

Standpunkt

„Gute juristische Lehre“ – Ist das überhaupt ein Thema?

Barbara Dauner-Lieb*

A. Ausgangspunkt: Fachwissenschaft vs. Didaktik?

Über gute juristische Lehre spricht man nicht, man praktiziert sie, so könnte man eine unter Rechtswissenschaftlern nach wie vor weit verbreitete Ansicht auf den Punkt bringen. Sie verbindet sich meistens mit der Vorstellung, dass exzellente wissenschaftliche Leistungen eines Hochschullehrers auch der beste Garant für gute Lehre sind. Daher überlässt man Diskussionen über Didaktik und eine Verbesserung der Qualität der Lehre so weit wie möglich der Hochschulleitung und dem Mittelbau. Sicherlich freut man sich über Lehrpreise, interpretiert sie als Anerkennung persönlichen Engagements und Zeichen der Popularität, man äußert die Freude aber nicht allzu laut, um bei Kollegen keinen Unmut oder Neid zu erregen. Ein großes Engagement in der Lehre könnte ja auch als Indiz dafür wahrgenommen werden, dass der Preisträger wissenschaftlich nicht allzu viel zu sagen hat und auch sonst nicht besonders gefragt ist. Umgekehrt lösen suboptimale Ergebnisse studentischer Evaluation sicherlich ein gewisses Unbehagen aus, selten aber eine strukturierte Reflexion über Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens und noch seltener eine Entscheidung für eine didaktische Weiterbildung. Sehr schnell ist man geneigt, sich mit einem Rückzug auf das Postulat der Wissenschaftlichkeit der juristischen Lehre zu trösten: Die Studierenden seien für ein wissenschaftliches Studium mehrheitlich (noch) nicht reif genug. Didaktisch inspirierte Bemühungen, die Studierenden zumindest in den Anfangssemestern dort, wo und wie sie gerade sind, abzuholen, ihnen in Einführungswochen Orientierungshilfe zu geben, sie bei der Auswahl von Lehrbüchern und Übungsmaterial zu unterstützen, vor allem sie bei der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen zu fördern und zu stärken, werden bestenfalls wohlwollend toleriert, schlimmstenfalls aber als unakademischer Kindergarten ironisiert. Wer etwa als Hochschullehrer in der „großen Vorlesung“, dem cours magistral, auf das höchst effiziente Instrument der „Murmelgruppe“¹ zurückgreift, muss über Mut und ein robustes Selbstbewusstsein als Wissenschaftler verfügen. Didaktische Experimente sehen sich schnell dem Vorwurf einer Trivialisierung wissenschaftlicher Inhalte und Methoden in der Lehre ausgesetzt.

* Prof. Dr. *Barbara Dauner-Lieb* ist Inhaberin des Lehrstuhls für Bürgerliches Recht, Handels- und Gesellschaftsrecht, Arbeitsrecht und Europäische Privatrechtsentwicklung an der Universität zu Köln.

1 Dr. *Albrecht Hatzius*, dem ich nicht nur die Einführung in die zauberhaften Wirkungen der Murmelgruppe, sondern auch den Abbau meiner Abneigung gegen Visualisierung verdanke, ist die folgende Skizze zur Erinnerung gewidmet.

