

## Wissenschaftliche Beiträge

Der rechtsdidaktische Diskurs hat in den vergangenen Jahren an Dynamik gewonnen. Die Frage, wie Recht gelehrt werden kann und soll, erfreut sich größerer Aufmerksamkeit, nicht nur im Rahmen eigens gegründeter Institutionen und Projekte, sondern auch in Gestalt von Publikationen im Rahmen dieser und anderer Zeitschriften, Monographien und Schriftenreihen. Zugleich ist die Debatte um die rechte Lehre des Rechts älter und hat, vor allem im Vorfeld der Reformbemühungen der 1970er Jahre, bereits einige bis heute gültige und lesenswerte Beiträge erbracht. Aus diesen wollen wir in loser Reihenfolge an dieser Stelle eine Auswahl präsentieren. Zur besseren Referenzierung sind die Seitenumbrüche des Originals in Klammerzusätzen angegeben. Der Abdruck des Beitrags von Prof. Dr. *Wolfgang Manz*<sup>†</sup> und Prof. Dr. *Jörg Wolff* erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers des Bandes Prof. Dr. Dr. *Dieter Grimm*, LL.M. (Harvard) und des C.H. Beck-Verlags.

### Recht und Didaktik

*Wolfgang Manz*<sup>†</sup>/*Jörg Wolff*<sup>\*</sup>

#### 1. Problemstellung

##### 1.1 Zum Verhältnis von Recht und Didaktik

Recht und Didaktik sind keine Nachbarwissenschaften, deren wechselseitige Beeinflussung oder gar Verflechtung Einfluß auf die jeweilige Theoriebildung der Fächer nehmen könnte. Wo z.B. Soziologie und Psychologie kritische und ergänzende Kategorien und Ergebnisse zur juristischen Theoriebildung bereitstellen, kann die Didaktik dies nicht liefern. Als pädagogische Disziplin auf die Frage nach der Auswahl und Umsetzung von Lerninhalten gerichtet, ist die Relevanz der Didaktik für die Rechtswissenschaft – wie für jede andere akademische Disziplin – in der Frage zu sehen, ob und in welcher Weise die Probleme, Methoden und Ergebnisse einer bestimmten Wissenschaft zur Qualifikation für einen bestimmten Beruf oder ein Berufsfeld ausreichen, ob bestimmte Entsprechungsbehauptungen zutreffend sind und/oder welche zusätzlichen Qualifikationen noch berücksichtigt werden müssen.

Rechtswissenschaft im weiteren Sinn muß als Gesamtheit jener Erkenntnisse begriffen werden, die Gegenstand juristischen *Denkens* sind. Sie umfaßt von der Rechtsdogmatik über die Rechtssprache, Rechtsphilosophie, Rechtsgeschichte, Rechtssoziologie bis zur experimentellen Rechtswissenschaft und der Rechtspraxis alle Bereiche, die dem Recht nützlich und unmittelbar verbunden sind. Damit ist gemeint das „Verstehen“ der rechtswissenschaftlichen und rechtspraktischen Zu-

\* Der Beitrag wurde erstmals gedruckt in *Grimm* (Hrsg.), Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, Bd. 2, 1976, S. 239 – 260.

sammenhänge durch die entsprechend theoretisch ausgebildeten (Universität) und praktisch angeleiteten (Referendariat) Rechtsanwender (Juristen)“.<sup>1</sup>

Rechtswissenschaft im engeren Sinn ist „eine unentwickelte Entscheidungstheorie mit einigen Besonderheiten“,<sup>2</sup> die der Praxis *Hilfe* zur Lösung von Problemen leisten kann, aber nicht das *ausschließliche* Werkzeug der Praxis sein darf. Wir nehmen zur Kenntnis, daß Juristen in erster Linie „Entscheider“ sind, ihnen aber selten bewußt ist, worüber sie entscheiden. Ihre Praxis ist reduziert auf die Anwendung von Rechtswissenschaft, wobei konzidiert wird, daß in manchen Bereichen auch bereits sozialwissenschaftliches Wissen verwertbar geworden ist. Solche Beschränkung hat zur Folge, daß Rechtswissenschaft beherrschendes Element beruflicher Sozialisation im Laufe der Ausbildung ist. Denn während dieser Zeit verinnerlicht der Studierende ein System von Rechtsnormen, anhand dessen er später in beruflicher Praxis Informationen über die zur Entscheidung stehenden „Lebenssachverhalte“ selektiert. Nicht passende Informationen können nicht mehr wahrgenommen werden. Rechtswissenschaft im engeren Sinn bestätigt so stets erneut die Richtigkeit des angewendeten Entscheidungsmodells, des Systems der gerade gültigen Rechtsnormen, ohne nach der dahinter stehenden Interessenlage zu fragen.<sup>3</sup> Rechtswissenschaft im weiteren Sinn als der Bestand des Denkens über theoretische wie praktische Vorgänge ist damit in die Lage versetzt, sich stets selbst zu reproduzieren.

Wenn wir diese Abgrenzung auf das Leitthema dieses Sammelbandes beziehen, dann können Recht und Didaktik keine Nachbarwissenschaften im unmittelbaren Sinne sein, denn Didaktik kann nichts zur Rechtswissenschaft im engeren Sinne beitragen.

## 1.2 Fachbezogene Lösung des Qualifikationsproblems

Fragen der Auswahl, der lerngemäßen Umsetzung und der Erfolgskontrolle von Lernprozessen wurden in akademischen Disziplinen bisher ausschließlich von den Fachdisziplinen selbst behandelt. Dies zeigt sich gerade in den traditionellen akademischen Fächern, die ein eindeutig zuweisbares Praxisfeld haben wie z.B. Medizin, Rechtswissenschaft und Theologie, besonders deutlich. Diese Fächer weisen meist ein kanonisiertes Lehrangebot auf – ganz im Gegensatz zu neu etablierten Fächern wie Soziologie, Psychologie oder Politologie, was zur Konsequenz hat, daß hier die Prüfungsanforderungen von Hochschule zu Hochschule oft beträchtlich unterschieden sind. Als Lehrangebot wird in „jungen“ Fächern oft noch reine Forschung präsentiert. Die Begründung des kanonisierten Lehrangebotes erfolgt, wenn sie überhaupt problematisiert wird, meist durch Rekurs auf die langdauernde Bewährung oder den Hinweis auf die fraglose Wichtigkeit des jeweils vertretenen Faches in der Berufspraxis. Im ersten Falle handelt es sich um den Rekurs auf kollek-

1 R. Wiethölter, Juristen, in: A. Görlitz (Hrsg.), Handlexikon zur Rechtswissenschaft, München 1972.

2 K. Lenk, Von der Bedeutung der Rechtswissenschaft und der Sozialwissenschaften für Juristen, KJ 1970, S. 277.

3 Ebenda, S. 278ff.

tive Erfahrung, also auf Tradition, im zweiten Fall um den Rekurs auf individuelle Erfahrung als jeweilige „Kenntnis“ des beruflichen Feldes.

Die Jurisprudenz war – und ist es teilweise noch immer – der Ansicht, daß die Frage nach dem, was im Laufe einer Ausbildung an Rechtskenntnissen zu vermitteln sei, nur durch eine Auswahl aus der Fülle des Stoffes zu beantworten sei, der in ihrem Bereich, historisch entwickelt, bereits zur Verfügung stehe. Dabei könne der exemplarische Charakter der Stoffauswahl in kompetenter Weise nur durch die Rechtswissenschaft selbst bestimmt werden. Für die Frage des Bezugs der ausgewählten Problembereiche zu juristischer Praxis gilt ebenfalls, daß nur Rechtsexperten beurteilen können, was in der juristischen Praxis relevant sei. Deshalb ist sie beherrschendes Element beruflicher Sozialisation. In den letzten Jahren ist Unbehagen gegenüber dieser Art von Begründung aufgetaucht. Dieses Unbehagen artikuliert sich auf zwei Ebenen. Zum einen wurden Zweifel an der Rationalität dieses Begründungszusammenhangs angemeldet. Es scheint, daß sich bessere Methoden zur Feststellung von Qualifikationsanforderung finden lassen als die genannten. Zum anderen stellen diese Qualifikationsanforderungen – soziologisch gesehen – Normen, nämlich Studienplananforderungen, mit dem Anspruch auf Erfüllung dar. Normansprüche, die nicht anders als traditionell begründet sind, scheinen nun gerade durch die Veränderungen der letzten Jahre an den westdeutschen Universitäten weniger Chancen auf Befolgung zu haben.

