

B u c h r e z e n s i o n

Jörn Griebel/Florian Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, Erfahrungen und Denkanstöße, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2012, 139 S., € 34,-

Hochschuldidaktik führt bis heute an rechtswissenschaftlichen Fakultäten ein Schattendasein. Erst in jüngerer Zeit hat man sich des Themas angenommen und erkannt, dass gute Lehre eben auch guter didaktischer Vorbildung bedarf. Insofern ist es auch begrüßenswert, dass die Themen des vom 12.-13.11.2010 veranstalteten Diskussionsforums Juristische Hochschuldidaktik in einem Tagungsband zusammengefasst worden sind. Dieser ist weniger klassische Vortragssammlung als vielmehr Sammlung von Denkanstößen, Erfahrungen, Anregungen und Provokationen in Essayform, wie es im Vorwort von den Herausgebern heißt (S. 5). Anliegen der Herausgeber ist es, die juristische Hochschuldidaktik weiter voranzutreiben.

Der Band beginnt mit einem Beitrag von *Andrea Heups* mit dem Titel „Woher kommt die Didaktik des Rechts. Einige Bemerkungen zur Geschichte der Rechtslehre“ (S. 9 ff.). Sie zeigt auf, dass das frühe Studium der Jurisprudenz von der Abarbeitung der antiken Quellen geprägt war. Der akademische Unterricht lebte vom mündlichen Vortrag der zu behandelnden Textstellen durch den Magister. Schon im Mittelalter waren an allen juristischen Fakultäten die Repetitionen fester Bestandteil des Lehrplans. Diese außerordentlichen Veranstaltungen galten bereits im 15. bzw. 16. Jahrhundert als selbstverständliche Pflicht. Es etablierten sich im Laufe von mehr als 500 Jahren private Repetitionen, die in den letzten 40 Jahren eine umfassende Professionalisierung erfahren haben. Insofern mag die lange Koexistenz von universitärem Studienangebot und privatem Repetitorium laut *Heups* einen Blick auf neue Ideen und Konzepte für die Vermittlung von juristischem Können und Wissen erlauben (S. 12). Um das erworbene Fachwissen in der Rechtspraxis anwenden zu können, sollte auf eine übermächtige Konzentration auf den Aspekt der Wissensvermittlung im Studium verzichtet werden, so die *Autorin*. Die Rechtslehre sei dementsprechend zu überdenken und die Herausbildung methodischer Fähigkeiten stärker zu fördern (S. 15).

Im nächsten Beitrag nimmt *Arne Pilniok* die unterschiedlichen Dimensionen und Forschungsfragen der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik in den Blick. Zentrale These ist, „dass die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik zur Reflektion der Rechtswissenschaft beitragen kann und sollte“ (S. 17). Da die Hochschuldidaktik über die allgemeine Didaktik hinausgeht und darauf ausgerichtet ist, Reflexionswissen zu generieren und bereitzustellen, schlägt die Hochschuldidaktik quasi in die Rechtswissenschaftstheorie durch. Rechtswissenschaft sei eben nicht nur Rechtsanwendungswissenschaft, sondern sollte – zumindest – genetisches Lernen ermöglichen, d.h. den Lernenden den Forschungsweg zu den juristischen Erkenntnissen aufzeigen. Weitergehend seien dann, so der *Autor*, Konzepte des forschenden Lernens notwendig (S. 22 ff.). Faktisch sei es aber so, dass Forschung und Lehre methodisch zum Teil recht weit auseinander liegen (S. 27).

Nicht befriedigend gelöst sei die Kluft zwischen der Vermittlung von abstraktem Wissen und einer Vermittlung der Anwendung dieses Wissens in der Fallbearbeitung. Genau hier liege neben einer allgemeinen Reflexion der Jurisprudenz als Wissenschaft das fachdidaktische Interesse (S. 29).

Einen „Wunschzettel“ zur rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik stellt *Schimmel* in seinem Beitrag auf (S. 31 ff.). Dabei werden drei Wünsche (unter vielen) thematisiert. Als erstes wird die Frage gestellt, inwieweit eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik auf vorhandenes Wissen zurückgreifen kann. *Schimmel* benennt hier die Repetitionen, die Wirtschaftswissenschaftler und Verleger/Lektoren/Redakteure. Es sei kein Zufall, dass ein Großteil der Studierenden spätestens vor dem Examen ein Repetitorium aufsuche. Dies lege die Vermutung nahe, dass die Repetitorien didaktisch besser mit dem Lehrstoff umgehen würden, als die Universitäten (S. 32). Auch ein Blick in die Wirtschaftswissenschaften zeige, wie Wissen unterhaltsam gelehrt werden könnte. Allerdings schränkt *Schimmel* selbst ein, dass es sich bei seinen Beispielen weniger um Lehrbücher, als um allgemeinbildende Darstellungen handelt, die sich nicht in erster Linie an Fachangehörige richten (S. 33). In Deutschland gäbe es keine nennenswerte Kultur von gleichermaßen informativem und unterhaltsamem Schreiben über Recht, schreibt *Schimmel*, um in den nächsten Abschnitten gleich mehrere Bücher von Juristen zu erwähnen, die genau dies können (S. 34 f.). Dennoch plädiert er dafür, die Frage nach den wichtigen Wissens-elementen und Fähigkeiten eines Juristen aus dem Blickwinkel der Fachdidaktik neu zu stellen und eventuell zum Erzählen von Geschichten überzugehen und die Disziplin des „legal storytelling“ aus den USA aufzugreifen (S. 35). Schließlich könne man Verleger fragen, welche Lehrbuchreihen und juristischen Ausbildungszeitschriften erfolgreich sind und welche Konzepte diesen zu Grunde liegen (S. 35). Daneben könnte ein Austausch mit Hochschuldidaktikern anderer Wissenschaftsdisziplinen gewinnbringend sein (S. 36).

