

Klassische Texte zur Rechtsdidaktik

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. Den Auftakt machen die Überlegungen Wolfgang Kilians zu „Ansätzen einer juristischen Fachdidaktik“. Format und Zitierweisen entsprechen dem Original. Zur besseren Referenzierung sind die Seitenumbrüche des Originals in Klammerzusätzen angegeben. Der Abdruck des Beitrags erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Luchterhand-Verlags.

Ansätze zu einer juristischen Fachdidaktik

Unveränderter Abdruck des 1970 erschienen Beitrags in: Loccumer Arbeitskreis (Hrsg.), Neue Juristenausbildung, Neuwied/Berlin 1970, S. 62-76.

*Wolfgang Kilian**

I. Erkenntnistheoretische Bedeutung der Didaktik

In der Wissenschaftslehre fast aller Disziplinen entwickelt sich gegenwärtig eine Metawissenschaft, die strukturanalytische Forschungen über Lehrobjekte anstrebt: die Didaktik. Ihr Zentralproblem ist die Frage, was und mit welchem Ziel in einem Bereich der Wissenschaft gelehrt werden soll. Schon die Möglichkeit dieser Problemstellung im Rahmen der wissenschaftlichen Hochschulen deutet ein sich wandelndes Verständnis von Wissenschaftslehre an. Wurde früher Wissenschaft und ihre Lehre, zumindest in der Jurisprudenz, weitgehend mit Meinungen anerkannter Personen zu bestimmten Problemen gleichgesetzt¹, so verspricht die Didaktik einen methodischen Schlüssel für eine objektivere, weil kritisch-reflektierte Wissenschaft zu liefern. Der Ausdruck „kritische Reflexion“ soll hier die Fähigkeit bezeichnen, wissenschaftliche Arbeitsergebnisse methodisch und sachlich bewußt in Frage zu stellen und korrigierbar zu halten. Das setzt eine Analyse der theoretischen Form des Fachwissens voraus, also eine fachbezogene Erkenntnistheorie.

* Prof. em. Dr. Dr. h.c. *Wolfgang Kilian*, Hannover. Der Beitrag wird unverändert abgedruckt.

1 Das zeigt sich insbesondere an der überwiegend historischen Interpretation der Lehrfreiheitsgarantie (Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG) als Individualgrundrecht des Wissenschaftlers, das bis zur alles deckenden „Blankettnorm“ (*Küchenhoff*, DÖV 1964, S. 601, 605) gesteigert und damit entleert wird, während der materiale und institutionelle Gehalt nur am Rande erscheint.

Didaktik als spezielles Forschungsgebiet hat sich bezeichnenderweise nicht im Rahmen der wissenschaftlichen Hochschulen, sondern in der Schulpädagogik, genauer: im Zusammenhang mit der Curriculumforschung entwickelt. Letztere umfaßt nach angloamerikanischem Vorbild Bemühungen über die Auswahl, die Planung und die Verwirklichung von Lehrinhalten². Erst *v. Hentig* hat im Jahre 1966 die grundlegende Bedeutung für die Wissenschaftslehre erkannt³ und damit den Anstoß zu einer raschen Entwicklung in diesem Bereich gegeben.

Alle Gruppen in den Hochschulen fordern gegenwärtig wissenschaftsdidaktische Bestrebungen, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven. Für die einen ist es die Konsequenz der Erkenntnis, daß es eine wertfreie Wissenschaft nicht gibt und deshalb die Werte selbst diskutiert und in eine Rangfolge gebracht werden müssen; andere sehen in der Didaktik – ähnlich wie in der Kybernetik – eine interdisziplinäre Verständigungsbasis und neue Universalwissenschaft; wieder andere heben die Erkenntnisse der modernen Lerntheorien hervor und erhoffen sich auf dem Weg über didaktische Forschungen eine Effektivitätssteigerung (S. 62 | S. 63) der Lernprozesse; für nicht wenige schließlich bietet die Didaktik einen Hebel für Kritik an der bestehenden Gesellschaft.

Die Auffassungen scheinen sich zu widersprechen. Sie lassen ein schillerndes und schon deshalb zweifelhaftes Bild über Wert und Tragweite einer Fachdidaktik entstehen. Dennoch kennzeichnen die Motive verschiedene Aspekte des gleichen Gegenstandes. Besonders die beiden wichtigsten, der lerntheoretische und der gesellschaftskritische Aspekt, bilden deshalb keinen unversöhnlichen Gegensatz, weil die Lerntheorien nichts anderes darstellen als rationelle Verfahren zur Vermittlung von Lehrinhalten, der Lehrinhalt sich aber in gesellschaftlicher Diskussion als notwendig herausstellen muß und die Vermittlungsverfahren ihrerseits Objekte wissenschaftlicher Forschung und Lehre sind.

Betrachtet man die Funktion der Didaktik, dann lassen sich eine analytische und eine prognostische Komponente herausstellen. Als analytisch wäre die Durchmusterung vorhandener Lehrstoffe und Lehrtheorien, deren Bedingungen, Bedeutungen und Konsequenzen zu bezeichnen. Die prognostische Komponente betrifft die zukunftsorientierte Lehrplanung an Hand anzusteuern der Fern- und Teilziele. Es ist klar, daß die Rationalität einer analytischen oder prognostischen Erkenntnis davon abhängt, ob die zugrunde liegenden Kriterien an der Erfahrung bestätigt werden können. Dieser Nachweis gelingt nur, wenn eine abgeschlossene Didaktiktheorie vorliegt oder zumindest wissenschaftliche Hypothesen aufgestellt werden⁴.

