

Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft

Nora Rzadkowski & Hans-Heinrich Trute

Zusammenfassung: Die Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft, die Wissenschaft als Grundlegung von Rechtspraxis versteht und deren systematische Reflexion anstrebt, ist in Deutschland eher schwach ausgebildet. Über die Gründe lässt sich trefflich spekulieren. Ein Auseinanderdriften von Theorie und Praxis ist nicht nur kennzeichnend für die Ausbildung, sondern auch für die Rechtswissenschaft, in der Rechtstheorie und anwendungsbezogene Rechtsdogmatik weitgehend entkoppelt voneinander stattfinden. Die nachfolgende Skizze einer Wissenschaftsdidaktik beginnt daher zunächst mit einer Darlegung der Situation von Ausbildung und Rechtswissenschaft (1). Daran schließen sich Überlegungen zu einer möglichen Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft an (2). Im Mittelpunkt steht dabei die Aufgabe einer doppelten Reflexivität, die die Wissenschaftsdidaktik erfüllen müsste: die Beobachtung der Rechtspraxis einerseits und der Rechtswissenschaft andererseits. Die damit verbundenen Herausforderungen werden beschrieben, insbesondere der Umgang mit fehlenden Anschlussstellen innerhalb der Fachdisziplin. Wie eine produktive Verbindung von Theorie und Praxis auf der Ebene der Rechtswissenschaft gelingen kann, wird anhand der feministischen Rechtswissenschaft gezeigt, die allerdings in der juristischen Ausbildung weitgehend folgenlos geblieben ist (3). Ein abschließender Blick auf die aktuelle Diskussion um die Konsequenzen der Digitalisierung für die juristische Ausbildung zeigt, welche Defizite bei Studienreformdiskussionen in der Rechtswissenschaft bestehen und wie wichtig die Vermittlungsleistung einer Wissenschaftsdidaktik wäre (4).

Schlagworte: Professionsfächer, doppelte Reflexivität, feministische Rechtstheorie, Digitalisierung des Rechts

1 Zur Situation der Rechtswissenschaft

1.1 Die Anlage der Ausbildung

Die Rechtswissenschaft gehört wie die Medizin und die Theologie zu den Professionsfakultäten. Sie ist Teil des Wissenschaftssystems und zugleich mit dem Rechtssystem und den dort vorhandenen Professionen verbunden. Sie verklammert als Disziplin sowohl Theorie als auch Praxis und ist daher gekennzeichnet durch eine Spannung von Wissenschafts- und Professionsorientierung (dazu ausführlich: Wissenschaftsrat, 2012, S. 24ff.; Trute, 2007, S. 115ff.). Diese Spannung steht immer in der Gefahr, einseitig zu einer Seite hin aufgelöst zu werden (Wissenschaftsrat, 2012, S. 35ff.). Abhängig ist dies von Leitbildern, Anforderungen, nicht zuletzt den staatlichen Ausbildungsgesetzen und -ordnungen, die den Rahmen der Ausbildung bestimmen, sowie den strukturellen Rahmenbedingungen des Wissenschafts- und Ausbildungssystems. Die rechtlichen Rahmenbedingungen sind dabei weniger an einer wissenschaftlichen als an einer praxisorientierten Ausbildung orientiert. Die Dominanz der Praxisorientierung wird über die Prüfungsordnungen einschließlich der Vorgabe der Prüfungsgegenstände und die Stellung der Justizprüfungsämter verstärkt. Darüber hinaus bestehen personelle Verflechtungen mit der Berufspraxis, indem diese an der Ausbildung und an den Prüfungen (letzteres sogar in großem Umfang) teilnimmt. Für die deutsche Ausbildung werden die Anforderungen an einer vorgestellten Praxis ausgerichtet,¹ die über die Sozialisationsfunktion der Ausbildung auch das professionelle Selbstbild mitprägen.² Indes kann im Hinblick auf die Veränderungen der Berufspraxis und die Differenzierung von Berufsbildern ohnehin nur indirekt von Berufsfeldanforderungen auf Ausbildungsziele geschlossen werden, jedenfalls wären dies dann hoch generalisierte Ziele.

Um die Ausbildung kurz zu skizzieren, lassen sich folgende Elemente anführen:

- Die Ausbildung ist zweistufig angelegt, als universitäre Ausbildung mit Abschluss eines Staatssexamens mit universitären Prüfungsanteilen aus

¹ Vgl. ungeachtet theoretischer Einbettungen den Zuschnitt auf Problemlösungen bei Bleckmann (2022).

² Dazu schon Schütte (1982, S. 15); Böning (2014); weiterführend unter dem Gesichtspunkt der Fachkultur Böning (2022).

der sog. Schwerpunktausbildung und einem zweiten Ausbildungsbereich, dem Vorbereitungsdienst (Referendariat), der staatlich verantwortet wird, praktische Anteile beinhaltet und der Vertiefung und praktischen Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten dient und ebenfalls mit einem Staatsexamen abschließt.³ Eine Abschichtung von erforderlichen Leistungsnachweisen findet im ersten Ausbildungsbereich nur in einigen Ländern statt und dies auch nur in begrenztem Umfang, so dass sich die Aufmerksamkeit der Studierenden sehr früh allein auf die prüfbaren Inhalte und Formate am Ende des Studiums richtet.