B. Zur Wissenschaftlichkeit der universitären Juristenausbildung

Aber was genau ist denn eigentlich „wissenschaftlich“ an der gegenwärtigen universitären Rechtslehre?² Im Mittelpunkt der universitären Klausuren und damit auch im Mittelpunkt des Interesses der Lernenden steht – schon im Hinblick auf die Anforderungen der staatlichen Pflichtfachprüfung – die Falllösung. Dementsprechend hat die Falllösung inzwischen auch bei der Vermittlung des Stoffes in den Vorlesungen eine zentrale Rolle erobert. Die Dominanz der Falllösung in der akademischen Juristenausbildung ist freilich nicht selbstverständlich, wie der Blick in andere europäische Staaten, wie etwa Italien oder Frankreich zeigt. Sie hat sich auch erst in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt, wie der bahnbrechende Beitrag von *Medicus* aus dem Jahr 1974 zu „Anspruch und Einrede als Rückgrat einer zivilistischen Lehrmethode“ zeigt.³ Die Vermittlung und Einübung der Grundlagen der Falllösung, insbesondere Anspruchsaufbau, Gutachtenstil und Subsumtion schon in der Studieneingangsphase sind heute in allen Fächern weitgehend selbstverständlich. In den Semesterabschlussprüfungen und Übungsklausuren haben Fallübungen das Abfragen von Wissen oder den Themenaufsatz fast völlig verdrängt. Aus der Sicht der Didaktik ist das sicherlich insofern ein Fortschritt, als die Falllösung insbesondere im Rahmen eines zivilrechtlichen Gutachtens problembezogen und damit – modern formuliert – kompetenzorientiert ist.⁴ Der Anspruchsaufbau gliedert den Stoff prozessförmig und damit praxisnah. Richtig verstanden und souverän eingesetzt ist er ein geradezu geniales Werkzeug zur systematischen Vorstrukturierung der zentralen juristischen Sachfragen eines Falls und damit auch zur Komplexitätsreduzierung. Das Denken in Anspruch und Einrede kann freilich die eigentliche (mit wissenschaftlichen Methoden zu leistende!) Arbeit an den jeweils relevanten Sachfragen nicht ersetzen. Deshalb könnte sich die derzeit auch in renommierten Lehrbüchern zu beobachtende Neigung zu immer ausdifferenzierter Verfeinerung und Verabsolutierung von Aufbauschemata als gefährlich für die wissenschaftliche Substanz der Rechtslehre erweisen. Vielen Studierenden vermittelt sich offensichtlich der Eindruck, dass für den Erfolg vor allem perfektionierte Checklisten und die Kenntnis zahlloser, zu Schlagwörtern kondensierter Streitstände unter besonderer Berücksichtigung der so genannten herrschenden Meinung maßgeblich sind.

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass derzeit trotz aller Einmütigkeit im Hinblick auf die Qualität der „wissenschaftlichen“ deutschen Juristenausbildung ein gewisses Unbehagen in der Luft liegt, das in dem Postulat „mehr Grundlagen, mehr Methode, mehr Wissenschaftlichkeit“ seinen Ausdruck findet. Dahinter stehen freilich ganz unterschiedliche Konzepte. So zählen etwa die neuesten Überlegungen des

2 Siehe zu den folgenden Überlegungen *Dauner-Lieb*, in: Artz/Gsell et al. (Hrsg.), Tübingen 2014, S. 263 ff.

3 *Medicus*, in: AcP 174 (1974), S. 313 ff. Die in seinem „Bürgerlichen Recht“, 1. Aufl., München 1968, vollzogene, konsequent anspruchorientierte Neustrukturierung des Lehr- und Prüfungsstoffes war revolutionär und veränderte insbesondere für das Zivilrecht nachhaltig Inhalt und Stil der juristischen Lehre.

4 Andere kompetenzorientierte Prüfungsformate wie etwa die Analyse von Urteilen, wissenschaftlichen Texten oder Gesetzgebungsmaterialien kommen leider derzeit kaum ins Blickfeld.