Dieses Unbehagen hat sich in vielen akademischen Bereichen in dem Vorantreiben einer speziellen Hochschuldidaktik niedergeschlagen. In jüngster Zeit hat sich aus diesem auch in der Rechtswissenschaft als unbefriedigend empfundenen Zustand heraus neben ideologiekritischen Versuchen<sup>4</sup> der Bereich der Rechtsdidaktik entwickelt, der dieses Unbehagen artikuliert. Bislang kann die Rechtsdidaktik kaum als eine Fachdisziplin anerkannt werden, weil es ihr sowohl an den fachlichen Konturen als auch an einem konsistenten Argumentationszusammenhang fehlt; ihr Gegenstand und ihre Funktion in der Rechtswissenschaft wird – mit wenigen Ausnahmen<sup>5</sup> – weitgehend instrumentell begriffen. Es werden einzelne Rechtsgebiete herausgegriffen, in denen stoffliche Systematisierungen, wie z.B. Lernprogramme<sup>6</sup> oder andere Kommunikationsformen<sup>7</sup> erprobt werden. Als ob es nur darauf ankäme, ein geeignetes Instrumentarium zur Vermittlung von Rechtswissenschaft bereitzustellen!

4 Ebenda; H. Rottluthner, Zur Soziologie richterlichen Handelns, KJ 1970, S. 283 ff., und KJ 1971, S. 60 ff.

5 U. Wesel, Antrag und Begründung für ein Forschungsprojekt zur Hochschuldidaktik auf dem Gebiet der Rechtswissenschaft am Institut für Rechtsgeschichte der Freien Universität Berlin, vervielf. Manuskript 1971; Loccumer Arbeitskreis (Hrsg.), Neue Juristenausbildung, Neuwied und Berlin 1970.

6 I. v. Münch, Völkerrecht in programmierter Form mit Vertiefungshinweisen, Berlin, New York 1971; H. Dilcher, Sachenrecht in programmierter Form, Berlin 1970; ders., Programmierter Rechtsunterricht, JZ 1970, S. 214 ff.

7 I. v. Münch, Vorlesung in doppelt flexiblen Gruppen, JZ 1970, S. 410H.

### 1.3 Didaktik als Versuch der Verwissenschaftlichung von Studienplanung

Eine Verbindung von Recht und Didaktik ergibt sich auf dem Gebiete der Studienplanung. Sie ergibt sich aus der Abkehr – aus welchen Gründen auch immer – von traditionellen und individuellen Begründungszusammenhängen bei einer der zentralen Aufgaben der Universität: der Qualifikation für einen bestimmten Beruf oder für ein Berufsfeld. Der Versuch, die Entsprechungsbehauptungen von universitärer Ausbildung und beruflicher Qualifikationsanforderung auf eine gesicherte Basis zu stellen, wird hier als der Versuch der Verwissenschaftlichung von Studienplanung verstanden.

Der Planungsprozeß soll ein höheres Maß an Rationalität als die bisherige Organisation von Ausbildung erlangen. Bei der Begegnung von Recht und Didaktik im Bereich der Studienplanung zeigt sich allerdings, daß auch die Didaktik als Wissenschaft, die sich auf die rationale Gestaltung von Lernprozessen bezieht, keine umfassende Theorie anbieten kann. Es gibt auch nicht – und dies mag für Studienplaner besonders problematisch sein – eine ausgewiesene Didaktik, sondern eine Reihe von didaktischen Ansätzen. Hoffnungen, wie sie auch die Rechtsdidaktik äußert,<sup>8</sup> müssen von daher relativiert werden. Auch in der Pädagogik selbst bestehen eine Reihe von Kontroversen über den Gegenstand der Didaktik, so wie sich diese in ihrer eigenen Tradition historisch konstituiert hat. Diese Kontroversen beziehen sich vor allem – und dies ist für Hochschuldidaktik ebenso relevant – auf die Gefahr des rein instrumentellen Charakters von Didaktik. Solche Kritik ist vor allem von jenen Autoren vorgebracht worden, die sich mit Curriculumforschung befassen, einer Wissenschaft, die sich selbst als Erweiterung gegenüber dem bisherigen traditionell didaktischen Arbeitsfeld begreift. Zwei Kritikpunkte sind es im wesentlichen:<sup>9</sup>

- a) Didaktik hat sich nicht in genügender Weise um das Zustandekommen jener Lern- und Studienziele bemüht, die sie nachher in Methoden und Medien zuzuordnen. Vor allem fehlen Überlegungen zum Verfahren der Entscheidungsfindung über Lern- und Studienziele, die geeignet sind, solche Entscheidungen aus dem Zustand des reinen Dezisionismus herauszuführen.<sup>10</sup>
- b) Daneben werden Evaluationsverfahren, also Überprüfungsmöglichkeiten, ob die eingesetzten Organisationsformen des Lernens sowie die gewählten Methoden und Medien zu dem im Lernziel festgelegten Erfolg geführt haben, ausgeklammert.

Auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik zeigt sich nun – auch in der bisher vorgelegten Rechtsdidaktik – die Gefahr, daß Didaktik eingegrenzt wird auf den engen Raum zwischen festgelegtem Unterrichtsthema und dessen methodischer und medialer Umsetzung. Uns scheint jedoch, daß eine Hochschuldidaktik ihren Anspruch, Beiträge zur Verwissenschaftlichung von Studienplanung zu leisten, nur

<sup>8</sup> Wesel, a.a. O.

<sup>9</sup> Vgl. S. B. Robinson, *Bildungsrevision als Revision des Curriculums*, Neuwied 1967.

<sup>10</sup> H. A. Hesse/W. Manz, *Einführung in die Curriculumforschung*, 3. Aufl., Stuttgart 1974.

einlösen kann wenn sie sich die Freiheit nimmt, sowohl das Zustandekommen der Studienziele als auch die traditionellen Formen akademischer Evaluation prinzipiell zur Disposition zu stellen und die Rationalität der Verfahren von Zielfindungen und Methoden der Leistungsprüfungen zu überprüfen.

#### 1.4 Vorschlag zu einem didaktischen Modell

Wenn Didaktik zur Planung von Lernprozessen beitragen will, so muß sie zumindest einen Bezugs- oder Prüfraumen anbieten, dessen einzelne Bereiche es gestatten, Entscheidungen und Strategien im Kontext der Lernplanung zu überprüfen. Der hier vorgeschlagene Prüfraumen taucht in ähnlicher Form, mehr oder weniger differenziert, in allen curricular orientierten Didaktiken, also jenen, die die Kritik der Curriculumforschung ernst nehmen,<sup>11</sup> wieder auf. Er setzt sich aus vier Feldern zusammen, die von jeder Hochschuldidaktik ausgefüllt werden müssen:

- der Lern- oder Studienzielfestsetzung,
- der Zuordnung von Themen und Inhalten zu diesen Zielen,
- Angaben über Organisationsformen, Methoden und Medien, in denen und durch die man diese Themen unterrichten will sowie
- Methoden, die geeignet sind zu prüfen, ob man die eingangs formulierten Ziele erreicht hat.

Im folgenden wird nun der Versuch unternommen, an Hand dieser vier Felder zunächst eine Kritik bisheriger rechtswissenschaftlicher Ausbildungsplanung vorzunehmen (2.), um sodann einige Kriterien zu diskutieren, die zur Verbesserung geeignet sein könnten (3.),

## 2. Kritik rechtswissenschaftlicher Studienplanung

Das Verhältnis unserer Kritik zu vorhandenen rechtsdidaktischen Untersuchungen und Ausbildungsmodellen im einzelnen darzustellen, fehlt hier der Raum. Wir beschränken uns daher auf einige grobe Aussagen und eine Reihe konkreter Kritikpunkte.

