

Rechtsdidaktik als Wissenschaftsdidaktik

Ein Kommentar zu Gabi Reinmann

Nora Rzadkowski & Lukas Musumeci

Abstract *In ihrer Keynote an der Gründungstagung der Gesellschaft für die Didaktik der Rechtswissenschaft vertrat Gabi Reinmann die These, die Hochschuldidaktik der Zukunft sei immer auch eine Wissenschaftsdidaktik. Für eine rechtswissenschaftliche Wissenschaftsdidaktik gibt es aufgrund des prekären Wissenschaftsverständnisses der Rechtswissenschaften besondere Herausforderungen: Einerseits wurde und wird ihre Wissenschaftlichkeit immer wieder angezweifelt, andererseits reflektiert sie ihr Wissenschaftsverständnis und ihr Forschungshandeln kaum. Um wissenschaftsdidaktische Perspektiven zu eröffnen, greifen wir auf die beiden von Reinmann vorgeschlagenen Ansätze ›Signature Pedagogies‹ und ›Schwellenkonzepte‹ zurück. Darüber hinaus kommt der Fachdidaktik eine normative Aufgabe zu: Sie muss sich mit der Leistungsfähigkeit der Rechtswissenschaft und der gesellschaftlichen Rolle von Recht auseinandersetzen und eine Wissenschaftsdidaktik entwickeln, die zur kritischen juristischen Praxis befähigt.*

Schlagwörter *Wissenschaftsdidaktik; Signature Pedagogies; Schwellenkonzepte; Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik*

Einleitung

Nicht zufällig war Gabi Reinmann im November 2024 zu Gast bei der Tagung zum zehnjährigen Bestehen der Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft (ZDRW), bei der zugleich die Gesellschaft für Didaktik der Rechtswissenschaft (GfDR) gegründet wurde – ein Meilenstein in der Entwicklung der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. Schon seit Jahren zeigt Gabi Reinmann ein besonderes Interesse an der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik

und hat mit Rechtswissenschaftler:innen, die in der Rechtsdidaktik aktiv sind, in unterschiedlichen Kontexten zusammengearbeitet.

In ihrem Vortrag stellte Gabi Reinmann ihr Konzept einer Wissenschaftsdidaktik vor, die sie von der Hochschuldidaktik abgrenzt und deren Bedeutung sie gegenüber aktuellen Diskursen um die Vermittlung von »Future Skills« hervorhebt. Die verschriftlichte Fassung des Vortrags hat Gabi Reinmann in der Zeitschrift für die Didaktik der Rechtswissenschaft in der Ausgabe zur Tagung publiziert (Reinmann, 2025; auch Reinmann, 2024). Kommentiert wurde Reinmanns Vortrag von Nora Rzadkowski. Für den vorliegenden Beitrag haben wir den Kommentar überarbeitet und ausgebaut.

Wir teilen die Überzeugung, dass die Hochschuldidaktik ohne eine Wissenschaftsdidaktik schwerlich auskommt. Gleichzeitig ist der Vorschlag, die Wissenschaftsdidaktik fachspezifisch zu entfalten, für die Rechtswissenschaft eine Herausforderung. Denn in der Rechtswissenschaft wurden und werden Zweifel an der eigenen Wissenschaftlichkeit immer wieder laut. Als Professionsdisziplin stellt der Bezug zur Praxis außerdem zusätzliche Herausforderungen an die Konzeption einer fachspezifischen Wissenschaftsdidaktik. Wir möchten daher einerseits zeigen, wie Gabi Reinmanns Arbeit die Entwicklung der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik inspirieren kann, andererseits aber auch, an welchen Stellen ihre Überlegungen fachdidaktisch und institutionell fortzuführen sind.

1. Reinmanns Verständnis der Wissenschaftsdidaktik in Abgrenzung zur Hochschuldidaktik

Gabi Reinmann stellt in ihrem Beitrag die These auf, die Hochschuldidaktik der Zukunft sei immer auch eine Wissenschaftsdidaktik. Als Voraussetzung für diese These arbeitet sie die Unterschiede zwischen Hochschuldidaktik und Wissenschaftsdidaktik heraus. Der Bezugspunkt der Hochschuldidaktik ist die Hochschule als Institution, sie ist also eine Institutionendidaktik. Noch immer passend ist die Definition von Ludwig Huber (1983, S. 116). Hochschuldidaktik ist »die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht.« Die Hochschuldidaktik unterstützt Lehrende in ihren Kerntätigkeiten des Vermittelns, Aktivierens, Begleitens und Prüfens und hält dafür konkrete Handlungsempfehlungen bereit. Die Fächer und einzelnen Lehrenden können diese Erwägungen also

an die Hochschuldidaktik delegieren. Diese Delegation von Entscheidungen, so Reinmann, birgt das Risiko, dass sich Lehrende von ihrem didaktischen Handeln entfremden. In diesem Entfremdungsrisiko liegt dann auch eine Begründung dafür, die Hochschuldidaktik durch eine Wissenschaftsdidaktik zu ergänzen.

