

hen, auf jeden Fall aber als einen Anstoß für die fachdidaktische Diskussion und deren Weiterentwicklung in der Rechtsdidaktik.

Wer zukünftig in irgendeiner Form mit der Verbesserung und Veränderung des juristischen Studiums nach lernpsychologischen und hochschuldidaktischen Erkenntnissen befasst sein wird, dem wird das Werk eine wertvolle Praxishilfe zur Strukturierung und Aufbau seiner Lehrveranstaltung sein.

*Maria Karger: Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, Baden-Baden 2010, 186 S., 48 €*

*Dirk Fabricius*

Karger rekonstruiert den Rechtsunterricht – exemplarisch am materiellen Strafrecht – im doppelten Sinne oder auch im Sinne der Rekonstruktion in der Rekonstruktion. Zum einen nämlich präpariert sie die Konstruktion des gegenwärtigen Rechtsunterrichts heraus und evaluiert ihn an didaktischen Überlegungen, die sie der kognitiven Psychologie entlehnt, um daraus zum anderen einen mehrfach erprobten Verbesserungsvorschlag, eine Neukonstruktion zu entwickeln, die ebenfalls evaluiert wird.

Beide Rekonstruktionen sind sorgfältig angelegt, durchgeführt und getestet und der gegenwärtige Rechtsunterricht erweist sich, gemessen an einer erfahrungswissenschaftlich gestützten Didaktik, als unzulänglich, eine entsprechende Verbesserung als praktisch möglich und wirksam. Der Leser erhält mit der Neukonstruktion zugleich ein Modell, eine Instruktion, eine Belehrung, wie es besser gehen kann und wird zur Nachahmung eingeladen. Diese Vorschläge lassen sich mühelos in andere Rechtsgebiete transferieren. Dieser Transfer liegt nahe, weil die exemplarisch an der Strafrechtslehre durchgeführte kritische Analyse auf die Lehre im Zivil- und öffentlichen Recht zu extrapoliieren ist.

Diese soliden Rekonstruktionen werden feinsinnig und listig garniert, was den Leser ebenso vergnügt wie zu weiteren Überlegungen verführt. Überlegungen, denen sich Frau Karger kaum enthalten haben dürfte, sondern nur, sie in der Dissertation auszubreiten.

Die konstant schlechten Noten und hohen Durchfallquoten im Ersten Juristischen Examen (S. 17 ff.) sind in der Tat ein genügendes Indiz für einen Verbesserungsbedarf des Hochschulunterrichts. Kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse aufzunehmen (S. 21 f.; ausf. S. 76 ff.), um zu einer Verbesserung des Hochschulunterrichts zu gelangen, liegt nahe. Die Beschränkung auf das materielle Strafrecht im Hinblick auf die erste juristische Prüfung wird einleitend überzeugend begründet (S. 23 ff.). Dieser Einleitung folgend rekonstruiert das erste Kapitel das Lernziel der Ausbildung im materiellen Strafrecht.

*„Examenskandidaten (und im Bereich des materiellen Strafrechts tätige Juristen) sollen in der Lage sein, Lösungsvorschläge für Fragestellungen des materiellen Strafrechts zu entwickeln, welche andere Juristen überzeugen.“ (S. 53 f.)*

Das zweite Kapitel liefert die Bestandsaufnahme. Diese hat die Verfasserin durch Ansammlung und Analyse von 70 Vorlesungsgliederungen zum AT und 24 zum BT geleistet, die ihr befragte Strafrechtslehrer zur Verfügung stellten. Zusätzlich hat sie 650 Absolventen-Fragebögen ausgewertet.

Im dritten Kapitel, der kritischen Analyse, arbeitet die Verfasserin fünf zentrale Faktoren für gelingende Lernprozesse heraus, nämlich (1) Anwendungsbezug; (2) Überblick; (3) Vorwissen; (4) Anleitung; (5) Intrinsische Motivation. Der Vorstellung der Faktoren folgt jeweils die Betrachtung des vorgefundenen Unterrichts mit Blick auf die Wirksamkeit dieser Faktoren. Wenn die Verfasserin am Ende zum Faktor 5 schreibt:

*„Auch aus motivationspsychologischer Sicht ist der Hochschulunterricht zum materiellen Strafrecht, wie er gegenwärtig in Deutschland praktiziert wird, also nicht optimal.“ (S. 99),*

so drückt dies das Ergebnis der Untersuchung äußerst vorsichtig aus. Denn alle untersuchten Veranstaltungen mit Ausnahme einiger unmittelbar examensvorbereitender bauen die 5 Faktoren gerade nicht wirksam ein bzw. berücksichtigen sie nicht. Das ist ein homogenes Bild, weil das Grundschema der Veranstaltungen von Ost nach West und Süd nach Nord gleich ist.