Mit allen Versuchen der Rechtsdidaktik – wie auch immer sie aussehen – haben wir das Unbehagen am gegenwärtigen Zustand der Juristenausbildung gemeinsam. Es läßt sich ein zunehmend stärkerer Druck der Gesellschaft auf die Rechtswissenschaft verzeichnen, ihre Inhalte wissenschaftlich zu begründen und demokratisch zu legitimieren. Rechtswissenschaft gerät vermehrt in einen Zugzwang. Allerdings verschafft die bloße Existenz dieses Zugzwangs durch nichts die Gewißheit, daß die didaktischen Versuche der Rechtswissenschaft, ihn aufzuheben, etwas Besseres hervorbringen als das, was vorher vorhanden war, solange nicht andere zusätzliche Bedingungen gewährleistet sind. Der allzu große unbearbeitete theoretische Bereich, die Isolation der Rechtswissenschaft von anderen Disziplinen, die fehlende Berufsfeldforschung, die ungenügende Unterrichtsmethodik machen eine skeptische Position gegenüber jenen komplexen Ausbildungsüberlegungen wie z.B. in

11 Vgl. z.B. *Hesse/Manz*, a.a.O.

den einphasigen Modellen notwendig, die alle Hoffnung darauf setzen, daß eine Neuordnung aller Bereiche der Rechtswissenschaft auf jeden Fall eine grundlegende Verbesserung bringen werde. Das gleiche gilt für jene Überlegungen, die glauben, man habe das Problem gelöst, wenn man Rechtswissenschaft an einem bestimmten Punkt reformiere. Aber man kuriert bei den zuletzt genannten monokausalen Ansätzen lediglich einen Teil, während man bei den hochkomplexen Modellen schon aus forschungsökonomischen Gründen kaum in der Lage sein dürfte, exakt zu kontrollieren, ob tatsächlich Verbesserungen eintreten. Die Tatsache, daß bereits eine Reihe von plausiblen Ansätzen und Hypothesen vorliegen, läßt grundlegende Verbesserungen als möglich, aber nicht zwingend erscheinen. So dürfte beispielsweise die Notwendigkeit einer Integration der Sozialwissenschaft in das Recht eine solche plausible Hypothese sein. Es ist aber bislang durch nichts garantiert, daß ein Jurist, der die integrierte Ausbildung genossen hat, tatsächlich qualifiziert ist, die sozialen Konsequenzen seines beruflichen Handelns in seine Entscheidungsprozesse mit aufzunehmen. Es ist ebenso wenig garantiert, daß die Folge solcher Ausbildung sozialer Wandel ist. Das gilt zumindest solange nicht, wie nicht gezeigt wird, auf welche Weise eine Integration mit welchen Zielvorstellungen und welchen Möglichkeiten der Realisierung dieser Vorstellungen zustande kommt, die über eine bloße Addition zusätzlichen Wissens hinausgeht. Es gilt also solange nicht, wie nicht jene oben erwähnten zusätzlichen Bedingungen konkretisiert werden, die eine Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen. Das erzwingt eine prinzipielle Skepsis gegenüber allzu hoch gespannten Erwartungen. Der mit solchen Erwartungen verbundene, kaum einzulösende wissenschaftliche Anspruch solcher Konzeptionen bringt die Gefahr mit sich, daß jene Kritiker, die ohnehin bereits jetzt alles für gut und nichts für veränderungsbedürftig halten, hinterher die unzureichende Festlegung aller Bedingungen, die einen Erfolg versprechen, als Argument gegen *jede* Form rationaler Ausbildungsplanung verwenden werden.

Mit neueren Ausbildungskonzepten und didaktischen Überlegungen teilen wir – gegen herkömmliche Vorstellungen von Rechtsdidaktik – die Überzeugung, daß verwissenschaftlichte Studienplanung eine Gesamtrevision der rechtswissenschaftlichen Ausbildungsinhalte mit sich bringen muß.<sup>12</sup> Diese Revision wird nicht durch den Zwang bloß quantitativer Verschiebungen im Verhältnis der Einzelfächer zueinander bestimmt sein können.

## 2.1 Zur Studienzielfestsetzung

Wir haben zunächst zu untersuchen, inwieweit die Intentionalität rechtswissenschaftlicher Ausbildung konkretisiert und wissenschaftlich abgesichert ist. Dabei darf Intentionalität nicht verwechselt werden mit jenem durchaus auffindbaren Bild des Juristen in unserer Gesellschaft, dessen konkreten Idealtypus Wiethölter als den habilitierfähigen Oberlandesgerichtsrat beschrieben hat. Zweifellos hat juristischer Historismus in den letzten 150 Jahren, der den Volksgeist als Rechtskultur zur Verfügung des Juristenstandes begriffen hat, eine relativ homogene Vorstel-

12 Loccumer Arbeitskreis, 1970.

lung vom Juristen geschaffen, auf die hin ausgebildet wurde und wird. Ziel solcher Ausbildung ist, „über seine staatsbeamtete Berufsmentalität den jeweiligen Status quo zu konservieren und die jeweils über Rechtsnormen politisch verfügenden Autoritäten zu legitimieren. Die politische Leistung des liberalen bürgerlichen Rechtsstaates in Deutschland – Besiegelung des historischen Waffenstillstandes zwischen feudal-agrarischem Obrigkeitsstaat und Bildungs- wie Besitzbürgertum – ließ sich über den Juristenstand auf Dauer stellen, weil gegen Kritik und Angriff neutralisieren“.<sup>13</sup>

Solche berechtigte Ideologiekritik, die ihren Gegenstand in vielen Äußerungen zum Leitbild des Juristen findet, die derartiger liberaler Tradition entsprechen, trifft aber nicht unser Verständnis von Intentionalität. Wir begreifen darunter vielmehr das, was im Rahmen juristischer Ausbildungsplanung explizit und direkt als Organisationsrichtung und -ziel solcher Planung angestrebt wird. Die Wiethölterische Analyse kann den Hintergrund solcher Intentionalität darstellen, ist aber nicht mit ihr identisch. Hinweise auf eine explizite Definition des Juristen – d. h. auf die Funktion von Personen, die eine spezifische juristische Ausbildung durchlaufen haben – in unserer Gesellschaft, die ja die Intention jeder Ausbildung sein muß, finden wir in den drei großen, normativ verfaßten juristischen Berufsfeldern, die auch heute noch den überwiegenden Tätigkeitsbereich von Juristen ausmachen: Rechtsprechung, Rechtsberatung und allgemeine Verwaltung.

Für Richter und Staatsanwälte gilt § 5 Abs. 1 und 2 DRiG gemäß §§ 2, 122 Abs. 1 DRiG: (1) Die Befähigung zum Richteramt wird durch das Bestehen zweier Prüfungen erworben. (2) Der ersten Prüfung muß ein Studium der Rechtswissenschaft von mindestens dreieinhalb Jahren an einer Universität vorausgehen. ... Rechtsanwalt kann ebenfalls nur werden, wer diese Befähigung zum Richteramt erworben hat (§ 4 BRAO). Gleiches gilt für den Notar (§ 5 BNotO). Die Beschränkungen des Gesetzes zur Verhütung von Mißbräuchen auf dem Gebiet der Rechtsberatung vom 13. 12. 1935 verhindern, daß in diesem Bereich ein nennenswerter Prozentsatz von Personen von der Juristendefinition des § 5 DRiG abweicht. Für den Bereich allgemeiner Verwaltung existiert kein ausdrücklicher Verweis auf § 5 DRiG. Die Anwendbarkeit dieser Vorschrift ergibt sich aber aus den allgemeinen Regeln für Beamte des höheren Dienstes, wonach nach Abschluß einer akademischen Ausbildung ein Vorbereitungsdienst und eine weitere Prüfung zu absolvieren sind (§§ 13ff. BRRG). Daß diese Vorschriften auch für Juristen zutreffen, zeigt das in § 14 a BRRG eingefügte Einphasenprivileg bei einstufiger Juristenausbildung.

In anderen juristischen Berufsfeldern wie Wirtschaft, Gewerkschaften oder anderen Verbänden, wo derartige Vorschriften nicht existieren, orientiert man sich trotzdem weitgehend am „Volljuristen“, d.h. Richter nach § 5 DRiG. Die Intentionalität juristischer Ausbildung ist in dieser Vorschrift sehr formal wiedergegeben. Jurist ist danach jemand, der zwei Examina abgelegt und mindestens dreieinhalb Jahre Rechtswissenschaft studiert hat. Eine inhaltliche Ausfüllung der damit ver-

13 Wiethölter, a.a.O.



bundenen Zielvorstellungen hat bisherige Rechtswissenschaft mit Anspruch auf wissenschaftliche Verbindlichkeit nicht leisten können. Es bestand stillschweigend Konsens darüber, daß in der durch die verschiedenen Juristenausbildungsordnungen und -gesetze geregelten theoretischen Ausbildung und in der durch § 5 a DRiG vorstrukturierten Vorbereitungszeit alle Qualifikationsmerkmale des Juristen erreicht würden.<sup>14</sup> Der Konsens erstreckt sich darüber hinaus lediglich darauf, daß Ausbildung auf die Fähigkeit gerichtet sein muß, die Austauschbarkeit in verschiedenen beruflichen Rollen (Einheitsjurist) und die möglichst effektive Anpassung an die mit den Rollen verbundenen Anforderungen zu gewährleisten.<sup>15</sup>

