



Schriften der Albrecht Mendelssohn
Bartholdy Graduate School of Law

5

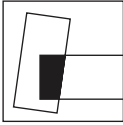
Nora Rzadkowski

Recht wissenschaftlich

Drei wissenschaftsdidaktische Modelle auf
empirischer Grundlage



Nomos



Albrecht Mendelssohn Bartholdy
Graduate School of Law

Schriften der Albrecht Mendelssohn Bartholdy
Graduate School of Law

herausgegeben von

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

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

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

Band 5

Nora Rzadkowski

Recht wissenschaftlich

Drei wissenschaftsdidaktische Modelle auf
empirischer Grundlage



Nomos

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

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

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

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

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

1. Auflage 2018

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

Vorwort

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

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

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

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

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

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

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

Vorwort

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

Ludwigsburg, im November 2017

Nora Rzadkowski

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	15
A. Einleitung	19
I. Wissenschaftsdidaktik – Zusammenhang von Forschung und Lehre	20
II. Zweite Ebene: Forschung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik	21
III. Begrenzungen	22
1. Keine rechtsgebietsspezifischen Handlungsanleitungen	22
2. Suspension curricularer Reformforderungen	22
IV. Erweiterung: Transnationale Perspektive	23
V. Aufbau	24
B. Das fachdidaktische Framing	28
I. Erkenntnisinteresse: Handlungsorientierung in der rechtswissenschaftlichen Lehre	28
II. Didaktische Modelle als Forschungsergebnis	31
III. Transdisziplinärer Forschungsansatz	33
1. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als transdisziplinäres Forschungsfeld	33
2. (Hochschul-)Didaktik als „buntscheckiges Gemisch“	35
3. Kooperationsmöglichkeiten zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik	37
a) Allgemeine und fachspezifische Hochschuldidaktik	37
b) Lernen vom Verhältnis zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik	40
c) Verhältnis von allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik in der vorliegenden Arbeit	43
IV. Konstruktivistisches und kritisch-transformatives Forschungsparadigma	43
1. Paradigmen didaktischer Forschung	43
2. Zur Verknüpfung von konstruktivistischer und kritisch-transformativer Perspektive	49

C.	Kartierung der Wissenschaftsdidaktik	51
I.	Theoretische und empirische Grundlagen	52
1.	Wissenschaftsdidaktik in den 1960er/1970er-Jahren	53
2.	Boyer: Scholarship Reconsidered	56
3.	Empirische Forschung	59
a)	Quantitative Untersuchungen: Metaanalyse von Hattie/Marsh (1996)	59
b)	Qualitative Studien	61
aa)	Brew (2001)	61
bb)	Metaanalyse von Åkerlind (2008)	65
cc)	Robertson (2007)	66
dd)	Zwischenergebnis	69
II.	Makroebene: Curriculum-Design	70
1.	Wissenschaftsdidaktische und insbesondere wissenschaftspropädeutische Kompetenzmodelle	70
2.	Wissenschaftsdidaktische Implementationsmatrizen	74
a)	Implementationsmatrix von Jenkins/Healey	74
b)	Implementationsmatrix von Levy et al.	76
3.	Vergleich zwischen Kompetenzmodellen und Implementationsmatrizen	78
III.	Mesoebene: Didaktische Modelle	79
1.	Forschendes Lernen	79
2.	Inclusive scholarly knowledge-building communities	83
3.	Student as Scholar	86
4.	Threshold Concepts	88
IV.	Mikroebene: Genetisches Lernen	90
V.	Ausblick: wissenschaftsorientierte Mediendidaktik	91
1.	Wissenschaftsdidaktische Medienreflexionen	93
2.	Wissenschaftsdidaktische Auswahl und Nutzung von Medien	97
3.	Design wissenschaftsdidaktischer Medien	98
VI.	Zwischenergebnis	100
D.	Die Tradition des wissenschaftlichen Rechts	102
I.	Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Rechtswissenschaft	103
II.	Rechtswissenschaft – Teil des Rechts oder der Wissenschaft?	107