2 *Saul B. Robinsohn*, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967, S. 1; *Christine Möller*, Technik der Lernplanung, Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, Weinheim - Berlin - Basel 1969, S. 17f.

3 *Hartmut von Hentig*, Vom Lehren der Wissenschaft, in: Frankfurter Hefte 1966, Heft 3, S. 162-170 = *Detlef Spindler* (Hrsg.), Hochschuldidaktik, 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform, Bonn 1968, S. 7-18; *Hartmut von Hentig*, Was ist Didaktik? in: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 251-255.

4 Vgl. *Werner Leinfellner*, Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, 2.A. Mannheim 1967, S. 22.

In keinem Hochschulfach besteht allerdings bisher eine Didaktiktheorie. Daher scheint als Übergangslösung für die Hypothesenbildung eine Orientierung an der Schuldidaktik sinnvoll. Bedenken gegen den Rückgriff dürften gering sein, weil sich Hochschuldidaktik und Schuldidaktik primär nur im Faktor der altersspezifischen Kommunikation der Beteiligten unterscheiden.

Auf eine terminologische, in Wirklichkeit sachlich bedeutsame Differenzierung muß zwar hingewiesen werden. Viele setzen Didaktik und Methodik gleich⁵ und verengen damit den Blick auf organisatorische Mängel des Hochschulunterrichts. Gewiß ist es wichtig, auch die formalen Techniken zu untersuchen. Dies kann aber nur dann sinnvoll sein, wenn die Lehrinhalte und Lehrziele bereits festliegen. Deshalb hat die inhaltlich ausgerichtete Didaktik Vorrang gegenüber einer organisationstechnisch verstandenen Methodik.

Die folgende Skizze versucht einen möglichen Ansatz und dessen Konsequenzen für eine juristische Fachdidaktik aufzuzeigen. (S. 63 | S. 64)

II. Juristische Fachdidaktik und Hochschuldidaktik

Die juristische Fachdidaktik ist als Bestandteil der Hochschuldidaktik zu konzipieren. Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Verknüpfung ergibt sich einmal aus dem Selbstverständnis der Jurisprudenz als Wissenschaft, zum anderen aus dem Anspruch der wissenschaftlichen Hochschulen, die organisatorische, sachliche und ideelle Zusammenfassung aller Wissenschaften zu sein⁶. Aus dem verschiedenen weiten Objektbereich folgt eine abgestufte Zielsetzung. Während die Hochschuldidaktik die grundsätzliche Frage nach dem Warum und Wozu des Wissenprozesses für das Leben allgemein stellt, begrenzt das Fach notwendig den Blickwinkel zu dieser Frage und bezieht außerdem spezielle Probleme der Vermittlung von Fachwissen ein.

Die Verbindung von Fach- und Hochschuldidaktik hat vorerst nur programmatische Bedeutung, denn beide sind jeweils noch zu entwickeln. Vielleicht trägt die gerade beginnende Metadidaktik, beispielsweise eine richtig verstandene Friedensfor-

5 Z. B. *Claus Roxin-Konrad Zweigert*, Vorschläge zur Hochschuldidaktik im Bereich der Rechtswissenschaft, in: *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Heft 7, hrsg. vom Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Hamburg 1970, S. 2-15; *Gerwin Andersson*, Bibliographie zur Didaktik der Rechtswissenschaft, hrsg. vom Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Materialien Heft 3, Hamburg 1969; ebenso die herrschende Meinung auf den Tagungen des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik am 14. 6. 1969 in Mainz und am 17. 1. 1970 in Mannheim, umfassender dagegen das im Frühjahr 1969 vom VDS veranstaltete Didaktik-Seminar in Melem und die Tagung der Evangelischen Akademie in Loccum vom 24.-27. Oktober 1969. Einige Gründe für die Abwehrhaltung von Hochschullehrern gegenüber der Hochschuldidaktik nennt *Job-Günter Klink*, Studium zwischen Planung und Freiheit, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 8. Beiheft „Hochschuldidaktik“, hrsg. von Hans Stock, Weinheim - Berlin - Basel 1969, S. 101 (117).

6 *Hans Barion*, Universitas und Universität, Bonn 1954, S. 89; *Gustav Boehmer*, Grundlagen der bürgerlichen Rechtsordnung, 1. Buch, Tübingen 1950, S. 299; *Helmut Coing*, Über die Ziele des Universitätsstudiums, in: *Frankfurter Universitätsreden*, Heft 19, Frankfurt 1958, S. 11 ff.; *Walter A. E. Schmidt*, Die Freiheit der Wissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte und Auslegung des Art. 142 der Reichsverfassung, Diss. Kiel 1929, S. 43 ff.; *Eduard Spranger*, Das Wesen der deutschen Universität, in: *Das akademische Deutschland*, hrsg. von Michael Doeberl u.a., Bd. III, Berlin 1930, S. 11.

schung, mit dazu bei, umfassende Ziele für den Gesamtbereich zu formulieren. Giesecke⁷ äußert die Vermutung, daß „die einzig mögliche Form einer allgemeinen Didaktik“ heute die „politische Didaktik“ sei. Der Beweis steht noch aus, aber es erscheint nicht abwegig, daß diese These zumindest für die Sozialwissenschaften einschließlich der Jurisprudenz erhebliche Bedeutung hat.