Die Wissenschaftsdidaktik bezieht sich auf die Wissenschaft und die regulative Idee einer Bildung durch Wissenschaft. Wissenschaftliche Bildung ist nicht an die Institution Hochschule gebunden, sie kann an anderen Institutionen oder gar außerhalb institutionalisierter Bildung stattfinden. Während die Hochschuldidaktik eine allgemeine, disziplinen- respektive fachübergreifende Didaktik ist, regt die Wissenschaftsdidaktik dazu an, einen reflexiven Blick auf die jeweilige Disziplin zu werfen. Dabei kann darüber nachgedacht werden,

- wie Wissen in der jeweiligen Disziplin *konstruiert* wird,
- wie disziplinäres Wissen im Gespräch mit Studierenden, Wissenschaftler:innen anderer Disziplinen oder auch im gesellschaftlichen Kontext erklärt und *rekonstruiert* wird und
- wie sich *Kritik* als Charakteristikum der wissenschaftlichen Diskussion auch auf Lehrkontexte übertragen lässt: indem die Lehrpraxis kritisch hinterfragt wird und auch Studierende lernen, Erkenntnisse, Methoden und Praktiken des Faches zu hinterfragen.

In ihrer Beschäftigung mit Konstruktion, Rekonstruktion und Kritik von Wissen in einer Disziplin versteht sich die Wissenschaftsdidaktik als »Bestandteil wissenschaftlichen Handelns und berührt das Selbstverständnis der Lehrperson als Fachwissenschaftlerin« (Reinmann, 2024, S. 5). Sie kann also weder vom Fach noch von einzelnen Lehrenden als Fachwissenschaftler:innen delegiert werden, hält aber auch keine praktischen Handlungsempfehlungen bereit.

2. Signature Pedagogies und Schwellenkonzepte im Kontext der Rechtswissenschaft

Wie das globale Konzept einer Wissenschaftsdidaktik erschlossen und umgesetzt werden kann, erläutert Reinmann anhand von vier internationalen Modellen, die sie im Kontext der Wissenschaftsdidaktik verortet: erstens

Signature Pedagogies als Analyseinstrument für fachkulturell geprägtes Lehrhandeln, zweitens Decoding the Disciplines als konkrete didaktische Methode, drittens Schwellenkonzepte (Threshold Concepts) als normative Ideen und viertens Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) als Forschungsbewegung (zu den Potentialen von SoTL für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik siehe auch Rzadkowski et al., 2023).

Zwei dieser Konzepte möchten wir in den Abschnitten 2.1 und 2.2 aufgreifen und zeigen, wie mit ihnen wissenschaftsdidaktische Perspektiven in der Rechtswissenschaft eröffnet werden können.

2.1 Signature Pedagogies

Als Analyseinstrument für fachkulturell geprägtes Lehrhandeln lassen sich die Signature Pedagogies von *Lee Shulman* (2005) nutzen. Dieser Ansatz ist für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik besonders interessant, da *Shulman* sich in der zugrundeliegenden Studie mit Professionsdisziplinen und insbesondere mit der Rechtswissenschaft befasst hat. Die Studie bezieht sich auf den US-amerikanischen Kontext – dies sei vorausgeschickt, um die Übertragbarkeit auf dem deutschen Kontext zumindest mit einem Fragezeichen zu versehen. Die Signature Pedagogies unterscheiden drei Strukturebenen, die *Shulman* für die Rechtswissenschaft im US-amerikanischen Kontext wie folgt beschreibt (S. 54f.).

An der Oberfläche sind die konkreten, äußerlich wahrnehmbaren Handlungen von Lehrenden und Lernenden sichtbar. *Shulman* beobachtet hier eine Lehre nach der sokratischen Fallmethode, in der ein Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden stattfindet, der ganz unter der Kontrolle der Lehrenden steht. Typisch für den rechtswissenschaftlichen Kontext ist außerdem, dass sich die Diskussion auf Rechtstexte fokussiert. In der dialogischen Auseinandersetzung wird die Erwartung an die Studierenden deutlich, das Recht zu kennen und sich in argumentativen Auseinandersetzungen behaupten zu können.