„Studienziel ist der geistig selbständige und seiner Verantwortung bewußte junge Jurist.“<sup>16</sup> Wollte man von den Betroffenen eine detaillierte Beschreibung von Qualifikationsmerkmalen verlangen, würde sich der vermeintliche Konsens schnell als Scheinkonsens herausstellen lassen. Rechtswissenschaft setzt Rechtskenntnis mit Intentionalität der Ausbildung gleich, obwohl jeder Jurist während seiner Vorbereitungszeit den Ratschlag erhalten hat, er solle erst einmal alles vergessen, was man ihn auf der Universität gelehrt habe.<sup>17</sup> Dieser alte Praktiker-Satz ist ein deutliches Indiz für den Trugschluß solcher Gleichsetzung. Dennoch erlaubt die Zweiteilung der Ausbildung in eine theoretische und eine praktische Phase die Aufrechterhaltung des Scheinkonsenses. Dadurch ist bislang die Problematisierung der Intentionalität juristischer Ausbildung verhindert und Rechtsdidaktik auf den praktizierten instrumentellen Bereich beschränkt worden. Will man diese Beschränkung aufheben und nach der Befähigung zur Bewältigung vorhandener Praxisfelder fragen – ohne auch nur die Möglichkeit des sozialen Wandels durch Veränderung des Berufsfeldes einzubeziehen –, dann kann man schon vor Beginn einer wissenschaftlichen Ausbildungsplanung hypostasieren, daß eine noch so perfekte Beherrschung juristischer Theorie nicht ausreicht. Ebenso wenig wird adäquate Praxisbewältigung durch bloßes Wiederholen praktischen Handelns erreicht. Vielmehr bedarf es anderer, von juristischer Theorie unabhängiger Qualifikationen, um eine von der Gesellschaft akzeptierte Bewältigung juristischer Berufspraxis sicherzustellen. Zu solchen Fähigkeiten gehören ohne weiteres Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Entwicklung von Alternativstrategien in Entscheidungssituationen, Vermittlung empathischen Verstehens gegenüber dem jeweiligen Interaktionspartner.<sup>18</sup> Wissenschaftliche Studienplanung wird diesen Katalog von außerjuristischen Qualifikationen ergänzen, präzisieren und empirisch überprüfen müssen.

14 Vgl. G. Sälzer, Juristenausbildung an Universitäten, Bielefeld 1970, S. 70ff.

15 Vgl. D. Hart, Juristische Ausbildung in: Görlitz (Hrsg.), Handlexikon.

16 Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Universitätsführer, zit. nach Sälzer, a.a.O., S. 74; sehr ähnlich Münchner Beschlüsse des juristischen Fakultätentages, JZ Sonderheft 1968, S. 4.

17 Vgl. auch Lenk, a.a.O.

18 Vgl. zu diesem Katalog J. Wolff, Der Standort der Kriminologie in der Juristenausbildung. Ein Beitrag zur Revision des rechtswissenschaftlichen Curriculums, GA 19, S. 259 ff.



## 2.2 Die Zuordnung von Themen und Inhalten

Bei der Zuordnung von Themen und Inhalten hat der Versuch einer Verwissenschaftlichung mit den konsequentesten Widerständen zu rechnen. Fast alle traditionellen akademischen Fachgebiete haben hier Kanonisierungen vorgenommen, an denen auch das Selbstverständnis und die engeren Fachinteressen der sie vertretenden Wissenschaftler festgemacht sind. Was für die Rechtswissenschaft die vier großen Bereiche Privatrecht, Strafrecht, öffentliches Recht und Verfahrensrecht ausmachen, sind für die Medizin die großen Gebiete der Inneren Medizin, der Chirurgie, der Gynäkologie usw. Neue Fachgebiete haben es dabei schwer, aufgenommen zu werden, und von daher droht gerade den Hochschuldidaktiken eine Gefahr. Es läßt sich immer wieder feststellen, daß in Studienplanungskommissionen Vertreter von sogenannten „Randfächern“ sitzen und außerordentlich aktive Arbeit leisten. Nicht immer, aber doch sehr oft, geschieht dies aus dem Grund, dem eigenen Fach einen Platz in der Ausbildung zu sichern, um so Stellen- und Mittelanforderungen zu legitimieren, die an Universitäten, außer durch Fremdmittel, anders in der Regel nicht zu bekommen sind. Untersuchungen, welche Relevanz bestimmte Fachgebiete für die berufliche Qualifikation haben, wie sie im deutschsprachigen Bereich z.B. von Hesse<sup>19</sup> vorgelegt wurden, gibt es auf dem Gebiet der Rechtswissenschaft kaum. Ein weiteres Problem tritt dadurch auf, daß gerade der Gedanke, die traditionellen Fächer einer akademischen Disziplin aufzulösen, mit wenig Verständnis rechnen kann. Veränderung kann man sich hier von Seiten der Beteiligten selten anders vorstellen als durch die erwähnte Veränderung von Stundenanteilen an der Ausbildung. Genau dort jedoch ist das akademische Prestige eines Faches festgemacht, weshalb dann auch der Kampf um „Besitzstände“ entbrennt.

Während eine Revision der Inhalte im Hinblick auf Intentionalität und Zielvorstellung also auf ein konkretisiertes Bild von der gesellschaftlichen Funktion des Juristen, seiner beruflichen Praxis und den Qualifikationen zur Bewältigung dieser Praxis erfolgen müßte, ist in bisheriger Ausbildungsplanung lediglich eine Umorganisation der Inhalte zu verzeichnen, wie die verschiedenen Beschlüsse des Fakultätentages und der Justizministerkonferenz<sup>20</sup> zeigen, wenn man von einigen einphasigen Modellen – Bremen, Hannover, Hamburg – absieht. Das Schwerkgewicht jeglicher Thematik liegt in der Einübung juristischer Dogmatik an Hand wissenschaftlicher Literatur und um fangreicher Erörterung von Rechtsprechung.<sup>21</sup> Die Zurückführung der Bedeutung der Dogmatik auf ihre Darstellungsfunktion für richterliche Entscheidungen oder allgemeiner: auf die Herstellung systematischer Begründungszusammenhänge von rechtlichen Entscheidungen, unabhängig von deren Entste-

19 H. A. Hesse, *Diplomingenieure und Naturwissenschaftler. Studium, Karriere, Studienkritik*, Düsseldorf 1970.

20 JZ Sonderheft 1968; JZ 1969, S. 62 f.; Beschluß des Ausschusses der Justizministerkonferenz zur Reform der Juristenausbildung im Jahr 1969.

21 R. Wassermann, *Erziehung zum Establishment. Das Dilemma der Juristenausbildung*, in: ders. (Hrsg.), *Erziehung zum Establishment*, Karlsruhe 1969, S. 37 f.; Sälzer, a.a.O., S. 72; Lenk, a.a.O., S. 273, 277ff.

hung und den Motivationen der Entscheidenden,<sup>22</sup> erscheint als Gegenstand thematischer Revision juristischer Ausbildung nicht möglich. Wenn tatsächlich Inhalte revidiert werden, dann handelt es sich – wie bereits erwähnt – meist um die Auflösung in veränderte Quantitätsmodelle. Jeder rechtswissenschaftliche Themenbereich wird durch theoretische Entwicklung laufend ausdifferenziert. Schwerpunkte verschieben sich, weil in der Rechtspraxis andere Probleme abgefragt werden. Das führt dazu, daß thematische Revision in erster Linie quantitative Reduktion bedeutet. Das kann heißen, daß Reduktion der Stoffmenge innerhalb eines der vier großen Bereiche erfolgt oder auch, daß einer dieser Bereiche insgesamt auf Kosten eines anderen reduziert wird? Ein Beispiel dafür ist die starke Expansion des öffentlichen Rechts im Laufe der letzten Jahre auf Kosten anderer Gebiete.

