

## Wissenschaftliche Beiträge

# Rechtswissenschaftsdogmatik und Rechtswissenschaftsdidaktik als dialogische Gegenspieler? – Gespräche „zwischen“ den Welten

Oliver Harry Gerson\*

**Zusammenfassung:** Im vorliegenden Beitrag werden Rechtswissenschaftsdogmatik und Rechtswissenschaftsdidaktik bezüglich ihrer dialogischen und kommunikationstheoretischen Ausgestaltung untersucht. Während deutliche Unterschiede in den originären Aufgabenfeldern und Vermittlungstechniken bestehen, handelt es sich bei beiden Disziplinen im Endeffekt lediglich um zwei Seiten derselben Medaille. Um aus diesem Umstand heraus zugleich eine gegenseitige Befruchtung und Anreicherung ihrer monologisch-eingekapselten Potenziale zu befördern, werden Praktiken zur Umsetzung einer „dialogischen Lehre“ vorgestellt, die sowohl das didaktische als auch das dogmatische Rechtsgespräch in Form einer „Mehrebenkommunikation“ optimieren sollen. Diese Vermittlung kann zugleich als Schaffung von „Kommunikationsräumen“ verstanden werden. Nutzbar gemacht werden dazu Erkenntnisse der Hirnforschung, der Lernpsychologie, der Wissenssoziologie und der sog. Konstruktivistischen Didaktik.

## A. Abstimmungsprobleme zwischen Dogmatik und Didaktik

„Inhalt“ ist das eine, „Vermarktung“ das andere. Gerade diese „Konkurrenz“ der Disziplinen ist es allerdings, die den fruchtbaren Dialog zwischen der Dogmatik und der Didaktik des Rechts konterkariert. „Die“ Rechtswissenschaft<sup>1</sup> ist in ihrem Element, wenn sie Probleme katalogisieren, Meinungen aufgliedern und Streitstände gruppieren kann. Schlecht(er) ist sie hingegen darin, neue Einflüsse außerhalb des eigenen Erkenntnisrahmens zu bewerten und in eigene Denkschemata zu integrieren.<sup>2</sup> Das zeigt sich sowohl im „Kern“ des Rechts, der Dogmatik, aber auch –

\* Dr. iur. *Oliver Harry Gerson* ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsches, Europäisches und Internationales Strafrecht, Strafprozessrecht sowie Wirtschaftsstrafrecht von Prof. Dr. *Robert Esser* und Lehrbeauftragter des Zentrums für Schlüsselkompetenzen der Universität Passau. Er leitet AGs im Strafrecht für Anfänger und Fortgeschrittene und vermittelt Schlüsselkompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben und in der Juristischen Methodenlehre. Sollte ein Leser die unter C. aufgezeigten Methoden im eigenen Unterricht ausprobieren, freut sich der Verfasser über Feedback, Anregungen und Verbesserungsvorschläge jeder Art ([Oliver.Gerson@uni-passau.de](mailto:Oliver.Gerson@uni-passau.de)).

- 1 Gleich zu Beginn eine Pauschalisierung und ein Stilmittel: Gemeint sind vor allem die in der Rechtswissenschaft aktiven Individuen.
- 2 Das ist bekannt unter dem Schlagwort der „Autopoiesis des Rechts“ (vor allem nach *Teubner*). Die Autopoiesis von Systemen ist eine These, die ursprünglich der biologischen Forschungen *Maturanas* und *Varelas* entstammt; zu den detaillierten biologischen und kybernetischen Grundlagen *Maturanas* vgl. *Schmidt*, in: *Schmidt* (Hrsg.), S. 11 (25); zum Phänomen der strukturellen Kopplung *Maturana*, in: *Schmidt* (Hrsg.), S. 89 (101) ff.; *Roth*, in: *Schmidt* (Hrsg.), S. 256 (256 ff.); zu den Auswirkungen auf die Methodenlehre des Rechts *Paulowski*, Methodenlehre, Rn. 64 ff., 339 ff.; vgl. dazu auch *Gerson*, Das Recht auf Beschuldigung, S. 47.

und hier verstärkt im Fokus – in der „Lehre von der Lehre des Rechts“, sprich der Didaktik der Rechtswissenschaft bzw. der Rechtswissenschaftsdidaktik.<sup>3</sup> Nachdenken über die Vermittlung rechtlicher Inhalte umfasst die Außenansicht auf das Innere des Rechts. Diese konsequente Trennung von „innen“ und „außen“ ist es jedoch, die die Spreizung schmerzlich gestaltet:<sup>4</sup> Folgte „die“ Lehre<sup>5</sup> allein den Regeln der Dogmatik, droht sie bleiern und unübersichtlich zu werden. Überformt die Didaktik die dogmatische Rechtslehre und Methodenlehre hingegen mit einer nicht anschlussfähigen „Meta-Ordnung“, droht sie zum Selbstzweck zu verkommen.<sup>6</sup> Zur Übertreibung neigt die Rechtswissenschaft schließlich gerne.<sup>7</sup> Die „gesunde Mitte“ könnte demnach in der Vermittlung *zwischen* den Extremen liegen<sup>8</sup>: Zwischen Dogmatik und Didaktik sowie zwischen Lehrenden und Lernenden. Das gilt im Recht umfassend, denn es muss dauerhaft zwischen Prämissen praktischer Anwendbarkeit und Postulaten höherer Werte oszillieren, sonst läuft es in die falschen Bahnen: „*Dem Juristen, für den das Recht nur Technik ist und bleibt, nicht aber ein – wenn auch unvollkommener – Ausdruck der Gerechtigkeit, wird das Recht letztlich unverstündlich bleiben.*“<sup>9</sup> Warum diese Vermittlung (auch) als Schaffung von „Kommunikationsräumen“ verstanden werden sollte, und worin der Mehrwert einer „dialogischen Didaktik“ liegt, gilt es im Folgenden aufzuzeigen. Dazu werden zunächst die „mentalen“ und methodologischen Unterschiede von Dogmatik und Didaktik dargelegt. Mithilfe eines anschließenden Vergleichs von Dogmatik und Didaktik anhand systemtheoretischer und konstruktivistischer Erkenntnisse<sup>10</sup> erfolgt zugleich ein *Reframing*<sup>11</sup>, das mithilfe einiger praktischer Beispiele und Techniken zur Umsetzung einer „dialogischen Rechtslehre“ illustriert werden soll.

3 Zu diesen terminologischen Feinheiten *Pilniok*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 17 (22).

4 Die Trennung von „Innen“ und „Außen“ ist es allerdings auch, die das „System“ als solches erst konstituiert; dazu eingehend *Pawlowski*, Methodenlehre, Rn. 308.

5 Ganz ohne Pauschalisierungen funktioniert es nicht.

6 Zu weiteren Angrenzungsfragen der Rechtsdidaktik *Kulow*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 341 ff.

7 Treffend *Zippelius*, Methodenlehre, Vorwort S. V.

8 Damit ist eine gewisse Nähe zur „Dialogik des Zwischen“ i.S.v. *Gröschner*, Dialogik, A S. 33 ff. angedeutet, der sich im Wesentlichen auf *Martin Buber* bezieht; vgl. auch *Gerson*, Das Recht auf Beschuldigung, S. 418 f. in der Anwendung auf den Strafprozess.

9 *Pawlowski*, Methodenlehre, Rn. 381; ähnlich *Röhl*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 67 (77), der sich etwas zwiespältig zum radikal-konstruktivistischen Denken, wie es dieser Abhandlung zugrunde liegt, äußert; ähnlich kritisch auch *Gröschner*, Dialogik, L S. 343 ff. in der Auseinandersetzung mit *Roth* und *Singer*.

10 Dazu auch instruktiv *Kulow*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 83 ff.; ein Versuch, konstruktivistische Ideen auch für das Prozessrecht fruchtbar zu machen bei *Gerson*, Das Recht auf Beschuldigung, S. 394 ff.; Verwendungsansätze für das materielle Strafrecht bei *Gerson*, in: ZIS 2016, S. 183 (189 f.) und *Gerson*, in: ZIS 2016, S. 295 (299 ff.).

11 *Reframing* ist Grundlage jeder neuen Erkenntnis. Es gilt, Dinge in die „richtige Ordnung“ zu versetzen.

## I. Dogmatik erschafft, Didaktik vermittelt

Rechtswissenschafts*dogmatik* ist das Handwerkszeug des Juristen.<sup>12</sup> Dabei handelt es sich um eine gedankliche Methode, die Informationen mittels im Vorfeld festgelegter Regeln reiht und in Beziehung zueinander setzt. Eine Methode ist wiederum der tradierte „Weg zu einem Ziel“.<sup>13</sup> In der Rechtswissenschaft läuft dies über die formalisierte Argumentation *de lege artis* ab.<sup>14</sup> Wer sich an diese (einübbaren)<sup>15</sup> Regeln hält, erfährt zugleich ein erstaunliches Phänomen: Gerade *aufgrund* der Einheitlichkeit der Vorgehensweise werden die gefundenen Resultate vergleichbar, nachvollziehbar, „operationabel“<sup>16</sup> – und vor allem *vertretbar*.<sup>17</sup> Es handelt sich bei der gedanklichen Transformation der Lebenswirklichkeiten ins Recht um metaphorische „Sprünge“ von einer Stufe des Denkens zu einer anderen.<sup>18</sup> Die Erzeugung vertretbarer Resultate erfordert „Methodenkompetenz“.<sup>19</sup> In der Rechtsdogmatik geht es demzufolge auch und insbesondere um die Erhaltung und Tradierung von Wissen und *Know-How* zur Rekonstruktion von Ergebnissen.<sup>20</sup> Das Recht ist eine praktische Philosophie,<sup>21</sup> die „aus dem Kopf auf die Straße“ muss. Erlaubt ist dabei, was sich bewährt hat.<sup>22</sup>

Rechtswissenschafts*didaktik* ist eine Unterdisziplin der Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik.<sup>23</sup> Sie möchte das Erschaffte (dazu soeben) und Bestehende vermitteln. Natürlich existieren in den pädagogischen Disziplinen Regeln und Methodenwissen, doch sind diese weitaus weniger „sklavisch“ fixiert: Sie beruhen auf empirischen Erfahrungswerten, Eingebungen psychologischer Studien und auf „emotionalen Richtigkeiten“. Die adäquate Tonlage bei der Darstellung eines Inhalts kann dabei mitunter wichtiger sein als die Stichhaltigkeit der vorgebrachten Argumente.<sup>24</sup> Das trifft sowohl metaphorisch als auch tatsächlich zu: Bei der Rechtsdidaktik geht es (auch) um das „Verkaufen“ von Wissen.<sup>25</sup> Doch nicht nur:

12 *Bydlinski*, Methodenlehre, S. 17.