In der Tiefenstruktur finden sich die zu den äußerlich wahrnehmbaren Handlungen zugehörigen inneren, mentalen Prozesse. Als Tiefenstruktur der juristischen Lehre fällt *Shulman* auf, dass weniger das geschriebene Recht als das rechtliche Denken (»think like a lawyer«) und eine Theorie des Rechts vermittelt werden sollen.

Die implizite Struktur bezieht sich auf Haltungen, Werte und Normen der Menschen, die eine Disziplin oder Profession vertreten. In Hinblick auf diese

bemerkt *Shulman* vor allem, dass studentische Interventionen, die Fragen der Gerechtigkeit adressieren, als irrelevant markiert werden. Die Trennung von Recht und Moral rekonstruiert er als didaktisches Prinzip. Daneben erkennt *Shulman* in der schonungslosen Art des Austauschs zwischen Lehrenden und Lernenden einen Vorgeschmack auf die Intensität rechtlicher Auseinandersetzungen in der Praxis.

Als fehlenden Bereich macht *Shulman* im juristischen Kontext die Vermittlung der juristischen Praxis aus. Praxisorientierte Veranstaltungen würden in fakultative bzw. nicht benotete Lehrveranstaltungen ausgelagert.

Auch wenn sicherlich Unterschiede zwischen der US-amerikanischen und der deutschen juristischen Lehrkultur bestehen (beispielsweise hinsichtlich der sokratischen Fallmethode, des inquisitorischen Charakters der Befragung von Studierenden und der Bedeutung von Gesetzen und Gerichtsentscheidungen), lässt sich unseres Erachtens gewinnbringend an diese Beobachtungen anknüpfen. *Shulman* selbst hebt hervor, dass die Verbindung der intellektuellen, technischen und moralischen Dimension für eine gute Didaktik in den Professionsdisziplinen entscheidend ist (S. 58).

Das Einüben juristischen Denkens als Technik unter Ausblendung ethisch-moralischer Implikationen wird aktuell von verschiedenen Akteuren in der rechtlichen Praxis und Rechtswissenschaft in Frage gestellt. Beispielsweise haben sich Richterverbände ethische Ordnung gegeben (Kreth, 2017) und an der Universität Erlangen wurde kürzlich die erste Vorlesung zur juristischen Berufsethik angeboten.

Spezifisch für die deutsche Rechtslehre ist in der Hinsicht die Frage nach dem Umgang mit dem Unrecht der beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts (Thurn, Brachthäuser & Speidel, 2024). Seit Anfang 2022 verpflichtet das Richterausbildungsgesetz zur aktiven Auseinandersetzung mit dem NS-Unrecht und dem Unrecht der SED-Diktatur im Rahmen der Pflichtfächer. Eine fruchtbare Auseinandersetzung erschöpft sich nicht in einem kognitiven, historisch-rückwärtsgewandten Blick, sondern soll dazu beitragen, dass Jurist:innen zukünftig den Rechtsstaat vor autokratischen Bedrohungen schützen und nicht der autoritären Versuchung erliegen. Zu dieser Debatte gehört auch die Umbenennung einiger juristischer Standardwerke, die noch bis vor wenigen Jahren nach NS-Juristen benannt waren.

An *Shulmans* Forschung kann also unmittelbar angeknüpft werden und problematisiert werden, inwieweit Recht und ethische Fragen in der rechtswissenschaftlichen Lehre stärker verknüpft werden sollten und Bezüge zur Praxis hergestellt werden könnten. Die Rechtswissenschaft, die Theorie, Ge-

schichte und Soziologie des Rechts kennen viele Gründe, die für oder gegen die Verbindung von Recht und Ethik sprechen. Die Beobachtungen und Argumente sind komplex und verlangen nach noch komplexeren didaktischen Antworten als die gegenwärtige Lehre es im Alltagsgeschäft oft leistet. Hier bieten sich fruchtbare Perspektiven für die Entwicklung und Diskussion einer fachspezifischen Wissenschaftsdidaktik. Gleichzeitig könnte der Forschungsansatz auch methodisch aufgegriffen werden, um weitere implizite Strukturen der Lehre in der Rechtswissenschaft offenzulegen.