Vermeintlich unumstößliche Rechtssystematik wird reduziert auf sog. Schwerpunkte. Die Frage nach der Relevanz der Ausbildungsinhalte für juristische Berufsfelder und darüber hinaus für gesellschaftliche Prozesse wird allenfalls in einigen theoretischen Erörterungen<sup>23</sup> und in wenigen Modellentwürfen zur einphasigen Ausbildung gestellt. Die Reduzierung des vermittelten Rechtsstoffs und Veränderung der Thematik der Ausbildung unter dem Kriterium praktischer Relevanz ist ein legitimes und notwendiges Anliegen von Didaktik. Allerdings steht diese Art von Relevanz unter dem Gebot einer gründlich geprüften und abgesicherten Intentionalität. Es kann nicht darum gehen, Ausbildung auf bislang geübte unzureichende Praxis hin effektiver zu gestalten. Wie sehr solche Gefahr besteht, zeigt sich in manchen Reformüberlegungen zur Integration der Sozialwissenschaften in das Recht. Wenn Sozialwissenschaften zu rechtlichen Hilfswissenschaften nach dem Prinzip „Was nützt die Soziologie dem Recht?“<sup>24</sup> werden, wenn sie bloßes Handlungs- und Legitimationswissen der Juristen sind, also nur verdinglicht aufgenommen und instrumentell verwertet werden,<sup>25</sup> dann hat Didaktik ihre Funktion nicht erfüllt. Die Relevanz der Ausbildungsthematik kann nur im vollständigen Kontext der Didaktik erfaßt werden.

Jeder junge Jurist lernt beispielsweise die zentrale Funktion des Prinzips der Vertragsfreiheit im BGB kennen und seine Auswirkung in verschiedenen Bereichen des Privatrechts handhaben. In diesem Zusammenhang lernt er sicherlich auch die Einschränkung durch allgemeine Geschäftsbedingungen erfassen. Er lernt aber nicht, die Vertragsfreiheit auf ihrem historischen und ökonomischen Hintergrund zu analysieren. Er lernt auch nicht, wie er in beruflicher Praxis der einseitigen Ausübung

22 Hart, a.a.O.

23 Wesel, a.a.O.; Loccumer Arbeitskreis 1970; Wiethölter, Hart, beide in: Görlitz (Hrsg.), Handlexikon; Wassermann, a.a.O.

24 Th. Raiser, JZ 1970, S. 665 ff.

25 Hart, a.a.O. J. Wolff, Der Jurist in der Kriminologie, KrimJ 1971, S. 261; W. Kilian/W. Laatz, Reformversuch mit Studienanfängern an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Frankfurt am Main 1969/70, Hochschuldidaktische Materialien 22 (1971), S. 7; Lenk, a.a.O., S. 273; R. Lautmann, Soziologie vor den Toren der Jurisprudenz. Zur Kooperation der beiden Disziplinen, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1971, S. 12ff.

wirtschaftlicher Macht in rechtlicher Gestalt Widerstand leisten kann.<sup>26</sup> Im Strafrecht lernt der Student die dogmatischen Feinheiten der Unterscheidung zwischen Diebstahl und Unterschlagung; über die reale Bedeutung der Eigentumskriminalität im sozialen Kontext erfährt er nichts.

### 2.3 Organisationsformen, Methoden und Medien

Die jungen Disziplinen, die sich als allgemeine oder fachspezifische Hochschuldidaktiken konstituiert haben, finden in diesem didaktischen Feld noch am ehesten ein ihnen überlassenes Arbeitsfeld und die Bereitschaft zur Mitarbeit vor. Hier liegt aber auch die eingangs beschriebene Verkürzungsgefahr didaktischen Handelns, auf welche die Curriculumforschung hingewiesen hat. Von daher entsteht die eigenartige Problematik, daß gerade der Didaktiker dem gegenüber skeptisch werden muß, was man eigentlich von ihm erwartet: Hilfe bei der effektiveren Gestaltung von Lernformen.

In der allgemeinen Hochschuldidaktik liegen zu diesen Problemen die meisten Aussagen vor, die den Anspruch erheben können, empirisch gesichert zu sein. Das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Fachdidaktik bestimmt sich hier meist in der Überprüfung von Transferbehauptungen der oft in anderen akademischen Disziplinen gewonnenen Aussagen über die Wirksamkeit z.B. von bestimmten Organisationsformen wie Vorlesung, Seminare, Tutorien usw. Ein immer noch wenig bearbeitetes Gebiet in den speziellen Hochschuldidaktiken ist die Produktion von geeigneten Medien. Die traditionellen akademischen Medien Vortrag und Lehrbuch, obwohl auch ohne wissenschaftliche Problematisierung von fast allen Beteiligten als unzureichend empfunden, scheinen nicht ablösbar. Dies trifft gerade auf die Rechtswissenschaft zu.<sup>27</sup> Das in hoher Blüte stehende Repetitorenunwesen ist ein vor allem sozial kaum zu verantwortendes Indiz hierfür.

Daß im Bereich von Methoden und Unterrichtsmedien der Schwerpunkt bisheriger Rechtsdidaktik zu sehen ist, liegt zum Teil darin begründet, daß das Unbehagen an der überkommenen Vermittlung des Stoffs zu einem kaum erfüllten Erwartungsdruck bei Lehrenden und Lernenden geführt hat. Es besteht ein Vakuum, in dem jeder versucht, unmittelbare Bedürfnisse möglichst schnell zufriedenzustellen. Pragmatisches Denken scheint notwendig. Alles andere kann später kommen, wenn nur erst methodische Sandsäcke gegen die Flut der Vermittlungsschwierigkeiten errichtet sind. Zur Methodik lassen sich zudem auch erheblich einfacher und unverbindlich Kochrezepte aus der „Trickkiste“ entwickeln.<sup>28</sup> Die Verwendung von Medien und Methoden setzt aber – wenigstens bis zu einem gewissen Grade – eine Bestimmung der Intentionalität und der thematischen Auswahl voraus. Ein mediendidaktisches Konzept kann trotz aller gegenteiligen Beteuerungen nicht über Dezisionis-

26 Vgl. W. Löwe, Die Gerichtsstandsvereinbarung als Rechtsschutzsperre, ZfRechtskde 1972, S. 258 ff.

27 Vgl. Anm. 6.

28 Vgl. zum Beispiel C. Roxin/K. Zweigert, Vorschläge zur Hochschuldidaktik im Bereich der Rechtswissenschaft, in: C. Roxin/K. Zweigert/P. Schneider/ H. P. Bull, Das Rechtsstudium auf dem Wege zur Erneuerung, Blickpunkt Hochschuldidaktik 7, S. 2 ff.

mus hinausreichen, wenn Intentionalität durch eine mit reformerischen Elementen willkürlich angereicherte Auswahl aus der Vielzahl der sogenannten „Leitbild“-Beiträge bedeutet.<sup>29</sup>

Hier wird deutlich, wie die sogenannte Rechtsdidaktik die gesamte Ausbildungsproblematik auf den Kopf stellt, wenn sie Curriculumrevision als Lehrplanveränderungen ansieht – in die allerdings die gesetzlichen Regelungen einbezogen werden müssen –, die mit Hilfe von objektivierenden Medien exakt geleistet werden kann.<sup>30</sup> Solange Didaktik auch im Bereich von Medien und Methoden nicht als Planungsprozeß angesehen wird, in dem Intentionalitätsbestimmung und Berufsfeldforschung in logischer Abfolge Ausbildungsthematik und deren Relevanz festlegen und erst anschließend die Auseinandersetzung um Medien und Methoden geführt wird, bleibt Rechtsdidaktik systemimmanent zur Rechtswissenschaft wie bisher. Wenn nicht der gesamte Planungsprozeß empirisch kontrolliert und rationalen Verfahrensbestimmungen zugänglich gemacht wird, ist der Fortschritt durch individuelle Konzeptionen zum juristischen Studium im Medienverbund nicht einmal im instrumentellen Bereich greifbar.

Zwar wird auch hier in beschränktem Umfang die Frage nach der Relevanz gestellt. Das gilt etwa, wenn als wesentlicher Bestandteil der Vorstellung vom Juristen seine zivilrechtliche Qualifikation angesehen wird. Dann muß dem Zivilrecht in der Ausbildung exemplarische Funktion zukommen.<sup>31</sup> Dabei wird impliziert, daß die juristische Denkmethode am besten durch das Zivilrecht verkörpert wird. Die Möglichkeit eines Transfers auf andere Gebiete wird als bereits nachgewiesen angenommen. Es mag dahinstehen, ob die postulierte Transfermöglichkeit tatsächlich besteht. Für wissenschaftliche Ausbildungsplanung müssen derartige Transferbehauptungen mit exakteren Methoden belegt werden.