Wissenschaftsrats zur Juristenausbildung auf eine Öffnung gegenüber den anderen Geistes- und Sozialwissenschaften; als Reaktion auf die Diagnose einer „Entwissenschaftlichung“ der akademischen Ausbildung wird eine Akzentverlagerung von den dogmatischen Fächern auf die so genannten Grundlagenfächer (Rechtsgeschichte, Rechtsphilosophie, Rechtssoziologie, Rechtstheorie, ökonomische Analyse des Rechts) zur Diskussion gestellt.⁵

Demgegenüber geht es der Praxis und den Justizprüfungsämtern ganz überwiegend um das Wissenschaftskonzept der klassischen Dogmatik, also die Zielstellung, den Rechtsstoff zu systematisieren, kritisch zu analysieren und daraus Prinzipien zur Lösung neuer rechtlicher Probleme zu entwickeln. Unter „Grundlagen, Methode und Wissenschaftlichkeit“ versteht man in diesem Kontext die genaue Arbeit mit dem Text oder dem Vertrag, klare Obersatzbildung, saubere Subsumtion, konsistente Gedankenführung und Argumentation, kurz: das elementare juristische Handwerkszeug.⁶ Es ist zweifellos für Ausbildung, Prüfung, Praxis und wissenschaftliche Arbeit von zentraler Bedeutung. Schon immer eine (wissenschaftsferne) Illusion war freilich die weit verbreitete Vorstellung, dass die souveräne Beherrschung dieses Handwerkszeugs dazu befähigt, unbekannte Fälle allein auf der Grundlage der einschlägigen Normen überzeugend zu lösen;⁷ entsprechend realitätsfern ist deshalb auch das typische Klausur- und Vortragsformat im staatlichen Pflichtteil der ersten Prüfung: Ganz ohne Kommentare lassen sich die Fallaufgaben nur mit einem sehr hohen Bestand an positivem Wissen bewältigen; dementsprechend sehen sich die Examenkandidaten besonders durch die „Stofffülle“ belastet.

C. Die Dynamik der Rechtsentwicklung als Herausforderung für Wissenschaft und Lehre

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich für Wissenschaft und Lehre eine Herausforderung ab, die möglicherweise bisher nicht ausreichend als solche wahrgenommen und erst recht nicht ausreichend gemeistert wird: Der Wortlaut der jeweils einschlägigen Norm, ihre systematische Stellung, ihre Entstehungsgeschichte (die man dem Gesetz selbst schon nicht mehr entnehmen kann), Sinn und Zweck der Norm (wenn man tatsächlich davon ausgeht, dass es eine vom Willen des Gesetzgebers unabhängige Operation überhaupt geben kann) können immer nur den Ausgangspunkt der Problemanalyse bilden. Darüberhinaus wird der Gehalt einer Norm aber auch entscheidend durch richterliche Auslegung und richterliche Rechtsfortbildung geprägt und im Laufe der historischen Entwicklung auch verändert. Sicherungsübereignung und Geheißerwerb, Vertrag mit Schutzwirkung zugunsten Dritter und Drittschadensliquidation, deliktische Produzentenhaftung und Verkehrssicherungspflichten ließen und lassen sich ohne Kenntnis der höchstrichterlichen Rechtsprechung nicht

5 *Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen, 2012, Drs. 2558-12; dazu *Hufen*, in: ZDRW 2013, S. 5 ff.

6 Siehe nur *Schöbel*, Bedeutung von Methodik und Rechtsgestaltung für die Erste Juristische Staatsprüfung, in: Hof/ Götz von Olenhusen (Hrsg.), Baden-Baden 2012, S. 82 ff.

