

Wissenschaftliche Beiträge

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. Zur besseren Referenzierung sind die Seitenumbrüche des Originals in Klammerzusätzen angegeben. Der Abdruck des Beitrags von Dr. *Rainer Eckertz*** erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Luchterhand-Verlags.

Die Aufgaben einer Didaktik der Rechtswissenschaft

Unveränderter Abdruck des 1970 erschienen Beitrags in: Loccumer Arbeitskreis (Hrsg.), Neue Juristenausbildung, Neuwied/Berlin 1970, S. 42-61.

*Rainer Eckertz**

I.

Daß eine Hochschuldidaktik das Kernstück einer Studienreform zu sein habe, wird heute von allen Seiten versichert. Dabei werden freilich an die Didaktik ganz konträre Erwartungen geknüpft. Für die einen soll Didaktik einen geschichtlichen Anspruch auf individuelle und gesellschaftliche Emanzipation einlösen¹, andere erhoffen sich von der Didaktik eine Entlastung der Universität von dem Reformdruck gerade unter Vermeidung tiefgreifender institutioneller Veränderungen². Die Popularität der Forderung nach einer Didaktik indiziert jedenfalls ein allgemeines Bedürfnis, dessen Erfüllung problematisch geworden ist. Im Folgenden soll gezeigt werden, daß dieses Bedürfnis nur in einem geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext

** Dr. *Rainer Eckertz*, ist Richter am Landgericht Sachsen-Anhalt a.D. Der Beitrag wird unverändert abgedruckt.

* Den Professoren Dr. *Josef Esser* und Dr. *Rudolf Wiethölter* sowie meinem Studienfreund *Horst Folkers* verdanke ich viele Einsichten und Hinweise, die - da sie hauptsächlich Gesprächen entstammen - nicht durch Zitate belegt werden können.

1 *Jürgen Habermas*, »Zwangsjacke für die Studienreform« (zuerst 1966) und »Universität in der Demokratie – Demokratisierung der Universität« (zuerst 1967), beide Aufsätze jetzt in: Protestbewegung und Hochschulreform, F. a. M. 1969; der Absicht nach auch *Hartmut von Hentig*, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stgt. 1968; vgl. auch die Dokumente in: Hochschuldidaktik, hrsg. von *Detlef Spindler* (vds), Bonn 1968; dort (S. 107 ff.) bes. *Volker Gerhardt*, Die geschichtliche Funktion der »Hochschul«-Didaktik.

2 Paradebeispiel: *Diederichsen*, Entlastung des Dozenten durch Intensivierung herkömmlicher Lehrmethoden, in: Juristenzeitung Nov. 1968, Sonderheft zu Fragen der Studienreform, S. 28 ff.

artikuliert werden kann, und daß die Wissenschaftsdidaktik nur gegen ihren Begriff als eine Vermeidungsstrategie betrieben werden kann.

Eine Didaktik, die sich als bloße Unterrichtsmethodik versteht, läßt sich die Lehrgegenstände vorgeben und kann so die Grenzen des Objektbereichs der Lehre selbst nicht in Frage stellen^{2a}. Die explizite und planmäßig betriebene Weitergabe eines bestimmten Kanons von Wissen ist jedoch von jeher nur ein Moment innerhalb des Bildungsprozesses, der die nachrückende Generation für die Berufspraxis tauglich macht. Die berufsspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten sind eingebettet in Verhaltensformen, Einstellungen, Mentalitäten, Schemata der Weltauffassung und Standesethiken, mittels deren erst die professionalisierten Funktionen sich mit der sozialen Lebenswelt verzahnen. Diese ergänzenden Eigenschaften sollen hier »soziale Komplementärqualifikationen« genannt werden, oder auch – ihrer ehrwürdigen Tradition gemäß – »Komplementärtugenden«.

Die Einübung in diese Komplementärtugenden wird traditionell nicht in bewußter Planmäßigkeit betrieben. Sie wird von institutionalisierten Sozialisationsmechanismen übernommen, deren Wirkungsweise in der Regel nicht durchschaut wird. In der akademischen Ausbildung ist die Sozialisationsarbeit immer nur zum Teil von der Universität übernommen worden. Die Persönlichkeitsstruktur ist weitgehend schon durch die primären Sozialisationsinstanzen der Familie und der Schule festgelegt. Besonders in der deutschen akademischen Ausbildung haben Militär und Verbindungen die sozialen Komplementärtugenden spezifischen gesellschaftlichen Erwartungen gemäß weiter ausgebildet und stabilisiert. Von entscheidender Bedeutung für die Sozialisation der Akademiker ist noch heute (und besonders heute) die abnorme sozialpsychologische Situation der Studenten (Prüfungsdruck, finanzielle und sexuelle Unterprivilegierung, infantiler Status). In der Juristenausbildung³ ist durch die Referendarzeit noch eine weitere Sozialisationsinstanz vor die eigentliche Berufspraxis geschaltet. Das Medium, in dem sich soziale Erwartungen und Sozialisationsprozesse vermitteln, ist die Umgangssprache (Soziolinguistik!). Mit dem Erlernen einer Sprache werden unmerklich bestimmte Schemata der Weltauffassung und Regeln der Interaktion internalisiert⁴.

Auch einer Fachsprache, wie der juristischen, sind bestimmte Schemata inhärent, die Weltauffassung und Handlungsmaximen vorweg festlegen, ohne als solche ins Bewußtsein zu treten. Selbst das im Bereich expliziter Rationalität Gelehrte hat daher in dem Sozialisationsprozeß einen Stellenwert, der im dunkeln bleibt. Mit dem Erlernen des »juristischen Denkens«, d.h. mit dem Einleben in den aus dem liberalen Rechtsstaat überkommenen Kategorienapparat verinnerlicht z.B. der Jurastu-

2a Auch Didaktik als Disziplin der Fachpädagogik ist bisher durch diese Selbstbeschränkung charakterisiert; dazu kritisch *Saul B. Robinsohn*, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied a. Rh. u. Berlin, 2. Aufl. 1969.

3 Zur Sozialisation der Juristen jetzt *Wolfgang Kaupen*, *Die Hüter von Recht und Ordnung*, Neuwied a. Rh. und Berlin 1969.

4 *Habermas*, *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, *Philosophische Rundschau* 1967 Beiheft 5, S. 124 ff. im Anschluß an *Wittgenstein*.

dent — ohne es zu merken — ein Stück liberaler Weltanschauung. Dadurch daß in der juristischen Ausbildung die klassischen Rechtsmaterien am Studienanfang gelehrt werden (im ersten Semester noch meist der auf liberale Prinzipien hin radikal abstrahierende Allgemeine Teil des BGB und des StGB!), werden Deutungsschemata und Strukturen der Stoffauffassung im Sinne des liberalen Gesellschaftsverständnisses des 19. Jahrhunderts festgelegt. Das hat eine verborgen wirkende Immunisierung des Studenten gegen Erfahrungen, die dem Weltbild des liberalen Rechtsstaats konträr sind, zur Folge und verhindert, daß der Student später die spezifisch modernen sozialen Erscheinungen, denen er im juristischen Studium ohnehin nur in der Einkleidung dogmatischer Fragestellungen begegnet, eigentlich noch begreifen kann. Darauf werde ich an späterer Stelle noch zurückkommen.