- Exemplarisch heißt es etwa im Hamburger Juristenausbildungsgesetz, die Ausbildung solle gründliche Kenntnisse der rechtlichen Regelungen, ihrer Entstehung und ihrer systematischen Zusammenhänge sowie den systematischen Gebrauch rechtswissenschaftlicher Methoden vermitteln. Die Ausbildung berücksichtige die rechtsprechende, verwaltende, rechtsberatende und rechtsgestaltende Praxis einschließlich der hierfür erforderlichen Schlüsselqualifikationen wie Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung, Rhetorik, Streitschlichtung, Mediation, Vernehmungslehre und Kommunikationsfähigkeit.⁴ Entsprechendes findet sich in den Regelungen über die Staatsprüfung.⁵ Die Erfordernisse der fortschreitenden europäischen Einigung und der wachsenden Bedeutung des internationalen Rechtsverkehrs sind ebenfalls zu berücksichtigen. Vieles wird im Laufe der Zeit an Vorhandenes angelagert. Erforderlich ist danach die Kenntnis des Rechts, allerdings eingebettet in Verständnis und Methoden der Anwendung des Rechts. Erforderlich sein soll auch eine Praxisorientierung sowie die Ausbildung der in der Relevanz für die Praxis oftmals eher vermuteten als analysierten Schlüsselqualifikationen.⁶

3 Dies war nur in den Modellen der sogenannten einstufigen Juristenausbildung anders, die als Modellversuch allerdings in den 1980er Jahren eingestellt wurde; dazu und zu dem Zusammenhang mit fachdidaktischen Fragen vgl. Trute (2019).

4 § 1 Abs. 2 HmbJAG.

5 Vgl. auch § 2 Bay JAPO; § 6 Abs. 1 HessJAG; § 7 Abs. 2 JAG NRW. § 2 JAG.

6 Das jedenfalls, insoweit das Ausbildungsziel auch nicht annähernd erreicht wird, zeigen die Ergebnisse der Evaluation der Reform der Ausbildung; vgl. dazu nur Ausschuss der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung (2008). Erstaunlich ist das Ganze nicht, da die Schlüsselqualifikationen nicht prüfungsrelevant sind. Zum Angebot vgl. auch Ausschuss der Konferenz der Jus-

- Das Studium ist ganz wesentlich über Studieninhalte strukturiert, weniger über Lernziele, Kompetenzen und genau definierte Leistungserwartungen für Prüfungen.
- Die Formate der Lehrveranstaltungen werden dominiert von größeren und kleineren Vorlesungen,⁷ die vorrangig als Instrumente der Wissensvermittlung angelegt sind (aber nicht angelegt sein müssten). Diese werden im Grundstudium, das mit einer Zwischenprüfung abgeschlossen wird, zum Teil von sog. Arbeitsgemeinschaften begleitet, in denen vor allem das dominante Format der Falllösung⁸ eingeübt wird. Je nach landespezifischer Ausgestaltung werden diese Anteile in Übungen fortgesetzt, die neben Klausuren auch die Anfertigung von Hausarbeiten beinhalten. Beide werden typischerweise wiederum als Falllösung ausgestaltet.⁹
- Im Schwerpunktstudium, das zwei Semester umfasst, können je nach Angebot der Fakultäten eigenständige Schwerpunkte gebildet und von den Studierenden gewählt werden, die mit Leistungskontrollen wie Klausuren und Hausarbeiten abgeschlossen werden, wobei letztere die Bearbeitung von Themen und nicht von Rechtsfällen zum Gegenstand haben können. Hier finden sich auch und vor allem Seminare,¹⁰ die zugleich als Formate der Aneignung von wissenschaftlichen Fragestellungen und Kompetenzen im Umgang mit den Wissensbeständen anderer Disziplinen ausgestaltet sein können.
- Die Wissenschaftsorientierung soll zudem über Grundlagenfächer (Rechtsphilosophie, -soziologie, -geschichte, -politik, Methodenlehre, um einige Beispiele zu nennen) vermittelt werden, die allerdings kaum prüfungsrelevant werden.
- Sog. Schlüsselkompetenzen sollen weiche Faktoren der Berufsfeldorientierung vermitteln, offenkundig ohne größere Relevanz.
- Angesichts der Dominanz von Staatsexamensorientierung, die von den Repetitorien als Geschäftsmodell professioneller und privat bezahlter

tizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung (2011, S. 44f.).

⁷ Zur Vorlesung als Lehrformat vgl. Krüper (2022b).

⁸ Dazu Scholkmann (2014, S. 28ff.); zu Falllösungen als simulierter Praxis Trute (2015, S. 64ff.); zu weiteren Praxisformaten wie Moot Courts und Legal Clinics vgl. Trittmann (2022).

⁹ Zur Analyse der Formate vgl. Broemel (2022).

¹⁰ Zu Seminaren als Format der Einübung in Wissenschaft Kotzur (2022).

Prüfungsvorbereitung verstärkt wird, ist die Wissenschaftsorientierung – vorsichtig formuliert – optimierungsfähig.

Ungeachtet der normativen Einbettung der Ausbildung fehlt es der rechtswissenschaftlichen Ausbildung letztlich an Klarheit über die Ziele der Ausbildung. Sie wird vielmehr vorrangig über Inhalte, nicht über Ziele gesteuert, was naturgemäß wissenschaftsdidaktische Reflexionen erschwert.¹¹ Der oben schon erwähnte Einfluss externer Akteure, etwa der staatlichen Prüfungsämter, verhindert zwar keine fachdidaktische Reflexion (und Forschung), lässt diese aber relativ folgenlos zurück.