III. Voraussetzungen für die Entwicklung einer juristischen Fachdidaktik

Eine fachbezogene Didaktiktheorie kann sich erst dann entwickeln, wenn die am juristischen Forschungsprozeß Beteiligten für eine kritische Reflexion im oben definierten Sinn aufgeschlossen sind. Dieser sehr allgemeine Satz bedarf einer Begründung.

Wie die Münchener und Mainzer Beschlüsse des Juristischen Fakultätentages⁸ zeigen, hält es die Mehrheit der Fachrepräsentanten für unnötig, die überkommenen Lehrziele auf ihre gegenwärtige Bedeutung hin zu untersuchen. Der Fakultätentag verkürzt dadurch die Problematik der Lehrinhalte auf formale Organisationsfragen, ohne dafür Kriterien anzugeben. Die vorgeschlagenen Fächergruppierungen bleiben hinter der wissenschaftstheoretischen, technischen und sozialen Entwicklung zurück. Anscheinend finden inhaltliche Reformforderungen (S. 64 | S. 65) deshalb kaum Gehör, weil traditionell verfestigte Überzeugungen stärker sind als die Bereitschaft, über Lehrziele und ihren Zusammenhang mit Lehrinhalten zu sprechen. Eine didaktisch verfaßte Lehrkonzeption verlangt aber ein Umdenken von den Zielen her sowie die antizipierte Berücksichtigung veränderbarer Lernmotivation, Lernfähigkeit und Lerninteresse der Studenten. Wer Prüfungsordnungen als vorgegebenen Maßstab der Lehre betrachtet, muß sich bewußt sein, daß er seine wissenschaftliche Arbeit diesen Verwaltungsverordnungen unterordnet. Lehrziele werden aber nicht durch Aufnahme in Verwaltungsverordnungen für die Zukunft objektiviert, sondern nur aufgrund eines ständigen wissenschaftlichen Lern- und Kontrollprozesses. Sicher gibt es im größeren Umfang juristisches Grundlagenwissen, das im Rahmen aller denkbaren Lehrziele vermittelt werden muß, wenn nicht wesentliche Besonderheiten des Faches verlorengehen sollen. Nur dürfte dieser Anteil aus einer konkreten Zielperspektive heraus geringeren Umfang haben als bisher. Die Studienzielforschung bildet deshalb die erste Stufe einer grundlegenden Fachdidaktikforschung. Als Vorstufe empfiehlt sich eine wirklichkeitsbezogene Problematisierung⁹ der juristischen Dogmatik in grundlegenden und typischen Bereichen. Das Hauptziel des Studiums ist inhaltlich zu umschreiben, damit überprüfbare Folgerungen möglich werden. Tautologien wie die Erklärung des Mannheimer Professors Pawlowski¹⁰ in seinem gerade erschienenen Buch, daß die „Er-

7 Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, 3.A. 1968, S. 179.

8 Münchener Beschlüsse abgedruckt in JuS 1968, S. 245; Mainzer Beschlüsse abgedruckt in JuS 1969, S. 148.

9 Rudolf Wiethölter, *Didaktik und Rechtswissenschaft* (Beitrag in diesem Buch S. 25); Niklas Luhmann, *Grundrechte als Institution*, Berlin 1965, S. 80 f.

10 Hans Martin Pawlowski, *Das Studium der Rechtswissenschaft*, Tübingen 1969, S. 29.

kenntnis des Rechts auf dem Wege über die Rechtswissenschaft“ Ziel der juristischen Ausbildung sei, bieten dafür keine Ansätze¹¹.

Der „Weg über die Rechtswissenschaft“ ist der Weg der begrifflichen Interpretation. Juristische Begriffe sind aber in Wirklichkeit Ausdrücke, die nicht die Funktion einer Aussage haben, sondern Probleme repräsentieren. Für die meisten Juristen enthalten die Begriffe bereits die Problemlösung, weil diese Juristen eine beabsichtigte Auslegung verabsolutieren, also nach subjektiven Zielvorstellungen entscheiden. Damit wird die juristische Methode zu einer „Standeskunst“¹², die isoliert von den Erkenntnissen anderer Wissenschaften auskommt. Wissenschaftstheoretisch arbeitet die Jurisprudenz aber nur dann wissenschaftlich, wenn die eigenen Ziele und Methoden im Zusammenhang mit anderen Disziplinen bestimmt werden. Die Universität als wissenschaftliche Hochschule muß voraussetzen, daß Studierende das Recht mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden erkennen wollen. Deshalb ist eine Methode zu entwickeln, die andere, insbesondere soziologische Forschungsergebnisse mit juristischen Interpretationen zu koppeln ermöglicht. Vor allem die Soziologie darf kein modernistischer Anhänger, (S. 65 | S. 66) sondern muß eine integrierte Hilfswissenschaft für modernes Rechtsverständnis werden.

