didaktischer Instrumente zu bedienen, wäre dies offensichtlich. Schwieriger gestaltet sich die rechtliche Einordnung bei der Verweigerung zusätzlicher Finanzmittel, die ausschließlich für bestimmte didaktische Innovationen ausgelobt⁶³ werden. Denn dabei ist die abwehrrechtliche Grundrechtsdimension, die auch bei der Lehrfreiheit im Vordergrund steht, nicht berührt. Decken die zusätzlich bereitgestellten Gelder bei der gebotenen pauschalierenden Betrachtungsweise nur den Mehraufwand ab, der durch zusätzliche fachdidaktische Anstrengungen, insbesondere neue Lehrformate (zum Beispiel Konzeption und Aufnahme von Lehrvideos, Organisation eines Moot-Courts, Aufbau einer Internet-Lernplattform), entsteht, so wird man bei ökonomischer Saldierung einen Eingriff in die Lehrfreiheit derjenigen, die nicht mitmachen wollen, zu verneinen haben. Kommt dagegen eine Art zusätzlicher Anerkennungsprämie in relevanter Höhe hinzu, kann die Eingriffsschwelle überschritten sein. Dies kommt umso eher in Betracht, je schmäler die Bandbreite der geförderten Didaktik-Maßnahmen ist und je enger insoweit das „Wie“ der Vermittlung mit einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung verknüpft ist (zur Verknüpfung von Vermittlungstechniken und -inhalten und zum weiten Didaktik-Begriff → Rn.17 ff.). Umso intensiver wirkt nämlich die indirekte Steuerung durch den ‚goldenen Zügel‘. Außerdem ist die Ressourcenknappheit in Rechnung zu stellen; Gelder, die hier als Didaktik-Innovations-

⁶⁰ Allgemein zur Unterscheidung von direkter und indirekter Verhaltens(anreiz)steuerung durch Recht *Sacksowsky*, Anreize, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Aßmann/Voßkuhle (Hrsg.), Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Aufl. 2012, § 40 Rn. 9 ff.; auf die Wissenschaftsfreiheit bezogen kritisch zur Steuerungsperspektive, weil dabei die Hochschullehrer tendenziell als bloßes Steuerungsobjekt gesehen würden, *Gärditz* (Fn. 41), insbesondere S. 173 ff.

⁶¹ Hierzu statt vieler *Isensee*, Das Grundrecht als Abwehrrecht und als staatliche Schutzpflicht, in: ders./Kirchhof (Hrsg.), Handbuch des Staatsrechts, Band IX, 3. Aufl. 2011, § 191 Rn. 112 ff.; *Kingreen/Poscher*, Grundrechte, 36. Aufl. 2020, Rn. 294.

⁶² *Hillgruber*, Grundrechtlicher Schutzbereich, Grundrechtsausgestaltung und Grundrechtseingriff, in: *Isensee/Kirchhof* (Hrsg.), Handbuch des Staatsrechts, Band IX, 3. Aufl. 2011, § 200 Rn. 91.

⁶³ Andeutungen dazu (auf die Schwerpunktbereiche bezogen) bei *Trute*, Organisation, Personal und Finanzierung als Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lehre, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, 2011, S. 279 (283).

prämiert verausgabt werden, stehen an anderer Stelle im Wissenschaftssystem und für andere Wissenschaftler nicht mehr zur Verfügung.

- 22 Allerdings ist die Eingriffsschwelle allein durch eine Verpflichtung, sich in Gremien mit Didaktik-Fragen auseinanderzusetzen und am Erfahrungsaustausch teilzunehmen, noch nicht überschritten. Die indirekte Steuerungswirkung bleibt dabei zu gering. Dies würde, isoliert betrachtet, sogar für eine (gesetzliche) Verpflichtung gelten, in einem bestimmten Umfang an Didaktik-Fortbildungen teilzunehmen;⁶⁴ bei größerem Umfang kann allerdings der Zeitaufwand die Freiräume für eigenverantwortliche Forschung und Vorbereitung der Lehre grundrechtsrelevant verkürzen.
- 23 Wie für die Wissenschaftsfreiheit typisch, kann eine Fremdsteuerung des einzelnen Lehrenden in Fragen der Didaktik und damit ein Eingriff nicht nur vom Gesetzgeber oder der Wissenschaftsverwaltung ausgehen, sondern auch von der Hochschul- oder Fakultätsleitung sowie von Gremien wie Senat oder Fakultätsrat.⁶⁵ Dass die Betroffenen im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung mittelbar (durch Wahl von Vertretern in diese Gremien) oder sogar unmittelbar (als Mitglied eines solchen Gremiums) auf die Entscheidung mit Einfluss nehmen können, lässt die Beeinträchtigung der Lehrfreiheit zwar als etwas weniger schwerwiegend erscheinen. Dies mag die Rechtfertigung ein Stück weit erleichtern, ändert aber nichts am Vorliegen eines Eingriffs. Denn die individuelle Lehrfreiheit wird schon durch eine solche Kollektivierung der Freiheitsausübung verkürzt.
- 24 Ein – sogar schwerwiegender – Eingriff in die Lehr- und dabei potenziell auch die Didaktik-Freiheit liegt erst recht in Akkreditierungsanforderungen, wenn diese sich darauf erstrecken, ob ein Studiengang (bei den Rechtswissenschaften wohl nur für private Hochschulen sowie für staatliche Hochschulen außerhalb des Staatsexamens-Studiengangs relevant) „pädagogisch und didaktisch fundiert“ ist.⁶⁶ Zwar sind die Akkreditierungsagenturen privatrechtlich organisiert, doch handeln sie mittlerweile als unmittelbar grundrechtsgebundene Beliehene und die Akkreditierung wird durch staatliches Gesetz erzwungen. Dass die Agenturen sich in weitem Umfang des Peer Reviews bedienen, schließt einen Eingriff nicht aus, zumal die Gutachter nur Vorschläge für die Akkreditierungsentscheidung unterbreiten.

2. Rechtfertigungsfragen

- 25 Zur Rechtfertigung von Eingriffen in die individuelle Freiheit von fremdbestimmter Didaktik kann als kollidierendes Verfassungsrecht auf die Ausbildungsaufgabe⁶⁷ mit einer entsprechenden staatlichen und universitären Gewährleistungsverantwortung (→ Rn.13 f.) zurückgegriffen werden. Bei der notwendigen Abwägung ist der skizzierte Bedeutungsgewinn der Berufsausbildung und dabei wiederum der Fachdidaktik für die universitäre Lehre in Rechnung zu stellen. Der Hinweis auf einen entsprechenden Verfassungswandel genügt freilich nicht, um pauschal oder auch nur prima facie einen Vorrang des Ausbildungsauftrags vor der individuellen Didaktik-Freiheit zu begründen. Eine differenzierte Untersuchung von Eignung, Erforderlichkeit und Angemessenheit

64 Ähnlich, aber tendenziell etwas kritischer *Fehling* (Fn.10), Art.5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.92; andere Ansicht *Starck/Paulus* (Fn.14), Art.5 Rn.491.

65 So allgemein für Art.5 Abs.3 GG vergleiche BVerwGE 102, 304 (309); *Scholz* (Fn.40), Art.5 Abs.3 Rn.128.

66 Hierzu und zum Folgenden BVerfGE 141, 143 (Rn.50 ff.); zuvor etwa schon *Löwer* (Fn.4), § 99 Rn.61.

67 Darauf abstellend, neben der Funktionsfähigkeit der Hochschule in Forschung und Lehre sowie dem Grundrechtsschutz Dritter auch BVerfGE 126, 1 (25); noch deutlicher BVerfGE 141, 143 (Rn.58).

verschiedener Steuerungsansätze und Maßnahmen bleibt zum effektiven Grundrechtsschutz auch hier unverzichtbar. Zudem wird oftmals umstritten sein, inwieweit eine staatliche oder kollegiale Steuerung didaktischer Anstrengungen und Innovationen tatsächlich den Ausbildungserfolg fördert. Der für Art. 5 Abs. 3 GG konstitutive Vorrang individueller Eigeninitiative der Grundrechtsträger⁶⁸ gilt auch und besonders für die Fachdidaktik mit der dabei zentralen Abschätzung, was insoweit einer wissenschaftlichen Juristenausbildung zuträglich ist und was nicht.

Im Wesentlichen sind es drei Gründe, welche gegebenenfalls die Eigeninitiative des einzelnen Lehrenden bei der didaktischen Gestaltung zugunsten kollektiver oder gar staatlicher Vorgaben zu überlagern vermögen: Als erster Rechtfertigungsgrund kommt die *Qualitätssicherung* in Betracht.⁶⁹ Dazu können vor allem prozedurale Reflexionsmechanismen wie namentlich studentische Lehrevaluationen eingesetzt werden. Gerade die (fach-)didaktische Perspektive macht deutlich, dass gute Lehre nicht nur eine Frage der Inhalte ist (welche Studierende meist qualitativ kaum beurteilen können), sondern auch der Wirkung auf die Studierenden als Adressaten.⁷⁰ Die Eingriffsintensität bleibt gering, so lange es den Lehrenden selbst überlassen bleibt, welche Konsequenzen sie aus den Evaluationsergebnissen ziehen. Schon wegen des zu einseitigen Blickwinkels dürfen unmittelbar und allein an studentische Lehrevaluationen jedoch keine Konsequenzen bei der staatlichen Mittelvergabe geknüpft werden.⁷¹ Weit schwerer zu rechtfertigen ist eine inhaltliche Steuerung in Gestalt von Vorgaben für bestimmte didaktische Maßnahmen oder Vorgehensweisen. Denn regelmäßig besteht zu großer Dissens darüber, was insoweit für die Sicherung einer Mindestqualität juristischer Lehre unabdingbar ist. Dies gilt etwa für Anforderungen die Frage betreffend, ob zu einer Lehrveranstaltung überhaupt ein Skript ausgegeben (oder zukünftig vielleicht ein vorlesungsbegleitendes Lehrvideo bereitgestellt) wird. Auch wenn dabei auf Vorgaben für die Skript-Gestaltung verzichtet wird, dürfte es kaum begründbar sein, warum nicht Literaturangaben für leicht zugängliche Lehrbücher und/oder (Ausbildungs-)Aufsätze für die Förderung des Ausbildungserfolges gleichermaßen geeignet sein sollten. Dass in der einen oder anderen Form vorlesungsbegleitende Lehrmaterialien existieren müssen, wird man dagegen zur Qualitätssicherung der Lehre verlangen können. Theoretisch ließe sich auch noch erwägen, ob Mindestanforderungen an die interaktive Gestaltung etwa von Vorlesungen zulässig wären. Zwar ist eine Einbeziehung von Studierenden grundsätzlich dem Lehr- und Lernerfolg zuträglich, doch für Art und Umfang der Einbeziehung lassen sich kaum in der wissenschaftlichen Didaktik konsenterte Qualitätsstandards ermitteln. Quantifizierungen stünden zudem schon Messbarkeitsprobleme entgegen. Vor diesem Hintergrund wäre es nicht zu rechtfertigen, wenn sich Akkreditierungsagenturen die Kenntnis, der richtigen Didaktik und deren Überprüfung bei der Programmakkreditierung anmaßen würden.⁷² Deshalb war schon die dortige vormalige Forderung nach „didaktischer [Fundierung]“⁷³ verfassungskonform restriktiv so zu ver-

68 BVerfGE 35, 113 (129).

69 Allgemein und speziell für Akkreditierungen BVerfGE 141, 143 (Rn. 58).

70 *Fehling* (Fn. 10), Art. 5 Abs. 3 Wissenschaftsfreiheit Rn. 169; vergleiche auch *Schlink*, *Evaluierte Freiheit?*, 1999, S. 12; allein auf die Beurteilung der fachlichen Qualität abstellend *Hufen*, *Rechtsfragen der Lehrevaluation an wissenschaftlichen Hochschulen*, 1995, S. 34 ff.; *Krüger* (Fn. 51), S. 319 ff.