1.2 Die Aufgabe der Rechtswissenschaft

Rechtswissenschaft, wiewohl traditionell auch daran ausgerichtet, in praktischer Perspektive die Entscheidungsbildung im Rechtssystem vorzubereiten, zu begleiten und zu gestalten (Wissenschaftsrat, 2012, S. 25), hat die Aufgabe, eine systematische, kritisch reflektierte und methodische Auseinandersetzung mit dem Recht vorzunehmen. Mag dabei das geltende Recht auch ein wichtiges Element sein, so stehen die historischen, politischen, philosophischen, sozialen, kriminologischen und neuerdings die informatorischen Grundlagen eher im Zentrum einer auch theoretisch orientierten Rechtswissenschaft (Wissenschaftsrat, 2012, S. 25). Das verbindet sie notwendig mit anderen Disziplinen und deren Methoden, erfordert also eine interdisziplinäre Kompetenz, jedenfalls den reflexiven Umgang mit Wissensbeständen anderer Disziplinen. Die Ausbildung im Umgang mit rechtlichen Ordnungen, die heute oftmals plurale Ordnungen unterschiedlicher Ebenen, Reichweiten und Rechtssetzer sind, ist nicht Ausbildung in technischer Anwendungskompetenz allein, sondern hat vielfältige Funktionen wie Streitschlichtung, Interessenausgleich, Steuerung des Verhaltens, Verankerung von Leitideen gerechter Sozialität, Abstimmung mit anderen normativen Ordnungen, und dies alles in einer zunehmend dynamisierten Umwelt. Insoweit ist das Erkenntnisobjekt immer auch ein kontingentes und veränderliches. Die Beobachtung des Rechts aus unterschiedlichen Perspektiven erfordert insofern ein hinreichend abstraktes, flexibles und von konkreten einzelnen Situationen der Anwendungspraxis abgehobenes Instrumentarium. Zugleich aber bedarf es der Entwicklung von Kompetenzen, die grundlegende Prinzipien

¹¹ Hierauf weist Krüper (2022a, Rn. 47) zutreffend hin.

mit dieser Dynamik abstimmen, diese Prinzipien also immer wieder erneut kontextualisieren.

1.3 Perspektiven

Der Sache nach ginge es also in der Perspektive einer Ausbildung, die die Verbindung von Rechtswissenschaft und professioneller Orientierung zum Ziel hat, einerseits darum, das Reflexionspotential der wissenschaftlichen Perspektiven zu entwickeln und nutzbar zu machen, andererseits darum, die professionellen Fähigkeiten der künftigen Berufspraxis zu entwickeln, die vielfältiger sind als in den Leibildern angenommen, sich weiter diversifizieren werden und deutlich über eine Problemlösungskompetenz hinausgehen. Die derzeit beobachtbare einseitige Ausrichtung an den (wenn auch noch reduzierten) Professionsaspekten geht zulasten einer Orientierung an übergreifenden Fragestellungen wissenschaftlicher Art. Die zwar immer wieder betonte Notwendigkeit einer stärkeren Grundlagenorientierung (Wissenschaftsrat, 2012, S. 6of.) findet in der Ausbildung nur einen begrenzten Nachhall. Zwar werden die je unterschiedlich ausgerichteten Grundlagenfächer in erheblicher Zahl und mit unterschiedlicher Breite angeboten, aber es bestehen Zweifel daran, dass diese im Ergebnis die Effekte erzielen, die erwartet werden. Sie sind in der Breite nicht prüfungsrelevant und bleiben daher letztlich der Initiative der Studierenden überlassen. Ihre Stellung in der Ausbildung bleibt prekär und ungeklärt. Entsprechend schwach ist die Anbindung an genuin wissenschaftliche Diskurse, Methoden und Inhalte (Krüper, 2022a, Rn. 62f.). Die Ausbildung in den immer wieder aufgerufenen und angereicherten Schlüsselkompetenzen erreicht selten ein hinreichend professionelles Niveau, um tatsächlich für die spätere Berufspraxis relevant zu erscheinen. Ein besonderes Defizit stellt der reflektierte Umgang mit interdisziplinären Wissensbeständen und Methoden dar. Ohnehin könnte dies wohl nur eine Schnittstellenkompetenz sein. Für anderes sind die Anschlussmöglichkeiten zu vielfältig. Zwar ermöglichen die sog. Schwerpunktfächer, die im letzten Studienabschnitt eine Vertiefung in ausgewählten Bereichen bringen sollen, eine Integration von Wissensbeständen anderer Disziplinen. Dies wird allerdings in unterschiedlicher Weise genutzt. Eine systematische Ausbildung von Schnittstellenkompetenzen dürfte damit kaum erreicht werden.