13 *Zippelius*, Methodenlehre, § 1 S. 1; Albrecht, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 79 (81); *Gröschner*, Dialogik, A S. 6.

14 *Krawietz*, in: Krawietz/Alexy (Hrsg.), Vorwort S. 3.

15 *Pawlowski*, Methodenlehre, Rn. 5.

16 *Zippelius*, Methodenlehre, § 3 S. 17.

17 *Zippelius*, Methodenlehre, § 16 S. 99 ff.; *Puppe*, Schule juristischen Denkens, Vorwort S. 19.

18 *Aarnio/Alexy/Peczenik*, in: Krawietz/Alexy (Hrsg.), S. 9 (13).

19 *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 41 (45).

20 *Bydlinski*, Methodenlehre, S. 18 f.

21 So z.B. *Pawlik*, in: GA 2014, S. 369 (386): reine „Gebrauchswissenschaft“. Damit ist sie im Grunde für viele auch keine Wissenschaft i.e.S., vgl. *Pattaro*, in: Krawietz/Alexy (Hrsg.), S. 117 (118) ff.; zur Frage der Wissenschaftlichkeit des Jura-Studiums *Röhl*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 67 ff.

22 Vgl. dazu *Pawlowski*, Methodenlehre, Rn. 293; *Gröschner*, Dialogik, I S. 320 ff.

23 Dazu *Pilniok*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 17.

24 Dazu *Tücke*, Grundlagen der Psychologie, S. 80: „Dishabituation“.

25 Gegen die Etikettierung als reine „Verpackungswissenschaft“ jedoch *Pilniok/Brockmann/Dietrich*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 9 (14 f.); ähnlich *Albrecht*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 79 (82 f.).

Rechtsdidaktik ist nicht allein die „Rezeptologie“ der Lehre, sondern eine Arbeitsplattform, um Reflexionswissen zu erzeugen und zu verwalten.<sup>26</sup> Erlaubt ist dabei, was hilft.

## II. Dogmatik ist konservativ, Didaktik unkonventionell

Neben der methodischen Herangehensweise trennt die Disziplinen auch ihre unterschiedliche „operative Offenheit“. Die Dogmatik darf ihre Regeln nicht von heute auf morgen aushebeln, da die Implementierung einer „neuen Ordnung“ die alte obsolet werden ließe. Abgewogen werden muss daher, was im Einzelfall mehr Mühe kostet: Das bestehende System zu bewahren und dafür neue Ideen abzuwehren, oder aber neue Gedanken zuzulassen, dafür allerdings rechtfertigen und darlegen zu müssen, weshalb es nicht schon lange so ist, was nun mit dem Tradierten geschehen soll und mit welcher Legitimation gerade diese Neuerung und nicht jene andere, dritte Innovation den Vorzug erhielt.<sup>27</sup> Etablierte Strukturen neigen zur Erhaltung des Bewährten, sie ziehen konservative Ansätze dem Wandel vor und fürchten den Vorwurf, dass schon gestern alles Morgige besser zu Gegenwart hätte ausgestaltet werden sollen.<sup>28</sup>

Die Didaktik hingegen arbeitet nicht ausschließlich mit Texten und tradierten Meinungsständen, sondern mit Individuen. Diese sind flexibel, anpassungsfähig und geben Feedback.<sup>29</sup> Wenn etwas „nicht passt“, kann es verändert werden, bevor es sich einspielt. Daher kann die Didaktik schnell agieren und Methoden ebenso flink wieder verwerfen, wie sie sie zuvor zu etablieren versucht hatte. Die größte Sorge dieser „*what works*“-Philosophie liegt jedoch darin, dass sie in die umfassende Relativität allen Seins verfallen könnte. Wenn alles immer „noch besser“ und noch „geeigneter denkbar“ und möglich ist, ist es zugleich müßig, Bestehendes zu reflektieren.

## III. Dogmatik wird konkret, Didaktik bleibt abstrakt

Die Rechtsdogmatik muss klare und nachvollziehbare Ergebnisse generieren. Daher gelangt sie unweigerlich zu einer Lösung, was sich allein schon daraus ergibt,

26 *Pilniok*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 17 (18).

27 Damit teilt sich die Rechtsdogmatik das Laster nahezu aller Geisteswissenschaften: Sie unterliegen der Inkommensurabilität; vgl. zu den komplexen Abstufungen *Balzer*, in: Kant-Studien 76/1985, S. 196 ff.; *Saliger*, in: Hilgendorf/Schulze-Fielitz (Hrsg.), S. 117 (125); *Strasser*, Wirklichkeitskonstruktionen, S. 53 ff.; die Trennung in politische und konzeptuelle Inkommensurabilität bei *Tschentscher*, Theorien der Gerechtigkeit, S. 108 ff.

28 Dieses Streben nach dem „inneren Seelenheil“ ist auch als Phänomen der kognitiven Dissonanz bekannt, vgl. dazu *Festinger*, A theory of cognitive dissonance, 1962, passim. Zu vorhandenem Widerstreben der Rechtswissenschaft, sich interdisziplinären Ansätzen zu öffnen sowie den Schwierigkeiten der interdisziplinären Analyse des Rechts eingehend *Gerson*, Das Recht auf Beschuldigung, S. 27 ff.; vgl. auch *Schuppert*, in: RW 2016, S. 177 (197 ff.).

29 Zur umfassenden Bedeutung von Feedback für die Konstruktion individueller Wirklichkeit *Gerson*, Das Recht auf Beschuldigung, S. 408 ff.

dass das Recht eine binäre Wissenschaft ist,<sup>30</sup> die jede Frage mit „ja“ oder „nein“ beantwortet: Anspruch besteht – Anspruch besteht nicht; Verhalten war rechtmäßig – Verhalten war rechtswidrig; Der Täter handelte schuldhaft – Der Täter handelte nicht schuldhaft; Die Klage ist zulässig – Die Klage ist nicht zulässig etc. Die Dogmatik macht keine „halben Sachen“, sie bleibt nicht vage und lässt nur selten Streite „dahinstehen“ (von der Klausurlösung einmal abgesehen). Die Dogmatik nähert sich daher vom abstrakten Wert und löst den Einzelfall, sie ist in der Regel deduktiv.

Die Didaktik wiederum gehört zu den Disziplinen, die umso vager werden, je mehr man sie am Schopfe zu packen versucht. Der „ironische Prozess“ verhindert, dass ein „guter Lehrender“ die ureigene Güte seiner Lehre tatsächlich erklären kann.<sup>31</sup> Befragt man einen Tausendfüßler, wie er es schafft, so behände seine unzähligen Fußpaare zu koordinieren ohne dabei zu stürzen, wird er beim ersten Schritt – nach der Reflexion seiner Methode – über seine eigenen Füße fallen. Es ist zwar möglich, auch über didaktische Methoden zu sinnieren.<sup>32</sup> Derlei „Trockenübungen“ bedürfen jedoch der Überprüfung am „lebenden Objekt“. Selbst wenn ein didaktisches Konzept theoretisch „nicht sein kann“, vermag es zu funktionieren, und selbst das beste Lehrprogramm „auf dem Papier“ kann in der Evaluation „untergehen“. Mithin ist eine gewisse „Wissenschaftlichkeit“ der Didaktik zwar unabdingbar; in Wirklichkeit ist jedoch nicht die Didaktik selbst die Wissenschaft, sondern die Hilfsdisziplinen, derer sie sich bedient (z.B. die Anthropologie, sowie die „Neurowissenschaften“, namentlich: Psychologie, Soziologie, Verhaltensbiologie), haben ihre Erkenntnisse auf wissenschaftliche Weise kumuliert.<sup>33</sup> Didaktik ist zu einem großen Teil „learning by doing“,<sup>34</sup> sie ist induktiv-empirisch ausgestaltet.

#### IV. Dogmatik ist unabdingbar, Didaktik verzichtbar (?)

Der Unterschied zwischen Dogmatik und Didaktik liegt zu guter Letzt in deren unterschiedlicher „praktischer“ Erheblichkeit. Ohne Dogmatik wäre der Diskurs über das Recht undenkbar. Jeder Jurist muss sich ihrer bedienen, da sie als „Kyber-

30 *Luhmann*, Legitimation durch Verfahren, S. 132; *Alexy*, Analyse, S. 13 (16); *Jahn*, in: JZ 2011, S. 340 (345); Gerechtigkeit ist ebenfalls binär aufgebaut, vgl. *Habermas*, Faktizität und Geltung, S. 284; das unterscheidet die Rechtswissenschaft von der Rechtssoziologie, so *Raiser*, Rechtssoziologie, S. 7.

31 *Wegner*, in: Psychological Science 8/1997, S. 148 ff.; *Wegner/Ansfield/Pillow*, in: Psychological Science 9/1998, S. 196 ff. m.w.N

32 Vgl. nur die Bände der „Schriften zur rechtswissenschaftlichen Didaktik“, Baden-Baden, in denen dies vorzüglich aufgezeigt wird.

33 Zum Wechselverhältnis der Professionen untereinander *Gräfin von Schlieffen*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 59 (60 ff.).