In dem Exkurs „‘Verschulung’ kontra ‚Humboldtsches Bildungsideal?’“ (S. 100 f.) zeigt die Verfasserin, dass die Lehre durch didaktisch aufgeklärte Hochschullehrer nicht zur Verschulung führt, sondern eher zu einer Annäherung an das Humboldt-sche Bildungsideal.

Damit ist der Weg frei für die im vierten Kapitel vorgestellten Vorschläge, die Unterrichtsdidaktik im materiellen Strafrecht zu verbessern (S. 102 ff.).

„Verzweigende argumentative Verknüpfungen“ werden als strukturelle Herausforderungen identifiziert, „Prep“ statt „Rep“ – Vorbereiten statt repetieren – und eine „Schleifenstruktur“ – an Stelle des linearen Aufbaus AT (1)..(n) – BT (1)..(n) – griffig als Konstruktionsprinzipien für die Ausbildung angeführt.

Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit der „aktivierenden Konzeption von Lehrveranstaltungen“ (S. 117 ff.). Diese Neukonstruktion wurde in Modellversuchen an der Bucerius Law School in Hamburg und an der Ludwig-Maximilian-Universität in München modellartig durchgeführt und ihre belegten Erfahrungen „deuten zunächst darauf hin, dass man als Strafrechtslehrer nicht prinzipiell von nicht vorhandener Leistungsbereitschaft seitens der Studenten ausgehen kann“ (S. 125).

Erfreulich ist, dass die Verfasserin ihre Modellversuche nicht nur durch Befragung der Teilnehmer evaluiert, sondern auch die Klausurerfolge berücksichtigt. Diese geben ihr Recht.

Leser meiner Generation, der Nachkriegsgeneration, mögen bei Vielem mit „kenn ich doch alles“ reagieren. Wenn die Verfasserin ihre Arbeit mit einem Zitat des Schweizer Rechtswissenschaftlers Bluntschli eröffnet

*„so leidet der akademische Unterricht immer noch sehr an Fehlern der Methode, welche sichtbar einige Anstrengung der Lehrer und Schieler beheben ließen“*

und die ihre Arbeit mit einem weiteren Zitat desselben Autors beschließt,

*„denn seit einigen Jahrzehnten haben doch auch in allen anderen Sphären des Lebens die Deutschen an praktischer Tüchtigkeit sehr zugenommen; so werden sie wohl auch fähiger werden, den höheren Unterricht praktischer zu behandeln. [...] Das Bedürfnis der Zeit stellt eine laute und entscheidende Forderung an sie [die Lehrenden] und die Studierenden. Sie wird sicherlich nicht ungehört und unerfüllt verhallen.“*

so zwinkert sie dem müde abwinkenden Leser gleichsam zu. Mit der Zitierung Bluntschlis hat sie meinen Horizont ebenso erweitert wie mit dem „didaktischen Dogma“, das mir, im Gegensatz zu wissenschaftlichen annehmbar und als transitorisches Moment sinnvoll erscheint.

Unter einem „didaktischen Dogma“ ist „eine Aussage zu verstehen, die vorübergehend jeder Kritik entzogen, aber im Laufe eines Ausbildungsprozesses hinterfragt und aufgehoben wird“ (S. 104). Die Existenz solcher didaktischen Dogmen weist sie für den Mathematikunterricht nach und kontrastiert dann:

*„Während also wissenschaftliche Dogmen das Spektrum möglicher kritischer Fragen und damit den Fortschritt begrenzen, dienen didaktische Dogmen nur der Reduktion von Komplexität. Insofern bedeuten sie gerade kein Denkverbot, sondern eine Vereinfachung, die sukzessives Lernen eins nach dem anderen überhaupt erst ermöglicht. Didaktik muss also in gewisser Hinsicht immer dogmatisch sein – ohne dass ihr Ergebnis (zwingend) die kritische Hinnahme von Dogmen wäre.“ (S. 104)*