71 Insoweit zutreffend *Mager*, *VVDStRL* 65 (2006), 274 (293 ff.); *Löwer* (Fn. 4), § 99 Rn. 61.

72 Dies befürchtet *Löwer* (Fn. 4), § 99 Rn. 61.

73 Vormaliges Kriterium 4 im Beschluss des Akkreditierungsrats, Drs. AR 15/2008 in der Fassung vom 29.02.2008.

stehen, dass nur der in der Studienordnung oder Ähnlichem vorgesehene Aufbau des Studiums mit Abfolge der Lehrveranstaltungen didaktisch vertretbar erscheinen musste. Nunmehr wird weniger missverständlich „Studierbarkeit“⁷⁴ gefordert. Im Übrigen findet die didaktische Freiheit des Einzelnen nur eine äußerste, schon im Schutzbereich der Lehrfreiheit angelegte Grenze: Ein Lehrender, der keine Fragen und keine Kritik zulässt, missbraucht seine Lehrfreiheit.⁷⁵

- 27 Zweitens kann die notwendige *Koordinierung in der Lehre*⁷⁶ Rückwirkungen auch auf die Fachdidaktik entfalten.⁷⁷ Das gilt in besonderem Maße, soweit das Erste (Staats-)Examen mit den dortigen Vorgaben für den Prüfungsstoff die Organisation des Studiums prägt. Schon die Notwendigkeit, bestimmte Inhalte in einem bestimmten zeitlichen Rahmen zu vermitteln, engt die Lehrenden mittelbar auch in ihren fachdidaktischen Gestaltungsmöglichkeiten ein, wenngleich ein gewisser Spielraum für die Schwerpunktsetzung im Rahmen exemplarischen Lehrens und Lernens immer noch erhalten bleibt. Außerdem kanalisieren (Studienordnungs-)Vorgaben für die Veranstaltungsart und (oft damit verbunden) -größe den didaktischen Spielraum; ein Seminar ermöglicht Anderes als eine große Vorlesung, eine Übung zwingt mehr oder minder (zumindest auch) zur Falllösungstechnik. Darüber hinaus werden sich Vorgaben für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen allein um der Vereinheitlichung willen aber kaum rechtfertigen lassen. Ein gewisser Druck dazu ist – besonders, aber nicht nur bei universitären Examensvorbereitungsprogrammen in Konkurrenz zu privaten Repetitorien – nicht von der Hand zu weisen. Doch rechtfertigt dieses rein psychologische Sicherheitsbedürfnis keine mit derartiger Schematisierung verbundene Einschränkung des Art. 5 Abs. 3 GG (→ Rn. 18).

- 28 Drittens kann es zur *Innovationsförderung* in der Lehre sinnvoll erscheinen, von staatlicher oder universitärer Seite zumindest Anreize zu setzen, dass Erfahrungen mit neuen Lehrmethoden gesammelt werden. Das Zauberwort „Digitalisierung“ bekommt insoweit auch in der (juristischen) Lehre einen magischen Klang.⁷⁸ Daran knüpfen sich gleichermaßen Hoffnungen, die Studierenden erfolgreicher ansprechen und aktivieren zu können, wie auch Befürchtungen etwa einer Standardisierung und Entpersönlichung zulasten direkter reflexionsfördernder Kommunikation. Umso wichtiger erscheint es, Möglichkeiten und Grenzen solcher (und anderer) neuer Lehrmethoden empirisch zu testen – was angesichts immer neuer technischer Möglichkeiten eine Daueraufgabe sein dürfte.⁷⁹ Ob die individuelle Eigeninitiative der Lehrenden dafür ausreicht, erscheint schon wegen der Ressourcenknappheit, technischer Barrieren und des hohen Zeitaufwands keineswegs gesichert. Zudem droht die Geschlossenheit des Wissenschafts-

74 So nun Kriterium 4 im Beschluss des Akkreditierungsrats, Drs. AR 20/2013 in der Fassung vom 20.02.2013.

75 *Fehling* (Fn. 10), Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn. 99.

76 Dazu als Rechtfertigungsgrund für die Einschränkung der Lehrfreiheit (konkret bezogen auf die Verpflichtung, eine bestimmte Lehrveranstaltung anzubieten) BVerfGE 126, 1 (25); zustimmend zum Beispiel *Starck/Paulus* (Fn. 14), Art. 5 Rn. 485; ferner statt vieler *Löwer* (Fn. 4), § 99 Rn. 59.

77 So (als „methodische Gestaltung“ und „Lehrmethoden“ bezeichnet) im Ausgangspunkt auch *Gärditz*, *WissR* 40 (2007), 67 (72 f.).

78 Für digitale Lernplattformen im Bereich der „higher education“ allgemein mit bedenklicher Tendenz zur unkritischen Glorifizierung und Verknüpfung mit der modischen Forderung nach „Agilität“ etwa *Vogelsang/Greiff/Tenspolde et al.*, *Beiträge zur Hochschulforschung* 3/2019, S. 28 ff.; weniger euphorisch, trotzdem keinen Grund zur Beunruhigung feststellend *Zwickel*, *JA* 2018, 881 ff.

79 Der Frage, wie Rechtswissenschaft als Wissenschaft gelehrt und gelernt werden kann, empirisch nachzugehen versucht *Rzadkowski*, *Recht wissenschaftlich*, 2018.

system auch in der Lehre zu einer gewissen Abschottung gegenüber Veränderungen in anderen Bereichen der Gesellschaft zu führen, so dass gelegentlich gezielte Irritationen von außen notwendig sind, damit die überkommene Systemlogik intern hinterfragt wird. Vor diesem Hintergrund wären ‚Innovationsprämien‘ bei Ausstattung (auch über den konkreten Mehraufwand hinaus) oder gar persönlichem Gehalt für Lehrende, die Neues ausprobieren, im Grundsatz zu rechtfertigen. Solche Vergünstigungen müssen dann allerdings in Lichte der Teilhabedimension der Lehrfreiheit diskriminierungsfrei gewährt werden; insbesondere dürfen sie nicht zur versteckten Beeinflussung von Lehrinhalten oder gar -meinungen missbraucht werden. Dagegen besteht ein gewisser Spielraum, wie konkret solche Förderprogramme zugeschnitten sind, ob also innovative didaktische Anstrengungen recht allgemein oder gerade spezifische neue Lehrmethoden gefördert werden. Das Willkürverbot fordert insoweit nur einen sachlichen Grund, der beispielsweise darin liegen kann, dass nach bisherigen Erfahrungen gerade bestimmte neue Lehrformate ohne solche Anreize nicht hinreichend erprobt würden. (Finanzielle) Sanktionen für ‚Fortschrittsverweigerer‘, die sich weiterhin mit den traditionellen Lehrmethoden begnügen wollen, scheiden dagegen angesichts ihrer hohen Eingriffsintensität aus Gründen der Verhältnismäßigkeit aus.

Die Gewährleistungsverantwortung für eine gute juristische Universitätsausbildung 29 trifft in erster Linie die fachlich nächsten Fakultätsorgane, sodann die Gesamtuniversität und erst in letzter Linie, gleichsam als eine Art Reserveverantwortung, die unmittelbar staatlichen Stellen.⁸⁰ Ein Eingriff in die individuelle Didaktik-Freiheit ist auf höherer Ebene nur dann erforderlich, wenn Maßnahmen auf (rechts-)wissenschaftsnäherer Ebene zur Gewährleistung des Ausbildungserfolgs nicht ausreichen. Die grundrechtsschonendere kollegiale Gesamtverantwortung (namentlich des Fakultätsrats, gegebenenfalls bei der Koordination der Lehrveranstaltungen auch des Professoriums) hat grundsätzlich Vorrang vor externer Steuerung. Vorgaben mit Auswirkung auf die Didaktik durch außenstehende Dritte ohne Beteiligung der Grundrechtsträger sind umso eher gerechtfertigt, wie wissenschaftsexterne Gemeinwohlbelange hineinspielen⁸¹ oder die kollegiale Selbstverwaltung sich in der Weiterentwicklung der Lehre als (strukturell) zu wenig innovationsfähig erwiesen hat. Die letztgenannten Gesichtspunkte können namentlich staatliche Förderprogramme für Lehrinnovationen rechtfertigen. Die für die Forschungsförderung entwickelten grundrechtlichen Leitlinien⁸² lassen sich insoweit ansatzweise übertragen. Freilich dürften bei der Forschung gesamtgesellschaftliche Nützlichkeitsbewertungen tendenziell einen höheren Stellenwert besitzen als bei der didaktischen Gestaltung von juristischen Lehrveranstaltungen.

Letztlich sind Fragen des ‚Wie‘ der Vermittlung von Lehrinhalten sehr viel weniger 30 kollektivierungsfähig (das heißt an Gremien übertragbar) als Fragen des ‚Was‘ zwecks Zusammenstellung eines Curriculums und Koordinierung mit dem Prüfungsstoff (der ohnehin nur kollektiv beziehungsweise durch Gesetz oder Verordnung festgelegt werden kann).

⁸⁰ Vergleiche schon *Geck*, VVDStRL 27 (1969), 165 f.; *Fehling* (Fn.10), Art.5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.88; VGH Mannheim, DÖV 2003, 379 ff.

⁸¹ Vergleiche allgemeiner für die Hochschul(selbst)verwaltung *Fehling*, Die Verwaltung 35 (2002), 399 (405 ff.); *ders.* (Fn.10) Art.5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.225.

⁸² Im Überblick *Fehling* (Fn.10), Art.5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.45; *Scholz* (Fn.40), Art.5 Abs.3 Rn.116; umfassend *Trute*, Die Forschung zwischen grundrechtlicher Freiheit und staatlicher Institutionalisierung, 1994, S.627 ff.