Didaktik wendet sich nicht nur der Erforschung des Gegenstandes, sondern auch der Erforschung des Empfängers zu¹³. Das Wort „Empfänger“ kennzeichnet recht treffend die überwiegende Situation der Studierenden während des Studiums. Bisher wurde die rechtswissenschaftliche Lehre weitgehend als Übermittlung von Forschungsergebnissen verstanden, so daß die rezeptive Lernhaltung im Vordergrund stand. Lernpsychologen haben längst die Nachteile dieser Form der Wissensvermittlung und des Lernvorganges nachgewiesen. Andere Möglichkeiten, welche die Denkfähigkeit und eine aktive Beteiligung fördern, sind auf der Hochschule noch wenig erprobt. Sie setzen genaue Analysen der Studienbedingungen, der Motivation, des Studienverhaltens, des Lehrangebots, der Lerninteressen und anderer Faktoren in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit voraus. Aus exakten Beschreibungen charakteristischer Denkprozesse bei der Lösung von Aufgaben ließen sich Folgerungen ziehen für die Struktur des Wissens, dessen Veränderungen und Nutzen. Ebenso könnten Untersuchungen über den Studienverlauf Aufschlüsse über die notwendigen zeitlichen und logischen Verknüpfungen von Fachinformationen geben.

11 Nach Meinung von *Paulowski* transzendiert „die“ Rechtsphilosophie das „vorgegebene“ Recht und „verspricht“ über das positive Recht hinaus Aussagen und Urteile zu liefern (S. 9); die Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse lehnt er ab, weil das nur „zu einer anderen Art des Positivismus“ führe (S. 66 Anm. 7).

12 Die Ausbildung der deutschen Juristen. Veröffentlichungen des Arbeitskreises für Fragen der Juristenausbildung e. V. Nr. 2, Tübingen 1960, S. 236.

13 *Hartmut von Hentig*, in: Spindler, Hochschuldidaktik (Anm. 3), S. 15.

In kleinen Teilbereichen liegen erste Studien vor¹⁴; sie müssen auf breiter Grundlage fortgeführt werden, um zuverlässige Rückschlüsse für eine Didaktik der Rechtslehre zu ermöglichen.

IV. Lerndidaktische Ansatzpunkte

Das Fehlen empirischer Untersuchungen über Bedingungen und Auswirkungen didaktischer Lern- und Studienziele darf nicht dazu führen, entsprechende Fragestellungen aufzuschieben, bis abgesicherte psychologische und soziologische Erkenntnisse vorliegen. Vielmehr sind schon jetzt vorläufige Hypothesen möglich und nötig, die in Studienreformprojekte eingehen müssen, welche parallel zu solchen Untersuchungen verlaufen, und deren Tragfähigkeit sich in der Studien- und Berufspraxis herausstellen wird. Die Maßstäbe für Erfolg und Mißerfolg dieser Experimente lassen sich nur aus den gesetzten Zielen ableiten. Wenn das Fernziel der Rechtswissenschaft nicht eine formal verstandene Gesetzeswissenschaft, sondern eine funktional umfassend verstandene Demokratiewissenschaft¹⁵ sein soll, in der Recht als offenes System begriffen wird und in welchem Juristen selbst die Entwicklung (S. 66 | S. 67) bewußt mitgestalten, dann wird die stets neu zu stellende Frage nach der politischen und sozialen Verantwortung der Juristen¹⁶ rationaler beantwortet werden können als heute.

Freilich darf man nicht in den Glauben verfallen, daß nur ein didaktisches Ziel festgelegt zu werden brauche, um eine fortschrittliche Gesellschaft zu erreichen. Diese Entwicklung vollzieht sich auf mehreren Ebenen, wobei das Recht nur ein Teilbereich ist und selbst wieder in Teilbereiche zerfällt.

1. Lehrzielplanung

Das planerische Element in der Rechtswissenschaft führt nicht zu einer geplanten, sondern zu einer planvollen Rechtswissenschaft. Zielvorstellungen sind Hypothesen; sie haben die Funktion, die Richtung der Vorgänge im Lern-, Planungs-, Ausführungs- und Interpretationsstadium zu bestimmen. Die Widersprüche und Konsequenzen in jedem Stadium zeigen an, ob das Ziel erreichbar oder unerreichbar und deshalb veränderungsbedürftig ist. Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß sich jedes Verhalten auf seine Rationalität hin bestimmen läßt und innovative Momente erkennbar einbezogen werden.

Damit stellt sich die Frage, mit Hilfe welcher Methode man in der Rechtswissenschaft didaktische Ziele finden kann. Drei Verfahren bieten sich an:

- 14 Wolfgang Kaupen, *Hüter von Recht und Ordnung. Die soziale Herkunft, Erziehung und Ausbildung der deutschen Juristen*, Neuwied - Berlin 1969 (Soziologische Texte Bd. 65); Friedrich Schiefer - Wolfgang Kaupen - Dirk W. Busch - Christoph Oehler, *Studienplanung und Realität*, dargestellt am Beispiel der Studienbedingungen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln, Köln 1969.
- 15 Rudolf Wiethölter, *Rechtswissenschaft*, Funk-Kolleg 4, Frankfurt a. M. 1968, S. 10; Dieter Grimm, *JuS* 1969, S. 501 (510).
- 16 Franz Wieacker, in: *Gedenkschrift Franz Gschnitzer*, hrsg. von Christoph Faistenberger und Heinrich Mayrhofer, Aalen 1969, S. 467 (473).