7 Kritisch dazu *Voßkuhle*, Das Leitbild des „europäischen Juristen“, BDVR-Rundschreiben 02/2010.

unbefangen „dem Gesetz“ entnehmen. Die Bewältigung und Integration entsprechender Entwicklungen in den vorhandenen Normenbestand ist geradezu eine Kernaufgabe der juristischen Dogmatik, die auch als solche in der akademischen Ausbildung stärker thematisiert werden sollte. Darüber hinaus müsste aber auch der Prozess der Rechtsprechung selbst stärker wissenschaftlich adressiert und aufgearbeitet werden. In vielen Lehrbüchern wird das Richterrecht gar nicht ausdrücklich angesprochen. Damit werden freilich Verständnismöglichkeiten von vorneherein verschenkt; die heutige Fassung des § 311 Abs. 2 und 3 BGB erschließt sich nur mühsam, wenn man nicht weiß, wie die Institute der culpa in contrahendo und des Vertrags mit Schutzwirkung zugunsten Dritter allmählich von der Rechtsprechung entwickelt worden sind. Die „Rechtslage“, nach der in vielen Klausuren gefragt wird, ist jedenfalls nur ein Punkt in der geschichtlichen Entwicklung. Dementsprechend sollten Veränderung und Veränderbarkeit, die Kontextbezogenheit und die Dynamik des Rechts, vor allem aber auch die daraus resultierenden methodischen Fragen zum Gegenstand der Lehre gemacht werden und zwar gerade auch in den rechtsdogmatischen Vorlesungen.⁸ „Das kostet zu viel Zeit“ oder „Ich komme dann mit meinem/mit dem Stoff nicht durch“, so lauten beliebte Einwände gegen konkrete Vorschläge, wie man die universitäre Rechtslehre wieder „wissenschaftlich“ aufladen könnte. Das Diktat des tatsächlich oder vermeintlich vorgegebenen Stoffs blockiert (zusammen mit dem Hinweis auf überfüllte Hörsäle als Folge einer unerträglichen Betreuungsrelation) so gut wie jede weitere Diskussion sowohl über die Wissenschaftlichkeit der juristischen Lehre als auch über ihre Didaktik. Bei näherem Hinsehen erweist sich der Hinweis auf „den Stoff“ freilich wenn schon nicht als Vorwand, dann doch jedenfalls als Sackgasse, wenn man den Blick über den Zaun zur Didaktik wagt.⁹

D. Abenteuer Didaktik: Die Kernbotschaften

Nähert man sich als Rechtswissenschaftler und praktisch erfahrener Hochschullehrer unbefangen, also ohne Vorurteile, aber auch ohne belastbare Vorkenntnisse oder didaktische Ausbildung – etwa im Rahmen einer Weiterbildung – didaktischen Fragen, dann entdeckt man sehr schnell, dass man vieles intuitiv richtig gemacht hat, aber auch noch sehr viel Spannendes und Inspirierendes entdecken kann. Die erste Kernbotschaft der Didaktik betrifft die Zielstellung von Lehre: Die universitäre Lehre zielt nicht auf Unterhaltung (obwohl ein gewisser Unterhaltungsgehalt nicht schädlich ist), sie ist keine Veranstaltung (nur) zur Information und Diskussion über die neuesten Forschungsergebnisse auf einem bestimmten Gebiet, sie ist auch keine Rhetorikübung; man wagt es kaum auszusprechen: Funktion der Lehre ist, dass die Studierenden etwas lernen. Daraus folgt zwangsläufig, dass am Anfang jeder Planung einer Vorlesung oder Übung zunächst einmal die „Lernziele“ zu definieren sind; es muss geklärt werden, was der Studierende wissen und was er können muss, am Ende

8 Dafür bietet etwa die Schuldrechtsreform in idealer Weise Stoff; siehe dazu *Dauner-Lieb*, in: *Artz/Gsell et al.* (Hrsg.), Tübingen 2014, S. 263 ff.

9 Selbstverständlich gibt es „die Didaktik“ genauso wenig wie „die Rechtswissenschaft“; angesichts der Begrenztheit des hier zur Verfügung stehenden Raumes sind Vereinfachungen aber ganz unvermeidlich.