34 Eine instruktive Studie zur Wirksamkeit dieses Ansatzes bei *Schank/Berman/McPherson*, Learning by doing, S. 161 ff.; zu den Grundlagen, die bereits in der Nikomachischen Ethik des Aristoteles liegen bei *Knoll*, „Progressive“ Erziehung, S. 287 ff.

netik 2. Ordnung“<sup>35</sup> die Meta-Ebene der Diskussion über das Recht eröffnet. Selbst wenn die Dogmatik in ihrer bisherigen Form vollends abgeschafft würde, bildete sich automatisch eine neue „Rechtskommunikation“ heraus, da die Kommunikation *im* Recht zunächst nur als Kommunikation *über* das Recht entstehen kann.<sup>36</sup>

Eine solch konstituierende Bedeutung kann die Didaktik nicht für sich beanspruchen. Zwar muss jeder Rechtsanwender das Recht zunächst „lernen“, um es anwenden zu können. Rechtswissenschaftsdidaktisches Arbeiten i.e.S. findet dennoch nur an Universitäten und Hochschulen statt.<sup>37</sup> Rechtswissenschaftsdidaktik ist somit eine „Nischenwissenschaft“, die ein Schattendasein fristet (und womöglich auch fristen sollte), da nicht jeder Jurist didaktische Fähigkeiten im Umgang mit dem Recht erwerben muss. Schaden kann es allerdings nicht, was im nächsten Abschnitt aufgezeigt werden soll.

## V. Zwischenergebnis: Recht innerhalb und außerhalb des „Systems“

Plakativer verkürzt:

(1) Die Dogmatik will durch Gründlichkeit und Differenz im Detail den *status quo aufrechterhalten*, die Didaktik hingegen will durch Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit den bereits erarbeiteten *status quo vermitteln*.

(2) Es hapert an den „Mentalitäten“. Musterknabe und Zappelphilipp gehen auf dem Pausenhof getrennte Wege. Methodentreue einerseits und „*learning by doing*“ andererseits sind schwer zu vereinen.

(3) Ohne Dogmatik ist Recht nicht möglich. Ohne Dogmatik ist allerdings auch Didaktik nicht möglich, da ihr ansonsten der zu vermittelnde Inhalt fehlte. Das „Stufenverhältnis“ ist daher nicht ausgewogen.

(4) An vielen Stellen wird deutlich, dass Dogmatik und Didaktik des Rechts oft nur „übereinander“ und gerade nicht „miteinander“ ins Gespräch kommen.

## B. Dogmatik und Didaktik als zwei Seiten derselben Medaille

Trotz der aufgezeigten Unterschiede wäre es zu kurz gegriffen, die Spreizung zwischen Dogmatik und Didaktik als endgültig zu verstehen. In Wirklichkeit handelt es sich lediglich um Betrachtungen derselben Materie aus zwei Blickwinkeln bzw. als Sichten durch verschiedene Brillen.<sup>38</sup> Dogmatik und Didaktik sprechen sowohl *über* als auch *im* Recht, was beide zu Mittlern der identischen Gedankenwelt

35 Teubner, *Recht als autopoietisches System*, S. 29; nicht zu verwechseln mit den sog. „sekundären Normen“, die wiederum die Rechtspflicht zur Befolgung der Primärnormen regeln, dazu Zippelius, *Methodenlehre*, § 2 S. 8 m.w.N.

36 Zum „*communicative turn*“ auch Schuppert, in: RW 2016, S. 177 (195) m.w.N.

37 Zur wechselvollen Geschichte der Didaktik Heups, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 9 ff.

38 Auch die Methodenlehre hat sich als eigener, autonomer Wissenschaftszweig erst herausbilden müssen, um neben der Dogmatik akzeptiert zu werden, vgl. Pawlowski, *Methodenlehre*, Rn. 1 ff.

macht. Der Dialog zwischen den Disziplinen schafft Platzhalter, deren Ausfüllung durch permanenten Austausch erreicht werden kann. Der kommunikative „Kampf ums Recht“ ist des Juristen täglich Brot.<sup>39</sup> Es macht jedoch phänomenologisch einen großen Unterschied, ob dabei „miteinander“ oder lediglich „nebeneinander“ oder gar „übereinander“ gesprochen wird. Die Gemeinsamkeit von Dogmatik und Didaktik liegt vielmehr in ihrer dialogischen Ausgestaltung, da beide sowohl ein tatsächliches als auch ein phänomenologisches „Hin- und Her“ beschreiben, ausgedrückt im „Pendelblick“ zwischen Gesetz und Lebenssachverhalt sowie dem interaktiven Lehrgespräch zwischen Dozierenden und Studierenden. Die Kommunikation oszilliert quasi zwischen verschiedenen Polen, im Idealfall schwingt sie und „fließt“. „Miteinander reden“ kreiert Erkenntnis- und Kommunikationsräume und regt zur Selbstreflexion an.

## I. Recht als Kommunikationsraum

Die Dogmatik versucht den Diskurs im und über Recht zu kanalisieren und ihn dadurch handhabbar zu gestalten. Da die Rechtswissenschaft als Geisteswissenschaft auf die Verwendung von Fachtermini angewiesen ist, liegt ein Schwerpunkt der Spezialisierung in der Aneignung der spezifischen Begrifflichkeiten der Fachsprache.<sup>40</sup> „Die Auseinandersetzung über die Sache erfordert eine Auseinandersetzung mit der Sache“.<sup>41</sup> Die Denkschule des Rechts vollzieht sich über eine Anreicherung des gewöhnlichen Wortschatzes mit determinierten Begrifflichkeiten. Behaftet sind diese Begriffe mit Wertekonvoluten, Moralvorstellungen und tradierten Denkmustern, die durch ihre Aufrechterhaltung die Fortgeltung der artifiziellen Konstruktion „Recht“ erst ermöglichen.<sup>42</sup> Die Dogmatik ist quasi die Grammatik der Rechtssprache, die aufzeigt, welche Wörter in welchem Kontext zu welchen Satzgebilden zusammengefügt werden dürfen. Viele Probleme der Rechtswissenschaft sind demnach „semantischer“ Natur:<sup>43</sup> „Wer die Lebenswelt mit den Augen des Juristen sieht und über die Dinge dieser Welt juristisch redet, muß gelernt haben, die juristische Sprache der Dinge zu sprechen.“<sup>44</sup>

Die Rechtswissenschaftsdidaktik ist ebensolcher Mittler zwischen den „Welten“, nur setzt sie noch eine Ebene höher an: Sie zeigt auf, welche Begrifflichkeiten existieren, welche Regeln die „Grammatik“ vorschreibt und wie mithilfe der erlernten

39 Gröschner, Dialogik, A S. 13.

40 Dazu auch Zippelius, Methodenlehre, § 4 S. 19; Cancik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 115 (123 ff.); Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft, S. 70; Gipper, in: Gipper (Hrsg.), S. 108 ff.; zur damit verwobenen Sapir/Whorf-Hypothese vgl. Zlatev/Blomberg, in: ZfS 2013, S. 63 (64) und Kay/Kempton, in: American Anthropologist 86/1984, S. 65 ff.; besonders eingängig für die juristische Fachsprache Braun, in: JuS 1996, S. 287 (288); Rottleuthner, in: KJ 1970, S. 60 (83).

41 Gröschner, Dialogik, A S. 18.

42 Instruktiv Puppe, Schule juristischen Denkens, A S. 27 ff.; Gerson, Das Recht auf Beschuldigung, S. 196 ff., 200 ff.

43 Zippelius, Methodenlehre, § 1 S. 1.

44 Gröschner, Dialogik, A S. 80.

Sprache sowie anhand der Vorgaben der Dogmatik kommuniziert werden kann. Als „Lehre von der Lehre“ ist sie damit „Kybernetik 3. Ordnung“, sie denkt als „Kommunikation über die Kommunikation über das Recht“. Indes ist sie zwar nicht Kern der Rechtswissenschaft, dafür allerdings so nah dran an diesem gelegen, dass sie nicht ignoriert werden kann, ohne die „gesunde Mitte“<sup>45</sup> aus den Augen zu verlieren. Genauso wichtig ist es, die Hintergründe des Rechts und seiner Entwicklung – auch angesichts seiner Persionen – offen zu diskutieren.<sup>46</sup>

## II. Reflexionsstufen als Denkschule

Ein weiterer Vorzug der Auseinandersetzung mit höheren Ebenen des Rechts liegt darin, dass zur Aneignung dauerhaft Aufwand in die Reflexion investiert werden muss.<sup>47</sup> Ob man eine Thematik „richtig“ lehrt, hängt davon ab, wie gut man sie als Lehrender selbst verstanden hat, wie gelungen die Thematik auf Lernende mit geringerem Wissen und weniger ausgeprägter Methodenkompetenz heruntergebrochen wurde und wie geschickt man darin ist, Transferleistungen der Wissensvermittlung zu vollbringen.

Zu fachlicher Brillanz gehört in der Regel ein gesundes Maß an Reflexionsfähigkeit und Interaktionsempathie. Der Studierende muss dort abgeholt werden, wo er sich kognitiv befindet. Gerade die Auseinandersetzung mit „dummen Fragen“<sup>48</sup> schärft dabei das eigene Denken und eröffnet neue Horizonte, um den Mehrwert der Lehrerfahrung fruchtbar in die Dogmatik zu transfieren und *vice versa*.