2 Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft – eine Skizze

Die Fachdidaktik der Rechtswissenschaft hat in den letzten beiden Dekaden einen durchaus erfreulichen Aufschwung genommen, wie sich nicht zuletzt in der Gründung von Zentren für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, Schriftenreihen, der Gründung einer Zeitschrift mit fachdidaktischem Schwerpunkt und mittlerweile einem Handbuch zur Lehre der Rechtswissenschaft zeigt. Darin klingt zum mindesten ein Interesse an didaktischen Fragestellungen an, freilich nicht notwendig auch schon eine Relevanz für die immerwährenden (und nicht selten ermüdenden) Diskussionen um die Reform des Studiums der Rechtswissenschaft. Zwar war die Debatte um die Konzeptionen der einstufigen Juristenausbildung der 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts, die die traditionelle Trennung von Theorie und Praxis der juristischen Ausbildung in zwei Stufen, der universitären Ausbildung und der praxisorientierten zweiten Ausbildungsstufe des Referendariats, zugunsten einer reflektierten Verbindung beider in einem universitär verantworteten Modell anzielte, durchgängig didaktisch gegründet und wissenschaftsorientiert ausgerichtet (näher dazu Trute, 2019). Schon die gesetzliche Beendigung des Modells war aber weder empirisch fundiert noch fachdidaktisch orientiert und hat sicherlich dazu beigetragen, die folgenden Reformdiskussionen weniger didaktisch und schon gar nicht empirisch anzulegen. Dies mag zur eher geringen praktischen Relevanz einer nachfolgenden Fachdidaktik in Diskussionen um die Konzeption von universitärer Rechtswissenschaft beigetragen haben. Nicht zu Unrecht konstatiert Julian Krüper jüngst Ausweichbewegungen gegenüber einer fachdidaktischen Reflexion sowie einen Mangel an Empirie oder Modellen und Theorien der Bildungs- und Hochschulforschung, der Erwachsenenpädagogik oder einer allgemeinen Hochschuldidaktik (Krüper, 2022c, S. 84). Insoweit gerate die aufblühende Fachdidaktik in Gefahr, zu einer Dienstleistungsdidaktik zu werden, die bestehende Defizite der Juristenausbildung petrifizierte und womöglich auch noch digitalisiere (Krüper, 2022c, S. 85).

Versteht man Wissenschaftsdidaktik als eine spezifische Form der Fachdidaktik, die Ziele, Inhalte und Methoden akademischen Lehrens und Lernens, deren Voraussetzungen und institutionelle Rahmenbedingungen sowie deren Reflexion unter dem Leitgesichtspunkt von Bildung durch Wissenschaft und einer Verknüpfung von Forschung und Lehre analysiert, so ist diese Teil der (Selbst-)Reflexion der Rechtswissenschaft. Indem sie zugleich im Kontext einer Professionsfakultät steht und diese Funktionsbezüge aufnimmt, kommt

ihr immer schon eine doppelte Reflexionsaufgabe zu. Das setzt allerdings voraus, dass diese spezifische Form der Didaktik angemessene Theorien und Instrumente der Analyse ausbildet, also im Wissenschaftsprozess selbst wissenschaftliche Formen der Beobachtung entwickelt (ähnlich Krüper, 2022c, S. 85f.).

Die Stellung einer Wissenschaftsdidaktik innerhalb der Rechtswissenschaft ist nicht nur insoweit prekär, als die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik bei allen Fortschritten der letzten Jahre im Grunde noch sehr pointillistisch agiert.¹² Sie ist es auch insofern, als die Rechtswissenschaft selbst ebenso wie die Lehre derselben wenig über sich selbst weiß. Sieht man in der Wissenschaftsdidaktik, an die Tradition der 1960er/70er Jahre anknüpfend (vgl. insb. von Hentig, 1969; Klüver, 1979), eine kritische Reflexion der Wissenschaft und Form der Wissenschaftsforschung neben Wissenschaftstheorie, -geschichte und -soziologie (zur Revitalisierung dieses Verständnisses vgl. Huber, 2018, S. 37ff.), so wirft sie Fragen nach den Eigenheiten, Strukturen, Methoden und dem Sinn der Disziplin auf (vgl. auch Pilniok, 2012). Die Geschichte der Rechtswissenschaft, rechtskulturelle Prägungen des Wissenschaftsverständnisses und Strukturen wie die Aufteilung in Grundlagen- und dogmatische Fächer rücken dann in den Blick. Auch wenn in den letzten Jahren die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin zugenommen hat (Engel & Schön, 2007; Funke & Lüdemann, 2009; Jestaedt, 2008; Kirchhof, Magen & Schneider, 2012; Schulze-Fielitz, 2007), fehlt es an einem geteilten Wissenschaftsverständnis bzw. an der Explikation unterschiedlicher Verständnisse. Dies zeigt auch ein Blick in die juristische Einführungsliteratur, in der die Rechtswissenschaft mal als Geistes-, mal als Sozial- oder Kulturwissenschaft eingeordnet wird und Zweifel an ihrem Status als Wissenschaft unter Verweis auf die Wissenschaftlichkeit der Dogmatik bzw. den Charakter als »praktische Wissenschaft« beiseitegeschoben werden (wie auch die Analyse der Einführungsliteratur zeigt, vgl. Rzadkowski, 2018, S. 95–97). Forschungsmethodologische Lehrbücher existieren nicht. Die Qualitätsstandards rechtswissenschaftlicher Forschung sind weitgehend ungeklärt (Schulze-Fielitz, 2002). Die Herausforderung für eine Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft liegt daher darin, dass die Fachwissenschaft nur unzureichend Anchlussstellen für didaktische Reflexionen und Interventionen schafft. Wird aber die »rechtswissenschaftliche Bringschuld« nicht erfüllt, wird eine produktive

¹² Hinsichtlich des Bedarfs einer stärkeren Systematisierung vgl. Rzadkowski, Musumeci & Sefkow, i.E.

Wechselbeziehung zwischen »fachlicher Gegenständlichkeit und didaktischer Reflexion« erschwert (Krüper, 2022a, Rn. 28f.). Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik muss dann Wege finden, mit Reflexionsdefiziten innerhalb der Fachdisziplin umzugehen. Sie kann es dabei belassen, auf Leerstellen und auf die Notwendigkeit fachdisziplinärer Klärung hinzuweisen. Oder sie versucht in einer stärker moderierenden Rolle, fachdisziplinäre Reflexionsprozesse anzustoßen. So zielen die wissenschaftsdidaktischen Modelle von Nora Rzadkowski (Rzadkowski, 2018) auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem impliziten Verständnis von Rechtswissenschaft, mit dem die Lehre unterlegt wird, auf eine Distanzierung von der Rechtsanwendung hin zur Beforschung des Rechts und auf die Entwicklung eines forschungsmethodologischen und -praktischen Diskurses innerhalb der Rechtswissenschaft, durch den eine Vermittlung von Forschungskompetenzen erst möglich wird.