2.2 Schwellenkonzepte

Neben den Signature Pedagogies wollen wir auch *Reinmanns* Anregung aufgreifen, die Schwellenkonzepte (»Threshold Concepts«) für die Wissenschaftsdidaktik in der Rechtswissenschaft aufzunehmen und skizzieren, wie sie genutzt werden könnten. Schwellenkonzepte sind Begriffe, Prinzipien und Ansätze, die Denkweisen in einer bestimmten Disziplin repräsentieren und somit als Schlüssel dienen können, sich diese Denkweisen zu erschließen. Sie wirken in der Regel transformativ, irreversibel und integrativ (Meyer & Land, 2003). Um Schwellenkonzepte zu nutzen, müssen sie erst identifiziert und dann in die Lehre integriert werden.

Nora Rzadkowski (2013) stellt rechtswissenschaftliche »Threshold Concepts« vor, die in der Literatur diskutiert werden, insbesondere die Unbestimmtheit des Rechts. Hinsichtlich der Integration dieses Schwellenkonzepts in die Lehre lässt sich zeigen, wie rechtstheoretische und rechtssoziologische Perspektiven fruchtbar gemacht werden können, um die Methoden und den Sinn des Umgangs mit Rechtstexten zu vermitteln. So kann Studierenden aufgezeigt werden, warum Rechtstexte und die Kompetenz, die Texte zu lesen, einen so hohen Stellenwert im juristischen Studium haben, gleichzeitig aber immer Interpretationsspielräume verbleiben, die auf unterschiedliche Weise genutzt werden können. Entsprechend stellt sich Studierenden die Frage, welcher Interpretation sie sich anschließen (sollen). Lehrende halten darauf regelmäßig zwei Antworten bereit. Entweder raten sie, der herrschenden Meinung bzw. der Rechtsprechung zu folgen oder sie betonen, für die Bewertung und Benotung einer Arbeit sei nicht die Wahl entscheidend, die zwischen den Auslegungsalternativen getroffen werde, sondern dass die Entscheidung vertretbar verargumentiert werde.

In diesen Antworten spiegeln sich unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse. Zum einen ein dogmatisches Rechtsverständnis, das sich an den

autoritativen Stimmen im juristischen Diskurs orientiert; andererseits eine an wissenschaftlichen Maßstäben orientierte Antwort, die jede Auffassung im Wettbewerb der Meinungen zulässt und ihre Güte an der Qualität der Argumentation misst. Würde das Schwellenkonzept der Unbestimmtheit von Rechtstexten zum Gegenstand rechtswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen gemacht, könnten die Annahmen, die hinter den verkürzten Ratschlägen zum Umgang mit Interpretationsspielräumen stehen, reflektiert werden. Es könnte thematisiert werden, dass sich der eine Ratschlag auf den Kontext der Wissenschaft bezieht, in dem die Qualität der Argumente entscheidend ist und dass die Alternative – die Orientierung an Autoritäten – vor allem in der Rechtspraxis Bedeutung hat. Statt Ratschlägen blind zu folgen, könnten Studierende so Reflexionskompetenzen einüben und ein Bewusstsein für die Herausforderungen einer Professionsdisziplin entwickeln, in der die Aufgaben von Rechtswissenschaft und Rechtspraxis voneinander abgegrenzt werden sollten.

Der wesentliche Mehrwert des Ansatzes der Schwellenkonzepte liegt darin, allgemeine Diskussionen zur Verbesserung der rechtswissenschaftlichen Lehre zu vermeiden und konkret aufzuzeigen, an welche Konzepte innerhalb der Rechtswissenschaft angeknüpft werden kann, um disziplinäre Denkmuster und wissenschaftstheoretische Annahmen erlernbar zu machen. Denn die Schwellenkonzepte werden durch eine wissenschaftsdidaktische Analyse und Reflexion der Inhalte rechtswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen gewonnen. Noch deutlicher als beim Schwellenkonzept der Unbestimmtheit des Rechts wird dies bei Vorschlägen zu Schwellenkonzepten, die dogmatische Begriffe oder Figuren wie die der »juristischen Person« aufgreifen (Ricketts, 2004). Der Bezug auf konkrete Inhalte erlaubt es wiederum, didaktische Interventionen im Curriculum zu verorten und Studierenden die Auseinandersetzung mit ihnen zu ermöglichen.

3. Perspektivität in Reinmanns Konzept

Im Folgenden wollen wir beleuchten, welche Fragen *Reinmanns* Konzeption der Wissenschaftsdidaktik aufwirft und welche Annahmen wir kritisch sehen.