D. Einzelne Problemfelder

I. Grundrechtsträger der Didaktik-Freiheit

- 31 Auf die Freiheit von und zur Didaktik kann sich grundsätzlich berufen, wer auch Grundrechtsträger der Lehrfreiheit ist. Wie allgemein bei der Wissenschaftsfreiheit sind dies in erster Linie die Professorinnen und Professoren einschließlich der Juniorprofessoren/-innen und der Fachhochschulprofessoren/-innen.⁸³ Bei externen (und gegebenenfalls internen) Lehrbeauftragten, die mit der selbstständigen und eigenverantwortlichen Durchführung einer Lehrveranstaltung betraut sind, beginnt deren didaktische Freiheit⁸⁴ auf einer nachgelagerten Ebene. Denn ihnen ist Art und Inhalt der Lehrveranstaltung durch den Lehrauftrag vorgegeben, während von Hochschullehrern nur der weiter gesteckte Rahmen des Studienplans und die darauf aufbauende kollegiale Koordinierung der angebotenen Veranstaltungen zu beachten ist. Außerdem können weitere Lehraufträge bei mangelnder didaktischer Bewährung (etwa ausweislich der Evaluationsergebnisse) verwehrt werden, während dienstrechtliche Sanktionen gegenüber Hochschullehrern wegen schlechter Lehrqualität eher theoretisch nur in Extremfällen möglich wären.
- 32 Wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen kommt in Arbeitsgemeinschaften oder ähnlichen Kleingruppen (im Gegensatz zur selbstständigen Lehre aufgrund eines auch für wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen möglichen Lehrauftrags) keine volle Freiheit bei der didaktischen Gestaltung zu, wenn solche Veranstaltungen wie üblich unter der Rahmenverantwortung des Hochschullehrers abgehalten werden, der die entsprechende Vorlesung verantwortet.⁸⁵ Solche unselbständige Lehre ist eher mit Schulunterricht zu vergleichen, wo Art. 5 Abs. 3 GG nicht eingreift. Ebenso wie dem Lehrer und der Lehrerin an der Schule ein gewisser pädagogischer Freiraum,⁸⁶ muss jedoch auch diesen Lehrenden an der Universität ein Mindestmaß an individueller didaktischer Gestaltung zugestanden werden.⁸⁷ Selbst bei derartigen Hilfs-Veranstaltungen ist die Durchführung im Einzelnen und namentlich die Interaktion mit den Studierenden untrennbar mit der Persönlichkeit des/der einzelnen Lehrenden und dessen/deren didaktischen Präferenzen verbunden; nur authentische Lehre kann insoweit gute Lehre sein. Deshalb können Hochschule und Hochschullehrer ihrer Gewährleistungsverantwortung für die Berufsausbildung und die dafür notwendige Lehrqualität nur nachkommen, wenn den unselbständig Lehrenden im Detail didaktische Entfaltungsfreiheit verbleibt. Demgegenüber erstreckt sich die Gesamtverantwortung des zuständigen Hochschullehrers auf alles, was die Verknüpfung der Arbeitsgemeinschaft mit der Vorlesung betrifft. Dazu können neben dem zu behandelnden Rechtsstoff auch Fälle und Lösungsskizzen vorgegeben werden; selbst die Gestaltung von PowerPoint oder anderer visueller Unterstützung dürfte der Hochschullehrer im Rahmen seiner

⁸³ Allgemein statt aller Kaufhold (Fn.10), S.199; zu den Fachhochschulprofessoren BVerfGE 126, 1 (19f.).

⁸⁴ Zur Lehrfreiheit bei Lehrbeauftragten Scholz (Fn.40), Art. 5 Abs.3 Rn.105; Fehling (Fn.10), Art. 5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.93.

⁸⁵ Vergleiche Fehling (Fn.10), Art. 5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.119; für „Tutoren“ nach dem damaligen Hessischen UG BVerwGE 62, 45, 51f.; Britz (Fn.14), Art. 5 Abs.3 (Wissenschaft) Rn.67.

⁸⁶ Dazu grundlegend Wißmann, Pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff, 2002, S.95 ff.

⁸⁷ In dieser Richtung auch Starck/Paulus (Fn.14), Art. 5 Rn.481.

Gesamtverantwortung wohl noch an sich ziehen. Die Grenze ist jedoch spätestens dort erreicht, wo es um die mündliche Kommunikation mit den Studierenden geht.

Keinerlei didaktische Freiheit genießen wissenschaftliche Mitarbeiter dort, wo sie Materialien und Ähnliches für Lehrveranstaltungen ihres Vorgesetzten erstellen. Hier bleibt es bei der vollen dienst-/arbeitsrechtlichen Weisungsbefugnis.⁸⁸ 33

Für Lehrende an privaten Hochschulen gilt nichts anderes. Zwar ist die Wissenschaftsfreiheit wie Grundrechte allgemein in erster Linie gegen den Staat gerichtet (Art. 1 Abs. 3 GG), so dass ein privater Hochschulträger nicht unmittelbar an die Lehrfreiheit gebunden ist. Den Staat trifft jedoch bei privaten Hochschulen, die er als gleichwertig anerkannt hat, konsequenterweise eine Schutzpflicht für wissenschaftsadäquate Binnenstrukturen.⁸⁹ Deshalb hat er seine Aufsichtsrechte (von der staatlichen Anerkennung, erforderlichen Genehmigungen für Studien- oder Prüfungsordnungen sowie Zustimmungen zur Ernennung von Professoren bis hin zu einem eventuellen Widerruf der Anerkennung) so wahrzunehmen, dass die individuelle Lehrfreiheit auch an der privaten Rechtsfakultät gewährleistet wird. Dies schließt hier ebenfalls die Freiheit von und zur Didaktik ein. Zwar wird man privaten Hochschulen im allgemeinen einen gewissen Experimentierspielraum zubilligen müssen; wären alle Anforderungen deckungsgleich mit denjenigen für staatliche Universitäten, könnten die Privaten die von ihnen auch für das Hochschulsystem erhofften Innovationsimpulse nicht vermitteln. Diese größeren Freiräume betreffen jedoch nur Organisation und (interne) Verfahren, nicht materielle Standards der Wissenschaftsfreiheit, wie sie für wissenschaftliche Hochschulen unterschiedslos konstitutiv sind. 34

Im Übrigen ist die Lehr- und Didaktik-Freiheit ebenso wenig wie die Forschungsfreiheit auf die Institution Hochschule beschränkt, sondern knüpft allein an der Selbstständigkeit und Wissenschaftlichkeit der Lehre an.⁹⁰ Deshalb könnten sich sogar private Repetitorien in dem (theoretischen) Fall auf Art. 5 Abs. 3 GG berufen, dass sie (ausnahmsweise) über bloßes ‚Einpauken‘ des Examensstoffs hinaus zur kritischen Reflexion und Problematisierung des Gelernten anleiten. Auf den Erfolg kommt es dabei wie auch sonst bei der Lehrfreiheit nicht an. 35

II. Lehrfreiheit und Prüfungen

Zum einen entfalten Prüfungsgegenstände und -anforderungen, besonders des Staatsexamens, Rückwirkungen auf die Lehrinhalte und dadurch mittelbar auch auf die didaktische Freiheit, die dem einzelnen Lehrenden verbleibt. Wenn beispielsweise in Examensklausen ganz überwiegend oder gar ausschließlich Falllösungen verlangt werden, erzwingt dies in gewissen Umfang (mit freilich erheblichen Unterschieden zwischen den Veranstaltungsarten und mit großen Gestaltungsspielräumen im Detail) eine fallbezogene Herangehensweise schon in der Lehre. Wenn vorgeschrieben wird, 36

⁸⁸ Ebenso für die Forschung bei bloßer Zuarbeit *Fehling* (Fn. 10), Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn. 118.

⁸⁹ *Fehling*, Die Verwaltung 35 (2002), 422 f.; *Fehling* (Fn. 10), Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn. 53; vergleiche auch *Steinkemper*, Die verfassungsrechtliche Stellung der Privathochschule und ihre staatliche Förderung, 2002, S. 161 ff.

⁹⁰ Statt vieler *Kempen*, Grundfragen des institutionellen Hochschulrechts, in: Hartmer/Detmer (Hrsg.), Hochschulrecht, 3. Aufl. 2016, Kap. I Rn. 91.

dass Studierende sich auch mit dem rechtsberatenden und -gestaltenden Blickwinkel auseinandersetzen müssen, werden entsprechende Lehrveranstaltungen oder jedenfalls die Integration dieser Perspektive in das vorhandene Lehrprogramm notwendig. Ähnliches gilt auf Fakultätsebene für die dortigen Studien- und Prüfungsordnungen, besonders den universitären (Schwerpunktbereichs-)Teil des Ersten Examens betreffend. Am geringsten ist der Kanalisierungseffekt der Prüfungsanforderungen dort, wo Lehre und Prüfung komplett in einer Hand liegen, etwa bei Vorlesungsabschlussprüfungen. Denn hier kann der Lehrende die Prüfung (Klausur oder mündliche Prüfung) voll eigenverantwortlich so gestalten, dass sie zu seinem didaktischen Konzept in der Lehrveranstaltung passt.

- 37 Zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit die didaktische Freiheit im Rahmen der vorgegebenen Prüfungsanforderungen auch die Gestaltung der Prüfungen selbst umfasst. Zwar haben diese keine Lehr-, sondern eine Kontrollfunktion. Doch entfalten Prüfungen eine so massive Rückwirkung auf das Studierverhalten, dass Lehre und Prüfung auch aus dem Blickwinkel der Didaktik nicht komplett voneinander getrennt werden dürfen. Bei Prüfungen, die an eine bestimmte Lehrveranstaltung anknüpfen, ist dieser Zusammenhang und damit der Schutz der Lehr- und Didaktikfreiheit für die Prüfungsgestaltung und -bewertung (nicht aber notwendig die Prüfungsart) evident.⁹¹ In eingeschränkterem Umfang gilt dies jedoch sogar für die Beteiligung von Hochschullehrern/-innen am Ersten (Staats-)Examen. Vor diesem Hintergrund ist die allgemein anerkannte Unabhängigkeit des Prüfers⁹² bei grundrechtsberechtigten Wissenschaftlern/-innen auch durch Art. 5 Abs. 3 GG gewährleistet⁹³ und schließt im Schutzbereich nicht nur die inhaltlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe, sondern bei mündlichen Staatsprüfungen auch die didaktische Gestaltung des Ablaufs mit ein. Dies betrifft beispielsweise das Abstraktionsniveau beziehungsweise die Fallorientierung sowie die Gewichtung von Systemverständnis beziehungsweise Detailkenntnissen. Denn all dies beeinflusst wesentlich dasjenige, was die Studierenden in den universitären Lehrveranstaltungen ‚nachfragen‘. Eine stärker deduktivere oder induktivere Vorgehensweise kann sich ebenfalls als didaktisches Muster sowohl in mündlichen Prüfungen wie auch in Lehrveranstaltungen niederschlagen, mit entsprechenden Wechselwirkungen. Kaum Spielraum für individuelle Didaktik-Präferenzen bieten Klausuren, besonders im Staatsexamen. Dort können die Aufgabenstellungen ohnehin nur einheitlich festgelegt werden (mit Letztverantwortung des Justizprüfungsamtes, was Vorschläge von Hochschullehrern/-innen nicht ausschließt). Soweit es um die Bewertung der Klausuren geht, gewinnt die Koordinierung im gesamten Prüfungsdurchgang zwecks Gewährleistung von Chancengleichheit⁹⁴ eine besonders hohe Bedeutung und vermag die individuelle Didaktik-Freiheit (sofern man bei Korrekturen und Bewertungen überhaupt noch von Didaktik sprechen will) in erheblichem Umfang einzuschränken. Es bleibt der prüfungsrechtlich anerkannte Beurteilungsspielraum.

⁹¹ Insoweit überzeugend *Kaufhold* (Fn.10), S.216 f.; skeptisch *Gärditz*, WissR 40 (2007), 67 (69), der dabei zu sehr auf den regelmäßig fehlenden direkten Bezug zur eigenen Forschung abstellt.

⁹² Exemplarisch § 10 Abs. 4 S.1 HmbJAG: „Die Mitglieder des Prüfungsamtes sind in der Ausübung ihrer Prüfungstätigkeit unabhängig“.

⁹³ Statt vieler *Fehling* (Fn.10), Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn. 89; *Britz* (Fn.14), Art. 5 Abs. 3 (Wissenschaft) Rn. 29; *Starck/Paulus* (Fn.14), Art. 5 Rn. 491.

⁹⁴ Zu deren herausgehobenen Bedeutung im Prüfungsrecht statt aller *Niehuys/Fischer/Jeremias*, Prüfungsrecht, 7. Aufl. 2018, insbesondere Rn. 2, 4 und 6; speziell für die juristische Staatsprüfung schon BVerfGE 52, 380 (388).