In seinem zweiten Themen(wunsch)komplex macht *Schimmel* deutlich, dass sich die rechtswissenschaftliche Didaktik nicht ausschließlich den dogmatischen Fächern annehmen dürfe, sondern gerade die rechtshistorischen und -philosophischen Grundlagenfächer in den Blick nehmen müsste. Angesichts der Tatsache, dass es in den dogmatischen Fächern bereits eine Vielzahl an Schemata und Denkhilfen gebe, wäre gerade eine didaktische Aufarbeitung der Grundlagenfächer die Herausforderung der Rechtsdidaktik (S. 36 f.). *Schimmel* nimmt sich dann des äußerst streitbaren Feldes der Notengebung an, auch dies sei Betätigungsfeld der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. Dies weniger, um das niedrige Notenniveau zu thematisieren, sondern Kriterien herauszuarbeiten, nach denen eine Prüfungsleistung bewertet wird (S. 37 f.). Dritter Wunsch *Schimmels* ist eine Ausweitung hochschuldidaktischer Überlegungen auf Nebenfachstudenten und Fachhochschulen (S. 38 f.).

Barbara Dauner-Lieb möchte in ihrem anschließenden Beitrag „Juristische Lehre und Prüfung – Skizze eines Forschungsprogramms“ Felder einer Lehr- und Prüfungs-forschung für die Rechtswissenschaft identifizieren (S. 41 ff.). Der Examensschock so mancher Hochschullehrer, wenn sie

ihre Studenten im ersten Teil der juristischen Prüfung scheitern oder im unteren Bereich der Notenskala sehen, sollte Anlass sein zu überdenken, ob neben der reinen Wissensvermittlung auch die Anwendungskompetenz der Studierenden durch den universitären Unterricht geschult wird. Es gehe nicht darum, was der Studierende am Ende des Studiums wissen soll, sondern was er können muss (S. 43). Nicht Detailwissen ist der Weg zum erfolgreichen Abschluss des Studiums, sondern die Kompetenz, unbekannte Fälle unter Anwendung der einschlägigen Normen und mithilfe der juristischen Methodenlehre und des juristischen Handwerkszeugs tragfähig zu lösen. Wichtig sind ferner die Eigenschaften, sich zügig und selbstständig in neue Rechtsgebiete einzuarbeiten und den juristischen Stoff in seinen gesellschaftlichen Bezügen zu reflektieren. Diese Kompetenzen werden auch in den Juristenausbildungsgesetzen formuliert (S. 43). Wie die Vermittlung dieser Kompetenzen im Studium auszusehen hat, ist laut *Dauner-Lieb* im Einzelnen unklar. So sei schon fraglich, welche Rechtskenntnisse erforderlich sind und wie Detailversessen man hier zu unterrichten hat. Die *Autorin* sieht Diskussionsbedarf hinsichtlich Inhalt und Umfang der zu vermittelnden Rechtskenntnisse in den Pflichtfächern (S. 44). Noch schwieriger sei die Frage, ob und wie dem Studenten entsprechende Methodenkompetenzen vermittelt würden, damit dieser sein Wissen einer dogmatisch tragfähigen und praktisch brauchbaren Lösung zuführen kann. Angesichts der Klausur- und Examensergebnisse sei zweifelhaft, ob das unbestrittene Ziel der Vermittlung von Methodenkompetenz, sprich juristischem Handwerkszeug, tatsächlich erreicht werde (S. 45). Auch sei fraglich ob die sehr wichtige juristische Kompetenz, mit höchstrichterlicher Rechtsprechung, Kommentaren, wissenschaftlichem Schrifttum und juristischen Datenbanken umzugehen, während des Studiums ausreichend vermittelt werde (S. 45).