3.1 Konzeption und Verortung der Wissenschaftsdidaktik

Zunächst ließe sich an das Konzept des Forschenden Lernens anknüpfen. Gerade die Konstruktion von Wissen als Teil der Wissenschaftsdidaktik legt eine Einbindung nahe. Das Verhältnis von Wissenschafts- und Forschungsdidaktik bleibt bei *Reinmann* allerdings eher vage.

Auch die Auswahl der internationalen Modelle, auf die *Reinmann* Bezug nimmt, ist nicht abschließend und es könnte sinnvoll sein, weitere Ansätze aufzugreifen. Für das wissenschaftsdidaktische Curriculum-Design können beispielsweise die Implementationsmatrizen zur Verbindung von Lehre und Forschung interessant sein, die *Mick Healey* sowie *Alan Jenkins* entworfen haben (Healey & Jenkins, 2011). Sie zeigen auf, dass die Formate sich danach unterscheiden, ob der Fokus auf Forschungsinhalten oder -prozessen liegt und ob den Studierenden eher eine passive oder aktive Rolle im Lehr-/Lerngeschehen zukommt. Mit Hilfe der Implementationsmatrizen kann beispielsweise bei der Planung von Lehrveranstaltungen entschieden werden, welche Ausprägung der Wissenschaftsdidaktik, wie *Reinmann* sie entwirft, im Fokus stehen soll: Ist das Anliegen die Rekonstruktion disziplinären Wissens oder soll die Konstruktion oder Kritik von Wissen den Schwerpunkt bilden?

Aber auch Ansätze, die in der Nähe des Forschenden Lernens verortet werden können, wie das Konzept des »Self-Authorship« von *Baxter-Magolda* (2004) oder das »Student as Scholar«-Modell von *Hodge et al.* (2008), könnten weitere fruchtbare Anknüpfungspunkte bilden.

3.2 Der Stellenwert empirischer Forschung

Es fehlen auch Bezugnahmen auf qualitative Studien zum Forschungsverständnis von Lehrenden, wie sie beispielsweise *Angela Brew* (2001) vorgelegt hat. Sie hebt hervor, dass gemeinhin angenommen werde, dass Wissenschaftler:innen über ein gefestigtes Selbstverständnis als Forschende verfügten. Der Fokus hochschuldidaktischer Fortbildungen liege dann darauf, sie bei der Integration von Forschung und Lehre zu unterstützen. Tatsächlich sei Wissenschaftler:innen ihr Selbstverständnis aber nicht immer klar. Mit Hilfe phänomenographischer Forschungsmethoden hat *Brew* daher unterschiedliche Forschungsverständnisse erhoben (beispielsweise Forschung als Serie von Aufgaben, als Handel von Forschungsprodukten oder als Vorstoßen zu tieferen Erkenntnisebenen oder Reise, um elementare Fragen des Lebens beantworten zu können). Die wesentliche Erkenntnis dieses Forschungsstranges ist: Das

Selbstverständnis als Wissenschaftler:in kann ein prekäres, wenig reflektiertes sein. Dieses Problem wird von *Reinmann* wenig beleuchtet, stellt sich aber in Disziplinen wie der Rechtswissenschaft, die über Reflexionsdefizite verfügen. Gerade dann können empirische Arbeiten gewinnbringend sein, um Muster erkennbar zu machen und damit eine Grundlage für wissenschaftsdidaktische Überlegungen zu schaffen.

3.3 Wissenschaftsdidaktik als individuelle Aufgabe?

Reinmann nimmt in ihrem Entwurf immer wieder Bezug auf das Selbstverständnis von Wissenschaftler:innen, spricht davon, dass die Wissenschaftsdidaktik »das Selbstverständnis der Lehrperson als Fachwissenschaftlerin« berühre und Erwartungen an die Wissenschaftsdidaktik Erwartungen »an sich selbst« seien, die sich »nicht delegieren« ließen (S. 5). Das suggeriert, dass die Wissenschaftsdidaktik primär eine Aufgabe einzelner Wissenschaftler:innen ist. Gerade auch angesichts der Gründung einer Fachgesellschaft für Didaktik der Rechtswissenschaft wollen wir im Folgenden der Frage nachgehen, wie die kollektive Wahrnehmung der Aufgabe der Wissenschaftsdidaktik innerhalb der Rechtswissenschaft organisiert werden kann.

