

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

B. Fachspezifische Grundlagen juristischer Fachdidaktik

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

Zweiter Teil: Das rechtswissenschaftliche Curriculum

§ 14 Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie – *Julian Krüper* 361
§ 15 Rechtswissenschaftliches Grundlagencurriculum – Funktionen und
Formen – *Andreas Funke* 383
§ 16 Gegenstand und Struktur des privatrechtlichen Curriculums – *Anne Röthel* . . 409
§ 17 Struktur und Gegenstand des Curriculums im Verfassungsrecht – jenseits
von Staatsbürgerkunde und Vergrundrechtlichung – *Christoph Möllers* 431
§ 18 Struktur und Gegenstand des Verwaltungsrechtscurriculums – *Heiko Sauer* . . 452
§ 19 Struktur und Gegenstand des Strafrechtscurriculums – *Ingke Goeckenjan* 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 Trittmann</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 Lobse</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 Schärtl</i>	1011

C. Studienorganisation und Studienphasen

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

D. Prüfen und Evaluieren

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

E. Didaktik der Rechtspraxis

§ 50 Interkulturelle Rechtskommunikation – eine problematisierende Skizze –
Jan-Christoph Marschelke 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 *persona 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: Prechtl/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 ge-
 lingender 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 Hoch-
 schullehrern selbst, noch durch sinnvolle Evaluationen. Das ist ebenso wenig aka-
 demisch wie die umgekehrte Sicht, nach der Lehre dann besonders anspruchsvoll und
 wissenschaftlich sei, wenn der Hörsaal möglichst schnell möglichst leer ist: akademi-
 sches *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 durch-
 weg dazu beiträgt, bestehende Vorbehalte abzubauen. Die nicht immer erkennbare
 Differenzierung schul- und hochschuldidaktischer Konzepte und Methoden, die rela-
 tive 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 albraumhaften Stuhlkreispädagogik des
 kollektiven Ringelpiez eher an als sie zu beruhigen. Dass aber gerade deswegen die Not-
 wendigkeit 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 Staats-
 rechtslehre; 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, Wissen-
 schaftsdidaktische Probleme im Bereich der Rechtswissenschaft, in: v. Hentig/Huber/Müller (Hrsg.),
 Wissenschaftsdidaktik, 1970, S. 121 ff. sowie Rebbinder, Anmerkungen zum Studium der Rechtswissen-
 schaften, in: v. Hentig/Huber/Müller (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik, 1970, S. 131 ff.; Loccumer Arbeits-
 kreis (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 Curriculumsstheorie“; 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; Payandeb, § 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; Rzadkowski, 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,⁹ 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 10

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 Hochschulfachdidaktik,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/Wiener*, § 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 Hochschulfachdidaktik*, Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschulfachdidaktik 2017, abrufbar unter: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschulfachdidaktik.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 unbekanntem Wissen 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 anti-didaktisch 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 verwehrt 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 Wirkungsbedingungen aus, ohne die eine fachdidaktische Reflexion nicht auskommt. *Werner Jank* und *Hilbert Meyer* haben diese Wirkungsbedingungen 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

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 Instruktionvorlesung –, 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.

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 Abschichtung 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.

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 Raisonement 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), Rehbinder (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.; *Hefendebl*, 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 binnenstrukturierten) 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/Upboff*, *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