Die Orientierung an einer vorgestellten Praxis leidet unter einem ähnlichen Defizit. Die Praxis der Professionen, auf die hin ausgebildet werden soll (und dies gilt für das universitäre Studium wie auch die Phase des Referendariats, wenngleich vermutlich in geringerem Umfang), sind wenig systematisch und unabhängig untersucht. Hier wird viel mit Wissensbeständen gearbeitet, die im Grunde über anekdotische Evidenz nicht hinauskommen oder aber in der Ausbildung qua beruflicher Sozialisation übernommene Leitbilder reproduzieren. Daher fehlt es an hinreichenden Ansatzpunkten für eine systematische fachdidaktische Analyse. Dies gilt für die Forschungs- wie Praxisdimension gleichermaßen.

3 Beispiel feministische Rechtswissenschaft

Dass die Rechtswissenschaft durchaus in der Lage sein könnte, Theorie und Praxis genauer zu beobachten, kritisch zu hinterfragen und gestaltend auf diese Einfluss zu nehmen, zeigt die feministische Rechtswissenschaft.

Die feministische Rechtsforschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihren Ausgangspunkt in der gesellschaftlichen Realität nimmt, insbesondere in der Lebens- und Rechtsrealität von Frauen. Dogmatische Vorverständnisse werden bewusst aufgebrochen. Statt beispielsweise auf dem Gebiet des Arbeitsrechts von der Vollerwerbstätigkeit als Normalfall auszugehen, wie dies in jedem Lehrbuch vorausgesetzt wird, nehmen feministische Untersuchungen Hausarbeit, Erziehungs- und Pflegearbeit oder die Teilzeitarbeit zum Ausgangspunkt. Die Anbindung an die gesellschaftliche Realität erfordert

eine »soziologisch informierte Rechtswissenschaft« (Baer, 1994, S. 161), wobei insbesondere »die Stimmen der Ausgeschlossenen, zum Schweigen Verurteilten, der Diskriminierten, der Frauen« hörbar gemacht werden (Baer, 1994, S. 161). Neben dem Gegenstand der Forschung rücken auch die Forschenden in den Blick der feministischen Rechtswissenschaftstheorie. Die Kritik an der Überrepräsentanz der männlichen Professoren erfolgt nicht nur aus der Perspektive der fehlenden Chancengleichheit auf dem wissenschaftlichen Arbeitsmarkt. Vielmehr wird auch die Dominanz männlicher Sichtweisen in der Rechtswissenschaft kritisiert, die sich in der rechtswissenschaftlichen Forschung widerspiegeln. Denn eine Objektivität und Neutralität rechtswissenschaftlicher Forschung könne keinesfalls unterstellt werden. Vielmehr sei auch wissenschaftliches Wissen sozial konstruiert und situiert. Standpunkttheoretische Positionen heben hervor, dass ein »god's point of view« nicht eingenommen werden kann (Haraway, 1988). Die Reflexion des eigenen Standpunkts und die Einbeziehung des Standpunkts von Frauen wird deshalb gefordert.

Das Wissenschaftsverständnis impliziert zugleich ein verändertes Verständnis juristischer Praxis. Da Recht nicht nur als Summe der Normen eines Staates, sondern als Verbindung von Gesetzen, Institutionen, Dogmatik und Rechtsverständnissen (Greif & Schobesberger, 2007, S. 107) verstanden wird, entsteht auch ein differenzierteres Bild »der« Praxis. Idealisierte Vorstellungen werden aufgebrochen und die Realität der Rechtsanwendung beleuchtet. So werden beispielsweise Alltagsvorstellungen von Richtern in Verfahren gegen sexuelle Gewalt (Abel, 1988) untersucht oder die Möglichkeiten einer feministischen Anwaltstätigkeit ausgelotet (Burgsmüller, 1988; Hunter, 2010).

Der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis wird also bewusst gestaltet. So findet keine Abkehr von der dogmatischen Forschung statt, sondern diese wird gezielt genutzt, um Innovationen in der Rechtsanwendung anschlussfähig zu machen und so die Rechtspraxis verändern zu können (Sacksofsky, 2018, S. 4). Wo aus feministischer Perspektive eine Gesetzesinterpretation nicht mehr genügt, um eine geschlechtergerechte Rechtspraxis zu ermöglichen, gehören auch Forderungen nach Gesetzesänderungen zur rechtswissenschaftlichen Forschung (Sacksofsky, 2018, S. 4). In kreativen Projekten wie den »Feminist Judgment Projects« schreiben Rechtswissenschaftler:innen Urteile aus feministischer Perspektive um. Dabei unterwerfen sie sich selbst den Konventionen der Rechtspraxis und zeigen zugleich Spielräume auf, die dort genutzt werden könnten (Hunter, McGlynn & Rackley, 2010).