4. Die Rolle der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik

Aus losen Netzwerken, gestärkt durch Knotenpunkte in Hamburg, Passau, Köln und Salzburg, ist eine nun die Gesellschaft für die Didaktik der Rechtswissenschaft entstanden. Mit ihrer Gründung sind Rechtswissenschaftler:innen nicht allein zurückgeworfen auf Fragen des Selbstverständnisses ihrer Disziplin und der Möglichkeit ihrer Realisierung im juristischen Studium. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik sollte nicht davor zurückschrecken, sich den wichtigen wissenschaftsreflexiven und -didaktischen Fragen zu stellen. Gerade die wissenschaftsreflexive Ausrichtung rechtfertigt außerdem ihren Status als Grundlagenfach (vgl. Pilniok, 2012).

Die Auseinandersetzung mit diesen grundlegenden Fragen stellt uns als Rechtswissenschaftler:innen vor besondere Herausforderungen, weist doch die Rechtswissenschaft ausgeprägte Reflexionsdefizite auf (Rzadkowski & Trute 2023; Krüper, 2022). Geradezu neidisch schaut man auf andere Disziplinen – seien es die Sozial- oder die Naturwissenschaften – in denen vertiefte wissenschaftsreflexive und forschungsmethodologische Diskurse

geführt werden. Das gilt nicht für alle Disziplinen. So werden etwa auch in der Wissenschaftsdidaktik der Informatik Reflexionsdefizite des Faches beobachtet (Herzberg, 2023). Die Wissenschaftsreflexion ist dabei primär Aufgabe der Rechts- als Fachwissenschaft. Erfüllt diese ihre »Bringschuld« nicht und versucht die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, die Leerstellen selbst zu schließen, droht ihr Überforderung. Das gilt umso mehr, als die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik eine Professionsdisziplin zum Gegenstand hat. Und das heißt, dass neben die Aufgabe der Reflexion der Wissenschaft auch noch die der Reflexion der Praxis tritt. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik hat also eine doppelte Reflexionsaufgabe (Rzadkowski & Trute, 2023, S. 153–155).

4.1 Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Supervisionsaufgabe und -service

Eine Überforderung kann vermieden werden, wenn die wissenschaftsdidaktische Aufgabe in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik als eine der Moderation oder Supervision verstanden wird. Eine solche Beschreibung, so die Hoffnung, bringt mehr Leichtigkeit in die Arbeit der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik und macht zudem deutlich, inwieweit sie ein besonderes Grundlagenfach ist. Was zeichnet eine so verstandene rechtswissenschaftliche Fachdidaktik also aus?

Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik kann und muss Brücken bauen. Das konstruktivistische Lernverständnis, das zum »common sense« im hochschuldidaktischen Diskurs gehören dürfte, gilt auch für das Selbstverständnis der Fachdidaktik: Wie die Aufgabe von Lehrenden nicht alleine im Vermitteln von Inhalten, sondern auch im Aktivieren und Begleiten von Studierenden gesehen wird (Reinmann, 2015, S. 9), wie Lehrende nicht mehr als Allwissende verstanden werden, sondern als Coaches, die beim Lernen helfen, ist es auch Aufgabe der Fachdidaktik, Perspektiven zusammenzubringen.

Um dies (auch) mit Mitteln der Forschung realisieren zu können, bringt sie – wie *Reinmann* unter Bezugnahme auf den internationalen Diskurs gezeigt hat – einen Instrumentenkoffer mit, mit dessen Hilfe die Lehre als Ausdruck des disziplinären Selbstverständnisses analysiert werden kann, Denkmuster der Disziplin identifiziert und didaktisch aufbereitet werden können und die eigene Lehre forschend verbessert werden kann.

Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik ist handlungsbezogen bzw. pragmatisch ausgerichtet: Sie stellt die rechtswissenschaftliche Forschung

und Lehre in den Mittelpunkt und hilft, diese zu reflektieren und gut zu gestalten.

Schließlich kann sie die Rechtswissenschaft zu einer persönlichen Angelegenheit machen – für Lehrende wie für Studierende. Das ist für manche von uns, die wir in der Rechtswissenschaft sozialisiert sind, vielleicht kontraintuitiv, aber gerade deshalb so wertvoll. Denn wie können sich Studierende für die Rechtswissenschaft begeistern, wenn sie die Lehrenden scheinbar kalt lässt?