Ich bin geneigt anzunehmen, dass Frau Karger einige didaktische Dogmen berücksichtigt hat in ihrem Anlauf, die Ausbildungsdebatte zu beleben. Denn auch Bücher können lehren, und Didaktik mit Blick auf die Leser ist nicht abwegig. Die einigermaßen pragmatische Bestimmung des Ziels, der Orientierung an Prüfung und Praxis (S. 24), eine geringe Entfaltung des Terminus „Rechtsverständnis“ (S. 26) mögen insofern nicht nur kluge Selbstbeschränkung einer Doktorandin, sondern Ausdruck eines didaktischen Dogmas sein. Denn die früheren, auch um den „Juristen im demokratischen Rechtsstaat“ kreisenden Reformdebatten hat sie zur Kenntnis genommen, wie die ausgiebigen Fußnoten verraten.

Auch wenn sie den Erwerb der Fähigkeit, sich in der „dogmatischen Großstadt“ (S. 49) zu orientieren, als Ziel bestimmt, so lässt sie in dem ersten Kapitel ihre Distanz zur Dogmatik aufblitzen. Die „dogmatische Großstadt“ allerdings scheint mir, über Karger hinausgehend, noch dadurch gekennzeichnet, dass viel Plastilin als Material verwendet wird, sowohl im Tief- wie im Hochbau, was immer wieder schnelle und wenig lineare Veränderungen mit sich bringt, die Orientierung erschwert und Wissen obsolet macht.

Ihre Beispiele für „Begründungen strafrechtswissenschaftlicher Aussagen“ (S. 33 ff.), an den ewig ungelösten Problemen der Strafrechtslehre – z.B. Verhältnis §§ 249, 255 StGB – orientiert, könnte ohne solche Distanz nicht geschrieben werden. Die Häufigkeit der Feststellung „Prämisse xy wird nicht (weiter) begründet“, die Häufigkeit von Terminen wie „fragwürdig“, „unbefriedigend“, „gefühltes Ergebnis“, „sachwidrig“ oder gar „gerecht“, die hier dicht gedrängt auftreten, belegen einen Begründungsmangel ebenso wie die „Semi-Propositionalität“ vieler Begründungen: „Das ist strafwürdig“ kann kaum als Schlussfolgerung einer Behauptungskette gelten, sondern ist eher ein Glaubenssatz.

Wenn die Verfasserin aus dieser kleinen meisterhaften Analyse nicht mehr ableitet als die Schlussfolgerung:

*„Um zu überzeugen, wird bei der Begründung strafrechtlicher Aussagen angeknüpft an die Regeln der Logik, an positive Normsetzung sowie an andere strafrechtswissenschaftliche Aussagen. Was man hierfür wissen, aber auch können muss, dies gilt es im Laufe der Hochschulausbildung zu erlernen.“* (S. 43)

so scheint einiges, einem ‚vertretbaren‘ didaktischen Dogma folgend, ungesagt.

Insbesondere der Unterschied zu dem Examenskandidaten zugeschriebenen strafrechtlichen Argumentationsvorrat, der sich auf „Wortlaut“, „Strafbarkeitslücke“ und „kriminelle Energie“ (Weigend) reduziere (S. 53), wirkt nur noch graduell.

Wenn die Verfasserin Widerstände berichtet oder antizipiert (vgl. S. 118, 124, 127, 131 – argumentativ heterogen) – so deutet das darauf hin, dass sich der juristische Ausbildungsprozess nicht in der mehrfach herangezogenen Analogie zum Stricken: Material (Wolle), Instrumente (Stricknadeln) und Operationen/Prozeduren – umfassend adäquat darstellen lässt. Auch dass es im Wesentlichen um „wissensbasierte Fähigkeit“ gehe (S. 53), scheint mir zweifelhaft. Können („Stricken lernt man nur durch Stricken“ S. 76) betont die Verfasserin schon selbst. Darüber hinaus mag ein „heimlicher Lehrplan“ auch die Herausbildung eines juristischen Habitus zum Ziel haben, was bestimmte Haltungen, bestimmte Gefühle und wie man sie zeigt, und anderes einschließt, was dem Ungenügen des Rechtsunterrichts auf der operationalen Ebene einen heimlichen Hintersinn geben mag, der das Zitieren von Bluntschli auch im Jahre 2170 noch sinnvoll machen könnte.