Es läßt sich nachweisen, daß Rechtsdidaktik weitgehend auf Effizienzprobleme beschränkt ist. Der Einsatz von Unterrichtsmedien, wie programmierten Lehrbüchern, schriftlichen Repetitorien, Paukzeitschriften, Blockseminaren, Kleingruppen-Veranstaltungen, Vorlesungen in doppelt flexiblen Gruppen usw. richtet sich allein an der Frage aus, wie man eine selbstbestimmte Stoffauswahl möglichst vollständig mit möglichst wenig Aufwand an Zeit und Personal den Studierenden vermitteln könne.<sup>32</sup> Wir haben diese verkürzte Form der Didaktik bereits kritisiert, weisen aber darauf hin, daß Effizienzkontrollen und mediendidaktische Überlegungen durchaus notwendige Funktionen erfüllen. Sie dürfen jedoch nur an der ihnen zukommenden Stelle in einem didaktischen System angestellt und nicht als Zentralthema angesehen werden, das an die Stelle von Intentionalität und Zielvorstellung sowie Relevanz der Thematik für berufliche Praxis treten soll. Der Einwand,

29 R. Ramm, *Das juristische Studium im Medienverbund*, München 1971, S. 70.

30 Ramm, a.a.O., S. 3 f., 11.

31 Vgl. Sälzer, a.a.O., S. 72 f.; Ramm, a.a.O., S. 72 f.

32 Vgl. Ramm, a. a. O., S. 13 ff.; z.B. Atzler oder Alpmann-Schmidt; *Juristische Arbeitsblätter*; Universität Bielefeld, vgl. Ramm. a.a.O., S. 15; *Roxin/Zweigert*, *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 7, S. 2 ff.; v. Münch, a.a.O.

daß man sich mit kleinem begnügen müsse, weil alle umfassenden Fragen noch nicht beantwortet seien, greift solange nicht durch, wie die zentralen didaktischen Fragen in der rechtswissenschaftlichen Studienplanung überhaupt nicht thematisiert werden.

Sicher ist im überkommenen System der Juristenausbildung die Notwendigkeit der Rationalisierung durch neue Methoden und Unterrichtsmedien gegenüber dem traditionellen Angebot von Lehrbüchern, Großvorlesungen, Übungen, Seminaren und privaten Examens-Einpeitschern evident. Ein einfaches Nachgeben gegenüber diesem Rationalisierungsdruck bedeutet aber keineswegs, Ausbildungsplanung nach logischen Kriterien vorzunehmen, sondern lediglich, eine Art Scheinwissenschaftlichkeit herzustellen. Denn in solchen Detailproblemen müssen sich zwangsläufig die grundlegenden Mängel rechtswissenschaftlicher Ausbildungsplanung reproduzieren. Die Behauptung, man habe mit neuen Methoden und Medien die Ausbildung – zumindest in einzelnen Fächern – reformiert, kann doch nur heißen, daß unter Umgehung dieser Mängel zweitrangige Fragen verändert oder auch verbessert wurden. Bei solchen systemimmanenten Verschiebungen kann es nicht verwundern, daß gleichbleibend schlechte Ergebnisse – gemessen an nicht überprüften Effizienzkriterien – mit der Begründung abgeschoben werden, daß sie nachlassender intellektueller Qualität der Studenten, Versagen der höheren Schulen oder unzulässiger Politisierung zuzuschreiben seien. Durch derartige didaktische Scheinargumente beseitigt die Rechtswissenschaft das Unbehagen an ihrer ungenügenden Ausbildungsplanung. Vielfach kann man sich des Verdachts nicht erwehren, die Verwendung neuer Methoden und Medien sei vornehmlich das Produkt von Modeströmungen – wie insbesondere programmierte Lehrbücher-, solange sie ohne den Kontext weitergehender Planung und Integration bleiben.

Eine Ausnahme zu dem skizzierten negativen Bild ist der Frankfurter Reformversuch mit Studienanfängern,<sup>33</sup> obwohl dieser Versuch schwere Störungen zu ertragen hatte.<sup>34</sup> Hier sind methodische und mediendidaktische Probleme in einen weiteren didaktischen Rahmen eingebettet, der den hier aufgestellten Anforderungen nahe kommt, weil Intentionalität, Thematik und Relevanz gegenüber Medien und Methoden im Vordergrund stehen. Vor allen Dingen ist der Versuch bedeutsam, die Auszubildenden in den Planungsprozeß miteinzubeziehen, also die Legitimation der Ausbildung über ein bestimmtes methodisches Inventar – Begleitseminar, Kleingruppen- und Plenumsveranstaltung – zu bewirken. Wenn dieser Versuch auch an besonderen politischen Bedingungen gescheitert ist, hat sich doch gezeigt, daß der Wunsch, Inhalte und Form des Ausbildungsgeschehens zu beeinflussen, zu einer erheblich stärkeren Aktivität der Auszubildenden geführt hat.<sup>35</sup>

33 Kilian/Laatz, a.a.O.

34 Vgl. T. Moser, in: Kilian/Laatz, a.a.O., S. 118 ff.

35 Kilian/Laatz, a.a.O., S. 11.

## 2.4 Methoden zur Leistungsprüfung: Die Evaluation

Ebenso wie die traditionellen Organisationsformen können die derzeit üblichen Evaluationsmethoden keinen wissenschaftlich begründeten Anspruch auf Gültigkeit und Zuverlässigkeit erheben. Untersuchungen auf diesem Gebiet liegen weniger als zu den Organisationsformen vor. Auch hier besteht das Transferproblem. Bestimmten Bereichen kann jedoch eine obligate Geltung zugesprochen werden. So konnte z.B. in keinem akademischen Fach, das ohne entsprechendes Schulfach ist, eine eindeutige oder auch nur geringe Korrelation mit Schulnoten nachgewiesen werden. Daß die üblichen akademischen Abschlußprüfungen den ihnen zugesprochenen Funktionen nachkommen, kann füglich bezweifelt werden. So hat z.B. Ottwaska<sup>36</sup> nachgewiesen, daß in dem Fach Betriebswirtschaftslehre zwischen den Abschlußnoten an der Universität und dem meßbaren Berufserfolg keinerlei Zusammenhang besteht, also auch keine Möglichkeit der Prognose gegeben ist. Nicht nur für den Zusammenhang von Prüfung und Beruf läßt sich in den durchgeführten Untersuchungen kein Indiz finden; es muß aufgrund der vorliegenden Resultate auch bezweifelt werden, daß Prüfungen in der jetzt durchgeführten Form Auskunft darüber geben, was und wie gut ein Student während seines Studiums gelernt hat. Die Ergebnisse der allgemeinen Hochschuldidaktik, wie sie z.B. von Flechsig u. a.<sup>37</sup> vorgelegt worden sind, können mit wenigen Veränderungen vermutlich auf alle akademischen Fächer übertragen werden.

Die wissenschaftlich exakte Absicherung der Überprüfung von Lernerfolgen ist ein im Bereich der Didaktik viel diskutiertes und erforschtes Gebiet. Eine Rezeption der nicht sehr zahlreichen Ergebnisse in die Rechtswissenschaft wäre prinzipiell ohne Schwierigkeiten möglich. Daß solche Evaluation bislang in der Rechtswissenschaft im Ganzen nicht stattgefunden hat, ist mit den bereits kritisierten Ausfällen und Mängeln wissenschaftlicher Studienplanung leicht zu erklären. Solange man weder die Intentionen der Juristenausbildung noch die Ziele im Bereich einzelner Fächer formuliert, ist es kaum möglich, eine andere ‚Kontrolle‘ als das willkürliche Abprüfen angehäuften Stoffwissens in den Staatsprüfungen durchzuführen, wobei zufällig erworbene übergreifende Fähigkeiten im Prüfungsgeschehen ebenso zufällig zu Tage treten und willkürlich zur Kenntnis genommen werden. Solange die Zielvorstellungen einzelner Ausbildungsveranstaltungen – wenn sie überhaupt formuliert sind – schlicht darin bestehen, daß der Student über das betreffende Gebiet ‚Bescheid wissen müsse‘, bleibt es dem Dezisionismus der Veranstalter bei der Vergabe und Bewertung von Übungsaufgaben überlassen, zu bestimmen, wann sie dieses Ziel für erreicht halten. Werden hier standardisierte Tests in Form von multiple-choice-Klausuren vorgeschlagen, schleicht sich als Gegenargument ein, daß

36 G. Ottwaska, Studienbedingungen – Prüfungsleistungen – Berufserfolg, *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 15 (1971).

37 Flechsig/ Francke/Hubert/Walther, Ausbildungsbegleitende Leistungskontrollen als Formen wissenschaftlichen Prüfens in der einstufigen Juristenausbildung in Niedersachsen, Gutachten im Auftrag der Kommission für die einstufige Juristenausbildung beim Niedersächsischen Ministerium der Justiz, Hamburg 1972; Lautmann, a.a.O., S. 102ff.; M. Schütz/H. Skowronek/V. Thieme (Hrsg.), Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem, *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 1 (1969).