der einzelnen Vorlesung, bei Vorlesungsschluss am Semesterende, bei Abschluss des Studiums. Der weit verbreitete Einwand, die Lernziele der juristischen Lehre seien gesetzlich in den JAG vorgegeben und der zu vermittelnde „Stoff“ also durch die Staatsprüfung determiniert, greift jedenfalls für das Grundstudium bis zur Zwischenprüfung zu kurz. So lassen sich schon für die Vorlesung „Einführung in das BGB“ ganz unterschiedliche Lernziele formulieren: Man muss eine Vorstellung davon haben, was sich in der Lehrveranstaltung und als Konsequenz der Lehrveranstaltung in den Köpfen der Studierenden ereignen und verändern soll, über welches Wissen sie am Ende des Semesters und auch noch im nächsten Semester verfügen sollen. Von der jeweiligen Zielstellung hängt die Einzelplanung ab, insbesondere ob man bestimmte Kernthemen vertieft und damit auch zeitintensiv behandeln will, unter Umständen auch unter Vernachlässigung von als weniger wichtig erachteten Teilgebieten und Detailfragen („Autobahnen statt Feldwege“), oder ob man auf Vollständigkeit in der Breite setzt. Man muss entscheiden, ob man bereits einen Überblick über alle Anspruchsgrundlagen des BGB geben will, etwa weil man das Abstraktionsprinzip ohne das Bereicherungsrecht nicht sinnvoll erklären kann, oder ob man strikt im Allgemeinen Teil verbleibt. Man muss abwägen, ob man den Studierenden gleich zu Beginn, der Systematik des BGB folgend, abstrakte Ausführungen zu Personen, Sachen, Rechtsgeschäften zumutet oder sie über den Kaufvertrag praktisch anschaulich an die Zusammenhänge heranführt. In dem zwangsläufig begrenzten Zeitbudget muss man unumgänglich Prioritäten setzen. Das Postulat einer Vermittlung des „vollständigen Stoffs“ eines Gebiets schon in den Anfangssemestern ist ohnehin Illusion. Es ist eine weitere zentrale (und schmerzhaft) Botschaft der Didaktik, dass auch ein konzentrierter, motivierter und engagierter Studierender in einem bestimmten Zeitraum nur eine geradezu schockierend geringe Anzahl von neuen Informationen aufnehmen, verstehen und verarbeiten kann. Der Lehrende mag mit sich selbst und seiner Veranstaltung zufrieden sein, weil er mit seinem „Stoff“ durchgekommen ist; dies sagt freilich nichts darüber aus, was davon tatsächlich in den Köpfen der Studierenden angekommen ist. Es ist offensichtlich, dass Lehre und Lernen nicht wie ein Kopiergerät funktionieren, der gelehrte Stoff also nicht 1:1 im Kopf des Studierenden abgebildet und gespeichert wird. Die Frage nach den ganz konkreten Lernzielen und ihrer Realisierbarkeit auch bei überdurchschnittlicher häuslicher Nacharbeit der Studierenden ist daher ein ganz unverzichtbares Instrument erfolgreicher Lehre.

Dass die Lernziele letztlich die Unterrichtsmethoden, die Gestaltung der Begleitmaterialien, den Inhalt von Übungsaufgaben sowie vor allem auch die Prüfungsinhalte bestimmen sollten, ist auch wieder banal, aber leider nicht selbstverständlich. „Das Prüfen bestimmt das Lernen“ (assessment drives learning), lautet eine weitere Kernbotschaft der Didaktik. Die Studierenden werden sich in ihrem Selbststudium angesichts ihres begrenzten Zeitbudgets auf das konzentrieren, was sie für prüfungsrelevant halten. Es wäre daher wünschenswert, dass der Hochschullehrer von vorneherein klare Vorgaben macht, welche Ziele seine Veranstaltung hat, was er zur Erreichung dieser Ziele tun wird, was er seinerseits von den Studierenden erwartet und

wie er schließlich die Erreichung der Ziele überprüfen wird. Zielführend wäre es weiterhin, wenn er die Prüfungsaufgaben selbst formuliert, denn nur er kann realistisch beurteilen, was er von seinen Studierenden an Wissen, Verständnis, Transferleistung erwarten kann.