- a) Zieldefinition auf intuitiv-subjektivem Weg,
- b) Zieldefinition aufgrund von Expertenmeinungen und
- c) Zieldefinition aufgrund theoriegeleiteter Analyse und experimenteller Überprüfung.

Die intuitive Methode hat den Nachteil der Zufälligkeit; es werden die Sachkenntnisse, Werte, Anschauungen der Entscheidungsperson maßgebend, und die Zielverwirklichung beruht auf der persönlichen Überzeugungskraft. Bei dem Expertenverfahren ist die Zufälligkeit nur abgemildert, weil eine Summierung von Einzelmeinungen nicht in objektive Wahrheit umschlägt. Außerdem wird das Problem der Zielauswahl auf die Vorfrage der Expertenauswahl verschoben. Deshalb spricht am meisten für die dritte Methode, die im Stadium der Theoriebildung Experten beteiligen kann, aber nicht muß. Die Objektivität der Methode hängt allein von der experimentellen Bestätigung abgeleiteter Hypothesen ab. Dieses Verfahren scheint am ehesten der „Ökonomie der Darstellung“¹⁷ zu entsprechen. (S. 67 | S. 68)

Eine umfassende Theorie „des“ heutigen Rechts gibt es noch nicht. Sie müßte aber als ihre zentralen Axiome die Verwirklichung des sozialen Rechtsstaats und der Demokratie umfassen.

Die rechtsdidaktischen Ziele können je nach Abstraktionsgrad in Fern-, Zwischen- und Nahziele gestuft werden¹⁸. Als Fernziel wäre die Erkenntnis der zentralen Axiome zu bezeichnen, und zwar auf dem Weg über die Zwischen- und Nahziele. Mit der Zielabstufung wird sowohl eine Strukturierung als auch eine Rangordnung der theoriebezogenen Inhalte erreicht. Die Zielangabe ermöglicht vor allem eine sinnvolle Orientierung über die Auswahl der Lehrgegenstände und eine Methode zur Gliederung von Inhalten. Beides trägt mit dazu bei, juristische Aussagen überprüfbar zu machen und Ideologien zurückzudrängen.

2. Lernplanung

Wenn entsprechend den Ober- und Unterzielen Lernprozesse bei den Studierenden in Gang gesetzt werden sollen, sind weiter Überlegungen erforderlich, auf welche Weise Einsichten in die Struktur und Funktion des Stoffs und der Stoffgliederung und wie technische Fertigkeiten vermittelt werden können. Dies ist ebenfalls eine Aufgabe der Planung, weil die frühere Auffassung, daß Fortschritte im Lernvorgang im wesentlichen von der Begabung abhängen, sich als unrichtig erwiesen hat. Vielmehr kann die Lernfähigkeit durch Verstärkung und Nichtverstärkung von Motivationen systematisch erhöht oder unterdrückt werden, was insbesondere

¹⁷ Hartmut von Hentig, Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 251 (254).

¹⁸ Für den Schulbereich vgl. Christine Möller, Technik der Lernplanung, Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, Weinheim - Berlin - Basel 1969, S. 49.

Versuche mit programmiertem Lernen zeigen¹⁹. Die psychologische Lernforschung verlagert deshalb das Lernproblem mit Recht auf die motivationale Ebene, weil hier die Schaltstelle für die Richtung und die Art des Lernprozesses liegt. Leider haben die Juristen diese Abhängigkeit noch nicht zur Kenntnis genommen. Sie verzichten damit auf die Kontrolle des Lernprozesses und sind nicht in der Lage, manipulierte Motivationsverstärkungen überhaupt wahrzunehmen.

Wird die Abhängigkeit in einer Rechtswissenschaft der Zukunft bewußt berücksichtigt, dann fragt es sich, welche Motive verstärkt werden. Die Leistungsmotivation, wie sie in der Schuldidaktik im Vordergrund steht, und die mit den Verstärkern „Hoffnung auf Erfolg“ und „Angst vor Mißerfolg“ arbeitet²⁰, kann nur sehr bedingt in Betracht kommen. Andererseits muß in irgendeiner Weise ein „Leistungsziel“ angebbar, das heißt Studienfortschritte feststellbar sein, damit (S. 68 | S. 69) überhaupt eine Selbst- oder Fremdkontrolle (in welcher Form auch immer) möglich wird. Für die Rechtswissenschaft könnte als „Leistung“ der Erwerb einer Problemlösungsmethode im Rahmen der anzugebenden Lernzielklassifikation Bedeutung haben. Das setzt allerdings eine wesentlich verbesserte normorientierte Theorie einer rationalen Argumentation voraus, als sie bisher ansatzweise vorliegt.

Aus den vorstehenden Erwägungen folgt, daß der Begriff des „Lernens“ in der Rechtswissenschaft veraltet ist. Unter Lernen wird nämlich noch weithin die rezeptive Stoffaneignung verstanden. Je mehr sich der Student dem Professor anpaßt und den Stoff in der dargebotenen Form übernimmt, um so größer sind die Chancen, einen guten Schein zu erwerben oder ein gutes Examen abzulegen. Diese Einstellung entspricht dem Grundtyp der klassischen Konditionierung von Lernvorgängen (*Pawlow*), nicht aber den modernen lerntheoretischen Auffassungen, in denen das Lernen durch Einsicht in Zusammenhänge eine große Rolle spielt²¹.