Derartiges wertlos sei, weil man die ‚Gesamtleistung‘ berücksichtigen müsse und weil zudem Juristen sich auf die Kunst der Formulierung verstehen müßten. Wohl kaum jemals wird das Lernziel ‚schriftliche Ausdrucksfähigkeit‘ für eine Übungsveranstaltung expliziert formuliert und in einzelnen Lernschritten auch vermittelt. Ist schon wissenschaftliche Kontrolle universitärer Ausbildung völlig zufällig, gilt das in verstärktem Maß für praktische Ausbildung, wo der subjektive Eindruck einzelner Ausbilder einziges Kriterium ist oder – in den sog. Arbeitsgemeinschaften – der universitäre Stil reproduziert wird.

Evaluation kann schließlich nicht nur den Überprüfungsprozeß wissenschaftlich gestalten. Sie hat gleichzeitig die Funktion, durch ausdrückliche Formulierung von Zielhypothesen soziales Geschehen für den Studenten, der ihr unterworfen ist, überschaubar zu machen und ihm die Möglichkeit zu geben, sein eigenes Verhalten darauf einzurichten. Im herkömmlichen System rechtswissenschaftlicher Ausbildungskontrolle fehlt diese Dimension völlig. Bei neu eingeführten rechtsdidaktischen Methoden und Medien – wie sie oben erwähnt wurden – ist der Mangel an Evaluationskriterien geradezu eklatant. Denn hier werden Versuche unternommen, die durch ein Problembewußtsein stimuliert werden, das im herkömmlichen Ausbildungssystem eben völlig fehlt. Gerade dann sollte exakte Hypothesenbildung und wissenschaftlich abgesicherte Erfolgsüberprüfung Bestandteil solcher Innovation sein. Die schlichte Behauptung, eine neue Übungsform sei erfolgreich gewesen, müßte eigentlich selbst von Juristen als unzureichend zurückgewiesen werden. Hier zeigt sich noch einmal sehr deutlich, daß der erwünschte Erfolg – in der Regel höhere Effizienz – lediglich in die erzielten Ergebnisse hineininterpretiert wird. Das Evaluationskriterium liegt einfach darin, daß der Dozent abschließend feststellt, der Stoff sei in der dafür vorgesehenen Zeit vermittelt worden. Der Adressat solcher Stoffvermittlung gerät in diese Überprüfung nur als Objekt hinein. Ansätze zu einer Verbesserung in diesem Bereich zeigen sich an dem bereits erwähnten Gutachten des IZHD der Universität Hamburg,<sup>38</sup> das wesentlich Eingang in das niedersächsische Modell zur einstufigen Juristenausbildung gefunden hat.<sup>39</sup>

### 3. Kriterien zur Verwissenschaftlichung von Studienplanung

Fassen wir unsere Überlegungen zusammen, dann ergibt sich als wichtigster Gesichtspunkt, daß Recht und Didaktik einander nur im Gebiet der Studienplanung begegnen können, weil sie sonst keine unmittelbaren Berührungspunkte haben. Studienplanung aber muß nach wissenschaftlichen Maßstäben betrieben werden und sich aus der bisher geübten Methode von Tradition und Intuition lösen. Dabei wird Didaktik über bloße Modernisierung und Effektuierung juristischer Ausbildung<sup>40</sup> hinausgehen, weil sie nicht nur den Raum für weiterreichende Fragestellung

38 Flechsig u.a., a.a.O.

39 R. Wassermann/P. Düwel, Modell Hannover. Einstufige Juristenausbildung in Niedersachsen, Recht und Politik 1972, S. 140ff.

40 Hart, a.a.O.



gen schafft, sondern durch die Organisation ihrer Denkkzusammenhänge geradezu erzwingt.<sup>41</sup> Ohne die Einbeziehung der Intentionalität, d. h. der exakten Untersuchung der Frage, welche Funktionen ein Jurist in der Gesellschaft erfüllt und welche er eigentlich erfüllen sollte,<sup>42</sup> ist eine detaillierte und präzise Angabe der Fähigkeiten, die ein Jurist zur adäquaten Ausfüllung seiner innovativen Funktion haben soll, gar nicht möglich. Denn diese Fähigkeiten müssen die Zielvorstellungen juristischer Ausbildung bestimmen. Erst daran läßt sich die Relevanz der Ausbildungsinhalte messen. Die Effektivität des Systems der Vermittlung im Hochschulunterricht und in der Praxis ist an wissenschaftlich entwickelten Hypothesen mit exakten Methoden zu überprüfen.

Es gibt noch keine Theorie einer allgemeinen Hochschuldidaktik. Aus diesem Grunde können aus den vorstehenden Ausführungen nicht mehr als einzelne Kriterien gewonnen werden, die mit zur Verwissenschaftlichung von Studienplanung beitragen könnten. Verwissenschaftlichung von Studienplanung soll heißen, Fragen der Relevanz von Lerninhalten und der Rationalisierung ihrer Umsetzung sicherzustellen. Unter diesen beiden Gesichtspunkten, die noch genauer erläutert werden, sollen die folgenden Kriterien diskutiert werden.

### 3.1 Relevanz

Die Entscheidung darüber, ob ein bestimmter Inhalt gelernt werden soll oder nicht, kann mit empirischen Mitteln allein nicht getroffen werden. Der Begründungszusammenhang, der hergestellt werden muß, um die Relevanz eines Themas oder eines Themenbereiches zu beweisen, bezieht sich in erster Linie auf die Zielvorstellungen, die einem Ausbildungsgang zugrunde liegen. Dies bedeutet für eine spezielle Fachdidaktik wie die Rechtsdidaktik zunächst die Überprüfung der „bewährten“ Ausbildungsinhalte.

Für den akademischen Bereich fehlen Verfahrensvorstellungen für Entscheidungsvorgänge fast vollständig. Geregelt sind per Gesetz nur die Fragen der Paritäten in bestimmten Kommissionen. Vorstellungen über die Rekrutierung und Qualifikation der an Entscheidungsverfahren Beteiligten fehlen meist ebenso wie Instrumente zur methodisch gesicherten Einbringung von Berufsqualifikationen. Die Eignung solcher Anforderung nur über die Jeweils private und zufällige „Berufserfahrung“ einiger Verfahrensbeteiligter kann den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit des Verfahrens und der Methode nicht rechtfertigen.

Solange das Problem der Intentionalität im Bereich ideologischer Spekulationen verbleibt, innovatorische Überlegungen ungeprüft sind und eine gesicherte Berufsfeldforschung nicht existiert, wird bei der Frage nach der Relevanz von Studieninhalten für berufliche Praxis im Vordergrund stehen müssen, mittels welcher Verfahren man wissenschaftlich und demokratisch festlegt, was gelernt werden soll. Es

41 Wiethölter, a. a. O.

42 Vgl. zum Problem der Innovation durch Recht und Juristen Hart, a.a.O.; R. Lautmann, Entstigmatisierung durch Rechtsgesetze, KrimJ 1971, S. 93ff.

liegt nahe, daß mit einer solchen Untersuchung ein hohes Maß von Ideologiekritik an bisher implizierter Intentionalität verbunden ist. Vorstellungen von Willensfreiheit im Strafrecht oder im Vertragsrecht oder von der realen Existenz einer Dispositionsmaxime im Zivilprozeß werden vermutlich ebenso an Bedeutung verlieren wie die Annahme gleichberechtigter Partnerschaft aller Mitglieder unserer Gesellschaft innerhalb der Rechtsordnung oder auch nur bezüglich des Zugangs zum Recht als einem Instrument zur Lösung von Konflikten. Die postulierte Invarianz juristischer Entscheidungstätigkeit gegen – über verschiedenen sozialen Schichten wird notwendigerweise decouvriert werden.<sup>43</sup> Man wird empirisch untersuchen müssen, was bei Zugrundelegung herkömmlicher Berufsfelder im Ausbildungsangebot fehlt und darüber hinaus, inwieweit die Innovation dieser Berufsfelder sozialen Wandel bewirken kann. Solchen Überlegungen wird voraussichtlich die Exklusivität juristischen Sprachstils – als eines akademisch hypertrophierten Mittelschichtcodes – zum Opfer fallen. Den hierdurch bedingten Ausschluß anderer Gruppen unserer Gesellschaft von der Kommunikation muß man zu verändern in der Lage sein. Damit wird die Sicherstellung der Berücksichtigung bestehender gesellschaftlicher Interessen zusammenhängen. Die ideologisierte Objektivität und Neutralität juristischen Handelns wird in der Offenlegung von Wertzusammenhängen aufzuheben sein. Das wird insgesamt zumindest die Humanisierung juristischen Handelns zur Folge haben.