In einem eingelebten Kulturzusammenhang vollziehen sich die Enkulturationsprozesse gleichsam von selbst. Sie müssen nicht ausdrücklich (S. 43 | S. 44) thematisiert werden; und wenn sie in Bildungsideologien thematisiert werden, können die postulierten Bildungsziele zu den realen Bildungsprozessen in Widerspruch stehen, ohne deren Wirksamkeit Abbruch zu tun⁵. Das gegenwärtig auftretende Bedürfnis nach einer Didaktik der Rechtswissenschaft sehe ich nun darin begründet, daß die in der überkommenen Juristenausbildung institutionalisierten Sozialisationsmechanismen und die Anforderungen an den Juristen in der modernen demokratischen Gesellschaft nicht mehr ineinandergreifen. Eine Synchronisierung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Ausbildung könnte vielleicht durch die Installation von Sozialisationsmechanismen wieder hergestellt werden, deren – vielleicht veränderte – Funktionsweise von den ihnen Unterworfenen weiterhin nicht durchschaut würde. Ich werde zu zeigen versuchen, daß eine solche über heimliche Anpassungszwänge vermittelte Harmonisierung nur um den Preis gesellschaftlicher und individueller Regression gelingen könnte. Als Alternative wird die Initiierung von Bildungsprozessen entworfen, die durch Reflexion die Individuen von der Fixierung an den Status quo emanzipieren. Damit ist ein prinzipiell neuer Typus von Bildungsprozessen postuliert: Der Sozialisationsprozeß, dem die Individuen unterliegen, soll für diese selbst durchschaubar werden. Diesem neuen Typus von Bildungsprozessen ist eine neue Wissenschaft zugeordnet: die Didaktik.

II.

1.

Die Unstimmigkeiten im Verhältnis zwischen planmäßiger Lehre und der naturwüchsigen sozialen Komplementärbildung scheinen für die Krise der gegenwärtigen Universitätsausbildung überhaupt charakteristisch zu sein. Sie müssen um so spürbarer werden, je weniger der Gegenstand einer Wissenschaft als unter eigenen Gesetzmäßigkeiten analysierbarer Objektbereich aus der sozialen Lebenswelt herausgegliedert werden kann; die Geistes- und Kulturwissenschaften sind daher von

5 Vgl. schon *Siegfried Bernfelds* Kritik der Pädagogik: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, 1925, Neudruck F. a.M. 1967.

ihnen unmittelbarer betroffen als die Naturwissenschaften. Nun ist die Wissenschaftsgeschichte der Jurisprudenz seit *Savigny* gerade von dem Versuch bestimmt, einen eigenständigen Objektbereich der Rechtswissenschaften zu konstituieren⁶. Die Begriffsjurisprudenz und *Windscheids* »Jurist als solcher« markieren den Höhepunkt dieses Bestrebens. Noch heute erhält sich im Selbstverständnis der meisten Juristen mit bezeichnender Hartnäckigkeit die Vorstellung am Leben, (S. 44 | S. 45) Rechtsanwendung bestehe im Auffinden eines im Gesetz oder wenigstens im sog. richterlichen Gewohnheitsrecht Vorgegebenen und sei nur bei sog. Gesetzes- oder Rechtslücken selbst produktiv⁷. In der Jurisprudenz sind jedoch, wie besonders die Diskussion im Anschluß an die Rezeption der Topik durch *Viehweg*⁸ hat deutlich werden lassen, Deduktionen im strengen Sinne der Naturwissenschaften prinzipiell ausgeschlossen. Auch wo scheinbar nur subsumiert wird, werden Sachverhalt und Norm erst auf Grund vorgängiger finaler Selektionen subsumierbar. Norm und Sachverhalt erhalten ihre Bedeutung von einem Vorverständnis her, das jenseits der logischen Operationen, die der Jurist auf der formalen Ebene der Dogmatik vollzieht, die eigentliche regulative Instanz ist. Das Vorverständnis wird selbst in den juristischen Methodenlehren nur selten thematisiert⁹. In der juristischen Ausbildung bleibt das Vorverständnis gänzlich außerhalb des Lichtkegels der angestrebten wissenschaftlichen Rationalität. Da das Vorverständnis sich andererseits nicht spontan ad hoc bildet, sondern die Weltauffassung gerade durch das Vorverständnis immer schon vermittelt ist, kann es nur das Resultat des Sozialisationsprozesses sein. Neben der sich ausdrücklich vollziehenden Weitergabe eines bestimmten Wissensbestandes hat die Juristenausbildung seit je den Aufbau von Persönlichkeitsstrukturen und die Verinnerlichung von Werthaltungen mitgeleistet, die sich in der Entscheidungsfindung durch das Vorverständnis vermittelt aktualisieren¹⁰. Diese

6 Vgl. *Franz Wieacker*, *Privatrechtsgeschichte der Neuzeit*, 2. Aufl. 1967, S. 348 ff.

7 Dazu *Josef Esser*, *Richterrecht, Gerichtsgebrauch und Gewohnheitsrecht*, in: *Festschr. von Hippel*, 1967, S. 95 ff.

8 *Theodor Viehweg*, *Topik und Jurisprudenz*, 1. Aufl. 1953, 3. Aufl. 1965.

9 In der renommierten »Einführung in das juristische Denken« von *Karl Engisch* (3. Aufl. Stgt. o.J.) z.B., kommt das Vorverständnis überhaupt nicht vor! »Man kann sogar sagen, daß das, was man »juristische Methodenlehre« nennt, in erster Linie die Gewinnung des juristischen Obersatzes zum Gegenstand hat«, so *Engisch*, S. 63. – Unabhängig von den Ansätzen der *Esserschen* Methodenlehre (Grundsatz und Norm in der richterlichen Fortbildung des Privatrechts, 1. Aufl. 1956, 2. A. 1964) hat nun *Konrad Hesse* (*Grundzüge des Verfassungsrechts der BRD*, 1. Aufl. 1967, 3. A. 1969) im Anschluß an *Gadamer*s »Wahrheit und Methode« (1960) den Begriff des Vorverständnisses rezipiert, aber zugleich spezifisch verkürzt: Die juristische Interpretation hat demnach durch die Bewußtmachung und Begründung (?) des Vorverständnisses »sich gegen die Willkür von Einfällen und die Beschränktheit unmerklicher Denkgewohnheiten abzuschirmen und den Blick »auf die Sachen selber« zu richten« (1. Aufl. S. 26; Hervorhebungen von mir: analytisches Wissenschaftsideal in der Hermeneutik?); die Aufklärung des Vorverständnisses konzipiert *Hesse* als einen rein intellektuellen Vorgang. Die in der vorangestellten (!) allgemeinen (!) Verfassungslehre proklamierten Prinzipien kann *Hesse* dann im materiellen Teil seines Lehrbuchs auch gar nicht einlösen; Verfassungstheorie und Methodenlehre könnten ihren eigenen Begriff erst im Vollzug der Interpretation selbst gewinnen.

10 Zu der ideologischen Verdoppelung der sozialen Komplementärbildung im Selbstverständnis der Rechtslehrer vgl. »Arbeitskreis für Fragen der Juristenausbildung e.V.«, *Die Ausbildung der deutschen Juristen*, 1960 (sog. *Husserl-Gutachten*), S. 292 ff. Dazu mein Aufsatz »Die blockierte Studienreform«, *Juristische Schulung* 1969, S. 393 ff. unter II 1.