3. Funktion der Lernkategorien

Neben den psychologischen Bedingungen und Erklärungen des Lernprozesses sind Überlegungen erforderlich, auf welche Weise denn die Vermittlung von einsichtfördernden Inhalten zweckmäßig erfolgt. Letzteres ist möglich durch eine *Strukturierung* der Stoffmenge, also mit Hilfe eines Verfahrens, das zur Bildung von ver-

19 Rudolf Bergius, Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens, in: Heinrich Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 3.A. Stuttgart 1969, S. 229 (230 ff.); Werner Correll, *Begabung und Motivation*, in: B. F. Skinner - Werner Correll, *Denken und Lernen*, Braunschweig 1967, S. 117 (127); Karl Steinbuch, *Automat und Mensch*, 3.A. Berlin - Heidelberg - New York 1965, S. 188.

20 Heinz Heekhausen, *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*, 1963, S. 8; Heinz Heekhausen, *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten*, in: Heinrich Roth, *Begabung und Lernen* (Anm. 19), S. 193 (197).

21 Aloysius Regenbrecht, *Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 8. Beiheft „Hochschuldidaktik“, hrsg. von Hans Stock, Weinheim - Berlin - Basel 1969, S. 41 (43 ff.); Wolfgang Schulz, *Aufgaben der Didaktik - Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht*, Berlin 1969. Einen guten Überblick über die Lerntheorien gibt Stendenbach, in: Wilhelm Bernsdorf, *Wörterbuch der Soziologie*, 2. A. Stuttgart 1969, Stichwort „Lernprozesse“, S. 628-635.

knüpfungsfähigen Problembereichen und zur Repräsentation von Einzelheiten in vereinfachter Art und Weise führt.

Um strukturieren zu können, müssen *Kategorien* gefunden werden. Diese decken sich keineswegs mit den fachwissenschaftlichen Oberbegriffen, etwa Begriffe im Allgemeinen Teil des BGB, sondern hängen von der Zielplanung ab. Aufgrund der Kategorien lassen sich dann Bezugsprobleme, Interpretationsspielräume, Grenzen, Alternativen und Strategien für Problemlösungen aufzeigen sowie „kategoriale Einsichten“, nämlich Elemente gewinnen, die auch in anderen Zusammenhängen fruchtbar werden können²². Selbstverständlich bleiben auch weiterhin Sachinformationen an entscheidenden Punkten erforderlich.

Nur hängt der Lernprozeß nicht in erster Linie von diesem Detailwissen, sondern vom Kategorienwissen ab. Um den Unterschied bildlich zu beschreiben: Der Lernprozeß verläuft nicht linear, sondern im Sinne einer aufsteigenden Spirale. (S. 69 | S. 70)

4. Ermittlung von Lernkategorien

Wie findet man nun die Kategorien, die im Rahmen eines didaktischen Zieles repräsentativ sind? Einige Faktoren müssen dabei berücksichtigt werden²³.

a) Die voraussichtliche Zukunftsbedeutung des Problembereichs im Hinblick auf das Teilziel ist zu ermitteln. In fast allen Gesetzen gibt es z. B. Vorschriften, die auf überholten historischen Situationen beruhen. Es wäre unrationell, solche Teile als Problematik einzubeziehen, weil sie für künftige Gestaltungen keinen Aussagewert haben.

b) Die Gegenwartsbedeutung des Problembereichs muß sich aus der tatsächlichen Funktion in der heutigen Praxis ergeben. Nur wirklich prägende und nicht lediglich ideologisch determinierte Rechtsprobleme erscheinen überzeugend, also: Produzentenhaftung und nicht Tierhalterhaftung; Formularverträge und nicht atypische Verträge; politische Delikte und nicht Personenstands-, Familien- und Religionsdelikte; Wirtschaftssubventionen und nicht Konkursdetails; Datenverarbeitungsfragen und nicht kaufmännische Buchhaltungspflichten.

c) Der Problembereich muß für die Studenten strukturerschließende Wirkung haben, das heißt, er muß Sinn- und Sachzusammenhänge, Prinzipien, Allgemeines relativ einfach, prägnant und exemplarisch erfassen. Dafür sind Sachanalysen des Stoffs und Verständnisanalysen bei den Studierenden Voraussetzung. Andernfalls sammeln sie funktionslos Fakten und gewinnen keine elementaren Einsichten. Jede Kategorie hat daher an den vorhandenen Erfahrungsstand der Studenten anzu-

22 Wolfgang Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Heinrich Roth - Alfred Blumenthal (Hrsg.), Didaktische Analyse (Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“), Reihe A, 10. A. Hannover - Berlin - Darmstadt - Dortmund 1969, S. 5 (25).