45 Zu diesem Ansatz „homöostatischen Rechts“ vgl. Gerson, Das Recht auf Beschuldigung, S. 51, 326, 913 f.

46 Eindringlich und wortgewaltig hierzu Rütters, in: NJW 2016, S. 1068 (1074): „Hypothese 12: Mit der Reduktion der Grundlagenfächer in der Juristenausbildung ist der juristische Alltag in allen Sparten eher auf die juristisch-technische Verfeinerung der Lösungen von Einzelproblemen gerichtet. Aber: Wissenschaftlich verantwortbare Jurisprudenz ist mehr als gekonnte Rechtstechnik. Erst vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen und der philosophischen Grundlagen kann Rechtskultur entstehen. Das beginnt bei der Ausrichtung der Studienschwerpunkte. Ein Kandidat, der den letzten Stand der bundesgerichtlichen Rechtsprechung trefflich auswendig kennt, hat die besten Chancen auf ein Prädikatsexamen. Das eigene, kritische und kreative Nachdenken und Vorausdenken steht nicht im Vordergrund der juristischen Lernziele.“

47 Die dauerhafte Selbstreflexion ist ein unabdingbarer Grundbaustein der Bewusstseinsbildung, vgl. nur Tisdale, Selbstreflexion, Bewußtsein, Handlungsregulation, 1998, passim; die Selbstreflexion finde in der Rechtswissenschaft nach Ansicht zahlreicher Autoren nur viel zu selten statt, dazu Hilgendorf/Schulze-Fielitz, in: Hilgendorf/Schulze-Fielitz (Hrsg.), S. 1 (2) sowie auch die weiteren Beiträge des Bandes Hilgendorf/Schulze-Fielitz (Hrsg.), Selbstreflexion in der Rechtswissenschaft, Tübingen 2015.

48 Fragen helfen bei der Konturierung des Problems, vgl. schon Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, S. 27: „Was ist eine Frage? – Ist es die Feststellung, daß ich das und das nicht weiß, oder die Feststellung, daß ich wünsche, der Andre möge mir sagen...? Oder ist es die Beschreibung meines seelischen Zustandes der Ungewissheit? – Und ist der Ruf ‚Hilfe!‘ so eine Beschreibung?“; zur Aufgabe der Didaktik als Reflexionsmethode Pilniok, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 17 (18 ff.; 22 ff.); zu Wittgenstein und seiner Bedeutung für die Rationalität des juristischen Diskurses Broekman, in: Krawietz/Alexy (Hrsg.), S. 89, 91 ff.

### III. Perspektivwechsel als Optimierungsfaktor

Grundlage jedes guten Gedankens ist die Betrachtung des Bekannten auf innovative und kreative Weise.<sup>49</sup> Denken ist in den seltensten Fällen ein Prozess, der tatsächlich „Neues“ ans Tageslicht bringt. In der Regel wird Altes originell sortiert oder in anderes Licht gerückt. „*Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewusst ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines ‚Wissens‘ und daher auch seines Handelns macht.*“<sup>50</sup> Auch das Recht wird nicht etwa aufgefunden, sondern mithilfe der juristischen Methodik und des gesamten „Systems Rechts“ (Justiz, Lehre, Verwaltung, Gewohnheit etc.) erst hergestellt.<sup>51</sup> Die Auseinandersetzung mit der Lehre, die das Lernen (und damit einen ebenso konstruierenden Prozess<sup>52</sup>) betreut, kann daher – da sie den Blickwinkel von der Lehre des Rechts auf die „Lehre von der Lehre des Rechts“ verschiebt – durch diese „Fernglasperspektive“ innovative Einsichten eröffnen.

### IV. Zwischenergebnis: Dogmatik und Didaktik im Dialog

Plakativ verkürzt:

(1) Als „Erkenntnis- und Kommunikationsräume“ bieten Dogmatik und Didaktik sinnstiftende Platzhalter für die Beschäftigung mit dem Recht. Dabei bedienen sie sich identischer Merkmale: Sie definieren eine Sprachfamilie und zeigen Anwendungsregeln auf.

(2) Durch die Notwendigkeit zur Vermittlung rechtlicher Inhalte gegenüber Dritten muss die Welt „mit anderen Augen“ betrachtet werden. Nachdenken über das rechtliche Lehren befördert die Kreativität, Nachdenken über das rechtliche Denken schärft die inhaltliche Stringenz.

*Martin Buber* konstatierte, dass die Philosophie des Dialoges nicht nur eine Philosophie *über* den Dialog, sondern auch eine Philosophie *im* Dialog ist.<sup>53</sup> Die Rechtswissenschaft als praktische Philosophie kann aus dieser Einsicht Nutzen ziehen, indem sie Perturbationen nicht abwehrt, sondern in ihre dialogischen Abläufe integriert. Das gestaltet das „Rechtsgespräch“ in eine vielschichtige Mehrebenenkonstruktion um: Der Diskurs zwischen „Recht und Leben“ wird mit dem Diskurs zwischen „Lehre und Leben“ verknüpft. Schon die Gutachtentechnik der Klausurlösung ist ein zeitlich verzerrtes Rechtsgespräch zwischen dem Klausurersteller und dem Bearbeiter,<sup>54</sup> das durch eine Rekonstruktion im verschriftlichten Dialog der

49 Zum sog. „klugen Lernen“ (*mindful learning*) vgl. *Langer*, Kluges Lernen, 2001, passim.

50 *Watzlawick*, in: *Watzlawick* (Hrsg.), S. 9 f.

51 *Broekman*, in: *Krawietz/Alexy* (Hrsg.), S. 89 (96).

52 *Pilniok/Brockmann/Dietrich*, in: *Brockmann/Dietrich et al.* (Hrsg.), S. 9 (14 f.).

53 Eingehend zu den Ideen *Bubers* auch *Gröschner*, *Dialogik*, A S. 16 ff.

54 *Gröschner*, *Dialogik*, A S. 46.

Prüfungssituation restauriert wird. Dass dieser dauerhafte Dialog (schriftlich wie mündlich) vorzüglich gelingen kann, zeigt der nächste Abschnitt auf.

### C. Praktische Beispiele für den gelungenen Dialog von Dogmatik und Didaktik

Sofern sich Lernen und Lehren im „dialogischen Gleichgewicht“ befinden und eben dieses Fließgleichgewicht der widerstreitenden Interessen zugleich den Kern der Dogmatik ausmacht (oder zumindest ausmachen könnte<sup>55</sup>), sollten sich auch die in der Didaktik praktizierten Methoden diesem „Hin- und Her“ der Kommunikations- und Erkenntnisräume öffnen. Dies funktioniert auf verschiedenen „Kanälen“: Durch die Stimulation neuer Einsichten (I.), die Förderung des Dialogs durch „richtige Fragen“ (II.) sowie die Öffnung und Modifikation starrer Lehrkonzepte (III.). Zur Umsetzung werden im Folgenden zugleich einige effektive Techniken sowie deren konkreter Einsatz in der Lehre vorgestellt.

#### I. Lehren in und mit Bildern

Leichter als das „Pauken“ von Meinungsstreiten fällt dem Anwender juristischer Techniken das Erlernen von Bildern. Das liegt daran, dass die Speicherkapazitäten des Gehirns für unterschiedliche Aufnahmekanäle unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Der Kanal „Sehen“ ist überproportional intensiv vernetzt,<sup>56</sup> denn „*Bilder sind schnelle Schüsse ins Gehirn*“;<sup>57</sup> das gilt allerdings nicht unbedingt für das Betrachten rationaler Anhäufungen von Zeichen, sprich Texten. Derlei „Bleiwüsten“ führen stattdessen in die Überlastung aller verfügbaren Speicher und zugleich in die Überforderung. Es ist daher eine Chimäre, wenn suggeriert wird, dass monotones Rezipieren von Texten (oder das Lauschen endloser Monologe des Dozierenden) tatsächlich zu nennenswerten Verhaftungen von Inhalten im Gedächtnis führen könne. Eine einfache Technik zur Abhilfe ist das „Denken in Bildern“,<sup>58</sup> denn Bilder überwiegen die Wirkung des nur eindimensionalen sprachlichen Codes bei weitem (sog. Picture-Superiority-Effect<sup>59</sup>). Die oftmals unbiegsame juristische Fachsprache könnte somit aufgebrochen und spielerischer in der Lehre dargelegt werden.

#### 1. Neurobiologische Grundlagen

Lernen ist ein Prozess des Nachahmens und Umbildens.<sup>60</sup> Durch die Herausbildung neuer Synapsen werden Verbindungen aufgebaut und durch fortwährende

55 Zur Idee des Fließgleichgewichts auch Gerson, Das Recht auf Beschuldigung, S. 51, 326, 913 f.

56 Kroeber-Riel/Weinberg, Konsumentenverhalten, S. 350 ff.

57 Kroeber-Riel, Bildkommunikation, S. 53; ebenso Dyrchs, Didaktikkunde, S. 172.

58 Instruktiv Holzer, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 155 ff.; Ruge, in: Esch (Hrsg.), S. 238 ff.; zu dieser Technik der „assoziativen Verbindung“ auch Dyrchs, Didaktikkunde, S. 126 ff.

59 Dazu Childers/Houston, in: Journal of consumer research (1984) S. 643 ff.; Whitehouse/Maybery/Durkin, in: British Journal of Developmental Psychology 24.4 (2006), S. 767 ff.

60 Piaget umschreibt dies mit „Akkommodation“ und „Äquilibration“, zu den Annahmen Piagets auch von Glasersfeld, Radical Constructivism, S. 63; von Glasersfeld, in: von Glasersfeld (Hrsg.), S. 99 (101); Sutter, Interaktionistischer Konstruktivismus, S. 15 ff., 57 ff.

Nutzung verfestigt.<sup>61</sup> Um eine solche Verknüpfung zu erstellen, bedarf es eines ausreichend intensiven Reizes sowie eines anschließenden „Einschleifens“.<sup>62</sup> Es muss wiederholt „befeuert“ werden, um die Synapse am Leben zu erhalten. Dadurch wird klar, weshalb das Lesen von Texten ohne jegliche Visualisierung oder Versinnbildlichung nicht die einzige Lern- und Lehrmethode sein kann: Wird ausschließlich der identische Kanal beansprucht, ermüden seine Verknüpfungskräfte. Der Reiz wird zunehmend dumpfer und vager wahrgenommen, bis er irgendwann nicht mehr die notwendige Intensität erreicht, um einen neuronalen Funken zu erzeugen. Inhalte „wabern“ am Rezipienten vorbei, während dieser sie weder zu verfolgen, noch sie bei der Nacharbeit zu erinnern vermag.<sup>63</sup> Abhilfe schaffen Methoden, die den Schwerpunkt auf die Verknüpfung mit neuen Reizen legen: Aus der Gedächtnisforschung ist bekannt, dass Verstehen und Verinnerlichen dann besonders gut funktionieren, wenn Reize auf unkonventionelle Art und Weise „getriggert“ werden. Erforderlich ist daher das „mehrdimensionale Lernen“<sup>64</sup> und Lehren.