Auch mit der Lehre hat sich die feministische Rechtswissenschaft befasst. Die in der rechtswissenschaftlichen Lehre oft eingesetzten Übungsfälle werden kritisiert, weil Frauen entweder gar nicht in ihnen auftauchen oder stereotype Rollen verkörpern (Pabst & Slupik, 1977; Schultz, 2003; Schweigler, 2014; Valentiner, 2017).¹³ Darüber hinaus liegen nur Bruchstücke einer feministischen Rechtsdidaktik vor. So hat Ulrike Schultz ein Gender-Curriculum für die Rechtswissenschaft vorgelegt, das Lernziele definiert und herausgearbeitet, in welchen Studienabschnitten und -fächern Genderfragen integriert werden sollten (Schultz, 2018). Dabei verweist sie auf die Grundlagenfächer, Kurse zur Schlüsselkompetenz sowie im Bereich der dogmatischen Fächer auf das Verfassungs- und Europarecht. Der Vorschlag ist bisher jedoch auf wenig Resonanz gestoßen (Schultz, Böning, Peppmeier & Schröder, 2018, S. 237f.).

4 Die Diskussion der Digitalisierung

Die einsetzende Diskussion über die Digitalisierung und deren Einfluss auf Rechtswissenschaft und Rechtspraxis ist ein instruktives Beispiel dafür, wie die Diskussion über Veränderungen der Ausbildung erfolgt und wo die Defizite liegen.

Die Digitalisierung des Rechts wirft eine Reihe von Fragen für die Ausbildung in der Rechtswissenschaft auf, deren Beantwortung von einer Analyse der mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen abhängt. Der Sachen nach geht es sowohl um die Aufgabe des Rechts, Digitalisierungsphänomene im Sachbereich des Rechts zu beurteilen, wie um die Reflexion der Digitalisierung des Rechts selbst (Legal Tech oder Legal Analytics), also die mit der Anwendung digitaler Technologien auf Operationen des Rechtssystems einhergehenden Veränderungen. In beiden Fällen bedarf es der Thematisierung und Analyse der Veränderungen, verstanden als Veränderungen der Operationen des Rechtssystems bzw. der Praxis der Rechtskonkretisierung ebenso wie der wissenschaftlichen Methoden zur Analyse des Rechts. Vorausgesetzt ist damit ein methodisches Arsenal zur Analyse der Veränderungen. Zugleich bietet dies die Möglichkeit, die bisherigen Praktiken von Rechtsforschung und

¹³ Als Reaktion auf die Kritik an stereotypen Fallgestaltungen haben einzelne Fakultäten Leitfäden zur Auswahl und Gestaltung von Übungsfällen erstellt, vgl. Goethe-Universität Frankfurt a.M./Fachbereich Rechtswissenschaft; Ruhr-Universität Bochum/Juristische Fakultät; Universität Hamburg/Fakultät für Rechtswissenschaft.

Rechtspraxis zu beschreiben und damit Anknüpfungspunkte für eine Wissenschaftsdidaktik zu schaffen.

4.1 Kritik der Diskussion um Änderungen der Ausbildung infolge der Digitalisierung

Indes folgt die Debatte weitgehend bisherigen Mustern. Gefordert wird eine Data Literacy vor allem im Studium Generale, die sicherlich nicht falsch, aber doch sehr unspezifisch ist, eine Ergänzung der Ausbildung in Schlüsselkompetenzen, eine Ausbildung in Grundlagen der Codierung, um nur einige der prominenten Vorschläge zu nennen. Insoweit werden wiederum Inhalte (und damit die Vergrößerung der Bandbreite des Stoffes der Ausbildung) und deren Verankerung im Curriculum diskutiert, nicht aber erforderliche und sinnvolle Kompetenzen und deren Bezug zu Ausbildungszielen bestimmt. Dabei bleiben wesentliche Fragen unbeantwortet, die man zusammenfassen könnte in der Frage: Welche Kompetenzen eigentlich wofür, durch wen und mit welchen Formaten? Die Beantwortung der Frage setzte voraus, das Ziel der Ausbildung genauer zu präzisieren.¹⁴ Auch insoweit bestätigt sich der obige Befund der fehlenden systematischen Gründung auf Erkenntnissen über die Praktiken der Forschung und Lehre und den Anforderungen, die sich aufgrund der Digitalisierung ergeben könnten. Die Debatte ist weder sehr theoriegeleitet noch empirisch informiert. Wollte man auf die Berufspraxis hin ausbilden, bräuchte man ein realistisches Bild, welche Kompetenzen in der künftigen Berufspraxis, einzelne Berufsfelder übergreifend, denn eigentlich sinnvoll und nachgefragt sind und perspektiv nachgefragt werden dürften. So gefragt, würde sich schnell herausstellen, dass die einfache Gleichung, die Digitalisierung bräuchte mehr Kompetenzen im Bereich der Informatik, doch eher zu einfach angelegt ist.

4.2 »Doppelte« Aufgabe der Wissenschaftsdidaktik: Reflexion der Wissenschaft und der professionellen Praxis

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten doppelten Aufgabe der Wissenschaftsdidaktik ließe sich mit dem Bezugspunkt der Veränderung der Wissensgenerierung durch Digitalisierung für Rechtswissenschaft und

¹⁴ Zu den allgemeinen Defiziten vgl. oben Abschnitt 1.1.