23 Vgl. Wolfgang Klafki (Anm. 22), S. 5 (15 ff.); Wolfgang Kramp, Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger, in: Heinrich Roth-Alfred Blumenthal (Anm. 22), S. 35 (40 ff.).

knüpfen und neue Fragenkomplexe zu verbinden. Auswahlprobleme sind Curriculumprobleme. Dieser Forschungszweig wird in der Rechtswissenschaft weder analytisch noch prognostisch betrieben. Welche reale Bedeutung haben z. B. Geistesranke, Minderjährige und Irrende, die so zahlreich in übungs- und Examensfällen auftauchen? Inwieweit hat das kunstvolle privatrechtliche Lehrgebäude nicht ein morsches Fundament, weil das BGB kein geschlossenes System mehr darstellt, sondern von öffentlich-rechtlichen und sozialen Neubildungen²⁴ überlagert wird? Muß der Dualismus von Staat und Gesellschaft erhalten werden, obwohl dies zur „kläglichen Krämer- und Besitzbürgergesellschaft“²⁵ geführt hat? Das sind Fragen, die gestellt und gelöst werden müssen. (S. 70 | S. 71)

5. Juristische Kategorien auf der mittleren Strukturierungsstufe

Die Loccumer Denkschrift gibt bereits Beispiele für mögliche Rechtskategorien. Sie betreffen sämtlich die mittlere Strukturierungsstufe, also die Zwischenziele. Diese Ebene empfiehlt sich deshalb, weil hier genügend Spielraum für Abweichungen, Ergänzungen und Entwicklungen bleibt.

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, lassen sich auf dieser Stufe die wichtigsten Probleme mit folgenden *Kategorien* erarbeiten: Rechtsstaat, Sozialstaat, Gesellschaft, Gesetz, Vertrag, Haftung, Arbeit, Eigentum, Organisation, Wettbewerb, Wissenschaft und Verfahrensmaximen.

Exemplarische, strukturerschließende *Beispiele* mit Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die genannten Kategorien könnten folgende Probleme darstellen (in Klammern die jeweilige Zuordnung): Parlament (Rechtsstaat), Globalsteuerung (Sozialstaat), Strafrechtsreform (Gesellschaft), Interpretation (Gesetz), Allgemeine Geschäftsbedingungen (Vertrag), Produzentenhaftung (Haftung), Mitbestimmung (Arbeit), Enteignung (Eigentum), Gewerkschaft (Organisation), Fusionskontrolle (Wettbewerb), Forschungsfreiheit (Wissenschaft), Prozeßherrschaft (Verfahrensmaximen).

Für alle Beispiele sind geeignete Urteile und Literaturtexte als aktueller Einstieg auszuwählen, was sorgfältige Analysen voraussetzt, weil Exemplarität, Verständlichkeit und Zugänglichkeit zugleich erreicht werden sollen. Die Planung hat ferner zu umschreiben, welches Lernverhalten der Studenten in etwa erwartet wird. Außerdem empfiehlt es sich, jeweils die Nachbarkategorien anzugeben, damit die Problemkette ersichtlich bleibt.

24 Typische Einzelfragen erörtert *Wolfgang Friedmann*, Recht und sozialer Wandel, Frankfurt 1969.

25 *Hans Heinrich Rupp*, Verfassungsrecht und Kartelle, in: Ernst-Joachim Mestmäcker (Hrsg.), Wettbewerb als Aufgabe. Nach zehn Jahren Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen, Bad Homburg - Berlin - Zürich 1968, S. 187 (195); vgl. auch *Hermann Heller*, Staatslehre, hrsg. von Gerhart Niemeyer, 3.A. Leiden 1963, S. 111 ff.

Ein strukturierter Lehrplanvorschlag für die Kategorie „Gesetz“ könnte wie folgt aussehen:

Zwischenziel	Kategorie	exemplarisches Problem	aktueller Einstieg	Nachbarkategorie
Einsichten in: 1. Was ist Recht? 2. Wie wird Recht? 3. Welche Funktion hat Recht?	Gesetz	Interpretation (Methoden und Spielräume)	Strafurteil gegen Student X	Rechtsstaat Gesellschaft

(S. 71 | S. 72)

6. Aufschlüsselung einer Kategorie

Methodisches Ziel ist, die Studierenden möglichst selbständig auf das Wesentliche und Fragwürdige des Problemsachverhalts hinzulenken²⁶. Einige Vorüberlegungen dürften dies erleichtern.

- a) Die formale Analyse des Urteils (des Textes) kann den Sachverhalt, die Gedankenführung, die Argumente und die Verständnisschwierigkeiten aufdecken.
- b) Die Argumente im Text lassen sich auf ihre immanente Schlüssigkeit untersuchen.
- c) Der theoretische, ideologische, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Ansatz ist kritisch auf seinen Gültigkeitsgrad zu überprüfen.
- d) Das ermittelte Sachproblem wurzelt jeweils in grundsätzlichen gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Fragen.
- e) Es lassen sich oft Reformansätze oder Wandlungsmöglichkeiten aufzeigen.

Auf diesem Weg besteht die Chance, das Gedächtnislernen zugunsten des einsichtigen Lernens (Strukturwissen) abzubauen. Das ist unbedingt anzustreben, denn in Zukunft wird das Struktur-, Theorie- und Methodenwissen immer wertvoller, weil die Fakten schneller veralten und zudem viel zuverlässiger maschinell gespeichert und verarbeitet werden können.

V. Didaktik und Berufsvorbereitung

Von Praktikern wird bereits die Befürchtung geäußert, die juristischen Fakultäten würden künftig nur noch Wissenschaftler, aber keinen tüchtigen Berufsnachwuchs hervorbringen. Diese Bedenken treffen aus mehreren Gründen nicht zu.