## 2. Beispiele: „Landschaftsmalereien“ und Körpermetaphern

Eine wirkintensive Methode zur Versinnbildlichung ist die „Landschaftsmalerei“, bei der Streitstände mithilfe eines konstruierten Weges (Methode [griech. meta-hodos] = Weg der Vorgehensweise, dazu schon A.I.) in ein Panorama verwandelt werden.<sup>65</sup> Während der Streitbesprechung wird das Panorama durchschritten und an einzelne Landschaftsmerkmale argumentativ angeknüpft. Bei der Wiederholung des Streitstandes hilft die Erinnerung der erdachten Umgebung beim Wiederholen und Verstehen der Thematik.

Eine andere Methode ist die der „organischen Näherung“:<sup>66</sup> Recht sollte oft als „lebendiges, atmendes Etwas“ dargestellt werden, um den Lernenden zu ermöglichen, Sympathien mit der Materie aufzubauen (Stichwort: „Steine sind schlechte Haustiere“). Gleiches gilt für die oftmalige „Humorabstinenz“ des Rechts.<sup>67</sup> Sie schadet mehr, als ein wenig Schmunzeln den Lehrenden kosten würde. So ist z.B. die Erläuterung des Schicksals eines Verwaltungsaktes besonders dramatisch inszenierbar:

61 Sog. Hebb'sche Regel, dazu *Hebb*, *The organization of behavior*, 2002 (Nachdruck), passim; erneut bestätigt in *Miller*, in: *Neuron* 17/1996, S. 371-374; zur Neuroplastizität auch *Doidge*, *The Brain That Changes Itself*, 2007 und MPI, *Neuronale Plastizität*, passim, abrufbar unter [http://www.mpg.de/100045/HM09\\_NeuronalePlastizitaet.pdf](http://www.mpg.de/100045/HM09_NeuronalePlastizitaet.pdf) (15.2.2017).

62 *Röhl*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 67 (69); das „Einschleifen“ ist als „differenzielles Lernen“ aus der Sportdidaktik bekannt, vgl. dazu *Schöllhorn*, in: Gabler/Göhner et al. (Hrsg.), S. 125 ff.

63 Zu diesen Problemen auch *Dyrchs*, *Didaktikkunde*, S. 125 ff. und *Karger*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 135 (137).

64 Pioniere auf diesem Gebiet sind *Warwitz/Rudolf*, in: *Warwitz/Rudolf* (Hrsg.), S. 15 ff.

65 Dazu *Gerson*, in: ZDRW 2016, S. 174 ff.

66 Nicht jeder mag Körpermetaphern, vgl. nur *Luhmann*, *Rechtssoziologie*, S. 25; ablehnend auch *Strauch*, in: *JZ* 2000, S. 1020 (1023), Fn. 27.

67 Dazu plakativ *Schimmel*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 31 (33 ff.).

*Wird ein VA geboren, kann sein Leben einige Wendungen nehmen. Ist er gesund und munter, wird er groß und unangreifbar (Bestandskraft). Kommt er schwach und mit schweren Fehlern und Missbildungen auf die Welt, verstirbt er zuweilen noch im Brutkasten (Nichtigkeit). Besonders heikel jedoch sind die Fälle, in denen der VA zwar lebensfähig auf die Welt kommt, dafür aber an einer Krankheit leidet. Wird dieser nämlich nicht abgeholfen (Heilung), oder deren Weiterwirkung bekämpft (Widerspruch, Anfechtung), wird die Malaise chronisch, so dass der VA fortan sein Leben trotz Krankheit weiterfristet. Ein Medikament gegen dieses Leiden existiert dann nicht mehr, der VA lebt als „chronisch Kranker“ weiter („fehlerunabhängige Wirksamkeit“).*

## II. Anregung des „inneren Monologs“

Der Abstraktionsgrad juristischer Streitstände steht häufig im Widerspruch zur vorgeblichen Schlichtheit der Lebenswirklichkeit. Nicht zielführend ist es, schwierige Lebenssachverhalte (die das tägliche Brot des Studierenden sind<sup>68</sup>) mithilfe ebenso komplexer Methoden durchdringen zu wollen.<sup>69</sup> Der Absurditätstrieb, der dem Menschen innewohnt,<sup>70</sup> verleitet dazu, überkonstruierte Resultate der simplen (und dadurch scheinbar „billigen“) Lösung vorzuziehen: Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht. Um dieser Komplexitätssackgasse zu entgehen,<sup>71</sup> können bestimmte Narrationstechniken angewendet werden: Sich den Sachverhalt selbst erklären, die „richtigen Fragen“ stellen und die Ergebnisse einem fiktiven Publikum präsentieren.<sup>72</sup> Dieser „innere Monolog“ bzw. diese „innere Sprachform“ (*v. Humboldt*) ist als eine der wirksamsten Methoden zur Kontemplation in der sprachphilosophischen und -psychologischen Debatte anerkannt.<sup>73</sup> Die drei aufzuzeigenden Formen der „kommunikativen“ Arbeit an Fall und Gesetz können durch den Lernenden aktiv angewendet werden und erleichtern den Zugang zum Recht. Der Lehrende kann dem Studierenden diese Vorgehensweise vermitteln und ihn in der Ausübung begleiten.

### 1. Ausgangslage: Überforderung und Selbsttäuschung

Bei der Lektüre eines zu lösenden Sachverhaltes kommt es in der Regel zum „*information overkill*“:<sup>74</sup> Zu viele Personen tun zu viele Dinge, haben darüber hinaus noch mehr oder minder nachvollziehbare Rechtsansichten und fordern auf tatsächlicher und rechtlicher Ebene Handlungen ein. Recht schnell verliert der Leser und Klausurbearbeiter den Überblick über das „Große Ganze“. Das hat zwei Gründe:

68 Zur Klausur als Studiumsrealität *Pilniok*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 17 (27 ff.).

69 Dazu auch *Bydliński*, Methodenlehre, S. 66 ff.

70 Experimente bei *Watzlawick/Ulrich*, Wirklichkeit, S. 71 ff.; vgl. auch *Strauch*, in: JZ 2000, S. 1020 (1028) zu Akzeptanz und intersubjektiver Bestätigung.

71 *Die de facto* in Jura nahezu immer droht, vgl. *Dyrchs*, Didaktikkunde, S. 125 ff.

72 Dies ist ursprünglich eine Interviewtechnik, vgl. *Rosenthal*, Lebensgeschichte, 1995, passim; vgl. auch *Völzke*, in: Sozial Extra 2005, S. 12 ff.

73 Vgl. auch *Gröschner*, Dialogik, A S. 78.

74 Zum Mut zur Einfachheit *Dyrchs*, Didaktikkunde, S. 135 ff.

Lesen ist ein kognitiver Prozess, der – wie jede Wahrnehmung – gefiltert stattfindet. Aus dem Erkennen von Zeichen wird die Interpretation von Worten, welche wiederum zu Sätzen und schließlich zu einem Lebensvorgang zusammengefügt werden. Das verläuft jedoch nicht linear und chronologisch, sondern zum Großteil durch Abgleich, Einbildung und Verfremdung. Insbesondere die äußeren Umstände der Klausursituation „triggern“ den Leser, so dass ihm ein unbefangener Zugang zum Lebenssachverhalt ab dem ersten Wort verbaut wird.<sup>75</sup> Da er weiß, dass er „rechtlich“ lösen muss, sucht und versteht er jede neu aufgenommene Information „rechtlich“. Der Leser ist „so oder so“ unentrinnbar determiniert in seinem (Vor-)Verständnis. Dieses freie Assoziieren ist kaum verhinderbar, da der interne Abgleich mit Bekanntem und Erkanntem nicht bewusst steuerbar abläuft. Der typische Fehler, der daraus resultiert, ist ein weit verbreitetes Risiko jeder Klausurlösung: Man glaubt, „den Fall“ wiederzuerkennen, von dem man zudem zu wissen glaubt, wie er gelöst werden muss.<sup>76</sup> In der Folge löst man „seinen eigenen Fall“, jedoch nicht den, der tatsächlich gestellt wurde: Subjektive und intendierte Realität klaffen auseinander, das „böse Erwachen“ erfolgt spätestens bei der Korrektur. Daher muss, um ein vollständiges Verstehen des Lebenssachverhaltes zu erwirken, zunächst das „Leben“ verstanden werden, bevor es mithilfe des Rechts gedeutet (oder umgedeutet...) wird. Dabei hilft die Technik des „inneren Monologs“:

## 2. Reduktion von Komplexität durch inneren Monolog

Nach der Lektüre des Aufgabentextes sollte der Leser zunächst versuchen, sich den Sachverhalt selbst zu erzählen. Diese Vergegenwärtigung muss authentisch und wahrhaftig stattfinden, d.h. am besten in der Ich-Form: „*Ich habe folgenden Lebenssachverhalt vorliegen...*“. Diese Rekapitulation sollte zudem ohne rechtliche Wertung vollzogen werden, denn Erzählen ist qua Entstehung bereits ein Wertungsprozess. Würde dieser erste und elementare Schritt durch die Konstruktion von rechtlichen Wertungen überformt, droht die Gefahr, wesentliche Einzelheiten des Falles zu vergessen, falsch zu gewichten oder – im schlimmsten Fall – anders oder gar gegenteilig zu deuten. Da der Austausch mit Dritten in der Prüfungssituation nicht möglich ist, kann der innere Monolog diese Perturbation zumindest simulieren. Erst wenn das „Leben“ vollständig verstanden wurde, wird sich rechtlich genähert.<sup>77</sup> Im Lehrgespräch kann aktiv auf diesen Aspekt gebaut werden. Als Diskurshilfe dienen Skizzen und Vermerke.