III. Die kontinentaleuropäische Tradition des wissenschaftlichen Rechts	108
1. Der Einfluss des Römischen Recht	109
2. Historische Rechtsschule	111
3. Formal-rationales Recht und Rechtsexpertise als Teil der westlichen Moderne	114
4. Gegenbewegungen	116
5. Zwischenergebnis	118
IV. Risse in der Tradition des wissenschaftlichen Rechts	118
1. Episode 1: Die Gutenberg-Affäre	119
2. Episode 2: Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats	122
a) Der Wissenschaftsrat, die „Außenwissenschaftspolitik“ und die Professionen	123
b) Die Empfehlungen und die Reaktionen im Einzelnen	127
aa) Empfehlungen an die rechtswissenschaftliche Forschung	128
(1) Interdisziplinarität	128
(2) Internationalisierung	132
(3) Diversität	135
(4) Nicht diskutierte Empfehlungen	137
bb) Empfehlungen an die rechtswissenschaftliche Lehre	138
3. Zwischenergebnis	140
4. Aktuelle rechtswissenschaftstheoretische Kritik an der dogmatischen Forschung	141
a) Kritik an der dogmatischen Forschung	141
b) Diskussionen auf europäischer Ebene	146
V. Zwischenergebnis	150
E. Empirischer Teil	151
I. Methodisches Vorgehen	152
1. Selbstethnografie	152
a) Verhältnis zum Forschungsfeld	153
b) Mein eigenes Verständnis von Rechtswissenschaft bzw. rechtswissenschaftlicher Forschung	154
2. Erhebungsinstrument	154
3. Stichprobenbilden und Fallauswahl	156

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

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

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

F.	Von der Empirie zu wissenschaftsdidaktischen Modellen	356
I.	Entwicklung eines normativen Maßstabes	356
1.	Rechtswissenschaftstheoretischer Maßstab	356
a)	Postmoderne (Rechts-)Wissenschaftstheorie: Der Status wissenschaftlichen Wissens	357
b)	Feministische Wissenschaftstheorie: Wissenschaft als Perspektiverweiterung	358
c)	Transnationales Rechtsdenken und sozio-kulturelles Rechts(wissenschafts)verständnis	360
aa)	Recht auch als sozio-kulturelles Phänomen	362
bb)	Die Fähigkeit zur Distanzierung vom eigenen Rechts(wissenschafts)verständnis	364
(1)	Distanzierung	364
(2)	Distanzierung statt Außenperspektive	366
d)	Zusammenfassung	367
2.	Wissenschaftsdidaktischer Maßstab	367
II.	Ver- und Entflechtungen von Recht und Wissenschaft	371
1.	Der Torso der Tradition eines wissenschaftlichen Rechts	371
a)	Rechtswissenschaftliche Lehre	372
b)	Rechtswissenschaftliche Forschung	374
c)	Inverse Wissenschaftsdidaktik	375
2.	Wahrnehmung der rechtswissenschaftlichen Forschung als eigenes Feld	376
a)	Rechtswissenschaftliche Forschung als eigenes Feld	376
b)	Weites Verständnis von Rechtswissenschaft	378
3.	Die Erschließung des Feldes rechtswissenschaftlicher Forschung	380
4.	Zwischenergebnis	384
G.	Drei Wissenschaftsdidaktiken	386
I.	Inverse Wissenschaftsdidaktik	386
1.	Didaktische Umsetzung	387
2.	Relevanz für Studierende	389
II.	Transformative Wissenschaftsdidaktik	389
1.	Didaktische Umsetzung	390
2.	Relevanz für Studierende	392
III.	Praxeologische Forschungsdidaktik	392
1.	Didaktische Umsetzung	393

Inhaltsverzeichnis

2. Relevanz für Studierende	396
H. Zusammenfassung und methodologische Reflexion	397
I. Inhaltliche Zusammenfassung	397
II. Methodologische Reflexion	402
Anlagen	405
Anlage 1: Leitfadenerstellung, einleitender Text zum Brainstorming	405
Anlage 2: Leitfadenerstellung, Ergebnis des Brainstormings	405
Anlage 3: Leitfaden	409
Anlage 4: Anschreiben	413
Anlage 5: Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung	414
Anlage 6: Informationsbrief zum Datenschutz	415
Anlage 7: Beispiel Postskript	416
Literaturverzeichnis	419