Bildungsprozesse vollziehen sich bis heute im Dunkel der auf unbewußter Ebene wirkenden Anpassungszwänge und der dem Lehrstoff - unserem Rechtssystem - inhärenten und daher mit dessen Erlernung unversehens übernommenen Werthaltungen. Die traditionelle Konzeption von Rechtswissenschaft, nach der das Recht in der Form der Rechtsdogmatik als eigener Objektbereich verselbständigt werden sollte und auf deren Basis auch die explizit wissenschaftliche Komponente der juristischen Ausbildung auf die formale Ebene der Rechtsdogmatik beschränkt werden konnte, hatte also zur Folge, daß die soziale Komplementärbildung, in der sich das die Entscheidungsfindung leitende Vorverständnis konstituiert, in das Dunkel der Sozialisationsprozesse abgeschoben wurde. In diesem der wissenschaftlichen Rationalität entzogenen Bereich bilden sich die Determinanten, die in den trügerisch verselbständigten Objektbereich der Rechtsdogmatik allenthalben gleichsam vom Rücken her hineinragen und die materielle Auffüllung der von der formalen Rationalität des Rechts offengelassenen Leerstellen steuern¹¹. (S. 45 | S. 46)

2.

Dieses Ergänzungsverhältnis zwischen akademischer Lehre und sozialer Komplementärbildung, das sich im letzten Jahrhundert herausgebildet hat, bestimmt bis heute die Struktur der Juristenausbildung. Es kann indessen die Rationalität der juristischen Entscheidungsfindung nur unter den ganz spezifischen geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen gewährleisten, wie sie der liberale Rechtsstaat des 19. Jahrhunderts tendenziell verkörperte.

a)

Die Herausgliederung der Rechtsdogmatik als eines selbständigen Objektbereichs, der zum Gegenstand einer nach besonderen Regeln verfahrenen Wissenschaft werden kann, setzt eine hohe Formalisierbarkeit des Rechts voraus. Es muß möglich sein, die Rechtssphäre des Staates gegen die der Bürger, sowie die Rechtssphären der Bürger untereinander nach allgemeinen Kriterien abzugrenzen. Das soziale Substrat dieser Konstruktion ist eine autonome Privatrechtsgesellschaft, die sich aus autonomen, über den Vertrag sich koordinierenden Bürgern zusammensetzt. Die moderne technische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung hat jedoch dazu geführt, daß die Gesellschaft zu ihrer Erhaltung auf vielfältige Interventionen des Staates angewiesen ist, deren Regelung zum großen Teil nicht mehr in die Form genereller Normen zu bringen ist. Generalklauseln, Maßnahmegesetze, die – nur zum Teil durch generelle Regeln vorprogrammierbare – Leistungsverwaltung und die Zurückdrängung des Geltungsbereichs des klassischen Privatrechts durch die dogmatisch schwer zu systematisierenden Gebiete des Arbeits-, Sozial- und Wirtschaftsrechts haben einer in ihrer Methodik autarken Rechtswissenschaft den Boden weitgehend entzogen.

11 Vgl. *Rudolf Wiethölter*, Anforderungen an den Juristen heute, in: *Rudolf Wassermann* (Herausgeber), *Erziehung zum Establishment*, Karlsr. 1969, S. 1 ff.

b)

Die gesellschaftliche Rationalität von Entscheidungen, die durch logische Operationen auf der Ebene der Rechtsdogmatik gewonnen werden, ist nur insoweit gewährleistet, als die sozialen Beziehungen in Rechtsbegriffen abbildbar sind. Die abstrahierende Begriffsbildung der Dogmatik muß auf eben die Prinzipien bezogen sein, die die gesellschaftliche Praxis leiten. Diese Übereinstimmung ist zugleich die Voraussetzung für ein harmonisches Ineinandergreifen von Rechtsdogmatik und Vorverständnis. In einem Rechtssystem, das durchgängig auf dem Prinzip der Privatautonomie sich aufbaute, würden Rechtsdogmatik und soziale Lebenswelt fugenlos ineinanderpassen; denn ein solches Rechtssystem ließe die materiellen Konkretisierungen gerade zugunsten der gesellschaftlichen Lebensprozesse offen. Nun hat diese idealtypische Konstellation in der Tat den Bezugsrahmen abgegeben, innerhalb dessen die Jurisprudenz sich im 19. Jahrhundert zur Wissenschaft ausbildete. Die schwindende gesellschaftliche Bedeutung des (S. 46 | S. 47) Prinzips der Privatautonomie hat die Rechtswissenschaft seit der Jahrhundertwende (Freirechtsschule, Interessenjurisprudenz) und die Rechtsprechung seit dem Währungsverfall nach dem ersten Weltkrieg mehr und mehr gezwungen, durch die formalen Rechtskategorien hindurch auf die gesellschaftliche Interessenlage durchzugreifen, ohne dieses Vorgehen nach den für ihre Wissenschaftlichkeit konstitutiven Prinzipien eigentlich noch legitimieren zu können. Wenn heute die Rechtspraxis unter Berufung auf eine sog. wirtschaftliche Betrachtungsweise etwa bei der Aktiengesellschaft und dem Treuhandeigentum aus der überkommenen Dogmatik einfach herauspringt¹², oder wenn der Bundesgerichtshof sich mit dem schlichten Hinweis auf »das soziale Bedürfnis« über die Systematik des Schadensersatzrechts hinwegsetzt¹³, so zeigt das, wie wenig noch die überkommenen Rechtskategorien realadäquat sind, und welche Diskrepanz zwischen der Dogmatik und einem Gerechtigkeitsempfinden klafft, das von dem im System sozialer Bedürfnisse sich bildenden Vorverständnis getragen wird. Die Tendenz der Rechtsprechung zur Ethisierung des Privatrechts (§ 242 BGB als schuldrechtliche Grundnorm!) und das Vordringen materieller gegenüber formellen Kriterien im Rechtsdenken überhaupt verweisen die Entscheidungsfindung unmittelbar an vorlegale Standards, die nach der überkommenen Struktur der juristischen Ausbildung aber gerade unaufgeklärt bleiben. Die Antinomie zwischen dem »Formalismus des Sollens« und dem »Naturalismus des gesellschaftlichen Seins«, von der *Wieacker* spricht¹⁴, bleibt in der Tat unaufhebbar, solange wir nicht »den Gedanken einer autonomen Rechtswissenschaft wieder preisgeben«¹⁵. Das Wissenschaftsideal der Jurisprudenz des 19. Jahrhun-

12 Vgl. *Günther Jabr*, Funktionsanalyse von Rechtsfiguren als Grundlage einer Begegnung von Rechtswissenschaft und Wirtschaftswissenschaft, in: *Das Verhältnis der Wirtschaftswissenschaft zur Rechtswissenschaft, Soziologie und Statistik*, Hrsg. Ludwig Raiser, Heinz Sauer mann u.a., Berlin 1964, S. 14 ff. *Jabr* sieht bei aller Befangenheit in der traditionellen Dogmatik, daß dem Zivilrecht eine materiale Rechtstheorie fehlt (S. 16).

13 So BGHZ 16, 111 (116) (»gefahren geneigte Arbeit«).

14 *Wieacker*, *Privatrechtsgeschichte* (Anm. 6), S. 402.