75 Zu den mächtigen Wirkungen des *primacy effects* vgl. nur *Anderson*, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 2/1965, S. 1 ff. und *Murphy/Zajonc*, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 64/1993, S. 723 (724 ff.).

76 Wiedererkennen ist einer der Hauptgründe für Fehlentscheidungen; *Kahneman*, *Schnelles Denken*, S. 82 ff. schreibt dies dem Phänomen der „kognitiven Leichtigkeit“ zu. Das menschliche Gehirn neigt dazu, sich an scheinbar Altbekanntes zu erinnern, da dies weniger Mühen kostet, als die Materie neu zu erarbeiten; andererseits ist Wiedererkennen auch ein Grundmerkmal jedes Lernprozesses, vgl. *Dyrchs*, *Didaktikkunde*, S. 131; philosophisch-anthropologisch lässt es sich bereits auf die hippokratische *techné* zurückführen, vgl. dazu *Gröschner*, *Dialogik*, F S. 170 f.

77 Dazu das Beispiel des „geretteten Ertrinkenden“ nach *Watzlawick*, vgl. dazu *Gerson*, *Das Recht auf Beschuldigung*, S. 398 ff.

### 3. Mithilfe der „richtigen Fragen“ verdeckte Probleme finden

Nachdem der Lebenssachverhalt als fixes Narrativ erklärt wurde, geht es im zweiten Schritt um die rechtliche Einordnung. Da es bei dieser weitaus tiefer „in die Materie“ geht (und gehen muss), empfindet sich ein Wechsel in der Herangehensweise. Dies hat zwei Gründe. Zum einen unterscheidet sich die rechtliche Wertung von der tatsächlichen bezogen auf ihre Konsensualität und zudem hinsichtlich ihrer Vertretbarkeit. Die „magischen“ 18 Punkte erreicht nicht, wer den Sachverhalt „verstanden“ hat, sondern wer die darin eingepflegten Rechtsprobleme findet und sie argumentativ überzeugend löst.<sup>78</sup> Aufgrund der begrenzten Zeit und der Nichtverfügbarkeit von Hilfsmitteln (neben dem Gesetz...) muss das gefundene Ergebnis daher keinen vollständigen inneren Monolog abbilden. Stattdessen wird erwartet, dass der Korrektor die Gedanken des Bearbeiters nachvollziehen kann. Daraus ergibt sich, dass die rechtliche Wertung – anders als das „Leben“ – nicht einfach „heruntererzählt“ werden sollte. Stattdessen ist sie Schritt für Schritt zu *erfragen*. Das liegt bereits im juristischen Handwerkszeug verankert, wodurch der ideale Rückgriff auf die Dogmatik vollzogen wird: Im Gutachten beginnt jeder Prüfungsschritt mit einem Obersatz.<sup>79</sup> Dieser stellt, aufgrund seiner grammatischen Gestaltung als Konjunktivsatz, eine „klausu(r)lierte“ Frage dar.<sup>80</sup> Diese wird durch die weiteren Schritte, ergo die Subsumtion, beantwortet. Die Obersatzbildung erfolgt dabei stets rechtsfolgenorientiert, d.h. zielgerichtet, dem gedanklichen Fortschritt bzw. dem Ziel zugewandt. Wie kommt man ans Ziel? Indem man die *richtigen* Fragen stellt.<sup>81</sup>

Dabei kann die Sprachpsychologie Hilfestellung bieten. Mit „richtigen“ Fragen ist zweierlei gemeint: Zum einen die richtige Frageform, zum anderen das Reflexionspotenzial der gestellten Frage. Es existieren zwei Arten von Fragen: Offene (durch die sog. „W-Wörter“ eingeleitete) und geschlossene (beginnen immer mit einem Verb!). Offene Fragen bedürfen einer semantisch umfassenderen Antwort, wohingegen geschlossene Fragen mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können.<sup>82</sup> Taktisch ungeschickt ist es daher, die rechtliche Betrachtung mit geschlossenen Fragen zu beginnen, da auf diese Weise eine Entscheidung vor der Überlegung erzwungen wird:

Statt: „Kann er Herausgabe verlangen?“ (ja/nein) – „*Was kann er verlangen?*“

Statt: „War die Maßnahme der Sicherheitsbehörde rechtmäßig?“ (ja/nein) – „*Was bezweckt die Behörde?*“

78 Treffend *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 41 ff.; zum ewigen „Benotungsproblem“, *Schimmel*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 31, 37 f.

79 Zum juristischen Syllogismus eingehend *Zippelius*, Methodenlehre, S. 96 ff.; philosophisch hinterlegt bei *Gröschner*, Dialogik, S. 269 ff. und S. 353 ff.

80 *Puppe*, Schule juristischen Denkens, A S. 92.

81 Dazu auch *Dyrchs*, Didaktikkunde, S. 237 ff.

82 Eine gute Übersicht über die verschiedenen Formen der Fragegestaltung gibt *Herwig-Lempp*, in: KONTEXT 2001, S. 33 ff.

Statt: „Hat A sich strafbar gemacht?“ (ja/nein) – „*Warum sollte A für diese Handlung bestraft werden?*“

Der erzeugte Effekt ist heilsam: Durch die offene Fragestellung wird der Bearbeiter automatisch in tiefere Gedanken gezwungen. Neben „ja“ und „nein“ treten weitere Fragen (Warum eigentlich nicht? Was soll das bringen? Wem nützt das?). Die bekannteste Frage ist wohl: „*Wer will was von wem woraus?*“ Solche Fragen zwingen zur Überprüfung der gefundenen Lösungswege und zur Reflexion der eigenen Überlegungen. Erst innerhalb eines bereits „aufbereiteten“ Streites kann zur Abrundung auf geschlossene Fragen zurückgegriffen werden. Die einzige geschlossene Frage bleibt im Idealfall der Bearbeitervermerk, welcher, am Ende des Gutachtens, tatsächlich mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden kann.

#### 4. „Wer glaubt meine Lösung?“ – Wechsel der Erzählperspektive

Nachdem sich der komplexe Lebenssachverhalt selbst erklärt und daraufhin mithilfe geeigneter Fragen rechtlich durchdrungen wurde, ist als Rückabsicherung ein radikaler Perspektivenwechsel erforderlich. Gefestigte Ansichten wieder umzustoßen ist nahezu unmöglich, denn eine einmal gefasste Hypothese wird bei jedem Anklingen umso gussfester zementiert.<sup>83</sup> Um diesen Teufelskreis der „Selbstabdichtung“ aufzubrechen und nicht der Gefahr zu unterliegen, den „Wald vor lauter Bäumen zu verkennen“, muss aus dem „inneren Monolog“ wieder ein „äußerer“ werden. Da dies in der Klausur weiterhin untersagt bleibt, kann ein simulierter Dritter weiterhelfen: Man stellt sich einen Dritten vor, dem zunächst der Lebenssachverhalt und daraufhin die erarbeitete rechtliche Lösung im Geiste präsentiert werden. So wird zugleich erprobt, ob die verwendeten Fachtermini „sitzen“ und das gefundene Rechtsergebnis „aufs Papier“ gebracht werden kann.

### III. Grenzen öffnen: Kommunikation im Recht und über das Recht

Als entscheidendes Momentum der gegenseitigen Befruchtung von Dogmatik und Didaktik kann deren jeweilige Fähigkeit zur Schaffung von „Ereignis- und Kommunikationsräumen“ verstanden werden. Dogmatik und Didaktik (die beide dialogische Verfahren sind, dazu B.) stellen jeweils eine „Meta-Ebene“ dar, innerhalb derer *über* das kommuniziert, *was* kommuniziert wird, *indem* es kommuniziert wird. Das bereitet Möglichkeiten für eine kognitive Öffnung.

#### 1. Dialoge im Recht über das Recht

Wissen anhäufen ist ein Prozess der Konstruktion, alles Gefundene ist bloß ein Erfundenes.<sup>84</sup> Der Einzelmensch, der in dauerhafter Perturbation mit seiner Außenwelt steht, nimmt Reize *bottom-up* wahr<sup>85</sup> und verarbeitet sie durch Akkomodati-

83 Sog. „kognitive Dissonanz“, vgl. A.II.

84 Dies ist auch Grundlage der sog. Konstruktivistischen Didaktik, vgl. *Albrecht*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 79, 89 f.