Mit der Lernzielorientierung verlagert sich der Schwerpunkt geradezu zwangsläufig vom Lehrenden auf den Lernenden. Es ist offensichtlich, dass eine erfolgreiche und nachhaltige Verankerung von Wissen und Kompetenzen nur gelingen kann, wenn nicht der Lehrende, sondern der Lernende im Mittelpunkt steht („shift from teaching to learning“). Das bedeutet, dass man nicht außer Betracht lassen kann, welches Vorwissen und welche Studienreife der durchschnittliche Studierende mitbringt, will man seine Lehre nicht von vorneherein auf den kleinen Kreis Hochbegabter beschränken. So sind wahrscheinlich derzeit die meisten Anfangssemester noch überfordert, in der Bibliothek selbst zu entscheiden, welche Quellen sie zur Verarbeitung und Vertiefung des Vorlesungsstoffes lesen wollen. Es liegt also nahe, ihnen Lektürevorschläge oder sogar Lektürevorgaben zu machen. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn man Wert darauf legt, dass die Studierenden frühzeitig mit Originalquellen in Kontakt gebracht und allmählich an ein wissenschaftliches Arbeiten herangeführt werden.¹⁰ Zentral für den Erfolg der Lehre ist schließlich, inwieweit es gelingt, die Studierenden zu motivieren, selbst aktiv zu werden. Auch dies ist letztlich nicht wirklich neu, wird aber in der juristischen Lehre noch nicht ausreichend berücksichtigt. Die Parallele zum Musikunterricht macht augenfällig, worum es geht: Das perfekte Klavierspiel des Lehrers kann den Schüler inspirieren und motivieren, das Üben und Wiederholen, das geduldige und mühsame Erarbeiten eines neuen Stückes kann der Lehrer ihm aber nicht abnehmen. Er kann ihn nur korrigieren, motivieren und vor allem aber loben und ermuntern.

E. Der Wunschzettel der Studierenden

Die knappe Skizze der Kernbotschaften der Didaktik hat gezeigt, dass Wissenschaftlichkeit (was immer man darunter konkret versteht) und Didaktik nicht gegeneinander in Stellung gebracht werden können. Die Didaktik zeigt, unter welchen Bedingungen Lehre in dem Sinne gelingen kann, dass sie die Chance hat, ihre eigenen, autonom formulierten Ziele tatsächlich zu erreichen. Die Entscheidung über die Inhalte der Lehre, ihre Zielstellung, den Grad an Wissenschaftlichkeit kann nur der Lehrende (in einem reflektierten Planungsprozess) selbst treffen. Stellt er dabei die Ausgangssituation der Studierenden, ihre Bedürfnisse und auch Wünsche in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, versucht er aktiv, das Potenzial seiner Studierenden zu fördern, dann wird er erstaunlich viele Studierende nicht nur solide ausbilden, sondern auch für wissenschaftliche Fragestellungen begeistern. Die meisten Wünsche der Studierenden an die Lehrenden sind ohnehin leicht zu erfüllen: eine Terminübersicht, aus der sich halbwegs verlässlich ergibt, welche Themen wann behandelt wer-

10 Siehe zu diesen Zusammenhängen *Dauner-Lieb*, in: Hof/Götz von Olenhusen (Hrsg.), Baden-Baden 2012, S. 138 ff.

den, eine maßvolle Visualisierung der wesentlichen Vorlesungsinhalte, aussagekräftige Begleittexte oder konkrete Hinweise, wo man den Vorlesungsstoff präzise nachlesen kann, am Anfang der Vorlesung eine kurze Programmübersicht über die folgende Vorlesungseinheit, am Ende eine Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, klare Hinweise, was sie erwartet, was man von ihnen erwartet, kurz: Transparenz und Verlässlichkeit. Pünktlichkeit, Freundlichkeit, angemessene Vorbereitung des Lehrenden stehen auch auf dem Wunschzettel, sind aber ohnehin im Regelfall selbstverständlich. Der Rest ist Magie: Liebe zum Fach, Zuneigung zu den Studierenden, Begeisterungsfähigkeit und Humor.