15 *Wieacker*, ebd.

derts wollen wir indessen nicht aufgeben, um zu einer Rechtsmetaphysik zurückzukehren (so die Alternative *Wieackers*), sondern um die Richtung der Rechtswissenschaft anders anzusetzen und ihren Objektbereich auszuweiten.

c)

Das notwendige soziale Substrat eines rationalen Rechtsformalismus, die autonome Privatrechtsgesellschaft, war freilich auch zu Zeiten *Savignys* eine Utopie. Die Diskrepanzen zwischen dem formalen System und den realen Lebensprozessen konnten aber im Medium der Rechtskultur überbrückt werden. Die traditionelle Jurisprudenz gründete in einem Fundus gemeinsamer, traditionell verbürgter Evidenzen. Vor allem das klassische Privatrecht hatte sich in seiner langen Geschichte in seiner Dogmatik Deutungsschemata und Handlungsmaximen von hoher Konstanz inkorporiert und bezog von daher seine wissenschaftliche Dignität (historische Rechtsschule). Auch die – damals nur (S. 47 | S. 48) auf die Wirtschaftsmoral gerichteten – Generalklauseln wie »Treu und Glauben« und »die guten Sitten« waren im 19. Jahrhundert noch unproblematisch, da ihre einheitliche Auslegung durch den gemeinsamen Lebenshorizont der bürgerlichen Klasse gesichert war. In diesem gesellschaftlichen Kontext war die Rationalität der juristischen Entscheidungsfindung durch das Gerechtigkeitsempfinden »aller billig und gerecht Denkenden« bestens gewährleistet. Die Bildung der die Entscheidung steuernden Vorverständnisstruktur konnte daher aus dem Bereich expliziter Wissenschaftlichkeit herausgenommen werden und an die naturwüchsig wirksamen Sozialisationsmechanismen delegiert werden. – Heute kann von einer *communis opinio*, auf welche die Rechtspraxis guten Gewissens rekurrieren könnte, keine Rede mehr sein. Die gelegentlichen Versuche der Rechtsprechung, bei einem »Naturrecht« Zuflucht zu finden, in dem sich nur die besonderen Sozialisationsbedingungen der Richter widerspiegeln¹⁶, enthüllen gerade das Fehlen gemeinsamer Evidenzen. Hinzu kommt, daß in einer mehr und mehr verwissenschaftlichten Gesellschaft die Beurteilung sozialer Sachverhalte allein auf Grund eines in sog. allgemeiner Lebenserfahrung erworbenen gesunden Menschenverstandes unzureichend ist. Doch selbst wenn in der juristischen Berufspraxis mehr als bisher sozialwissenschaftlicher Rat eingeholt würde und wenn in der Ausbildung Informationen der empirischen Sozialwissenschaften an die Juristen weitergegeben würden, wäre noch nicht das Problem der »richtigen« Handlungsmaximen gelöst¹⁷.

Die Gefahr ist groß, daß der Jurist, der für seine Entscheidungen allgemeine Verbindlichkeit in Anspruch nehmen muß, auf den Konflikt zwischen den ihm vermittelten Fähigkeiten und den gesellschaftlichen Anforderungen autoritär und konformistisch reagiert. Als Ersatz für die verlorene *communis opinio* einer Wissen-

16 Am deutlichsten BGHSt. 6, 46 (Kuppelurteil); vgl. *Friedrich Karl Kübler*, Der deutsche Richter und das demokratische Gesetz, in: Archiv für die civilistische Praxis 1963, S. 104 ff., bes. S. 123 f.

17 *Habermas* hat herausgearbeitet, daß die empirisch-analytischen Wissenschaften technische und strategische Empfehlungen geben können, die die Verfügung über vergegenständlichte Prozesse ermöglichen, nicht aber praktische Orientierung im Handeln auf kommunikativer Ebene; so an vielen Stellen, vgl. vor allem »Technik und Wissenschaft als Ideologie«, F. a. M. 1968.

schaftskultur bietet sich an, was die Reklame der gesellschaftlich Mächtigen als das Vernünftige suggeriert¹⁸; das »gesunde Volksempfinden« hat unter anderen Namen den Nationalsozialismus überlebt. Der Positivismus der juristischen Ausbildung spielt dem in die Hände, wenn er die »Sphäre der Werte« in dem außerwissenschaftlichen Bereich beläßt. Zentrale Aufgabe der Universität ist es heute, eine Orientierfähigkeit zu vermitteln, die freilich nicht nach Art der naturrechtlichen Tugendlehren kasuistisch verfestigt werden kann, sondern in der von den kritischen Sozialwissenschaften angeleiteten Reflexion des fachspezifischen Lehrstoffs erworben werden muß. Zugleich ist der Sozialisationsprozeß der Juristen in der Ausbildung in bewußte Regie zu nehmen, um auf Persönlichkeitsstruk- (S. 48 | S. 49) turen hinzuwirken, die sich gegen den Anpassungsdruck, der auf der juristischen Berufspraxis lastet, behaupten können. Diese Forderung steht in direktem Gegensatz zu den die bisherige Juristenausbildung bestimmenden Tendenzen.

3.

Die Juristenausbildung in ihrer überkommenen Struktur baut darauf, daß dem Lehrstoff und in letzter Instanz der Gesellschaft selbst eine Vernunft immanent sei. Sie ist darauf angelegt, Loyalitäten herzustellen, die um so stabiler werden, je unreflektierter sich der Anpassungsprozeß vollzieht. Das spezifisch juristische Denken selbst, das soziale Problemstellungen auf eine methodologische Ebene transponiert, auf der ihr gesellschaftlich-geschichtlicher Gehalt unkenntlich wird, sperrt sich gegen Reflexion. Der heutige Jurist bewegt sich in einer »seltsam flächenhaften Welt«, der »die dritte Dimension, die der Zeit fehlt«¹⁹. Es fehlt eine Theorie, die die Juristen verstehen ließe, was sie tun. Schon organisatorisch sind Theorie und Praxis voneinander geschieden. Der abrupte Übergang von der Schule zur Universität und von der Universität in den Vorbereitungsdienst war unproblematisch nur,

18 Hellsichtig hat *Horst Ehmke* schon 1963 vor der Vereinigung Deutscher Staatsrechtslehrer ausgeführt (Prinzipien der Verfassungsinterpretation, in: VVDStRL 20, S. 53 ff., S. 71): »Damit komme ich zur Gretchenfrage meiner Auffassung, daß die materielle Verfassungstheorie die eigentliche verfassungsrechtliche Hermeneutik sei, es ist im Grunde die Gretchenfrage aller Hermeneutik: Wenn es logisch zwingende Schlüsse in der Jurisprudenz im allgemeinen und im Verfassungsrecht im besonderen nur in sehr begrenztem Maße gibt, und wenn die am naturwissenschaftlichen Wissenschaftsideal ausgerichteten, sich >exakt< gebenden >Methoden< im Grunde nur hinter scheinlogischen Argumenten ihre Vor-Urteile verbergen, wonach bestimmt sich dann, welches verfassungstheoretische Vorverständnis maßgebend ist? Die Antwort muß – in der Tradition der Topik – lauten: Nach der von der naturwissenschaftlichen Beweisbarkeit grundverschiedenen Überzeugungskraft einer verfassungstheoretischen Argumentation. Die nächste Frage ist dann: Wer bestimmt, ob eine in der Sache wurzelnde verfassungstheoretische Überzeugungskraft vorliegt? Nun, sicher nicht das Bundesverfassungsgericht, sondern vielmehr der Konsensus aller >Vernünftigen< und Gerechtdenkenden<. Zu den ersteren gehören vor allem die Rechtslehrer und die Richter (von hieraus erschließt sich die hermeneutische Bedeutung der >einhelligen< oder jedenfalls >herrschenden< Lehre und der >ständigen< Rechtsprechung), zu den zweiten gehört – in mehr kontrollierender Funktion – das ganze Gemeinwesen (von hieraus erschließt sich die hermeneutische Bedeutung des Fehlens bzw. des Vorhandenseins einer anerkannten politischen Tradition für die Verfassungsinterpretation). Man mag fragen: Wenn sich die >Vernünftigen< und Gerechtdenkenden< nun aber – Irren ist menschlich – von etwas Unrichtigem überzeugen lassen? Darauf kann man nur antworten: dann läuft die Sache eben schief.« Es folgt ein Zitat von *Hermann Heller* über das heute »im Zentralsten erschütterte Lebensgefühl«.