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

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

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 8:	Rahmenbedingungen der Rechtspraxis und der dogmatischen Forschung (eigene Darstellung)	144
Abbildung 6:	Der Zusammenhang von qualitativem Induktionsschluss und qualitativem Sampling (Kruse 2014, S. 247)	158
Abbildung 7:	Der qualitative Induktionsschluss als Verlängerung von Spuren auf ein homologes Muster (Kruse 2014, S. 249)	158
Abbildung 8:	Das Vokabular der dokumentarischen Methode (eigene Darstellung)	169
Abbildung 9:	Die drei Ebenen des Sinns (eigene Darstellung)	172
Abbildung 10:	Überblick instrumentelle Handlungsorientierung (eigene Darstellung)	208
Abbildung 11:	Überblick wissenschaftliche Handlungsorientierung (eigene Darstellung)	246
Abbildung 12:	Skala der zunehmenden Rahmung der Lehrpraxis durch die Forschung (eigene Darstellung)	251
Tabelle 9:	Überblick über die Handlungsorientierungen in der Lehre (eigene Darstellung)	254
Tabelle 10:	Merkmale normativen Denkens (eigene Darstellung)	290
Tabelle 11:	Fokussierung und Weitung der juristischen Perspektive (eigene Darstellung)	304
Abbildung 13:	Überblick Modifizierung (eigene Darstellung)	313
Abbildung 14:	Inhaltliche Schwerpunkte der Transformationsprozesse (eigene Darstellung)	345
Abbildung 15:	Soziale Positionierung im Anschluss an den Transformationsprozess (eigene Darstellung)	348

Abbildung 16: Lernprozesse (eigene Darstellung)	377
Abbildung 17: Überblick Forschungsansätze in der Rechtswissenschaft (eigene Darstellung)	382
Abbildung 18: Die wissenschaftsdidaktischen Ansätze im Überblick (eigene Darstellung)	385

A. Einleitung

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

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

Rechtswissenschaft als Disziplin nachgegangen wird¹, bei denen mich die seltsame Distanz zwischen den Beiträgen und der Forschungs- und Lehrpraxis der Autor*innen aber irritiert hat, die wohl oft den Hintergrund bildete, aber selten explizit in Bezug genommen wurde.

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

I. Wissenschaftsdidaktik – Zusammenhang von Forschung und Lehre

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

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

II. Zweite Ebene: Forschung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik

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

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

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

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

II. Zweite Ebene: Forschung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik

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

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

III. Begrenzungen

1. Keine rechtsgebietsspezifischen Handlungsanleitungen

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

2. Suspension curricularer Reformforderungen

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

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

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

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

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

IV. Erweiterung: Transnationale Perspektive

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

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

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

V. Aufbau

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B. Das fachdidaktische Framing

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

I. Erkenntnisinteresse: Handlungsorientierung in der rechtswissenschaftlichen Lehre

Comenius beschreibt das Ziel der Didaktik wie folgt:⁹

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

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

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

9 *Comenius*, *Große Didaktik*.

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

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

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

11 Ebd., S. 16.

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

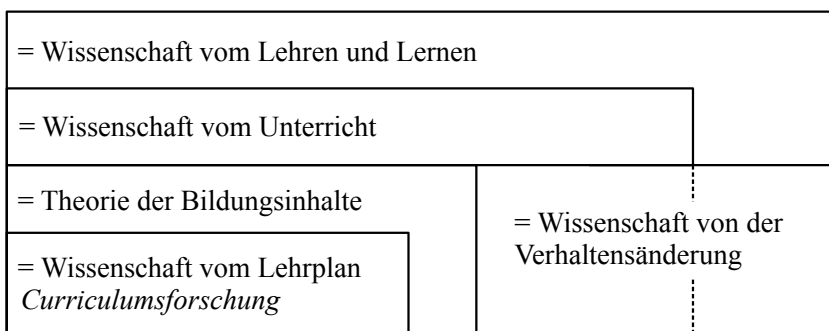


Abbildung 1: Definitionen von Didaktik (Memmert 1995, S. 8)

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

13 Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, S. 241.

14 Lehner, Allgemeine Didaktik, S. 10.

15 Jank/Meyer, Didaktische Modelle, S. 14.

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