Zur Demokratisierung ist vornehmlich festzustellen, daß der bisherige Ausbildungsoktrof von den Auszubildenden auf die Dauer nicht akzeptiert werden wird.<sup>44</sup> Über die Überlegungen zu einer angemessenen Beteiligung der Auszubildenden hinaus wird man aber untersuchen müssen, auf welche Weise die juristische Klientel auf die Gestaltung der Ausbildung Einfluß nehmen kann. Ob das bedeutet, daß eine undefinierbare Vielzahl von Bürgern – etwa im Wege der Meinungsbefragungen – beteiligt wird<sup>45</sup> oder ob bestimmte gesellschaftliche Gruppierungen das leisten müssen, bleibt offen.<sup>46</sup> Es muß lediglich bei entsprechender Planung sichergestellt werden, daß die von juristischem Handeln bislang am härtesten Betroffenen und – häufig – ihrer sozialen Chancen Beraubten, in den Status der Unterprivilegierten Gezwungenen sich angemessen artikulieren können. Wie auch immer solche Ausbildungsplanung aussehen mag – es läßt sich mit einem hohen Maß an Wahrscheinlichkeit vorhersagen, daß juristisches Handeln wesentlich komplizierter sein wird als bislang, wenn es aus seiner derzeitigen Isolierung gelöst werden soll. Damit wird die Begegnung von Recht und Didaktik die Studienplanung in Zukunft zu einem hochkomplexen Vorgang machen, der mit bisherigen Ansätzen nurmehr wenig gemeinsam hat.

43 Vgl. *Lautmann*, Soziologie vor den Toren der Jurisprudenz, S. 16ff.

44 *Hart*, a.a.O.

45 Vgl. *W. Kaupen/Th. Rasehorn*, Das Verhältnis der Bevölkerung der Bundesrepublik zur Rechtspflege – Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage, NJW 1971, S. 497ff.; s. auch *W. Kaupen*, Das Verhältnis der Bevölkerung zur Rechtspflege – Empirische Materialien zur Frage der Effektivität von Recht, Jahrbuch für Rechtstheorie und Rechtssoziologie III (1972), S. 555 f.

46 Vgl. *R. Wassermann*, Erziehung zum Establishment, Loccumer Protokolle 25/1968, S. 1.

### 3.2 Effektivität

Fragen der Effektivität von Organisation, Methode und Medien sind vermutlich nicht anders zu lösen als durch die Bereitschaft, in weiten Teilen des akademischen Lehrens und Lernens zu experimentieren. Die mit jedem Experiment verbundene Unsicherheit kann nur mit dem Hinweis darauf legitimiert werden, daß die bestehenden Organisations- und Evaluationsverfahren nicht mehr als eine trügerische Sicherheit liefern. Bei einer verbesserten Effektivitätskontrolle rechtswissenschaftlicher Ausbildung wird deshalb darauf zu achten sein, daß eine ständige Revisibilität der Inhalte gewährleistet ist. Am Beispiel der derzeit praktizierten Ausbildung zeigt sich, welche Folgen die Zementierung bestimmter Inhalte auf die Realisierung didaktischer Überlegungen, die man als Werkzeug zur Herstellung von Kongruenz zwischen Theorie und Praxis begreift, haben muß.

Es ist selbstverständlich, daß derartige Überlegungen in verstärktem Maß gelten, wenn der gesamte Ausbildungsvorgang neu konzipiert wird.<sup>47</sup> Der Experimentcharakter aller Ausbildungsveranstaltungen bedeutet – was im Begriff der ständigen Revisibilität bereits enthalten ist –, daß Inhalte und formale Organisation Hypothesen sind, die – was der Begriff Experiment impliziert – einer organisierten wissenschaftlichen Kontrolle unterliegen müssen. Da es im strengen Sinn des Experiments als einer Methode zur Überprüfung von Theorien,<sup>48</sup> d. h. einer Menge von gesetzesartigen Aussagen – Hypothesen, die durch eine Beziehung logischer Ableitbarkeit miteinander verbunden sind<sup>49</sup> – nicht möglich ist, alle Bedingungen, deren Wirkungen nicht untersucht werden sollen, zu eliminieren,<sup>50</sup> wird man eher von kontrollierten Untersuchungen sprechen müssen. Es lassen sich bei der Effektivitätskontrolle die sozialpsychologischen Bedingungen von Veranstaltungen innerhalb eines Ausbildungssystems nur beschränkt kontrollieren. Man kann aber die Kontrolle auf drei wesentliche Gesichtspunkte festlegen:

- a) Kontrolle aller relevanten Bedingungen;
- b) Möglichkeit steuernder Eingriffe;
- c) Aussage über das Ergebnis (den Erfolg) der kontrollierten Veranstaltung auf der Basis einer rationalen Beherrschung der Vorgänge.

### 3.3 Verwertbarkeit

Man wird unseren Verbesserungskriterien vorhalten, sie ließen sich nur im Rahmen einer Gesamtrevision der Ausbildung, wie z.B. in einphasigen Modellen,<sup>51</sup> verwirklichen und seien deshalb Wissenschaft im elfenbeinernen Turm, abstrakte Spielereien, weil ihre Chance auf Realisierung nicht überprüft ist. In der Tat muß

47 Vgl. Modell Hannover. Einstufige Juristenausbildung in Niedersachsen, Hannover 1972.

48 Vgl. K.-D. Opp, Das Experiment in den Sozialwissenschaften. Einige Probleme für seine effektivere Verwendung, ZgesStW 125 (1969), S. 106ff.; Zimmermann, Das Experiment in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1972.

49 H. Albert, Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften, in: E. Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, 4. Aufl., Köln, Berlin 1967, S. 126ff.

50 Opp, a.a.O., S. 107.

51 z.B. Bremen, Hamburg, Hannover.

man, solange Prüfungen eine Ausbildung am stärksten formen<sup>52</sup> und juristische Prüfungen detailliert in Ausbildungsverordnungen und -gesetzen festgelegt sind, der Realisierung didaktischer Überlegungen viel Aufmerksamkeit widmen. Da wir Didaktik curricular begreifen und Studienplanung als dringendste Aufgabe ansehen, schiene uns der Vorwurf ungerechtfertigt, weil Durchsetzungsstrategien ein Bestandteil der Studienplanung sind. Es trifft nicht zwangsläufig zu, daß innerhalb bestehender Studiengänge didaktische Innovationen nicht möglich sind, wie die Planungen zur Neugestaltung von Eingangsphasen in herkömmlichen Ausbildungsgängen zu zeigen scheinen.<sup>53</sup> Auch bei Einzelveranstaltungen lassen sich Überlegungen zur Relevanz und zur Effektivität anstellen und verwirklichen. Die eigentliche Gefahr der Argumentation mit der Notwendigkeit der Gesamtrevision liegt in der Abwehr wissenschaftlicher Studienplanung überhaupt und damit in der Chance auf die vermeintliche Begründbarkeit bestehender Zustände.

### Nachwort der Verfasser

Wir haben das Manuskript unserer Abhandlung Anfang 1973 abgeschlossen. Inzwischen ist die Diskussion zwischen Recht und Didaktik insbesondere durch den Aufbau der Einphasen-Modelle in Hamburg, Hannover, Bremen und – wenigstens im Planungsstadium – Frankfurt erheblich fortgeschritten. Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist vor allen Dingen bei kritischen Juristen in hohem Maße gewachsen. Das freundliche Angebot des Herausgebers, an unserem Text Ergänzungen oder Korrekturen anzubringen, hätte in unserem Fall eine Neufassung bedeutet. Dazu bestand nicht die Möglichkeit. Wir meinen, daß wir im Zeitpunkt der Entstehung das Verhältnis von Recht und Didaktik zutreffend eingeschätzt haben. Insbesondere glauben wir, daß trotz der Intensivierung des Gesprächs zwischen Sozialwissenschaftlern und Juristen die Kommunikation zwischen Pädagogen und Juristen nach wie vor kaum stattfindet und Schwierigkeiten bereitet. Deshalb besitzt der aufgezeigte theoretische Standort für die Einschätzung der Entwicklung von Recht und Didaktik auch heute noch Relevanz für Fragen der Ausbildung.

52 Vgl. z.B. *Lautmann*, Soziologie vor den Toren der Jurisprudenz, S. 102ff.

53 Freiburg, Berlin.