4.2 Die normative Aufgabe einer fachspezifischen Wissenschaftsdidaktik

Jedoch reicht es nicht aus, bei der Moderation und Supervision als Aufgaben der Wissenschaftsdidaktik stehen zu bleiben. In Zeiten, in denen die Wissenschaft und die Universitäten unter verstärkten politischen Druck geraten und Professor*innen zu Feinden erklärt werden,¹ kann es nicht mehr als selbstverständlich unterstellt werden, dass der Mehrwert einer wissenschaftsbezogenen Didaktik erkannt wird. Bei *Reinmann* klingt dies ganz am Ende ihres Beitrages an, wenn sie betont, dass

»[d]as wissenschaftsdidaktische Plädoyer für disziplinäre Differenzierung in der Lehrgestaltung [...] kein Freibrief dafür [ist], sich in der fachwissenschaftlichen Lehre gegenüber Veränderungen zu immunisieren. [...] Es ist vielmehr ein Votum für mehr Sensibilität gegenüber den Denk- und Handlungslogiken des eigenen Fachs und deren Beitrag zur Gesellschaft – und ihrer Zukunft« (Reinmann 2024, S. 7).

Eine Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft lädt daher dazu ein, über die Leistungsfähigkeit und die Möglichkeiten der Rechtswissenschaft nachzudenken. Und sie macht es zumindest dann, wenn wissenschaftsdidaktische Modelle entwickelt bzw. wissenschaftsdidaktische Forderungen erhoben werden, erforderlich, die normativen Implikationen transparent zu machen, zu begründen und Stellung zu beziehen. Was kann die Rechtswissenschaft als Wissenschaft, warum lohnt sich ihr Studium?

1 So J. D. Vance, Richard Nixon zitierend, am 2. November 2021, am Ende seiner Keynote am National Conservatism Conference in Orlando, Florida. Am Anfang seiner Rede sagt Vance auch in eigenen Worten den Universitäten den Kampf an: »if any of us want to do the things that we want to do for our country and for the people who live in it, we have to honestly and aggressively attack the universities in this country.«

Wenn der (im deutschen Kontext leider nicht ausreichend bekannte) Rechtsdidaktiker *Twining* aufgefordert wurde, für das Recht zu werben und einzutreten (im Englischen noch eindrücklicher: »making the case for law«), hat er die Rechtswissenschaft regelmäßig unter Rückgriff auf den Text *Legal Education in a Changing World* wie folgt beschrieben:

»The study of law can be (a) as intellectually exacting as philosophy, but more down to earth; (b) as concerned with contemporary, real-life problems as medicine or engineering, but with a greater diversity of concerns and with closer links to the humanities; (c) as concerned with power and decision-making as political science, but more concerned with the processes and practicalities of wielding power and, indeed, often more concerned with the limits and abuses of power and the importance of accountability to processes which are seen to be fair.« (zitiert nach Twining, 1994, p. 59)

Das Zitat macht die Faszination, aber auch die Verantwortung einer Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft deutlich: Sie muss sich damit auseinandersetzen, welche Rolle das Recht gesellschaftlich spielt und wie Studierende auf ihre Rolle als Jurist:innen vorbereitet werden können, die zukünftig die Praxis des Rechts gestalten. Dass weder ein unbedingtes Festhalten am Status quo des bestehenden Rechts noch ein Sich-Abwenden vom Recht als ein Ungleichheiten reproduzierendes Machtinstrument, die Lösung sein können, hebt *Susanne Baer* (2019) hervor. Angesichts der Gefährdung der Demokratie durch autokratische Entwicklungen ruft sie eindringlich zur Unterstützung der Verfassungsgerichte und der Rechtsstaatlichkeit auf. Dabei versteht sie die Aufforderung nicht als Bitte um blinde Gefolgschaft, sondern als Einladung, »critical lawyering« zu praktizieren (Baer, 2019). Die normative Entwicklung einer Wissenschaftsdidaktik, die zur kritischen juristischen Praxis befähigt, ist eine Aufgabe, der sich die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik aktiv widmen sollte.

5. Fazit

Die Wissenschaftsdidaktik, die *Reinmann* vorgestellt und an deren Bedeutung sie appelliert hat, sollte auch für das Selbstverständnis der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik bestimmend sein. Die vorgestellten sowie weitere Forschungsansätze können angewendet werden, um sich die rechtswissen-

schaftliche Lehre und Forschung reflexiv zu erschließen und zu inspirieren. Diese Aufgabe ist nicht (nur) eine individuelle, sondern (auch) eine, die die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Grundlagenfach zu erbringen hat. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik hat dabei eine leichte und eine schwere Aufgabe: Sie kann moderieren und als Supervisionservice agieren; sie muss aber auch normativ Stellung beziehen, für welche Art von Rechtswissenschaft sie eintreten will, welche Art von Rechtswissenschaft sie in der Lehre vermitteln will.