19 *Kroeschell*, Abschied von der Rechtsgeschichte? in: JZ-Sonderheft (Anm. 2), S. 20 ff. unter III.

solange dabei die Kontinuität der individuellen Lebensgeschichte durch die bürgerliche Klasse als einem konsistenten gesellschaftlichen Substrat gesichert war. Der in seiner Identität gefährdete heutige Student kann in den Massenvorlesungen und unter dem ständigen Leistungsdruck nicht zu sich kommen. Die Wissenschaftlichkeit der juristischen Ausbildung ist sanktioniert durch die beiden Staatsexamen. Daß unter dem Druck der Angst vor dem Versagen Kommunikation unmöglich wird und der Lehrgegenstand selbst hinter traumatischen Projektionen verschwindet²⁰, wollen Prüfer und Geprüfte nicht wahrhaben, obwohl sie es täglich erleben. Die vom Stoff selbst abgezogene Wissenschaftlichkeit hat sich als Aura um die Köpfe der Dozenten gelegt; wie kraftlos sie dort ist, erweist das Repetitorienwesen. Der ordnungsgemäße Ablauf der Seminare ist sichergestellt eigentlich nur noch durch die Scheu der Teilnehmer zuzugeben, wie wenig sie wirklich wissen. Der Jurist, der als Student nicht Subjekt seiner Lernprozesse werden kann, bleibt sein Leben lang in einem passiven Verhältnis zum Rechtsstoff befangen. Immer neue Juristengenerationen werden an einen Traditionszusammenhang fixiert, der unbegriffen und für den Praktiker stumm bleibt.

Wenn die fast schon paranoiden Züge dieses Ausbildungssystems sich nicht auch der Didaktik aufprägen sollen²¹, muß versucht werden, den geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhang zu begreifen: Die (S. 49 | S. 50) Struktur der Juristenausbildung hat in dem gleichen Maße ihre Vernunft verloren, in dem der Glaube an eine der Gesellschaft und dem Recht eingeborene Vernunft aufgegeben werden mußte. Im Zuge der Auflösung des Systems formaler Rechtsstaatlichkeit ist dem Juristen die Deckung, die er hinter dem generellen und bestimmten Gesetz und hinter einer von unmittelbar politischen Erwägungen entlastenden Dogmatik einmal fand, weitgehend entzogen worden. Er ist mit der Frage nach dem »richtigen« Handeln direkt konfrontiert, ohne doch auf Maximen zurückgreifen zu können,

20 Michael Lukas Moeller, Die Prüfung als Kernmodell psychosozialer Konflikte, in: Kölner Zeitschr. für Soziologie und Sozialpsychologie, 1969, S. 355 ff.

21 Vgl. Diederichsens »Intensivierung herkömmlicher Lehrmethoden« (Anm. 2), S. 30: »Da der Rechtswissenschaftler fast immer vor großen Auditorien steht, muß er von den Beurteilungskategorien für einen guten Unterricht vor allem dem Grundsatz der *Anschaulichkeit* Rechnung tragen. Wir haben heute zum ersten Male eine Generation vor uns, für die vielleicht der wesentlichste Bildungseinfluß vom Fernsehen ausgeht, die in oft geradezu fataler Weise inaktiv ist und dankbar auf jede Art von >happening< reagiert. Der Lehrerfolg hängt daher in kaum zu unterschätzendem Ausmaß davon ab, daß das Bildungsgut auf den Umweg über die emotionale Apperzeption geschickt wird. So erhält man sich die Aufmerksamkeit auch eines großen Hörsaals leichter, wenn man seinen Standpunkt im Raum öfter einmal wechselt, als wenn man die ganze Zeit auf dem Katheder stehen bleibt. Die Neigung abzuschalten sinkt bei den Zuhörern in demselben Maße, in dem jeder damit rechnen muß, durch überraschende Fragen in das aktive Geschehen einbezogen zu werden. Die für die juristischen Fälle unentbehrlichen Personen A und B oder X, Y und Z gewinnen größere Anschaulichkeit, sobald sie durch anwesende Kommilitonen verkörpert werden. Für die primitivsten Zeichnungen an der Wandtafel ist man als Zuhörer dankbar; und in der Tat: Wieviel leichter kann man sich die Besetzung einer Kammer am Landgericht mit drei, die eines Senats am Bundesgerichtshof mit fünf Richtern merken, wenn die Herren auf der Wandtafel als kleine Barettmännchen leibhaftig in Erscheinung treten. Die Möglichkeiten für die Eigentumsgestaltung bei einem Gebäude, das sich zur Hälfte auf einem fremden Grundstück befindet, erkennt auch ein mittelmäßiger Student ohne Schwierigkeit, wenn man ihm das Haus und die beiden Grundstücke, auf denen es steht, aufzeich-

deren Richtigkeit verbürgt wäre. Die Konsequenz: Eine »vernünftige« Juristenausbildung hätte die Bildung einer »vernünftigen« handlungsleitenden Vorverständnisstruktur als ihre zentrale Aufgabe zu verstehen. Die sozialen Komplementärtügenden des Juristen sind aus einem bloßen Ergänzungsverhältnis zu den von der Lehre herkömmlicherweise vermittelten Kenntnissen herausgetreten. Die Konsequenz: Der Sozialisationsprozeß darf nicht mehr im Dunkel undurchschauter Anpassungszwänge sich quasi naturwüchsig vollziehen, sondern muß zum bewußten Bildungsprozeß werden. Die primäre Aufgabe der Didaktik wäre demnach die theoretische Einweisung in den Aufbau von Verhaltensstrukturen. Emanzipationsprozesse sind freilich nicht möglich ohne die Widerständigkeit eines Objekts, an der erst ein Subjekt sich bilden kann. Der Lehrstoff ist daher nicht an und für sich von didaktischem Interesse, sondern als Material von Bildungsprozessen.

III.

Die bestehende Struktur der Juristenausbildung erhält sich durch ein System sekundärer Motivationen. Schon für die Entscheidung, Jura zu studieren, sind eher vage Vorstellungen über den gesellschaftlichen Rang des Juristen als ein Interesse für die Sache selbst ausschlaggebend. Die Ausbildung wird durch Leistungszwänge in Gang gehalten. Die heteronomen Motivationen blockieren jedoch zugleich die Lernprozesse; sie produzieren Fluchtendenzen, bis hin zur Prüfungsneurose und zum Abbruch des Studiums²². Hinzu kommt, daß der Lehrstoff in seiner gegenwärtigen Form kaum selbst ein Lerninteresse stimuliert. Der fragmentierte Rechtsstoff wird nur scheinbar noch durch die aus dem klassischen Rechtsstaat überkommenen Kategorien strukturiert; deren Abstraktionen fungieren in der heutigen Rechtswirklichkeit gerade desorientierend. Die Desintegration des Lehrgegenstandes produziert (S. 50 | S. 51) ihrerseits das Bedürfnis, durch einen Ausbau des Systems der sekundären Motivationen (Zwischenprüfungen, Abschlußklausuren²³) den Studenten zwangsweise an den entgleitenden Stoff heranzubringen²⁴. Aufgabe einer Didaktik ist es, primäre Motivationen zu initiieren, um diesen *circulus vitiosus* aufzubrechen. Die primäre Motivation läßt sich formal als das Interesse an der Sache selbst definieren. Sowohl »das Interesse« als auch »die Sache« erscheinen jedoch nur dem naiven Bewußtsein als unmittelbar gegeben.