III. Fragen der Didaktik in Berufungs- und anderen Auswahlverfahren

In Berufungsverfahren sind auch Bewertungen der didaktischen Leistungen und Fähigkeiten der Bewerber zulässig,⁹⁵ ja zur Gewährleistung hinreichender Lehr- und Ausbildungsqualität im Grundsatz sogar geboten. Grundlage einer solchen Bewertung können ein vorzulegendes Lehrkonzept oder eine Probevorlesung sein. Dies rechtfertigt sich durch die Tatsache, dass der oder die Betreffende erst durch Berufung und Dienstantritt überhaupt zum Träger der Wissenschaftsfreiheit an der entsprechenden Hochschule wird. 38

Eingriffe in die Lehr- und Didaktik-Freiheit stellen dagegen Ziel- und Leistungsvereinbarungen dar, die bei der Berufung über innovative Projekte in der Lehre abgeschlossen werden.⁹⁶ Denn solche Vereinbarungen engen – anders als Probevorlesungen – die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten des Neuberufenen in seiner künftigen Hochschullehrtätigkeit ein. Wenn an entsprechende Verpflichtungen im Gegenzug finanzielle Vergünstigungen für den Wissenschaftler bzw. die Wissenschaftlerin geknüpft sind, dürften die Rechtfertigungsvoraussetzungen weitgehend denjenigen bei Vergabeverfahren von Mittel für innovative Lehrformen entsprechen. 39

Wenn schon in Berufungsverfahren ohne weiteres Qualitätsurteile zur Didaktik getroffen werden können, so gilt dies erst recht bei der Feststellung der Lehrbefähigung und Verleihung der Lehrbefugnis (meist verknüpft mit der Habilitation)⁹⁷ sowie eine weitere Stufe davor bei der Einstellung von wissenschaftlichen Assistenten/-innen oder Auswahl von Habilitanden/-innen. 40

E. Fazit

Wissenschaftliche Lehre ist, nicht nur in den Rechtswissenschaften, notwendig didaktisch geprägt. Die Frage ist nur, wie reflektiert und innovativ die jeweilige Didaktik ist. Die Freiheit kann nur darin bestehen, sich mit anderen (neueren) didaktischen Ansätzen nicht näher auseinandersetzen zu müssen, indem man im Festhalten an traditionellen universitären Lehrmethoden (scheinbar) allein wissenschaftliche Inhalte vermittelt und die Verantwortung für die Aufnahme und das Verständnis dieser Inhalte ausschließlich den Studierenden zuweist. Einschränkungen der im Kern individuellen Lehr- und Didaktik-Freiheit sind durch kollidierendes Verfassungsrecht in Gestalt der Berufsausbildungsaufgabe und der dafür bestehenden staatlichen und gesamtuniversitären Gewährleistungsverantwortung zulässig. Im deutlichen Bedeutungsgewinn der Berufsausbildungsaufgabe spiegelt sich ein langfristiger Verfassungswandel beim Verständnis der Wissenschaftsfreiheit und der Universitätsaufgaben wider. Vor diesem Hintergrund können neben der Qualitätssicherung und der notwendigen Koordinierung der Lehre heutzutage in erhöhtem Maße auch die Innovationsförderung spürbare 41

⁹⁵ *Fehling* (Fn.10), Art. 5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.92; *Gärditz*, *WissR* 40 (2007), 67 (75).

⁹⁶ Andeutungen dazu bei *Trute* (Fn.63), S.284. Allgemein zur Grundrechtsrelevanz von Ziel- und Leistungsvereinbarungen im Hochschulrecht *Kracht*, *Das neue Steuerungsmodell im Hochschulbereich*, 2006, S.396 ff.

⁹⁷ Vergleiche *BVerwG*, *JZ* 1979, 469 (470); zustimmend *Starck/Paulus* (Fn.14), Art. 5 Rn.402 mit dortiger Fn.267; *Fehling* (Fn.10), Art. 5 Abs.3 (Wissenschaftsfreiheit) Rn.92.

finanzielle Anreize bei der Erprobung neuer didaktischer Methoden (gerade auch im Zuge der Digitalisierung) rechtfertigen.

- 42** Doch sollte die didaktische Freiheit keineswegs ausschließlich oder auch nur vorrangig defensiv verstanden werden, gleichsam als abwehrrechtliche ‚Trutzburg‘ gegen aufgedrängte ‚neumodische Zumutungen‘. Mindestens ebenso wichtig ist die positive Freiheit zu selbstgewählter Didaktik. Diese kann, in Parallele zur Dogmatik bei der Forschungsförderung, im Rahmen von Teilhaberechten und ausnahmsweise Leistungsrechten sogar Ansprüche auf finanzielle, personelle und technische Ressourcen begründen, wenn innovative Lehrmethoden nur so umsetzbar sind. Richtig verstanden (freilich entgegen dem vorherrschenden Trend), könnten fachdidaktische Anstrengungen gerade in der Rechtswissenschaft die Chance zu mehr Wissenschaftlichkeit in der Lehre bieten.

§ 5 Akteure und Institutionen juristischen Lehrens und Lernens

Jan-Hendrik Dietrich

A. Juristisches Lehren und Lernen in organisationsbezogener Perspektive	111
B. Institutionen und Akteure	112
C. Rechtspolitische Willensbildung für ausbildungsspezifische Voreinstellungen ...	113
I. Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister	113
II. Deutscher Juristen-Fakultätentag	115
III. Berufsständische und studentische Interessenvertretungen	116
D. Institutionen der Ausbildung von Einheitsjuristinnen und Einheitsjuristen	117
I. Juristische Fakultäten	118
II. Justizprüfungsämter	121
III. Ausbildungsinstitutionen des juristischen Vorbereitungsdienstes	123
IV. Private Repetitorien	125
E. Juristische Ausbildung an den Fachhochschulen	128
F. Akteure des Lehr-/Lernprozesses in juristischem Studium und Vorbereitungsdienst	130
I. Professorinnen und Professoren	130
II. Akademischer Mittelbau	132
III. Hochschulverwaltung und Third Space	134
IV. Studierende sowie Referendarinnen und Referendare	134
V. Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Lehrkräfte im juristischen Vorbereitungsdienst	135

A. Juristisches Lehren und Lernen in organisationsbezogener Perspektive

Im Mittelpunkt der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik steht der Lehr-/Lernprozess der juristischen Ausbildung. Didaktische Modelle der Erziehungswissenschaft¹ und Erkenntnisse der Lernpsychologie² zeigen seit langem, dass der Lehr-/Lernprozess eine multifaktorielle Angelegenheit ist. Von Einfluss auf den Lernerfolg sind etwa fachlich-didaktische Kompetenzen der Lehrenden, Vorbildungen der Studierenden, inhaltliche Vorgaben in Studienplänen, fachkulturelle Bedingungen oder gesetzliche Prüfungsanforderungen.³ Das Zusammenspiel der Faktoren bedarf der *Organisation*, denn der

¹ Näher Jank/Meyer, Didaktische Modelle, 10. Aufl. 2011, S. 55; Flender, Didaktik der Hochschullehre, in: Stelzer-Rothe (Hrsg.), Kompetenzen in der Hochschullehre, 2. Aufl. 2008, S. 170 (182 f.).

² Zur Rolle der Lernpsychologie siehe Blömke, Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung, in: Arnold/ders./Messner et al. (Hrsg.), Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung, 2009, S. 14 (15 ff.); Terhart, Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, Zeitschrift für pädagogische Psychologie 2002, 77 (77 ff.); Reuser, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9 (2008), 219 (220 ff.).

³ Siehe dazu Dietrich, KritV 95 (2012), 217 (223).

Lernerfolg kann nicht einfach verordnet werden. Es gilt zum Beispiel, Aufgaben und Selbstverständnisse derjenigen abzustimmen, die unmittelbar am Lehr-/Lernprozess beteiligt sind. Hierbei sind Regelsysteme zu beachten, in welche die Akteure jeweils eingebettet sind. Eine organisationale Perspektive auf den Wissenstransfer ist nicht neu. Die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung im Allgemeinen und die Hochschuldidaktik im Besonderen können in diesem Zusammenhang auf Erkenntnisse verweisen.⁴

- 2 In Bezug auf das juristische Lehren und Lernen ist eine organisationsbezogene Perspektive bislang eher nur in Ansätzen eingenommen worden. In diesem Beitrag werden daher Organisationsstrukturen juristischer Ausbildung freigelegt und Strukturelemente miteinander ins Verhältnis gebracht, um Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Probleme identifizieren zu können.

B. Institutionen und Akteure

- 3 Eine organisationsbezogene Perspektive auf den juristischen Lehr-/Lernprozess braucht Anknüpfungspunkte. Sie kann im ersten Zugriff bei den menschlichen Individuen ansetzen, die unmittelbar am Lehr-/Lernprozess beteiligt sind. Ihr Verhalten kann *organisiert* werden, zum Beispiel durch Ausbildungsordnungen, Fortbildungen, Anreize für Reputationserwartungen oder andere fachkulturelle Bedingungen. Angesprochen sind die *Akteure des Lehr-/Lernprozesses*.⁵ Sie sind direkt in die Gestaltung des Weges zum Lernerfolg involviert. Zu ihnen zählen Lehrende (zum Beispiel Professorinnen und Professoren) und Studierende genauso wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschulverwaltung. Entscheidend ist, dass ihnen eine bestimmte Aufgabe im arbeitsteiligen Lehr-/Lernprozess zukommt.
- 4 Die Aufgabenzuweisung für Akteure im Lehr-/Lernprozess ist eine wesentliche Stellschraube für dessen Organisation. Ihre Justierung unterliegt in der Regel einer gewissen Pfadabhängigkeit, das heißt sie erfolgt in Regelsystemen, die eine stabile und andauernde Basis vorgeben.⁶ Die Rede ist von *Institutionen der Lehre*. Sie sind handlungsprägende soziale Gebilde für die Akteure.⁷ Institutionen der Lehre sind im Falle der juristischen Ausbildung etwa juristische Fakultäten oder die Justizprüfungsämter. Sie geben im Lehr-/Lernaltag eine entlastende Erwartungssicherheit.⁸ Interaktionen zwischen den Akteuren müssen in Institutionen nicht ständig wieder neu interpretiert, sondern können vorausgesetzt werden. Studierende im fünften Semester im Studium an einer juristischen Fakultät wissen zum Beispiel in der Regel genau, welche Bedeutung eine Leistungskontrolle in einer bestimmten Vorlesung für den Fortgang ihres Studiums aufweist. *Institutionen* und *Akteure* stehen damit im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen.

⁴ Näher und mit weiteren Nachweisen Wilkesmann, Wissenstransfer(s) in der Organisationsform Universität, in: Scholkmann/Roters/Ricken et al. (Hrsg.), Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog, 2008, S.9 (26 ff.); Dusdal, Welche Organisationsformen produzieren Wissenschaft?, 2018, S. 89 ff.

⁵ Ausführlich Bloch/Lathan/Mitterle et al., Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen, 2014, S. 43 ff., 119 ff.

⁶ Dusdal (Fn.4), S.93; Reinmann, Institutionalisierung der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft, in: Webler/Jung-Paarmann (Hrsg.), FS Huber, 2017, S.269 (269 f.).

⁷ Schimank, Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur, in: Zimmermann/Kamphans/Metz-Göckel (Hrsg.), Perspektiven der Hochschulforschung, 2008, S.157 (157).

⁸ Näher und zum Folgenden Schimank (Fn.7), S.158.

C. Rechtspolitische Willensbildung für ausbildungsspezifische Voreinstellungen

Versteht man Institutionen als Regelsysteme, innerhalb derer Akteure handeln, erhebt sich die Frage, um welche Regeln es geht und wie sie zustande kommen. Zu unterscheiden sind zunächst externe und interne Regeln. Im ersten Fall handelt es sich um von außen gesetzte Normen, im zweiten Fall um solche, die sich eine Institution selbst gibt oder die innerhalb derselben entstehen. Auf das juristische Lehren und Lernen gewendet sind externe Regeln zum Beispiel die Juristenausbildungsgesetze und -verordnungen der Länder, während interne Regeln etwa Fakultätsratsbeschlüsse sein können. Auf rechtliche Regeln sind die Regelsysteme nicht beschränkt. Die Regeln können beispielsweise auch traditioneller, fachkultureller oder ethischer Natur sein.