Literatur

- Baer, Susanne (2019). Democracy in peril: a call for amici and amicae curiae and critical lawyering. *Transnational Legal Theory*, 10(2), 140–162. <https://doi.org/10.1080/20414005.2019.1635810>
- Brew, Angela (2001). Conceptions of Research: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271–285. <https://doi.org/10.1080/03075070120076255>
- Healey, Mick (2005). Linking Research and Teaching. Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. In Ronald Barnett (Hg.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (S. 67–78). Open Univ. Pr.
- Herzberg, Dominikus (2023). Auf dem Weg zu einer Wissenschaftsdidaktik für die HAW-Informatik. In Gabi Reinmann & Rüdiger Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik II* (S. 245–270). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839462959-011>
- Hodge, David, Haynes, Carolyn, Lepore, Paul & Pasquesi, Kira (2008). From Inquiry to Discovery: Developing the Student as Scholar in a Networked World Learning Through Enquiry Alliance (LTEA) Conference 2008 »Inquiry in a Networked World«. University of Sheffield, UK.
- Huber, Ludwig (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Ludwig Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Klett-Cotta.
- Jenkins, Alan & Healey, Mick (2011). Research based-learning. A collection of case studies in different disciplines. In Isa Jahneke & Johannes Wildt (Hg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 37–46). W. Bertelsmann.

- Kreth, Elisabeth (2017). Richterliche Berufsethik – Luxus oder Notwendigkeit. In Arne Pilniok & Judith Brockmann (Hg.), *Die juristische Profession und das Jurastudium* (S. 157–168). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845283500-157>
- Krüper, Julian (2022). Zwischen Akklamation und Reflexion. *ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 9(2), 83–86. <https://doi.org/10.5771/2196-7261-2022-2-83>
- Magolda, Marcia B. Baxter (2004). Self-authorship as the common goal of 21st century education. In Marcia B. Baxter Magolda & Patricia M. King (Hg.), *Learning Partnerships* (S. 1–35). Routledge.
- Meyer, Jan H. & Land, Ray (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practicing. In Chris Rust (Hg.), *Improving student learning theory and practice – 10 years on: proceedings of the 2002 10th International Symposium Improving Student Learning* (S. 412–424). Oxford Centre for Staff & Learning Development.
- Pilniok, Arne (2012). Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft. In Jörn Griebel & Florian Gröblichhoff (Hg.), *Von der juristischen Lehre* (S. 17–30). Nomos.
- Reinmann, Gabi (2025). Wissenschaftsdidaktik. *ZDRW*, 12, 2–12.
- Reinmann, Gabi (2024). Wissenschaftsdidaktik. *Impact Free*, 56.
- Ricketts, Aidan (2006). Threshold concepts in legal education. *Directions: Journal of Educational Studies*, 26(2), 2–12.
- Rzadkowski, Nora (2013). Threshold Concepts: Zugänge zur Rechtswissenschaft? *ZHW-Almanach, Einzelbeitrag* Nr.: 2013–3, 1–21.
- Rzadkowski, Nora, Musumeci, Lukas & Sefkow, Anton (2023). Exzellente Forschung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. In Patrick Wartsch (Hg.), *Exzellenz in Rechtswissenschaft und Rechtsdidaktik* (S. 25–45). Wien.
- Rzadkowski, Nora & Trute, Hans-Heinrich (2023). Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft. In Gabi Reinmann & Rüdiger Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen* (S. 147–163). transcript.
- Shulman, Lee S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- SPIEGEL Online (2025, 12. Mai). *US-Regierung kappt Fördermittel für Harvard*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/ausland/donald-trump-gegen-harvard-us-regierung-kappt-foerdermittel-fuer-eliteuni-a-3bebo16-dff3-4c35-8139-b5b80a7e3e25> (21.10.2025).
- Thurn, John Philipp, Brachthäuser, Franziska & Speidel, Felix (2024). Zeitgeschichte des Rechts in der juristischen Ausbildung: Eine Bestandsaufnahme

me zur Reform von § 5a Abs. 2 DRiG. *Kritische Justiz*, 57(2), 167–175. <https://doi.org/10.5771/0023-4834-2024-2-167>

Twining, William (1994). *Blackstone's Tower. The English Law School*. Sweet and Maxwell.