Rechtspraxis gleichermaßen danach fragen, wie sich die Formen der Wissensgenerierung wandeln, etwa durch veränderte Forschungsmethoden, Veränderung des wissenschaftlichen Publikationssystems, Transformation von Texten (und damit auch von Rechtstexten) in Daten, den damit einhergehenden Abstraktionen und deren Bedeutung für das Verständnis von Rechtsfragen, den Einsatz von datengetriebenen Tools algorithmisierter Wissensgenerierung. All das hat natürlich Rückwirkungen auch auf die Ausbildung, denn die Berufspraxis, auf die nach verbreitem Verständnis hin ausgebildet wird, verändert sich naturgemäß stetig. Dazu zwingen schon veränderte Geschäftsmodelle etwa der Anwälte, aber auch veränderte Praktiken der öffentlichen Verwaltung und Gerichte, wenn denn einmal mit der Digitalisierung dieser Berufsfelder ernst gemacht wird. Wenn sich Wissenschaftsdidaktik auf den Zusammenhang von Forschung und Lehre und die Reflexion der Wissenschaft in ihrer jeweiligen disziplinären Ausprägung bezieht, damit auch die Forschung umgreift und zudem als Spezifikum der rechtswissenschaftlichen Ausbildung die Professionsorientierung aufnimmt (und aufnehmen muss), dann ist die Veränderung der Forschungspraxis wie der Professionen ein wichtiges Reflexionsfeld der Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft. Insoweit ist die Wissenschaftsdidaktik, wie oben dargelegt, selbst eine Forschungsperspektive, gleichsam eine Beobachtung zweiter Ordnung, die beobachten kann, ob und inwieweit sich ihr Gegenstandsbereich, also die rechtswissenschaftliche Forschung und die Professionen, auf die sich hin Ausbildung orientiert (oder orientieren soll), in Folge der Digitalisierung verändern (oder verändern sollten). Damit wäre sie gleichsam ein Medium, in dem sich die Rechtswissenschaft und ihre Lehre selbst beobachten könnte.

Erforderlich wäre dafür, soviel lässt sich sicherlich schon jetzt sagen, eine verstärkte Aufmerksamkeit für Schnittstellenkompetenzen, die wiederum nicht ohne einen Blick auf andere Disziplinen zu haben sind. Dies mag man die Ausbildung einer kritischen Beurteilungskompetenz als Lernziel nennen, auf das hin dann die Formate des Lehrens und Lernens, und sei es auch nur exemplarisch, ausgerichtet werden müssten.

Auch aus der Perspektive der Rechtswissenschaft sieht das nicht anders aus. Hier läge ebenso vor weitreichenden Ausbildungsanforderungen zunächst einmal die Beobachtung der möglichen Änderungen: Was eigentlich ändert sich an der Beobachtung des Rechts und der Praxis der Rechtsanwendung durch Digitalisierungsprozesse, vor allem der Digitalisierung des Rechts selbst? Die Ausbildung mit anderen als den herkömmlichen Methoden der Beobachtung des Rechts, die überhaupt ein Verständnis der Veränderun-

gen ermöglichen, die Fähigkeit zur Analyse und Bewertung wären wichtige Elemente, die zugleich den Anschluss an andere Wissenschaften deutlich befördern könnten.

Literatur

- Abel, M. H. (1988). *Vergewaltigung: Stereotypen in der Rechtsprechung und empirische Befunde. Ergebnisse der Frauenforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ausschuss der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung (2008). *Bericht über die Auswirkungen des Gesetzes zur Reform der Juristenausbildung*. <http://www.justiz.nrw.de/JM/justizpolitik/schwerpunkte/juristenausbildung/evaluation/bericht.pdf>
- Ausschuss der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung (2011). *Bericht über die Auswirkungen des Gesetzes zur Reform der Juristenausbildung Fortsetzung der Evaluation 2007–2010*.
- Baer, S. (1994). Objektiv – neutral – gerecht? Feministische Rechtswissenschaft am Beispiel sexueller Diskriminierung im Erwerbsleben. *Kritische Vierteljahrsschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft (KritV)*, 77(2), 154–178.
- Bleckmann, F. (2022). § 10 Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung im Jurastudium. In J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik* (S. 228–251). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Böning, A. (2014). Rechtswissenschaft, juristische Ausbildung und soziologische Praxistheorie – Eine Theorieübung mit Bourdieu. *ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1(3), 195–211.
- Böning, A. (2022). § 11 Fachkultur als Aspekt von Rechtsdidaktik. In J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik* (S. 252–271). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Broemel, R. (2022). § 24 Didaktische Formate im rechtswissenschaftlichen Studium. In J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik* (S. 593–615). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Burgsmüller, C. (1988). Vom Mythos einer feministischen Rechtsanwältin. In U. Gerhard & J. Limbach (Hrsg.), *Rechtsalltag von Frauen* (S. 159–168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Engel, C. & Schön, W. (Hrsg.). (2007). *Das Proprium der Rechtswissenschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Funke, A. & Lüdemann, J. (Hrsg.). (2009). *Öffentliches Recht und Wissenschaftstheorie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Goethe-Universität Frankfurt a.M./Fachbereich Rechtswissenschaft (o.J.). *Geschlechtsneutrale Fallgestaltung. Hinweise des Gleichstellungsrats Fb 1*. Zugriff am 07.03.2022. https://www.jura.uni-frankfurt.de/68282135/Handreichung-geschlechtsneutrale-Fallgestaltung-_2_.pdf
- Greif, E. & Schobesberger, E. (2007). *Einführung in die Feministische Rechtswissenschaft. Ziele, Methoden, Theorien* (2. A.). Linz: Trauner.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Huber, L. (2018). SоТL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66(1+2), 33–41.
- Hunter, R.C. (2010). An Account of Feminist Judging. In R.C. Hunter, C. McGlynn & E. Rackley (Eds.), *Feminist Judgments. From Theory to Practice* (pp. 30–43). Oxford: Hart.
- Hunter, R.C., McGlynn, C. & Rackley, E. (Eds.) (2010). *Feminist Judgments. From Theory to Practice*. Oxford: Hart.
- Jestaedt, M. (2008). *Rechtswissenschaftstheorie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kirchhof, G., Magen, S. & Schneider, K. (Hrsg.). (2012). *Was weiß Dogmatik? Was leistet und wie steuert die Dogmatik des Öffentlichen Rechts?* Tübingen: Mohr Siebeck.
- Klüver, J. (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik, am Beispiel der Naturwissenschaften*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Kotzur, M. (2022). § 27 Werkstatt Seminar – Überlegungen zur Konzeptionalisierung einer forschungsbasierten, kompetenz- und diskursorientierten Lehrform. In J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik* (S. 682–693). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krüper, J. (2022a). § 1 Zum Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. In J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik* (S. 3–31). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krüper, J. (2022b). § 26 Die Vorlesung als rechtswissenschaftliches Lehrformat. In J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik* (S. 652–681). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krüper, J. (2022c). Zwischen Akklamation und Reflexion. *ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 9(2), 83–86.