Eine besondere Bedeutung für solche ausbildungsspezifischen Voreinstellungen kommt der rechtspolitischen Willensbildung zu. Sie schlägt sich insbesondere in gesetzlichen Anforderungen und Bedingungen des Lehr-/Lernprozesses nieder. Verschiedene Beteiligte sind involviert.

I. Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister

Bekanntlich kommt dem Bund die konkurrierende Gesetzgebungskompetenz für „Grundlagen der Juristenausbildung“ zu. Sie sind vom Begriff der „Gerichtsverfassung“ in Art. 74 Abs. 1 Nr. 1 GG umfasst.⁹ Hierauf beruhen §§ 5 bis 7 DRiG, die den Erwerb der Befähigung zum Richteramt regeln und damit – über Verweisungen in anderen Gesetzen – auch den Zugang zu den meisten anderen juristischen Berufen (vergleiche zum Beispiel § 122 DRiG für die Staatsanwaltschaft; § 4 BRAO für die Anwaltschaft; § 5 BNotO für Notarinnen und Notare).¹⁰ §§ 5a Abs. 4, 5b Abs. 6 und 5d Abs. 6 DRiG stellen klar, dass die Ausgestaltung des bundesgesetzlich vorgegebenen Rahmens den Ländern obliegt. Sie haben konkretisierende Ausbildungsgesetze und Ausbildungsordnungen erlassen.¹¹

Wer die einzelnen Rechtsgrundlagen der Bundesländer miteinander vergleicht, stellt leicht große Ähnlichkeiten fest. Hauptursächlich für die weitgehend einheitliche Ausgestaltung der Rahmenvorgaben aus dem DRiG sind die Abstimmungsprozesse zwischen den zuständigen Justizministerien der Länder. Wesentliches Vehikel für einen kooperativen Föderalismus solcher Art ist die Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister (JuMiKo). Wie andere Fachministerkonferenzen der Länder ist die JuMiKo eine ständige Einrichtung mit jährlich wechselndem Vorsitz. Ihre Beschlüsse haben grundsätzlich keinen Rechtssetzungscharakter. Gleichwohl gehen von ihnen entscheidende Impulse für die Landesgesetzgebung aus. Im Sinne bündischer Gleichheit nehmen alle Ministerinnen und Minister an der JuMiKo mit gleichem Stimmrecht teil, unabhängig von Größe, Einwohnerzahl, Gebietsausdehnung oder Wirtschaftskraft

⁹ Vergleiche *Oeter*, in: v. Mangoldt/Klein/Starck (Hrsg.), GG, Band 2, 7. Aufl. 2018, Art. 74 Rn. 22 ff.

¹⁰ Näher dazu *Staats*, DRiG, 2012, Vor §§ 5–7 Rn. 2.

¹¹ Zum Beispiel in Berlin: Berliner Juristenausbildungsgesetz vom 23.6.2003, GVBl. 2003, 232, zuletzt geändert durch Gesetz vom 22.3.2016, GVBl. 2016, 116; Berliner Juristenausbildungsordnung vom 04.8.2003, GVBl. 2003, 298, zuletzt geändert durch Gesetzesvorlage vom 10.12.2017, GVBl. 2017, 695.

des Bundeslandes, welches sie vertreten.¹² Der Bundesministerin der Justiz ist eine Teilnahme als Gast ohne eigenes Stimmrecht möglich. Die JuMiKo wird durch eine Konferenz der Staatssekretärinnen und Staatssekretäre beziehungsweise Staatsrätinnen und Staatsräte vorbereitet. Für die Beschlussfassung der JuMiKo gilt – wie bei allen Fachministerkonferenzen – das Einstimmigkeitsprinzip.

- 9 Fragen der Juristenausbildung stehen oft auf der Agenda der JuMiKo. Sie werden im sogenannten Ausschuss zur Koordinierung der Juristenausbildung (KOA) vorbereitet. Der KOA kann auf Arbeitsebene unabhängig von Sitzungen der JuMiKo zusammentreten. Sein Einfluss ist nicht zu unterschätzen. Im Jahr 2014 betrauten die Justizministerinnen und Justizminister beispielsweise den KOA mit folgender Aufgabe:

„[...] beauftragen den Koordinierungsausschuss, die Regelungen zu folgenden Punkten, deren weitere Harmonisierung im Bericht als wünschenswert bezeichnet wird, auf ihre Vor- und Nachteile und weitere Angleichungsmöglichkeiten zu untersuchen:

- Zusammenhang zwischen staatlichem und universitärem Prüfungsteil
- Freiversuchsregelungen
- Abschichtung von Prüfungsteilen
- landesweite Querkorrektur
- Zulassungsvoraussetzungen zur mündlichen Prüfung
- Gewichtung der Prüfungsteile
- Punktedifferenz zwischen Erst- und Zweitkorrektur
- Notenverbesserungsversuch
- Meldefrist zur staatlichen Pflichtfachprüfung
- Schwerpunktbereichsprüfung
- Zweiter Wiederholungsversuch
- Pflichtstoff.

Hinsichtlich des Pflichtstoffes soll der Vorschlag neben der Harmonisierung eine Begrenzung für beide Staatsprüfungen umfassen.“¹³

- 10 Dem Untersuchungsauftrag ist der KOA mit einem viel beachteten Bericht aus dem Jahr 2016 nachgekommen. Im Ergebnis wurden zum Beispiel eine Harmonisierung der gültigen Pflichtstoffkataloge und eine Begrenzung des Pflichtstoffes angeregt sowie umfangreiche Vorschläge für eine Reform des Studiums im Schwerpunktbereich unterbreitet. In einigen Bundesländern haben diese Bemühungen bereits Gesetzesänderungen herbeigeführt.¹⁴ In Niedersachsen trat beispielsweise zum 01.01.2020 ein neuer Pflichtstoffkatalog für die Erste Juristische Prüfung in Kraft.¹⁵
- 11 Gelegentlich wird der KOA durch die JuMiKo ausdrücklich zu einem Austausch mit den juristischen Fakultäten über den Deutschen Juristen-Fakultätentag (→ Rn. 13 f.) angehalten.¹⁶ Zudem steht er im Dialog mit Berufskörperschaften und -verbänden

¹² Siehe *Sommermann*, in: v. Mangoldt/Klein/Starck (Hrsg.), GG, Band 2, 7. Aufl. 2018, Art. 20 Rn. 50 ff.

¹³ 85. Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister vom 6. November 2014, Beschlüsse TOP I.9., abrufbar unter: <https://www.justiz.nrw.de/JM/jumiko/beschluesse/2014/herbstkonferenz14/index.php>.

¹⁴ Siehe *Bericht des Ausschusses der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung (KOA) Harmonisierungsmöglichkeiten für die juristischen Prüfungen: Bewertung und Empfehlungen, Herbst 2016*, abrufbar unter: https://www.justiz.nrw.de/JM/schwerpunkte/juristenausbildung/bericht_ausschuss/KOA-Bericht_November_2016.pdf.

¹⁵ Zur Novelle des § 16 der Verordnung zum Niedersächsischen Gesetz zur Ausbildung der Juristinnen und Juristen (NJAVO) siehe VO vom 16.12.2019, Nds. GVBl. Nr. 23/2019 S. 407; ber. 1/2020 S. 16.

¹⁶ Siehe 87. Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister vom 17. November 2016, Beschlüsse

der Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte sowie Notarinnen und Notare, mit den Berufsverbänden der Richterinnen und Richter sowie der Staatsanwältinnen und Staatsanwälte sowie mit dem Bundesverband rechtswissenschaftlicher Fachschaften. Der KOA kann in diesem Zusammenhang auch als Forum für juristenausbildungspolitische Positionen verstanden werden.

Mit Blick auf den Lehr-/Lernprozess ist nicht zu übersehen, dass JuMiKo und KOA 12 eine besondere Bedeutung für ausbildungsspezifische Voreinstellungen zukommt. Unter Demokratie- und Transparenzgesichtspunkten stellen sich gleichwohl manche Fragen. Verfahrensregelungen sucht man etwa bei JuMiKo und KOA vergeblich. Weder ist zu erfahren, wer dem KOA angehört, noch unter welchen Voraussetzungen er zusammentritt oder wann welche Interessengruppierungen bei seiner Arbeit zu beteiligen sind. Es verwundert etwa, wenn der Deutsche Juristen-Fakultätentag seine Anhörung öffentlich einfordern muss.¹⁷ Die JuMiKo selbst ist – anders als die Konferenz der Innenministerinnen und Innenminister – nicht einmal mit einer eigenen Website vertreten. Dadurch entsteht zumindest der Eindruck, dass zentrale ausbildungspolitische Weichenstellungen und damit so manche ausbildungsspezifischen Voreinstellungen für den Lehr-/Lernprozess im Hinterzimmer vorgenommen werden und einer gewissen Beliebigkeit ausgesetzt sind.

II. Deutscher Juristen-Fakultätentag

Eine wichtige Rolle bei der rechtspolitischen Willensbildung für ausbildungsspezifische Voreinstellungen spielt der bereits erwähnte Deutsche Juristen-Fakultätentag e.V. (DJFT). Er vertritt die Interessen der 45 Juristischen Fakultäten in Deutschland und kann auf eine lange Geschichte zurückblicken.¹⁸ Seit dem Jahr 2000 ist er als gemeinnütziger Verein organisiert. § 2 der Vereinssatzung¹⁹ definiert den Vereinszweck. Danach hat der DJFT „die Förderung der rechtswissenschaftlichen Forschung, Lehre und internationale Kooperation durch die Mitglieder und deren eigene Mitglieder und die Vertretung gemeinsamer Interessen“ zum Ziel. Zur Umsetzung des Vereinszwecks bringt sich der DJFT in die politische Willensbildung über öffentliche Stellungnahmen ein und führt den Dialog mit Politik, Verwaltung, Wissenschaftsorganisationen und Verbänden. Dabei steht er in besonders engem Austausch mit den Justizministerien des Bundes und der Länder und den (Landes-) Justizprüfungsämtern. Jedes Jahr veröffentlicht der DJFT eine Gesamtstatistik mit Angaben der Mitgliedsfakultäten zu ausbildungsrelevanten Kennzahlen, etwa zu Studienanfängerinnen und -anfängern oder Absolventinnen und Absolventen, zur Verteilung der Studierenden auf verschiedene Studiengänge oder zur Betreuungsrelation.²⁰ 13

In Bezug auf das Lehren und Lernen ergibt der Blick auf die Beschlüsse des DJFT, dass 14 vor allem curriculare Fragen des Jurastudiums im Fokus der Mitgliederversammlung

unter TOP I.8, abrufbar unter: https://www.justiz.nrw.de/JM/jumiko/beschluesse/2016/Fruehjahrenskonferenz_2016/index.php. Näher dazu *Lege*, JZ 2018, 341 (341f.).

¹⁷ *Deutscher Juristen-Fakultätentag*, Beschluss 2016 II, <https://www.djft.de/wp-content/uploads/2019/03/2016-II-JUMIKO-Koordinierung-der-Juristenausbildung.pdf>.

¹⁸ Siehe ausführlich *Knemeyer*, 75 Jahre Deutscher Juristen-Fakultätentag, 2. Aufl. 1995; *Huber*, Der Deutsche Juristen-Fakultätentag in: Bayer/Koch/Körber et al. (Hrsg.), FS Werner, 2009, S. 38 (38 ff.).