²⁶ Vgl. Wolfgang Klafki (Anm. 22), S. 5 (21). - Die Gruppenarbeit für Studienanfänger an der Universität Frankfurt verfuhr im wesentlichen nach dem skizzierten Muster. Es bestanden 18 Arbeitsgruppen mit durchschnittlich 15-20 Studenten, die von Assistenten und Tutoren (Gerichtsreferendare und Studenten) betreut wurden. Nach den Erfahrungen im Wintersemester 1969/70 läßt sich insoweit vorläufig sagen, daß die Mitarbeit in den Gruppen aufgrund von Diskussionen, Protokollen, freiwilligen Untergruppen, Arbeitspapieren, Kurzreferaten im Vergleich zu früheren Studienanfängern erheblich gestiegen ist.

1. Im Loccumer Dreistufenplan dient die dritte Stufe einer vertieften berufsorientierten Spezialausbildung. Berufsnotwendige Fertigkeiten werden bereits vorher vermittelt.
2. Bedenken gegen den Abbau von Abschlußprüfungen zugunsten objektivierter studienbegleitender Kontrollverfahren wiegen deshalb nicht schwer, weil bekannt ist, wie unzuverlässig Prüfungsergebnisse ein Bild der persönlichen Fähigkeiten wiedergeben²⁷.
3. Wissenschaftliche Hochschulen haben nur dann gegenüber Fachakademien eine Daseinsberechtigung, wenn sie mehr sind als Zulieferer für bestimmte Berufsgruppen. Auch das rechtswissenschaftliche Studium (S. 72 | S. 73) soll am emanzipativen Charakter von Wissenschaft teilhaben. Es muß gesellschaftlich, individuell und sachlich verantwortlich aufgefaßt werden und vor allem auch die innovativ-prognostische Komponente einbeziehen.
4. Der Zusammenhang von Studium und Praxis muß reorganisiert werden. Die Praxis muß ihre „politische“ Funktion erkennen, das heißt, die Einflußmöglichkeit auf Qualität und Richtung gesellschaftlicher Veränderungen und sozialer Folgen. Das geschieht in der juristischen Praxis schon heute, allerdings unbewußt unter dem Dogma der einen richtigen Entscheidung.
5. Die Curriculumforschung darf sich nicht ausschließlich an den zur Zeit existierenden Berufsbildern orientieren. In nahezu allen juristischen Berufen kündigen sich bereits tiefgreifende Umgestaltungen an, die auf den Erfordernissen der Planung, der elektronischen Datenverarbeitung sowie dem wachsenden Zwang zu Teamwork und Spezialisierung beruhen.

VI. Konsequenzen für die Rechtslehre

Schon jetzt zeichnen sich einige Veränderungen in der rechtswissenschaftlichen Lehre ab, die Zukunftsplanungen im organisatorischen und personellen Bereich voraussetzen.

Jede didaktische Konzeption und jede Fachbereichsgliederung wird die bestehenden Fächereinteilungen verändern. Das hat unter anderem zur Folge, daß sich die Lehrveranstaltungen und die Habilitationen, soweit sie Berufungsvoraussetzungen für Hochschullehrer bleiben, nach Problembereichen ausrichten werden. Fachbereichsgliederungen machen weiterhin Teamwork unter den Hochschullehrern erforderlich, was zu Einschränkungen der subjektiven Lehrfreiheit führen dürfte.

27 Vgl. *Hans Martin Stimpel*, Die Unvernunft des Prüfungswesens an deutschen Hochschulen - Tatsachen, Konsequenzen, Fragen (Teilergebnisse einer Untersuchung an 50 deutschen und ausländischen erziehungswissenschaftlichen Instituten), in: *Mathias Schütz - Helmut Skowronek - Werner Thieme* (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Heft 1, *Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem*, Hamburg 1969, S. 67 ff. sowie die Beiträge von *Bornemann, Dick, Höhn, Moeller, Schütz* und *Sperling* im gleichen Heft.

Zur wirkungsvollen Unterstützung der Gruppenarbeit, die zunehmend die Vorlesungen alten Stils ablöst, sind ferner didaktisch gestaltete Lehrmaterialien (Bücher²⁸, Filme, EDV-Programme) notwendig.

Vor allem aber muß eine fachbezogene, interdisziplinäre Curriculumforschung aufgebaut werden, die alle Probleme der Studienplanung und des Studienverlaufs mit modernen Hilfsmitteln systematisch angeht. Besonders Reformmodelle bedürfen einer längeren, intensiven Planungszeit und eines ständigen Mitarbeiterstabes. Erst wenn verschiedene Konzeptionen erarbeitet sind, können alternative Strategien (S. 73 | S. 74) entwickelt und die Auswirkungen durch Testverfahren objektiviert, das heißt überprüfbar und verbesserungsfähig gemacht werden.

28 Didaktisch verwendbare Bücher sind in der Rechtswissenschaft selten; zu nennen wären etwa: *Klaus Adomeit*, Rechtsquellen im Arbeitsrecht, München 1969; *Roland Dubischar*, Grundbegriffe des Rechts, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz 1968; *Josef Esser*, Schuldrecht, 3.A. Karlsruhe, Bd. I (Allgemeiner Teil) 1968, Bd. II (Besonderer Teil) 1969; *Rudolf Wiethölter*, Rechtswissenschaft, Funk-Kolleg 4, Frankfurt 1968; *Alexander Lüderitz - Frhr. v. Marschall*, Fälle und Texte zum Schuldrecht, Frankfurt/Berlin 1969.