22 Vgl. auch die hohe Frustrationsquote gerade der Jurastudenten, *Kaupen* a. a. O. (Anm. 3), S. 176 ff.

23 Vgl. etwa den neuen Bonner Studienplan.

24 Vgl. indessen demgegenüber die in vollem Ernst vertretene These, die Rechtstheorie, die »Ökonomie des Stoffvortrags und die »Ökonomie der Stoffaneignung« hätten nichts miteinander zu tun; Fikentscher, *Festschr. für Kern*, Tübingen 1968, S. 139 ff., S. 148. – Hier zeigt sich, wie wenig uns heute die Tradition der Rechtswissenschaft noch wirklich gegenwärtig ist. Bei *Savigny* (Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, in: »Thibaut und Savigny«, hrsg. Jacques Stern, Darmstadt 1959) ließe sich lernen, daß die Desintegration des Lehrstoffs die Crux der Rechtswissenschaft überhaupt ist, daß die Rechtsmassen nur mittels einer wissenschaftlichen Ausbildung der Juristen an Kontur gewinnen können und daß diese Bildungsprozesse von einer Rechtstheorie angeleitet werden müssen. Indem *Savigny* die Rechtstheorie auf die von ihm sog. »technische« Seite des Rechts (im Gegensatz zur »politischen«) beschränkte, hat er freilich die Fehlentwicklung der Rechtswissenschaft zum Rechtsformalismus selbst eingeleitet.

Die sich in den sozialen Beengungen bildenden Interessen an unmittelbarer Verbesserung der Lebensverhältnisse (»besseres Mensaessen«) können höchstens für Lernprozesse nutzbar gemacht werden, in denen das Individuum auf den Status des Pawlowschen Hundes regrediert (Ein Lernprozeß, der durch das vom Professor oder auch nur vom Korrekturassistenten gependete Lob am Leben erhalten wird, ist dem nicht unähnlich). Die Heteronomie ist ihnen direkt anzusehen. Die autonome Bildungsprozesse stimulierenden Interessen sind aber auch nicht identisch mit den domestizierten Leidenschaften der Hobby-Sphäre. Auch diese ist heteronom bestimmt: Die von der Lebensnot freigesetzten Interessen werden gerade durch die Abdrängung ins nur Private Konformitätszwängen ausgesetzt²⁵. Unverstümmelt könnten sich Bildungsprozesse erst im Medium herrschaftsfreier Interaktion entfalten²⁶. Diese Einsicht, die – voll begriffen – erst das Resultat von Emanzipation wäre, kann aber selbst zum Motiv von Bildungsprozessen werden. Das individuelle Interesse an Emanzipation ist in privatisierten, »entfremdeten« Ausdrucksformen gebunden, und muß, um Bildungsprozesse motivieren zu können, erst in seinem gesellschaftlichen Gehalt kenntlichgemacht werden²⁷.

Erst in dieser Dialektik von Bildungsprozessen läßt sich die »Erziehung zum Establishment« (*Wassermann*) als »Dilemma der Juristenausbildung« erfassen. In der Studienmotivation der Juristen schwingt oft ein vages politisch-soziales Interesse mit. Dieses Interesse ist jedoch in seinem emanzipatorischen Impetus gebrochen durch die im Berufsbild des Juristen ebenfalls vage tradierte Intimität mit der Macht. Um primäre Motivationen zu wecken, müssen daher in der Anfangsphase des Jurastudiums die Berufserwartungen der Studienanfänger thematisiert werden²⁸. Eine bloße Desillusionierung der Jurastudenten durch die Konfrontation mit der Berufswirklichkeit würde indessen nur deren latente resignative Anpassungsbereitschaft aktualisieren. Das Ziel ist vielmehr die Überführung des in den Studien- und Berufserwartungen versteckten emanzipativen Gehalts in primäre Motivationen. Die (S. 51 | S. 52) Berufsbilder dürfen daher nicht isoliert abgehandelt werden, sondern sie sind in ihrer historischen Genese zu rekonstruieren; die Enttäuschungen der im Verlauf der Geschichte an Recht und Rechtswissenschaft geknüpften emanzipativen Erwartungen (Kants Freiheitsethik!) sind nachzuzeichnen, um die gegenwärtige juristische Praxis als mißlingende Identifikation zu dechiffrieren. Diese Untersuchung der juristischen Berufspraxis soll also eins sein mit einer hermeneutisch verfahrenenden, von den Sozialwissenschaften angeleiteten materialen Kritik der Rechtswissenschaft selbst. –

25 *Adorno* hat diese dialektische Bewegung in den Phänomenen der Massenkultur immer wieder analysiert, s. z. B. »Theorie der Halbbildung«, in: *Horkheimer/Adorno, Sociologica II, Frankfurter Beiträge zur Soziologie* Bd. 10, F.a.M. 1962, S. 168 ff.

26 Den transzendentalen Zusammenhang individueller Bildungsprozesse mit dem Interesse an Emanzipation der Menschengattung untersucht *Habermas*, *Erkenntnis und Interesse*, F. a. M. 1968.

27 *Oskar Negt*, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, F. a. M. 1. Aufl. 1968, 2. A. 1969, hat für den Bereich der Arbeiterbildung ein Modell der Rekonstruktion verdeckter sozialer Interessen in Lernprozessen entworfen.

28 Auf die Bedeutung der Berufserwartungen für die Interessenstruktur bin ich durch ein unveröffentlichtes Arbeitspapier von *Eckart Osborg* (Frankfurt) aufmerksam geworden.

»Die Sache«, auf die in der primären Motivation das Interesse unmittelbar bezogen sein soll, ist aber so wenig unmittelbar gegeben wie das Interesse. Jede Objektbeziehung ist auf unbewußter Ebene durch positive oder negative libidinöse Erwartungen vermittelt und zugleich verstellt²⁹. Diese Erwartungsstrukturen sind das Ergebnis des Sozialisationsprozesses. Sie werden primär in der Gruppe, in der das Kleinkind aufwächst, vor allem also der Familie festgelegt. Den libidinösen Wünschen des Kindes werden in den primären Sozialbeziehungen kulturspezifische Widerstände entgegengesetzt und ihre Befriedigung durch Erlaubnis und Verbot kanalisiert. Die abgeriegelten Verhaltensweisen und Erfahrungen werden durch entsprechende sprachliche Symbole repräsentiert, die zugleich mit der Übernahme affektiv besetzt und so intellektuell unangreifbar werden. Die so bildende »psychosoziale Vorstruktur« (*Brocher*) legt die Schemata der Weltauffassung fest, durch die die Subjekt-Objekt-Beziehung zugleich gebrochen und überhaupt erst möglich wird³⁰; in der primären Sozialisation erwirbt das Individuum eine prekäre Identität. Diese Identität wird bedroht durch die verdrängten, auf der sprachlichen Ebene nicht mehr repräsentierbaren Triebwünsche. Das Individuum hat aber mit den Sprache gewordenen Schemata der Weltauffassung zugleich ein Abwehrsystem gegen die »exkommunizierten« (*Habermas*) Triebwünsche erworben. Einer jeden Veränderung seiner Weltauffassungsstrukturen setzt daher das Individuum einen Widerstand entgegen, der von der Angst um die eigene Identität gespeist wird. Dieser Narzißmus, dem niemand sich entziehen kann, blockiert Lernvorgänge: Eine jede Erweiterung des Erfahrungshorizonts stürzt das Individuum in Identitätskrisen. Die mit dem Lernprozeß verbundenen Identitätskrisen werden im Sozialisationsprozeß überbrückt durch Identifizierungen mit Instanzen, die imaginär der Bedrohung entzogen sind. Das Kind hat seine Identität in der Identifikation mit der Autoritätsperson des Vaters gefunden. In Lernprozessen, in denen die Identitätskrisen nur durch Identifikation (S. 52 | S. 53) mit Autoritäten durchgehalten werden, perpetuiert sich die infantile Konstellation. Die Rolle des Vaters löst sich dabei von dem primären Objekt und wird auf neue Vaterfiguren wie Lehrer, Vorgesetzte, Regierungschefs übertragen, die aber als Individuen gar nicht mehr erfahrbar werden, sondern als Repräsentanten von Gruppenidealen fungieren. Das in seiner Identität bedrohte Individuum sucht so letztlich in kollektivem Narzißmus Stabilität. Auf die eigene Gruppe werden überhöhte Ideale projiziert, die Identität der Gruppe wird durch die Abgrenzung gegenüber negativen Bezugsgruppen bestimmt. Die narzißtisch erstrebte Identität verstrickt sich aber in eine Identität zerstörende Dialektik³¹. Die Diskrepanz zwischen Gruppenideal und Wirklichkeit, zwischen Real-Ich und Ideal-Ich vertieft die Identitätskrisen bis hin zur Neurose und produziert