¹⁹ Satzung, beschlossen auf dem 95. Deutschen Juristen-Fakultätentag am 5. Juni 2015 in Heidelberg.

²⁰ Siehe dazu <https://www.djft.de/statistiken/>.

stehen. So betreffen ihre Beschlüsse etwa die Weiterentwicklung der Schwerpunkt-ausbildung (2007, 2008, 2009, 2013, 2014), die Rolle des Europarechts in der Pflichtfachprüfung (2012) oder die Berücksichtigung des NS-Unrechts im Studium (2018). Der Abstraktionsgrad der Beschlüsse ist – nicht überraschend – hoch. Nur in wenigen Angelegenheiten finden sich ausführlichere Positionen. Ein Beispiel dafür ist der sogenannte „Fakultätenbericht“ aus dem Jahr 2017, mit dem der DJFT auf Empfehlungen des KOA zur Vereinheitlichung des Jurastudiums reagiert.²¹ Größere Innovationskraft für den Lehr-/Lernprozess entfalten die Bemühungen des DJFT kaum. Curriculare Bestandswahrung steht meist im Vordergrund.²² Mit Fragen der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik hat sich der DJFT bislang eher nur am Rande befasst.

III. Berufsständische und studentische Interessenvertretungen

- 15 Einfluss auf die rechtspolitische Willensbildung für Voreinstellungen des Lehr-/Lernprozesses nehmen auch verschiedene berufsständische und studentische Interessenvertretungen. Als Dachverband für insgesamt 25 Mitgliedsverbände vertritt der „Deutsche Richterbund“ (DRB) die beruflichen Interessen von Richterinnen und Richtern sowie Staatsanwältinnen und Staatsanwälten“. Er ist Berufsverband für mehr als 17.000 Einzelmitglieder.²³ Ausbildungspolitische Positionierungen sind allerdings rar. Eine letzte ausführlichere Einlassung zu Ausbildungsfragen („Stellungnahme zur Neuordnung der postuniversitären Juristenausbildung“) datiert auf das Jahr 1998.²⁴
- 16 Mit weitaus mehr Verve werden demgegenüber die Interessen der Anwältinnen und Anwälte in politische Diskussionen über die Juristenausbildung eingebracht. Während sich zwar die Rechtsanwaltskammern auf Bundes- und Landesebene vergleichsweise selten öffentlich vernehmbar zu Wort melden, werden Belange der Anwaltschaft mit einigem Aufwand über den Deutschen Anwaltsverein e.V. (DAV) vertreten. Der Ausschuss „Aus- und Fortbildung“ des DAV nimmt regelmäßig und ausführlich zu aktuellen Entwicklungen Stellung.²⁵ Ergänzt wird die rechtspolitische Arbeit des DAV durch Aktivitäten der gemeinnützigen „Hans Soldan Stiftung“. Sie hat sich der Förderung der (anwalts-) praxisorientierten Juristenausbildung verschrieben: wo immer Juristenausbildung auch stattfindet, ob mit oder ohne Referendariat, müsse sie auch am Leitbild der Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte ausgerichtet sein.²⁶ Der Juristenausbildung in diesem Sinne sind etwa die „Soldan Tagungen“ gewidmet, die sich als wichtiger Impulsgeber für ein stärker am Berufsbild von Anwältinnen und Anwälten orientiertes Jurastudium verstehen. Adressiert werden Vertreterinnen und Vertreter der Studierenden, aus Hochschulen, Anwaltschaft, Prüfungsämtern und der Rechtspolitik. Im Mittelpunkt der Veranstaltungen stehen nicht nur curriculare Fragen des Jura-

²¹ Näher *Lege*, JZ 2018, 341 (341).

²² Siehe dazu *Sörgel*, Die Implementation der Grundlagenfächer in der Juristenausbildung nach 1945, 2014, S. 23.

²³ Siehe dazu <https://www.drb.de/drb/ueber-uns>.

²⁴ *Deutscher Richterbund*, Stellungnahme zur Neuordnung der postuniversitären Juristenausbildung vom 02.01.1998, <https://www.drb.de/positionen/stellungnahmen/stellungnahme/news/198>.

²⁵ Zu aktuellen Stellungnahmen siehe <https://anwaltsverein.de/de/interessenvertretung/ausschuesse-im-dav/aus-und-fortbildung>.

²⁶ Siehe *Soldan Stiftung*, Zehn Thesen zur Orientierung des rechtswissenschaftlichen Studiums auch am Anwaltsberuf, <https://www.soldanstiftung.de/foerderung/10-thesen/index.html>.

studiums. Auch alternative Lehrformate wie Moot Courts, Planspiele, Mock Trials oder Legal Clinics werden diskutiert.

Schließlich bringen sich studentische Interessenvertretungen in die ausbildungs- 17
politische Diskussion ein. Sie sind regional unterschiedlich als Fachschaften, Fachschaf-
träge, Fachschaftsinitiativen, Studiengangsausschüsse oder Studierendenvertretungen
organisiert. In einigen Bundesländern mit mehreren juristischen Fakultäten haben
sich die Fachschaften zu einer Landesfachschaft zusammengeschlossen (zum Beispiel
zur Rechtswissenschaftliche Landesfachschaft Bayern). Auf Bundesebene vertritt der
Bundesverband rechtswissenschaftlicher Fachschaften e.V. (BRF) die hochschulpoliti-
schen Interessen von über 110.000 Studierenden bundesweit.²⁷ Der BRF führt – ähnlich
wie die studentischen Interessenvertretungen in den Ländern – den Dialog mit dem
Deutschen Juristen-Fakultätentag, den Landesjustizprüfungsämtern sowie den Justiz-
ministerien auf Bundes- und Landesebene. In aktuelle Gesetzgebungsvorhaben im
Bereich der Juristenausbildung bringt er sich aktiv über ausführliche Stellungnahmen
ein. Anders als bei berufsständischen Interessenvertretungen bezieht sich die Arbeit
des BRF nicht allein auf curriculare oder prüfungsrechtliche Fragen des Jurastudiums.
Vielmehr werden Lehr-/Lernbedingungen ganz allgemein in den Blick genommen.
Positionierungen und Veranstaltungen betreffen zum Beispiel „die soziale Seite“ des
Jurastudiums, Herausforderungen des E-Learnings, psychischen Druck in der Examens-
phase oder Fälle des Studienabbruchs.²⁸ Besonders hervorzuheben ist, dass der BRF
alle zwei Jahre eine bundesweite Befragung von Absolventinnen und Absolventen
zu verschiedenen Themenbereichen (zum Beispiel Bedeutung E-Learning, Rolle ju-
ristischer Datenbanken, Auslandssemester, Nachfrage Grundlagenfächer) durchführt,
um ein möglichst umfassendes studentisches Meinungsbild bei der eigenen Arbeit
berücksichtigen zu können.²⁹ Das ist vor allem deshalb bemerkenswert, da die Absol-
ventenbefragungen einem Empiriedefizit begegnen, dessen Behebung sich eigentlich
die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik auf die Fahnen geschrieben hatte, dies aber
bislang nur in Ansätzen einlösen konnte.

D. Institutionen der Ausbildung von Einheitsjuristinnen und Einheitsjuristen

Die deutsche Juristenausbildung folgt seit geraumer Zeit dem Konzept des Einheits- 18
juristen: das rechtswissenschaftliche Studium und das anschließende Referendariat
eröffnen den Zugang zu allen juristischen Berufen gleichermaßen.³⁰ Verschiedene
Institutionen sind an der Umsetzung dieses Konzepts beteiligt. Die landesspezifischen
Rechtsgrundlagen legen arbeitsteilige Zuständigkeiten fest. So liegt etwa nach § 1 Abs.1

²⁷ Siehe dazu <https://bundesfachschaft.de/ueber-uns/>.

²⁸ Siehe näher Wacker, ZDRW 2017, 293 (293 ff.); Derfler, ZDRW 2017, 46 (46 ff.); Kuckert, Studierende unterstützen – Umgang mit psychischem Druck im Jurastudium, JURAcon, Jahrbuch 2019, 1. Halbjahr, 2019, S. 60 (60 ff.).

²⁹ Siehe etwa BRF/Brinkmann/Borchers et al., Abschlussbericht Absolventenbefragung 2018, <https://bundesfachschaft.de/2019/04/abschlussbericht-der-absolventenbefragung-2018/>.

³⁰ Kritisch dazu Hoffmann-Riem, Modernisierung von Recht und Justiz, 2000, S. 338 ff.; Ranieri, Juristen für Europa, 2006, S. 52 f.; anders dagegen Huber, Beiträge zu Juristenausbildung und Hochschulrecht, 2010, S. 107; Papier/Schröder, NJW 2012, 2860 (2863).

in Verbindung mit § 4 BerlJAG die Ausbildung in den Pflichtfächern und in den Schwerpunktbereichen in den Händen der Berliner Universitäten, während die Präsidentin beziehungsweise der Präsident des Kammergerichts nach § 10 BerlJAG als Ausbildungsbehörde des Vorbereitungsdienstes fungiert. Die staatliche Pflichtfachprüfung der Ersten Juristischen Prüfung und die Zweite Juristische Staatsprüfung werden gemäß § 2 BerlJAG vom Gemeinsamen Juristischen Prüfungsamt durchgeführt.

- 19 Erst Mitte des 19. Jahrhunderts hat sich das heute bekannte Zusammenspiel der Institutionen entwickelt.³¹ An den Universitäten setzte sich die Einsicht in die Notwendigkeit einer berufsrelevanten Ausbildung nur langsam durch. Noch 1814 ließ etwa *Friedrich Carl von Savigny* in seiner berühmten Schrift „Vom Beruf unsrer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft“ wissen, das (praxisrelevante) Allgemeine Preußische Landrecht könne an der Universität zu Berlin nicht gelehrt werden, da ihm mangels geschichtlicher Quellen keine wissenschaftliche Seite abzugewinnen sei.³² Mittlerweile dominiert indes eine „Tradition praktischer Jurisprudenz“³³ das Jurastudium. An der Ausrichtung der Juristenausbildung am Konzept der Einheitsjuristin beziehungsweise des Einheitsjuristen hat sich seit dem Inkrafttreten des preußischen „Gesetzes über die juristischen Prüfungen und die Vorbereitung zum höheren Justizdienste“ zum 01.1. 1870³⁴ nichts geändert. Vielerlei Kritik und mancherlei Reformbemühungen hat es unbeschadet überstanden. Eine „einstufige Juristenausbildung“ konnte sich ebenso wenig durchsetzen³⁵ wie die als „Bologna-Prozess“³⁶ bezeichnete europäische Studienreform. Einen nicht unwesentlichen Anteil daran haben die Institutionen, die seit weit über 100 Jahren für die Befähigung zum Richteramt und zu anderen juristischen Berufen zuständig sind. Sie werden nachfolgend in den Blick genommen.

I. Juristische Fakultäten

- 20 Die universitäre Juristenausbildung obliegt den juristischen Fakultäten beziehungsweise Fachbereichen. Sie sind die organisatorischen Grundeinheiten einer Hochschule, die unbeschadet der Gesamtverantwortung und der Zuständigkeiten der zentralen Organe der Hochschule für ihr Gebiet die Aufgaben der Hochschule erfüllen. So regeln es zum Beispiel ausdrücklich Art. 27 Abs. 1 S. 1–2 BayHG und § 43 Abs. 1 HessHG. Die Begriffe „Fakultät“ und „Fachbereich“ werden in der Regel synonym verwendet.³⁷ Die „Aufgaben der Hochschule“ – und damit der Fakultät – werden über die landes-

31 Näher *Krause*, Geschichte der Justiz- und Verwaltungsausbildung in Preußen und Deutschland, in: Baldus/Finkenauer/Rüfner (Hrsg.), Juristenausbildung in Deutschland und Europa zwischen Tradition und Reform, 2008, S. 95 (105 ff.).