- Pabst, F. & Slupik, V. (1977). Das Frauenbild im zivilrechtlichen Schulfall. Eine empirische Untersuchung, zugleich ein Beitrag zur Kritik der gegenwärtigen Rechtsdidaktik. *Kritische Justiz*, 10(3), 242–256.
- Pilniok, A. (2012). Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft. In J. Griebel & F. Gröblinghoff (Hrsg.), *Von der juristischen Lehre* (S. 17–30). Baden-Baden: Nomos.
- Ruhr-Universität Bochum/Juristische Fakultät (2019). *Leitfaden für eine diskriminierungsfreie und gendergerechte Sprache in juristischen Ausbildungsfällen an der Juristischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum*. Zugriff am 07.03.2022. <https://juraweb.zrs.rub.de/sites/default/files/2019-05/LeitfadenENDG.pdf>
- Rzadkowski, N. (2018). *Rechtswissenschaftlich. Drei wissenschaftsdidaktische Modelle auf empirischer Grundlage*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Rzadkowski, N., Musumeci, L. & Sefkow, A. (i.E.). Exzellente Forschung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. In P. Warto (Hrsg.), *Exzellenz in Rechtswissenschaft und Rechtsdidaktik*.
- Sacksofsky, U. (2018). Rechtswissenschaft: Geschlechterforschung im Recht – Ambivalenzen zwischen Herrschafts- und Emanzipationsinstrument. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer.
- Scholkmann, A. (2014). Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode. *ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1(1), 28–43.
- Schultz, U. (2003). Konstruktion von Weiblichkeit in juristischen Lehrmaterialien. Die Staub wischende Hausfrau oder »Diamonds are a Girl's Best Friends«. In Ministerium für Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Frauen und Recht. Reader* (S. 113–115). Düsseldorf.
- Schultz, U. (2018). Ein Gendercurriculum für die Rechtswissenschaft. *djbZ*, 21(4), 227–230.
- Schultz, U., Böning, A., Peppmeier, I. & Schröder, S. (2018). *De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft. Geschlecht und Wissenschaftskarriere im Recht*. Baden-Baden: Nomos.
- Schulze-Fielitz, H. (2002). Was macht die Qualität öffentlich-rechtlicher Forschung aus? *Jahrbuch des Öffentlichen Rechts der Gegenwart*, 50, 1–68.
- Schulze-Fielitz, H. (Hrsg.) (2007). *Staatsrechtslehre als Wissenschaft* (Die Verwaltung. Beihefte, Bd. 7). Berlin: Duncker & Humblot.
- Schütte, W. (1982). *Die Einübung des juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozeß*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

- Schweigler, D. (2014). Das Frauenbild in der bayerischen Justizausbildung. *DRiZ*, 52–55.
- Trittman, E.B. (2022). § 28 Didaktik juristischer Praxisformate am Beispiel Law Clinic. In J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik* (S. 694–728). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Trute, H.-H. (2007). Staatsrechtslehre als Sozialwissenschaft? *Die Verwaltung* (Beiheft 7), 115–132.
- Trute, H.-H. (2015). Prüfungen in den Rechtswissenschaften. In R. Bork (Hrsg.), *Prüfungsforschung* (S. 44–70). Baden-Baden: Nomos.
- Trute, H.-H. (2019). Hamburger Modelle in der Ausbildung und ihrer Fachdidaktik. In T. Repgen, F. Jeßberger, M. Kotzur & S.A. Bachmann (Hrsg.), *100 Jahre Rechtswissenschaft an der Universität Hamburg* (S. 577–596). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Universität Hamburg/Fakultät für Rechtswissenschaft (o.J.). *Handreichung. Geschlechtergerechte Sprache in Juristischen Ausbildungsmaterialien*. Zugriff am 07.03.2022. <https://www.jura.uni-hamburg.de/die-fakultaet/gremien-be-auftragte/gleichstellungsbeauftragte/pdf/endfassung-leitfaden-geschlechtergerechte-sprache.pdf>
- Valentiner, D.-S. (2017). *(Geschlechter)Rollenstereotype in juristischen Ausbildungsfällen – eine hamburgische Studie*. Zugriff am 07.03.2022. <https://www.jura.uni-hamburg.de/media/ueber-die-fakultaet/gremien-und-beauftragte/brroschuere-gleichstellung.pdf>
- von Hentig, H. (1969). Das Lehren der Wissenschaft (1966). In H. von Hentig, *Spielraum und Ernstfall* (S. 256–267). Stuttgart: Klett.
- Wissenschaftsrat (2012). *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen*. Zugriff am 08.10.2022. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2558-12.html>