29 Im folgenden lehne ich mich an *Adorno*, *Brocher* und *Habermas* an: *Adorno*, »Theorie der Halbbildung« (Anm. 21) und »Meinung, Wahn, Gesellschaft« in: Eingriffe, F. a. M. 1963, S. 147 ff.; *Tobias Brocher*, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967; *Habermas*, Erk. u. Int. (Anm. 26), S. 262 ff.

30 Zu dem Balanceverhältnis, dem sich Identität verdankt, vgl. *Klaus Heinrich*, Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen, F. a. M. 1964.

31 *K. Heinrich*, ebd., S. 131 ff.

Angst und Aggressivität. Das an die kollektiv stabilisierten Schemata der Weltauffassung fixierte Individuum wird immer unfähiger, diese zu revidieren und ihnen heterogene Erfahrungen zu rezipieren, also zu »lernen«.

Emanzipation hieße als Gegenbegriff zu Regression, daß es gelingt, in den Identitätskrisen, die mit jedem Lernen verbunden sind, eine Identität zu gewinnen und zu bewahren. Kognitive Dissonanzen, in denen ein eingelebter Kulturzusammenhang problematisch wird, sind die Voraussetzung von Emanzipationsprozessen. Ein abrupter Wechsel der Lebenswelt jedoch, der die Individuen zur unvermittelten Aufgabe ihrer bisherigen Identität zwingt, bestärkt resignative Anpassungsprozesse. Der Konformismus lebt vom raschen Wechsel der Szenerie in starren Konstellationen.

Bedingung von Emanzipation ist daher, daß im Wechsel der Objektbeziehungen die Vermittlung mit der psychosozialen Vorstruktur gelingt. Die Gruppendynamik entwickelt Methoden, die sozialpsychologisch verankerten Blockierungen von Lernprozessen abzubauen³². In der kleineren Arbeitsgruppe werden unbewußt durch die Identifizierung der Teilnehmer miteinander die in der bisherigen Lebensgeschichte, primär in der Kindheit, erfahrenen Deformationen in affektiven Prozessen aktualisiert. Unbewußte Lernblockierungen werden so als diskrepante Verhaltensweisen erfahrbar. Divergierende Gruppen- und Selbstdeutungen können in Soziogrammen sichtbar gemacht und in ihrem narzißtischen Gehalt durchschaut werden. Die durch die affektive Bindung an die Gruppe ephemere gesicherte Identität (*Freuds* »Übertragungssituation«) läßt es zu, die affektive Besetzung verdrängter traumatischer Situationen zu lösen und macht diese einer kommunikativen Bewältigung zugänglich. (S. 53 | S. 54)

Die Gruppendynamik erschließt den Bereich sich unbewußt vollziehender Sozialisationsprozesse von der affektiven Seite her gleichsam im Rücken der traditionellen akademischen Lehre. Der in der überkommenen juristischen Ausbildung explizit vermittelte Wissensbestand hat aber seinerseits einen Stellenwert im Sozialisationsprozeß, der unbegriffen bleibt (vgl. oben Abschn. 1). Die formalen Strukturen

32 *Brocher*, Gruppendynamik (Anm. 29). – Das Ressentiment gegen die Gruppendynamik entstammt in objektiver Ironie selbst kollektivem Narzißmus, vgl. *Peter R. Hofstätter*, Gruppendynamik, rotholz deutsche enzyklopädie 1957, S. 7f. Bei aller Aversion gegen die Kollektivarbeit in kleinen Gruppen entwickelt mancher Dozent ein feines Gespür für gruppendynamische Gesetze. Typisch wieder *Diederichsens* Version: Im Anschluß an die oben zit. Stelle (Anm. 21) fordert Diederichsen, die Erfahrungen der Schulpädagogik sollten »auch den Universitätsunterricht endgültig von der reinen Vorlesung weg und hin zum wissenschaftlichen Lehrgespräch führen«. Er fährt fort: »Dozenten, die in der Vorlesung Fragen stellen, sind zunächst nicht sehr beliebt. Größer als in jedem anderen Kreis ist die Angst des Studenten, sich persönlich zu blamieren. Dafür typisch ist die Reaktion, auf eine Frage mit einem halb bockigen Schweigen zu antworten, in dem zugleich die Hoffnung mitschwingt, man werde die Frage an einen zur Kollaboration willigen Kommilitonen weitergeben. In Wirklichkeit wird in solchen Szenen dem Dozenten die Vertrauensfrage gestellt. Vermag er es, durch behutsame Zusatzfragen den Studenten innerlich zu lockern, dann hat er recht bald auch ein großes Auditorium so weit, daß es gerne mitarbeitet. Allerdings muß in solchen Augenblicken dem angesprochenen Studenten auch vor sich selbst der Ausweg versperrt bleiben, durch Schweigen der psychologisch als Gefahr empfundenen Situation auszuweichen. Allmählich wird dann die Furcht sich durch ein Stummbleiben vor den Kommilitonen zu blamieren, größer als die, eine falsche Antwort zu geben . . . « Die dann folgenden Sätze sind wieder etwas humaner.

der Rechtswissenschaft bilden eine von der Erfahrung abgehobene eigene Objektwelt, die nach der Struktur der Juristenausbildung sich nur um den Preis erlernen läßt, daß das Individuum seine Persönlichkeitsstruktur ihr konformistisch assimiliert. In dem abrupten Übergang von Schule und Elternhaus in die Universität könnte nur dann eine Identität gewahrt werden, wenn die Lehrgegenstände mit den in sozialen und politischen Vorstellungen (Berufserwartung!) entfremdet gebundenen Erfahrungsgehalten der bisherigen Lebensgeschichte vermittelt würden. Die bisherige juristische Ausbildung konfrontiert den Studienanfänger mit den abstraktesten Teilen des Rechts überhaupt (Allgemeiner Teil des Bürgerlichen Rechts und des Strafrechts, Allgemeine Staatslehre) und knüpft an Lebenserfahrungen an, denen die Regression geradezu gespenstisch ins Gesicht geschrieben ist (»Ich gehe im Wald spazieren. Ich finde a) Blumen, Beeren, Pilze, b) Tannenzapfen, c) einen Hasen in einer Schlinge, d) eine Versteinerung in einem Steinbruch. Darf ich die Dinge an mich nehmen?«³³). Bei guter Leistungsmoral kann der in ein System sekundärer Motivationen eingespannte Jurastudent bei alledem die enorme Stofffülle erlernen und sich in die Verwendung von Symbolen nach den Regeln der formalen Logik einüben. Er bringt es dann zu einer formalen Bildung, in der der Lehrstoff selbst die autoritäre Instanz ist, an die sich das Individuum im Lernen regressiv bindet, und deren Kennzeichen daher ist, daß sich das Wissen gegen eine reflexive Anwendung auf die eigene Situation sperrt. Die Verdinglichung der Jurisprudenz als »Wille ohne Bewußtsein« vollstreckt sich als mißlungene Identifikation in dem ihr verhafteten Subjekt³⁴.