32 v. Savigny, Vom Beruf unsrer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, 1814, 2. Aufl. 1828, S. 144.

33 Ranieri (Fn. 30), S. 18.

34 Siehe dazu *Dylla-Krebs*, BRJ (Sonderausgabe) 2016, 1 (3).

35 Siehe *van de Loo/Stehmeier*, KJ 46 (2013), 383 (383 ff.); *Lautmann*, ZDRW 2020, 117 (117 ff.) sowie den Bericht von *Haag*, Juristenausbildung als Gesetzgebungsinstrument, in: Hassemer/Hoffmann-Riem/Limbach (Hrsg.), 1986, S. 11 (11 ff.).

36 Siehe zur Entwicklung *Kilian*, Modelle der Juristenausbildung in Europa, 2010, S. 20 ff.; *Huber* (Fn. 30), S. 83 ff.; 110 ff. Endgültig abgelehnt wurde die Ausdehnung des Bologna-Prozesses auf das Jurastudium durch Beschluss der 82. JuMiKo vom 18./19. Mai 2011 in Halle (Saale).

37 Vergleiche v. *Coelln*, in: Hartmer/Detmer (Hrsg.), Hochschulrecht, 2. Aufl. 2011, VII Rn. 72.

spezifischen Vorschriften zur Juristenausbildung adressiert und auf Fakultätsebene in Gestalt von Studien- und Prüfungsordnungen konkretisiert.

Die Regelsysteme, in welche die Fakultäten eingebettet sind, machen sie zu zentralen *Institutionen* juristischen Lehrens und Lernens. Die *Akteure*, die in ihr organisiert sind (zum Beispiel Studierende, Professorinnen und Professoren), sind überwiegend unmittelbar am Lehr-/Lernprozess beteiligt. Ihr Verhältnis ist nicht in erster Linie von lehrenden und verwaltenden „Dienstleistern“ auf der einen Seite und lernenden „Kunden“ auf der anderen Seite charakterisiert.³⁸ Seit dem Aufkommen der Gruppenuniversität bestimmen Studierende, Professorinnen und Professoren, wissenschaftlicher Mittelbau und Verwaltungspersonal die Geschicke der Fakultät im mitgliedschaftlichen Zusammenwirken. Über die Selbstverwaltungsgremien können sich die Gruppen aktiv-gestaltend in die Verbesserung des Lehr-/Lernprozesses einbringen. Denn wichtige Impulse gehen von den Gremien aus: sie sind nicht nur für den Erlass der Studien- und Prüfungsordnungen verantwortlich, sondern auch maßgeblich an der Berufung beziehungsweise Bestellung neuer Lehrkräfte beteiligt. Gute Lehre ist damit – wie es *Hans Heinrich Trute* formuliert – durchaus „eine Gesamtleistung der Fakultät“.³⁹ 21

Es liegt auf der Hand, dass es zur Umsetzung von Ideen und Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre professioneller Strukturen der Fakultätsorganisation bedarf. Dies gilt umso mehr, als auch im Bereich der Lehre die Konkurrenz zwischen den juristischen Fakultäten in Deutschland deutlich zugenommen hat.⁴⁰ Der Wettbewerb um gute Studierende, der seinen Ausdruck etwa in selektiven Vergabeverfahren für Fördermittel wie beim „Qualitätspakt Lehre“, aber auch in der partiellen Einbeziehung der Lehre in Auswahlentscheidungen im Rahmen der sogenannten Exzellenzinitiative gefunden hat, zwingt die Fakultäten zu strategischem Handeln.⁴¹ Verstärkt wird der Druck durch Hochschulentwicklungsverträge und Zielvereinbarungen, die von zuständigen Landesministerien mit den Hochschulen inzwischen verbreitet geschlossen worden sind. Nach beispielsweise § 1 Abs. 3 NdsHG sind Zielvereinbarungen des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur mit Universitäten insbesondere zur „Sicherung und Verbesserung der Qualität von Lehre“ möglich. Genau hier tritt eine Schwäche der akademischen Selbstverwaltung zutage. Überlange, behäbige Entscheidungsprozesse sowie teilweise eine geringe Präzision und Nachhaltigkeit von Entscheidungen sind einer Strategiefähigkeit abträglich.⁴² Das Gleiche gilt für kurze Amtszeiten und eine begrenzte Verfügungsgewalt derjenigen, die für Organisation und Planung der Lehre in einer Fakultät verantwortlich sind.⁴³ Es verwundert deshalb 22

³⁸ Vergleiche *Huber* (Fn. 30), S. 66.

³⁹ *Trute*, Organisation, Personal und Finanzierung als Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lehre, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.) *Exzellente Lehre im juristischen Studium – auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, 2011, S. 279 (280).

⁴⁰ Ausführlich zum zunehmenden Wettbewerb unter den Hochschulen und mit weiteren Nachweisen siehe *Hüther/Krücken*, Hochschulen – Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung, 2016, S. 58 ff.; *Krücken*, Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und organisationalen Praktiken: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Wettbewerbskonstitution im Hochschulbereich, in: Zimmermann/Kamphans/Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*, 2008, S. 165 (166 ff.).

⁴¹ Vergleiche *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, JURA 2009, 579 (580); *dies.*, Juristische Lehre neu denken: Plädoyer für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: *dies.* (Hrsg.) *Exzellente Lehre im juristischen Studium – auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, 2011, S. 9 (11).

⁴² Vergleiche *Hüther/Krücken* (Fn. 40), S. 44.

⁴³ Vergleiche *Trute* (Fn. 39), S. 281.

nicht, dass mit den Reformen rund um das New Public Management zunehmend auch professionelle Managementstrukturen für die Fakultäten eingefordert wurden. Sie ermöglichen es, die Verbesserung der Lehre gesamtheitlich über ein fakultätsspezifisches Konzept anzugehen, das die Dimensionen von Organisation, Personal und Finanzen integriert.⁴⁴ Es geht dabei um nichts weniger als die Implementierung eines Qualitätsmanagements mit flexiblen Instrumenten wie etwa lehrbezogenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit Professorinnen und Professoren⁴⁵, Auszeichnungen für hervorragende Lehrleistungen („Lehrpreise“)⁴⁶ oder fachdidaktische Weiterbildungsangebote für den akademischen Mittelbau. Ob und inwieweit allerdings ein solcher Strukturwandel gelungen ist und die herrschende Konsenskultur zugunsten einer Stärkung der Fakultätsleitungen wirklich ein Stück weit aufgebrochen wurde, darf vorsichtig skeptisch beurteilt werden.⁴⁷

- 23 Klar ist, dass eine Fakultät sich im Wettbewerb um Studierende umso besser positionieren kann, je interessanter ihr Profil ausfällt. Dabei sind für potentielle Immatrikulationen nicht so sehr die Höhe der eingeworbenen Drittmittel oder die Zahl der Publikationen von Professorinnen und Professoren entscheidend. Anziehender wirken eher gute Betreuungsrelationen, gute Durchschnittsnoten in der Ersten Juristischen Prüfung, internationale Kooperationen („Studierendenaustausch“), fremdsprachige Studienangebote oder innovative Lehrformate (zum Beispiel Moot Courts oder Legal Clinics).⁴⁸ Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Profilierung der Fakultät spielen zudem spezialisierte Lehrangebote im Schwerpunktbereich. In diesem Zusammenhang gewähren die Juristenausbildungsgesetze den Fakultäten einen durchaus weiten Gestaltungsspielraum. Auf Studierwillige können zum Beispiel interdisziplinäre Lehrangebote (zum Beispiel „Kriminologie“) oder Veranstaltungen mit besonderen Bezügen zur späteren beruflichen Praxis (zum Beispiel „Bilanz- und Unternehmenssteuerrecht“) attraktiv wirken. Gelegentlich mag dadurch die Wahl des Studienortes beeinflusst werden.⁴⁹ Die Schwerpunktausbildung durchbricht die Justizverantwortlichkeit für Prüfungen, denn die maßgeblichen Leistungskontrollen werden gesetzlich in die Hände der Fakultäten gelegt. § 28 JAG NRW bestimmt etwa in Konkretisierung von § 5 Abs. 1 DRiG, dass die Schwerpunktbereichsprüfung studienbegleitend an einer Universität abgenommen wird. Gem. § 29 Abs. 1 JAG NRW ist im Sinne von § 5d Abs. 2 DRiG eine Gesamtnote aus staatlicher Pflichtfachprüfung und Schwerpunktbereichsprüfung zu bilden, wobei Letztere mit 30 % Eingang findet. Was bei Einführung der Schwerpunktausbildung manchem noch als Sündenfall galt⁵⁰, bietet tatsächlich den Fakultäten Gelegenheit zu einer besseren Kopplung von Lehre und Prüfung.⁵¹ Studierende können auf diese Weise enger an die Fakultät gebunden, Repetitorien kann ein Stück weit das

⁴⁴ Näher *Trute* (Fn. 39), S. 285.

⁴⁵ Siehe dazu etwa *Jaeger*, die hochschule 2006, 55 (55 ff.).

⁴⁶ Ausführlich dazu die Beiträge in *Tremp* (Hrsg.), „Ausgezeichnete Lehre!“, Lehrpreise an Universitäten; Erörterungen, Konzepte, Vergabepaxis, 2010.

⁴⁷ *Hüther/Krücken* (Fn. 40), S. 61.

⁴⁸ Zur Profilbildung von Hochschulen siehe allgemein *Teichler*, Hochschulstrukturen im Umbruch, Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten, 2005, S. 243 ff.

⁴⁹ Vergleiche *Hommelhoff*, ZDRW 2013, 62 (64 f.).

⁵⁰ Vergleiche zum Beispiel *Münch*, Zwischenprüfung und Schwerpunktbereichsprüfung – Juristenausbildung im Systemumbruch, in: ders. (Hrsg.), Die neue Juristenausbildung, 2004, S. 9 (21).

⁵¹ Näher dazu *Huber* (Fn. 30), S. 85.