85 *Roth*, in: APuZ 2008, S. 6 (7).

on und Äquilibration.<sup>86</sup> Das bedeutet, dass aufgenommene Bestandteile von Außenweltinformationen in die körpereigenen kognitiven Wahrnehmungsmechanismen hineingezogen und anhand bekannter Schemata abgeglichen und verarbeitet werden. Die Strukturierung von Informationen (Dogmatik) und die Vermittlung von Wissen (Didaktik) bedienen daher im Grunde ein identisches Bedürfnis: Sie vermitteln „*outside noises*“ ins Innere des Rechtsanwenders, indem durch Kommunikation *über* das Recht eine Kommunikation *im* Recht angeregt wird. Das Sprengen dieser Grenzen des „Innen“ und „Außen“ ist notwendig, um den angewandten Erkenntnisrahmen zu verschieben: Ein *Reframing* verlangt einen Wechsel von Außenbedingungen und Einbettung. Bekannte Umstände in eine „schöne neue Ordnung“ zu bringen ist mitunter der größte Gewinn, der aus einer hermeneutisch geschlossenen Wissenschaft<sup>87</sup> wie der Jurisprudenz deduziert werden kann: „*Ius est ars boni et aequi*“.<sup>88</sup>

## 2. Interaktive Arbeit zur Unterstützung dogmatischer Raffinesse

Um derlei „Rahmenwechsel“ zu schaffen, sollten neben tradierte Formen der Lehre (Frontalunterricht<sup>89</sup> und Nacharbeiten) auch neue, interaktive Formen der Wissensgenerierung fruchtbar gemacht werden, um die komplexe Rechtsmaterie durch Umschichtung handhabbarer zu gestalten. Innovative Formen der Wissenspräsentation (Think-Pair-Share-Methoden,<sup>90</sup> Impulsreferate durch Studierende, Gruppenarbeiten<sup>91</sup> oder Rollenspiele<sup>92</sup>) könnten aktiv in das Lehrangebot integriert werden. Wer als Dozierender allein im Dunkeln um die dogmatische Litfaßsäule kreist, wird mit Sicherheit nach der Umrundung zu konstatieren wissen, dass er eingemauert wurde. Nur das, was selbstständig formuliert wurde, bleibt wirklich im Gedächtnis haften.<sup>93</sup> Frontal referierte Lerninhalte hingegen rauschen vorbei und sind oftmals für beide Seiten anstrengend und langwierig.<sup>94</sup>

## IV. Zwischenergebnis: Auf zu neuen (konstruktivistischen) Ufern!

Plakativ verkürzt: Erlaubt ist, was hilft.

Der Tellerrand, der die bisherigen Methoden der Lehre auf Frontal-Vorlesung und „Frage-Antwort-Übungen“ beschränkte, kann die wichtigste Aufgabe des Rechts

86 Dazu bereits oben und von *Glaserfeld*, *Radical Constructivism*, S. 63; von *Glaserfeld*, in: von *Glaserfeld* (Hrsg.), S. 99 (101); *Sutter*, *Interaktionistischer Konstruktivismus*, S. 15 ff., 57 ff.

87 *Gadamer*, *Wahrheit und Methode*, S. 292 ff., 307 ff.; *Zippelius*, *Methodenlehre*, S. 12; *Gröschner*, *Dialogik*, S. 277 ff.; *Canale/Tuzet*, in: *Ratio Juris* 20/2007, S. 32 (33 f.).

88 Treffend *Zippelius*, *Methodenlehre*, § 3 S. 9; zugleich Beginn der *Digesten*.

89 *Dyrchs*, *Didaktikkunde*, S. 98.

90 Schöne Einführung unter <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/148908/think-pair-share> (09.03.2017) m.w.N.

91 *Dyrchs*, *Didaktikkunde*, S. 101.

92 *Dyrchs*, *Didaktikkunde*, S. 106.

93 Einen tauglichen Leitfaden für sinnvollen Gruppenunterricht liefert *Sitte* auf <http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Partner-%20und%20Gruppenarbeit.htm> (09.03.2017).

94 *Dyrchs*, *Didaktikkunde*, S. 98.

nicht umfassen: die dialogische Beilegung von Meinungsverschiedenheiten. Diese Aufgabe sollte sich in der methodengerechten Vermittlung von Lerninhalten deutlicher zeigen und kann dadurch zugleich produktive Wechselwirkung auf die Dogmatik entfalten. Die Dogmatik muss daher quasi raus aus ihrer „Komfortzone“ und einige ihrer Theoreme entschlacken, was sie nur dann schafft, wenn sie Inspirationen der neuen Didaktik annimmt und sich innovativen Konzepten der Vermittlung von Methodenkompetenz öffnet. Die Didaktik wiederum muss dabei auf dem festen Boden der Dogmatik ankern.

#### **D. Fazit: Dialog zwischen Dogmatik und Didaktik als „gesunde Mitte“ einer guten Lehre**

Zur Abrundung ein Wortspiel als Scheindefinition: Dogmatik ist der *Dialog im Recht über das Recht*. Didaktik ist der *Dialog über den Dialog des Rechts*. Wo so viel geredet wird, bedarf es einer „kommunikativen Erdung“. Daher sollte Mühe darauf verwendet werden, dass die Lehre des Rechts und die Lehre von der Lehre des Rechts ihren Schwerpunkt auf die kommunikative Einbettung ihrer Inhalte verlegen. Ein dogmatischer bzw. didaktischer Monolog ist kein Mittel der Erkenntnis, sondern vielmehr Ausdruck der Unfähigkeit, Wissen in Methodenkompetenz zu übersetzen. Während die Dogmatik sich allerdings nicht zwingend für die Interdisziplinarität (und damit für die Rechtswissenschaftsdidaktik!) zu öffnen braucht, um ihren Erhalt zu sichern, ist die Didaktik auf Einflüsse von außen angewiesen. Dieses „ungleiche Paar“ ist jedoch nicht in steter Konkurrenz verbunden, sondern sollte respektvoll und offen interagieren. Die systematische Durchdringung der Didaktik durch konstruktivistische und neurologische Erkenntnisse kann daher auch für die Dogmatik wertvolle Einblicke über den Tellerrand gewährend. Das Oszillieren zwischen den Extremen durch dialogischen Austausch ist gerade das, was eine „gute Lehre“ auszeichnen sollte und zugleich das Recht davor bewahrt, in beliebige oder pathologische Zustände zu verfallen.<sup>95</sup>

#### **Literaturverzeichnis**

- Aarnio, Aulis/Alexy, Robert/Peczenik, Aleksander*, Grundlagen der juristischen Argumentation, in: Krawitz/Alexy (Hrsg.), *Metatheorie juristischer Argumentation*, Berlin 1983, S. 9-87.
- Albrecht, Rainer*, Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Entwicklung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), *Exzellente Lehre im juristischen Studium – Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, Baden-Baden 2011, S. 79-96.
- Aldrich, Clark*, *Learning by doing: A comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-learning and other educational experiences*, San Francisco 2005.
- Alexy, Robert*, Die logische Analyse juristischer Entscheidungen, in: *Recht, Vernunft, Diskurs, Studien zur Rechtsphilosophie*, Frankfurt/Main 1995, S. 13-51.

<sup>95</sup> Ein weiterer Anwendungsbereichs des Bonmots von Rütthers: „*Wer sich nicht oder falsch erinnert, den bestraft die Zukunft!*“, vgl. Rütthers, in: NJW 2016, S. 1068 (1074), der in „13 Thesen“ die Erinnerungskultur und Vergangenheitsbewältigung der (deutschen) Juristen thematisiert und in vielerlei Hinsicht auch Versäumnisse in Ausbildung und Lehre anprangert.

- Anderson, Norman H.*, Primacy effects in personality impression formation using a generalized order effect paradigm, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 2.1/1965, S. 1-9.
- Balzer, Wolfgang*, Was ist Inkommensurabilität?, in: *Kant-Studien* 76.1-4/1985, S. 196-213.
- Braun, Johann*, Über die Unbeliebtheit des Juristen, in: *JuS* 1996, S. 287-290.
- Broekman, Jan M.*, Die Rationalität des juristischen Diskurses, in: *Krawietz/Alexy (Hrsg.)*, *Metatheorie juristischer Argumentation*, Berlin 1983, S. 89-115.
- Bydlinski, Franz*, *Grundzüge der juristischen Methodenlehre*, 2. Auflage 2012.
- Canale, Damiano/Tuzet, Giovanni*, On legal inferentialism. Toward a pragmatics of semantic content in legal interpretation?, in: *Ratio Juris* 20.1/2007, S. 32-44.
- Cancik, Pascale*, Grundlagenfächer und Fachdidaktik – Fragen an die Konzeption einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: *Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.)*, *Exzellente Lehre im juristischen Studium – Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, Baden-Baden 2011, S. 115-125.
- Childers, Terry L./Houston, Michael J.*, Conditions for a picture-superiority effect on consumer memory, in: *Journal of consumer research* 1984, S. 643-654.
- Dauner-Lieb, Barbara*, Juristische Lehre und Prüfung – Skizze eines Forschungsprogramms, in: *Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.)*, *Von der juristischen Lehre – Erfahrungen und Denkanstöße*, Baden-Baden 2012, S. 41-57.
- Doidge, Norman*, *The Brain That Changes Itself*, New York 2007.
- Dyrchs, Peter*, *Didaktikkunde für Juristen – Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens*, Bielefeld 2013.
- Festinger, Leon*, *A theory of cognitive dissonance*, 2. Auflage, 1962.
- Gerson, Oliver Harry*, *Das Recht auf Beschuldigung – Strafprozessuale Verfahrensbalance durch kommunikative Autonomie*, Berlin, Boston 2016.
- Gerson, Oliver Harry*, *Methodenvorstellung – Juristisches Panorama*, in: *ZDRW* 2016, S. 174-177.
- Gerson, Oliver Harry*, *Strafgrund, Wesen und Tathandlung der Anstiftung: Soziale Desintegration mittels doppelt-pathologischen Diskurses: Von Wahrheit und Absurdität der Anstiftungsstrafbarkeit und deren Abgrenzung zur Täterschaft – Teil 1*, in: *ZIS* 2016, S. 183-191.
- Gerson, Oliver Harry*, *Strafgrund, Wesen und Tathandlung der Anstiftung: Soziale Desintegration mittels doppelt-pathologischen Diskurses: Von Wahrheit und Absurdität der Anstiftungsstrafbarkeit und deren Abgrenzung zur Täterschaft – Teil 2*, in: *ZIS* 2016, S. 295-306.
- Gipper, Helmut*, Zur Problematik der Fachsprachen. Ein Beitrag aus sprachwissenschaftlicher Sicht, in: *Gipper (Hrsg.)*, *Denken ohne Sprache*, Düsseldorf 1971, S. 108-124.
- Gräfin von Schlieffen, Katharina*, *Rechtsmethodologische Überlegungen zu einer Juristischen Hochschuldidaktik*, in: *Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.)*, *Von der juristischen Lehre – Erfahrungen und Denkanstöße*, Baden-Baden 2012, S. 59-67.
- Gröschner, Rolf*, *Dialogik des Rechts – Philosophische, dogmatische und methodologische Grundlagenarbeiten 1982–2002* (hrsg. von Henkel/Kopke/Lembcke/v.Schlieffen), Tübingen 2013.
- Habermas, Jürgen*, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt/Main 1992.
- Hebb, Olding Donald*, *The organization of behavior. A neuropsychological theory*, New York 2002 (Nachdruck).
- Herwig-Lempp, Johannes*, Die Form der guten Frage, in: *KONTEXT* 2001, S. 33-55.
- Heups, Andrea*, Woher kommt die Didaktik des Rechts? Einige Bemerkungen zur Geschichte der Rechtslehre, in: *Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.)*, *Von der juristischen Lehre – Erfahrungen und Denkanstöße*, Baden-Baden 2012, S. 9-15.
- Hilgendorf, Eric/Schulze-Fielitz, Helmut*, *Rechtswissenschaft im Prozess der Selbstreflexion*, in: *Hilgendorf/Schulze-Fielitz (Hrsg.)*, *Selbstreflexion in der Rechtswissenschaft*, Tübingen 2015, S. 1-21.