Die Abschirmung der juristischen Ausbildung gegen heterogene Bildungsgehalte bringt eine starre, narzißtisch verteidigte Erfahrungsstruktur hervor. In dem Narzißmus der Juristen als der Repräsentanten von Recht und Ordnung spiegelt sich kollektiver Narzißmus. Die Juristen verdanken ihre Identität von jeher der Aufspaltung der Gesellschaft in Bürger und Rechtsbrecher. Immer wieder ist zu beobachten, wie Juristen Regelverletzungen als Angriff auf die eigene Identität auffassen. Nicht nur die Praktiker, sondern auch die meisten Rechtslehrer wollen von den Problemstellungen, die sich aus den gegenwärtigen Auseinandersetzungen in den Sozialwissenschaften ergeben, nichts wissen. *Adornos* Wort: »Die Klugheit, die in der Welt aufgewandt wird, um narzißtisch Unsinn zu verteidigen, reichte wahrscheinlich aus, das Verteidigte zu verändern«³⁵, könnte auf die Forschungslage der Rechtswissenschaft gemünzt sein³⁶.

33 *Eduard Kern*, Rechtsfälle des täglichen Lebens mit Lösungen, 5. Aufl. 1963, Fall Nr. 2. Dazu der ahnungslose Verfasser im Vorwort: »Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften haben es die Geisteswissenschaften, zumal die Rechtswissenschaft, schwer, ihren Gegenstand anschaulich zu machen, beim jungen Studenten an Bekanntes anzuknüpfen und in ihm vom ersten Semester an Interesse für sein Fach zu wecken. Ein Mittel dazu sollen diese >Rechtsfälle des täglichen Lebens< bilden, die mir als Grundlage von Besprechungsstunden für junge Semester gedient haben und dienen.«

34 Es gibt in der Rechtswelt auch viel guten Willen ohne Bewußtsein, z. B. die Bestrebungen zur Reform der Juristenausbildung, die es eigentlich schon solange wie diese selbst gibt.

35 *Adorno*, Meinung, Wahn, Gesellschaft (Anm. 29), S. 150.

36 Dabei sollte freilich die Kraft des juristisch gebildeten Bewußtseins, sich auch die heterogensten Inhalte zu assimilieren, nicht unterschätzt werden. Avanciertere schicken sich bereits an, selbst die Kri-

Aufgabe einer Didaktik der Rechtswissenschaft ist es, orientierende Strukturierungen zu schaffen. Orientierung ist aber heute nur noch möglich im Begreifen des Konflikts. Die Didaktik hat also die Konfliktzonen zu thematisieren:

- den Konflikt zwischen den heutigen gesellschaftlichen Bedürfnissen und den dogmatischen Strukturen, die zu diesen quer stehen – insoweit trifft sich die Didaktik mit Habermas' sozialwissenschaftlichem Programm einer »kontrollierten Verfremdung« vertrauter Traditionen und Kulturen³⁷,
- den Konflikt zwischen den bewußter gewordenen Individuen und den bestehenden gesellschaftlichen Institutionen – insoweit trifft sie sich mit dem (wie auch immer in sich gebrochenen) Kampf der Studentenbewegung um eine demokratische Gesellschaft³⁸,
- den Konflikt schließlich zwischen den individuellen Bedürfnissen und der in der Gestalt von Normen internalisierten Gewalt der Gesellschaft, der die Lernprozesse hemmt. Insofern trifft sie sich mit dem technologisch begründeten Zwang, immer mehr Individuen immer mehr lernen zu lassen.

Darin, daß gesellschaftliche Antagonismen auf der Ebene individueller Bildungsprozesse der Gegenstand der Didaktik werden, erweist sich die ihrem Begriff eigene Vernunft: Ein harmonisches Ineinandergreifen von individuellen Bildungsprozessen und gesellschaftlichen Erwartungen wäre erst in einer befreiten Gesellschaft möglich. Die Didaktik muß die Individuen lehren, in den ihre Identität bedrohenden Konformitätszwängen standzuhalten.

tische Theorie der Rechtswissenschaft einzuverleiben: »Namen wie Popper, Albert, Habermas, Adorno und Horkheimer dürfen in rechtswissenschaftlichen Abhandlungen nicht länger als Fremdkörper empfunden werden.« So *Schwerdtner* in seiner Polemik gegen *Wietbölder*: »Wie politisch ist das Recht?«, in: Zeitschr. für Rechtspolitik 1969, S. 136 ff., S. 140, der dort auch gleich eine Probe der praktischen Durchführung dieses Programms gibt.

37 *Habermas*, Logik der Sozialwissenschaften (Anm. 4), S. 172.

38 Die Tübinger Basisgruppe Jura z. B. wollte die Ersetzung des den Stoff lehrbuchmäßig abspulenden Vorlesungs- und Übungsbetriebs durch kollektiv und selbständig arbeitende Gruppen erreichen, die etwa vom Bereich des öffentlichen Rechts her die folgenden Problemfelder zu thematisieren hätten:

1) Gewaltenteilungsproblem und Opposition (Parteien, Lobby und Bürokratie)

- entfaltet an der erfahrenen Schwierigkeit, in der BRD oppositionelle Politik zu treiben.

2) Grundrechtsschranken und Freiheitsräume (Verhältnis von Grundrechten und übrigen Gesetzen)

- entfaltet an der erfahrenen Schwierigkeit, sich auf Freiheiten als Ermöglichung individueller und kollektiver Aktion zu berufen.

3) Parlamentarismus und Öffentlichkeit

- entfaltet an der erfahrenen Ohnmacht rational diskutierender Öffentlichkeiten bzw. dem Fehlen einer rationalen Öffentlichkeit.

4) Verhältnis von Staat und Gesellschaft (Gesetzesvorbehalt und Leistungsverwaltung/besondere Gewaltverhältnisse)

- entfaltet an der zunehmenden individuellen Abhängigkeit von kollektiven Leistungen (Stipendien, Mittel für autonom arbeitende Studentengruppen).

5) »Drittwirkung der Grundrechte« - »Besondere Gewaltverhältnisse«

- entfaltet am Problem der Liberalisierung und Demokratisierung staatlicher und nichtstaatlicher Einrichtungen (Schulen, Universitäten, Parteien, Betriebe, Strafvollzug).

Um die Sachhaltigkeit der Gruppenarbeit zu überprüfen, wobei Sachhaltigkeit zunächst nur an der Möglichkeit, Konsens zu erzielen, auszuweisen ist, treffen sich die Gruppen in bestimmten Abständen zu Koordinationssitzungen. In diesen soll der die einzelnen Problemfelder immanent verbindende Zusammenhang (das Verhältnis von »Sozialstaat« - »Rechtsstaat« - »Demokratie«) sich herausstellen.