Wasser abgegraben werden.⁵² Ob und inwieweit die Fakultäten ihren Gestaltungsspielraum sinnvoll genutzt haben, ist indes umstritten.⁵³ Teilweise wird beklagt, dass der Weg zum Examen seit Einführung der Schwerpunktbereiche im Jahr 2003 deutlich länger dauere.⁵⁴ Auch die Prüfungslast für die Lehrenden wird kritisiert; nicht wenige stören sich zudem an einer zum Teil erheblichen Noteninflation und an den von Hochschule zu Hochschule recht unterschiedlichen Anforderungen.⁵⁵ Auf Grundlage der Kritik hat der KOA (→ Rn.9) unter Einbeziehung der Verbände der juristischen Praxis und der Studierendenschaft im September 2019 noch einmal Vorschläge zur Reform des Studiums im Schwerpunktbereich unterbreitet. Ob diese umgesetzt werden, ist gegenwärtig zumindest ungewiss.⁵⁶

II. Justizprüfungsämter

Hochschulen und ihre teilrechtsfähigen Fakultäten werden aus organisationssoziologischer Perspektive als sogenannte Professionsorganisationen bezeichnet. Der Begriff spielt darauf an, dass die Kontrolle ihrer Prozesse traditionell einer Profession obliegt, in diesem Fall den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.⁵⁷ Denn als Kernaufgaben einer Hochschule sind Forschung und Lehre nur begrenzt von außen steuerbar. Für juristische Fakultäten trifft dieser Befund nur teilweise zu. Ihnen sind entscheidende Bereiche der Selbstkontrolle über die Juristenausbildungsgesetze entzogen.⁵⁸ Sie entkoppeln Lehre und Prüfung, indem sie vorschreiben, die staatliche Pflichtfachprüfung vor den Justizprüfungsämtern abzulegen. Solche bestehen in den Bundesländern entweder bei den Obergerichten (vergleiche zum Beispiel § 3 Abs.1 JAG NRW) oder den Landesjustizministerien (vergleiche zum Beispiel § 19 Abs.1 S.1 BerlJAG; § 6 Abs.1 BayJAPO). Die Binnenorganisation der Prüfungsämter unterscheidet sich im Detail erheblich. Gemeinsam ist allen Organisationsformen allerdings, dass gesetzlich eine Einbindung von Personal der juristischen Fakultäten vorgeschrieben wird. Nach § 19 Abs.2 BerlJAG sind etwa alle an den rechtswissenschaftlichen Fakultäten der Berliner Universitäten tätigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer kraft Amtes Mitglieder des Gemeinsamen Juristischen Prüfungsamtes. Eine ähnliche Regelung findet sich auch in § 4 Abs.2 Nr.1 JAG NRW oder § 7 Abs.3 JAVO SH in Verbindung mit § 4 S.1 Nr.1 JAG SH. Danach können Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zu Mitgliedern

24

⁵² Hommelhoff, ZDRW 2013, 62 (64f.).

⁵³ Zur Kritik siehe die Übersicht bei Hommelhoff, ZDRW 2013, 62 (63 ff.).

⁵⁴ Schneider, Reform des Jurastudiums: Der Schwerpunkt bleibt wohl, in: Legal Tribune Online vom 31.10.2019, https://www.lto.de/persistent/a_id/38483/.

⁵⁵ Vergleiche Papier/Schröder, NJW 2012, 2860 (2861); Glatz, HANLR 2020, 68 (68).

⁵⁶ Die JuMiKo hat auf ihrer 90. Herbstkonferenz im November 2019 dem BMJV jedenfalls eine Abkehr von der bisherigen Gesamtnotenbildung vorgeschlagen: „Die Justizministerinnen und Justizminister bitten die Bundesministerin der Justiz und für Verbraucherschutz, [...] einen Gesetzentwurf mit dem Ziel vorzulegen, § 5d DRiG dahingehend zu ändern, wegen der Verschiedenartigkeit der staatlichen Pflichtfachprüfung und der universitären Schwerpunktbereichsprüfung künftig auf die Bildung einer Gesamtnote zu verzichten und im Zeugnis über die erste Prüfung beide Noten getrennt auszuweisen“. Vergleiche Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister (JuMiKo) vom 7. November 2019, Beschluss zu TOP I.12.

⁵⁷ Näher Hüther/Krücken (Fn.40), S.48.

⁵⁸ Vergleiche Trute, Prüfungen in den Rechtswissenschaften – die Praxis, in: Bork (Hrsg.), Prüfungsforschung, 2015, S.44 (44).

des Prüfungsamtes berufen werden. Verfahrensmäßig legen die Juristenausbildungsgesetze und -verordnungen überwiegend die einzelnen Prüfungen in die Hände von Prüfungsausschüssen. Diese können sowohl mit Vertreterinnen und Vertretern aus der juristischen Berufspraxis (insbesondere aus Anwalt-, Richter- und Staatsanwaltschaft) als auch mit Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen besetzt werden (vergleiche zum Beispiel § 7 BayJAPO). In einzelnen Bundesländern wird ausdrücklich eine bestimmte Zusammensetzung von Prüfungskommissionen oder Prüfungsausschüssen vorgeschrieben. Dabei wird teilweise Sorge dafür getragen, dass Vertreterinnen und Vertreter der Fakultäten (siehe § 14 Abs. 2 JAG NRW) beteiligt werden. Viele Bundesländer sehen solche Regelungen aber nicht vor. § 36 Abs. 4 S. 2 BerlJAO stellt sogar klar, dass kein Anspruch des Prüflings auf eine bestimmte Zusammensetzung des Prüfungsausschusses besteht. Es nimmt daher nicht Wunder, dass der Deutsche Juristen-Fakultätentag im Jahr 2019 daran erinnern musste, dass „die angemessene Beteiligung von Universitätsprofessorinnen und -professoren am staatlichen Teil der Ersten Juristischen Prüfung ein entscheidender Faktor zur Sicherung der Qualität der deutschen Juristenausbildung“ ist.⁵⁹

- 25 In der Zuständigkeit der Justizprüfungsämter und in ihrer Organisation spiegelt sich die Berufsfeldorientierung des Jurastudiums. Den Prüfungsämtern kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Zertifizierungsfunktion zu: den Absolventinnen und Absolventen wird bescheinigt, bestimmte Kompetenzen (vergleiche § 1 Abs. 2 JAPrO BW: „fachliche Eignung für den juristischen Vorbereitungsdienst“) erworben zu haben, die gesetzlich für den Zugang zu juristischen Berufen vorgeschrieben werden.⁶⁰ Anders als in vielen anderen Studiengängen wird auf diese Weise den Universitäten die Zertifizierungsaufgabe sehr weitgehend aus der Hand genommen. Das wird zum Teil ausdrücklich begrüßt. *Peter M. Huber* zufolge hat die Gewährleistung der „gleichbleibenden, unbestechlichen und aussagekräftigen Leistungsbewertung“ durch die Justizprüfungsämter maßgeblich dazu beigetragen, dass die juristischen Abschlüsse im Vergleich zu anderen Studiengängen keiner Noteninflation unterlagen und daher für Absolventinnen und Absolventen nicht an Wert verloren haben; das juristische Staatsexamen sei daher eine „kulturelle Errungenschaft“.⁶¹ Anderen gilt es gar als „Gütesiegel“.⁶² Derart positiv wird die Entkoppelung von Lehre und Prüfung durch die Einrichtung der Justizprüfungsämter indes nicht überall gesehen. Der Justizverantwortlichkeit und der Externalisierung der Abschlussprüfungen folge die besondere Fallbezogenheit des juristischen Studiums.⁶³ Diesem Umstand geschuldet würde an den juristischen Fakultäten weniger Rechtswissenschaft als vielmehr „eine stoffüberfrachtete Rechtskunde“ betrieben, die auf ein „eingetrichtertes und repetiertes Fall- und Rechtsprechungswissen, verbunden mit einer eher drillhaft als methodenbewusst eingeübten Klausurentchnik“, ausgerichtet sei.⁶⁴ Folge sei eine Trivialisierung des Lehrstoffes, die durch entsprechende Angebote der privaten Repetitorien verstärkt werde.⁶⁵

59 *Deutscher Juristen-Fakultätentag*, Beschluss 2019 III, <https://www.djft.de/wp-content/uploads/2019/07/Beschluss-DJFT-2019-3-Professoren-in-Erster-Juristischer-Prüfung-Endfassung.pdf>.

60 Näher *Trute* (Fn. 58), S. 44, 49.

61 Vergleiche *Huber* (Fn. 30), S. 107 ff.

62 Vergleiche *Dauner-Lieb*, AnwBl 2006, 5 (7).

63 Zu historischen Kontext siehe *Ranieri* (Fn. 30), S. 18 ff.

64 Vergleiche *Böckenförde*, JZ 1997, 317 (319).

65 Vergleiche *Ranieri* (Fn. 30), S. 20.

Ein solches Paukstudium⁶⁶ werde auf diese Weise geistlos entakademisiert und auf Rechtstechnokraten hin ausgerichtet⁶⁷.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass weder die eine noch die andere Auffassung auf Ergebnisse anspruchsvoller (vor allem empirischer) Untersuchungen verweisen kann. Vor allem die mit Verve vorgetragene Kritik an der Justizverantwortlichkeit basiert weitgehend auf anekdotischer Evidenz. Was der Rechtswissenschaft fehlt, ist eine systematische Prüfungsforschung.⁶⁸ Solange keine Auseinandersetzung mit den wirklichen und vermeintlichen Sozialisationseffekten der Juristenausbildung und der Rolle von Prüfungen in diesem Kontext⁶⁹ stattfindet, kann der Justizverantwortlichkeit unmöglich die Ursache für eine schematische Banalisierung der Lehre und damit für den Erfolg der Repetitorien zugeschoben werden. Sicher ist nur eines: je weniger die juristischen Fakultäten über das Juristenausbildungsrecht der Länder in die staatliche Pflichtfachprüfung integriert werden, desto weiter können die Anforderungen von Lehre und Prüfungen auseinanderfallen. Demgemäß wären die Landesgesetzgeber gut beraten, der Devise „Wer lehrt, prüft“ folgend wenigstens Mindestbeteiligungen für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an Prüfungskommissionen und Prüfungsämtern gesetzlich zu fixieren. 26

III. Ausbildungsinstitutionen des juristischen Vorbereitungsdienstes

In besonderem Maße charakteristisch für das Konzept der Einheitsjuristenausbildung ist der juristische Vorbereitungsdienst. Das Juristenausbildungsrecht der Länder legt die Ziele des Vorbereitungsdienstes inzwischen vielfach breit an. Gemäß § 45 Abs.1 JAPrO BW bezweckt der Vorbereitungsdienst etwa, die 27

„Rechtsreferendarinnen und Rechtsreferendare mit den Aufgaben der Rechtspflege, der Anwaltschaft und der Verwaltung vertraut zu machen und so zu fördern, dass sie die inneren Zusammenhänge der Rechtsordnung erkennen und das Recht mit Verständnis für wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Fragen in der Praxis anwenden können“.

Verwandte Vorschriften finden sich auch in § 39 Abs.1 JAG NRW, § 33 Abs.1 SächsJAPrO oder § 44 Abs.1 BayJAPrO. Diese Ausbildungsziele für das Referendariat konvergieren in vielen Bundesländern mit gesetzlich niedergelegten Prüfungszwecken der Zweiten Juristischen Staatsprüfung, die über § 5 Abs.1 DRiG hinausgehen. Danach dient die Staatsprüfung nicht allein der Feststellung der Befähigung zum Richteramt. Vielmehr wird mit einem erfolgreichen Abschluss auch die Befähigung für die Rechtsanwaltschaft und den höheren Verwaltungsdienst zertifiziert. So regeln es beispielsweise §§ 1 Abs.2 JAPrO BW, § 1 Abs.3 BerlJAG, § 1 Abs.4 SaarJAG oder § 47 JAG NRW.

Wie bei der Ersten Juristischen Prüfung wird die Zertifizierung von (Landes-) Justizprüfungsämtern vorgenommen. Sie sind grundsätzlich bei den Justizministerien der Länder (zum Beispiel gemäß § 48 JAG NRW, § 1 SächsJAG, § 7 JAG M-V) eingegliedert. 28

⁶⁶ So *Bull.*, ZRP 2000, 425 (427).

⁶⁷ Vergleiche *Hesse*, JZ 2002, 704 (704 ff.).

⁶⁸ So zutreffend *Brockmann/Pilniok*, Prüfen in der Rechtswissenschaft: Stand und Perspektiven der disziplinären Forschung, in: Bork (Hrsg.) *Prüfungsforschung*, 2015, S. 71 (86); *Trute* (Fn. 58), S. 44 (66).

⁶⁹ Siehe dazu *Böning*, Nicht für das Examen lernen wir? Über die Sozialisations- und Disziplinierungseffekte juristischer Prüfungen, in: *Brockmann/Pilniok* (Hrsg.), *Prüfen in der Rechtswissenschaft*, 2013, S. 159 (159 ff.).