- Holzer, Florian*, Visualisierungen im rechtswissenschaftlichen Studium, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium – Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, Baden-Baden 2011, S. 155-172.
- Jahn, Matthias*, Moralunternehmergewinne und Gewissheitsverluste, Der Beitrag strafprozessualer Verständigung zum Kapitalmarktrafrecht der Finanzmarktkrise, in: JZ 2011, S. 340-347.
- Kahnemann, Daniel*, Schnelles Denken, langsames Denken, 15. Auflage, München 2015.
- Karger, Maria*, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium – Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, Baden-Baden 2011, S. 135-139.
- Kay, Paul/Kempton, Willett*, What is the Sapir-Whorf hypothesis?, in: American Anthropologist 86.1/1984, S. 65-79.
- Knoll, Michael*, Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik, Bad Heilbrunn 2011.
- Krawietz, Werner*, Vorwort, in: Krawietz/Alexy (Hrsg.), Metatheorie juristischer Argumentation, Berlin 1983, S. 3-8.
- Kroeber-Riel, Werner*, Bildkommunikation, München 1996.
- Kroeber-Riel, Werner/Weinberg, Peter*, Konsumentenverhalten, 8. Auflage, München 2003.
- Kulow, Arnd-Christian*, „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne ...“ – praktischtheoretische Gedanken zu einer „Erstsemesterdidaktik“ in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2014, S. 335-359.
- Kulow, Arnd-Christian*, Rechtsunterricht und Metakommunikation – der gemeinsame Tanz auf der Beziehungsebene, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre – Erfahrungen und Denkansätze, Baden-Baden 2012, S. 83-92.
- Langer, Ellen J.*, Kluges Lernen. Sieben Kapitel über kreatives Denken und Handeln, Reinbek, Berlin 2001.
- Luhmann, Niklas*, Legitimation durch Verfahren, 3. Auflage, Darmstadt, Neuwied 1978.
- Luhmann, Niklas*, Rechtssoziologie, Reinbek bei Hamburg 1972.
- Maturana, Humberto R.*, Kognition, in: Schmidt (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt am Main 1987, S. 89-118.
- Max-Planck-Gesellschaft*, Neuronale Plastizität: Das formbare Gehirn, in: Forschungsperspektiven 2010, S. 90-91.
- Miller, K.D.*, Synaptic Economics: Competition and Cooperation in Synaptic Plasticity, in: Neuron 17/1996, S. 371-374.
- Murphy, Sheila T./Zajonc, Robert B.*, Affect, cognition, and awareness: affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures, in: Journal of Personality and Social Psychology 1993, S. 723-739.
- Pattaro, Enrico*, Über Rechtswissenschaft, Transformation und Rechtfertigung, in: Krawietz/Alexy (Hrsg.), Metatheorie juristischer Argumentation, Berlin 1983, S. 117-144.
- Pawlik, Michael*, Vom Nutzen der Philosophie für die Allgemeine Verbrechenlehre, in: GA 2014, S. 369-389.
- Pawlowski, Hans-Martin*, Einführung in die juristische Methodenlehre, Ein Studienbuch zu den Grundlagenfächern Rechtsphilosophie und Rechtstheorie, Heidelberg 1986.
- Pilniok, Arne/Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik*, Juristische Lehre neu denken: Plädoyer für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium – Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, Baden-Baden 2011, S. 9-25.

- Pilniok, Arne*, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre – Erfahrungen und Denkanstöße, Baden-Baden 2012, S. 17-29.
- Puppe, Ingeborg*, Kleine Schule des juristischen Denkens, 3. Auflage, Göttingen 2014.
- Raiser, Thomas*, Grundlagen der Rechtssoziologie, 6. Auflage, Tübingen 2013.
- Röhl, Klaus F.*, Die Wissenschaftlichkeit des juristischen Studiums, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium – Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, Baden-Baden 2011, S. 67-78.
- Rosenthal, Gabriele*, Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt am Main, New York 1995.
- Roth, Gerhard*, Homo neurobiologicus – ein neues Menschenbild?, in: APuZ 2008, S. 6-12.
- Roth, Gerhard*, Autopoiese und Kognition: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung, in: Schmidt (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt am Main 1987, S. 256-286.
- Rottleuthner, Hubert R.*, Zur Soziologie richterlichen Handelns (II), in: KJ 1971, S. 60-88.
- Ruge, Hans-Dieter*, Aufbau von Markenbildern, in: Esch (Hrsg.), Moderne Markenführung, Grundlagen – Innovative Ansätze – Praktische Umsetzungen, 4. Auflage, Wiesbaden 2005, S. 238-262.
- Rüthers, Bernd*, Verfälschte Geschichtsbilder deutscher Juristen? Zu den „Erinnerungskulturen“ in Jurisprudenz und Justiz, in: NJW 2016, S. 1068-1074.
- Saliger, Frank*, Intra- und Interdisziplinarität: wie kommt das Neue in die Rechtswissenschaft?, in: Hilgendorf/Schulze-Fielitz (Hrsg.), Selbstreflexion in der Rechtswissenschaft, Tübingen 2015, S. 117-131.
- Shank, Roger C./Berman, Tamara R./Macpherson, Kimberli A.*, Learning by doing, in: Reigeluth (Hrsg.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory Vol. 2 (1999), S. 161-181.
- Schimmel, Roland*, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik – ein Wunschzettel, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre – Erfahrungen und Denkanstöße, Baden-Baden 2012, S. 31-40.
- Schmidt, Siegfried J.*, Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs, in: Schmidt (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt am Main 1987, S. 11-88.
- Schöllhorn, Wolfgang*, Differenzielles Lehren und Lernen von Bewegung, in: Gabler/Göhner/Schiebl (Hrsg.), Zur Vernetzung von Forschung und Lehre in Biomechanik, Sportmotorik und Trainingswissenschaft, Hamburg 2005, S. 125–135.
- Schuppert, Gunnar Folke*, Ordnung durch Bewegung – Recht als dynamisches System, in: RW 2016, S. 177-210.
- Strasser, Peter*, Wirklichkeitskonstruktionen und Rationalität. Ein Versuch über den Relativismus, München, Freiburg 1980.
- Strauch, Hans-Joachim*, Wie wirklich sehen wir die Wirklichkeit? Vom Nutzen des Radikalen Konstruktivismus für die juristische Theorie und Praxis, in: JZ 2000, S. 1020-1029.
- Sutter, Tilmann*, Interaktionistischer Konstruktivismus, Zur Systemtheorie der Sozialisation, Wiesbaden 2009.
- Teubner, Gunther*, Recht als autopoietisches System, Frankfurt/Main 1989.
- Tisdale, Tim*, Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation, Weinheim 1998.
- Tschentscher, Axel*, Prozedurale Theorien der Gerechtigkeit, Baden-Baden 2000.
- Tücke, Manfred*, Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer, Münster 2003.
- Völzke, Reinhard*, Erzählen – Brückenschlag zwischen Leben und Lernen, Angeleitete biografischnarrative Kommunikation in Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit, in: Sozial Extra 2005, S. 12-15.

- von *Glaserfeld, Ernst*, Piaget und die Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus, in: von Glaserfeld (Hrsg.), Wissen, Sprache und Wirklichkeit, Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus, Wiesbaden 1987, S. 99-112.
- von *Glaserfeld, Ernst*, Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. Studies in Mathematics Education Series: 6. Palmer Press, Taylor & Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007, 1995.
- Warwitz, Siegbert/Rudolf, Anita*, Das Prinzip des mehrdimensionalen Lehrens und Lernens, in: Warwitz/Rudolf (Hrsg.), Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle, Schorndorf 1977, S. 15-22.
- Watzlawick, Paul* (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit, Wie wissen wir, was wir glauben?, Beiträge zum Konstruktivismus, München 1978.
- Watzlawick, Paul/Ulrich, Bernd*, Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, Wahn-Täuschung-Verstehen, München 1976.
- Wegner, Daniel M./Ansfield, Matthew/Pillow, Daniel*, The putt and the pendulum: Ironic effects of the mental control of action, in: Psychological Science 9.3/1998, S. 196-199.
- Wegner, Daniel M.*, When the antidote is the poison: Ironic mental control processes, in: Psychological Science 8.3/1997, S. 148-150.
- Whitehouse, Andrew JO/Maybery, Murray T./Durkin, Kevin*, The development of the picture-superiority effect, in: British Journal of Developmental Psychology 24.4/2006, S. 767-773.
- Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen, Drs. 2558-12, Hamburg 2012.
- Wittgenstein, Ludwig*, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/Main 2003 (Nachdruck).
- Zippelius, Reinhold*, Juristische Methodenlehre, 10. Auflage, München 2006.
- Zlatev, Jordan/Blomberg, Johan*, Die Möglichkeit sprachlichen Einflusses auf das Denken, in: ZfS 2013, S. 63-83.