Dauner-Lieb stellt sodann die „heikle“ Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Rechtswissenschaft und damit der Wissenschaftlichkeit der juristischen Lehre (S. 46). Die *Autorin* ist der Auffassung, dass die Wissenschaftlichkeit des Studiums zunehmend in die Grundlagenfächer abgedrängt wird, während in den Prüfungsfächern die Vermittlung von Wissen im Vordergrund stünde. Die knappe Studienzeit lasse keinen Raum, um den Studierenden dogmatische Entdeckungs- und Entwicklungsprozesse, wissenschaftliche Wege und Irrwege erfahrbar und nachvollziehbar zu machen. Auch wenn zahlreiche von Berufspraktikern durchgeführte Veranstaltungen auf einen scheinbar ausreichenden Praxisbezug der Lehre hindeuteten, so zeigten doch die Rahmenbedingungen der Klausuren, die eine Falllösung nur mithilfe des Gesetzes und aus dem Gedächtnis heraus verlangen, wie wenig das Studium mit der beruflichen Realität des Juristen zu tun habe. In der Praxis liege die Kernkompetenz des Juristen nicht darin, Wissen zu speichern, sondern das für eine Problemlösung erforderliche Wissen aufzufinden, zu strukturieren und sinnvoll umzusetzen. Daher sollte man schon im ersten Staatsexamen in der staatlichen Pflichtfachprüfung bestimmte Kommentare zulassen. Dies könnte gleichzeitig zu einer Entlastung der universitären Lehre von Wissensvermittlung führen (S. 47).

Die *Autorin* stellt sich sodann der äußerst problematischen Frage, ob die juristische Prüfung als „Forschungsgegenstand“ taugt (S. 49 ff.). Wie soll sich ein Examenskandidat auf die Prüfung vorbereiten, wenn keine klaren und transparenten Lern- und Prüfungsziele formuliert werden? Und kann man überhaupt Näheres über das real praktizierte Anforderungsprofil der Staatsprüfung erfahren? Aufschlüsse über das Anforderungsprofil könnten sich nach *Dauner-Lieb* über eine systematische Analyse der Klausurthemen und Lösungshinweise der letzten 3-5 Jahre ergeben. So könnte man Schwerpunkte, Verknüpfungen und Kombinationen identifizieren und analysieren, inwieweit bestimmte Aufgabenstellungen Sachwissen voraussetzen und inwieweit sie mit Methodenkompetenz aus dem Gesetz heraus zu bewältigen sind. Genauso könne man einen Überblick über den Prüfungsgegenstand mündlicher Prüfungen den Prüfungsprotokollen entnehmen. Ob diese aber aus datenschutzrechtlichen Gründen für eine „Prüfungsforschung“ zur Verfügung stehen, sei fraglich. Insoweit müsse man wohl auf die informellen Protokolle bei den Repetitorien und Fachschaften zurückgreifen.

Auch die universitäre Schwerpunktbereichsprüfung ist nach Ansicht von *Dauner-Lieb* einer Überprüfung dahingehend zu unterziehen, inwieweit sie ein klares und nachvollziehbares Konzept verfolgt und eine echte Profilbildung darstellt. Von Interesse sei auch, warum die Wahl und Benotung des Schwerpunktbereichs in der Einstellungspraxis der Arbeitgeber keine Rolle zu spielen scheint (S. 51). Ebenfalls von *Dauner-Lieb* aufgegriffen wird die „Blackbox“ der Notengebung. Eine erste Vermutung der *Autorin* geht dahin, dass im universitären Studium stark ergebnisbezogen und weniger kompetenzbezogen benotet wird. Der Diskurs über Maßstäbe angemessener Benotung hat nach Einschätzung von *Dauner-Lieb* in den Fakultäten noch gar nicht begonnen (S. 52). Die *Autorin* schlägt vor, im staatlichen Teil der Prüfung als Experiment einen Teil der Klausuren von beiden Korrektoren getrennt bearbeiten und bewerten zu lassen. So könne man feststellen, ob es zwischen den Korrektoren ein und derselben Klausur nennenswerte Abweichungen gibt oder entsprechende Befürchtungen unbegründet sind.

Schließlich widmet sich *Dauner-Lieb* den juristischen Lehrbüchern als „Forschungsgegenstand“. Hier benennt die *Autorin* eine Fülle von Fragestellungen, über die sich in Bezug auf Lehrbücher forschen ließe (S. 52 ff.). Vermitteln diese auch Methodenkompetenz, bieten sie Anregungen zur Reflektion des Rechtsstoffs und kritischer Betrachtung, spiegelt die Lehrbuchdarstellung die Realität angemessen wieder, werden Entwicklungstendenzen und Argumentationsoptionen aufgezeigt, werden Gesetzgebungsprozesse wiedergegeben, die Rolle richterlicher Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung thematisiert? Daneben wären inhaltliche und darstellungsmäßige Unterschiede zwischen Skripten von Repetitorien und klassischen Lehrbüchern zu untersuchen. Des Weiteren könnte untersucht werden, wie Lehrbücher anderer Länder vergleichbare Rechtsgebiete aufbereiten. Auch juristische Lernmaterialien für Nichtjuristen könnten unter didaktischen und inhaltlichen Gesichtspunkten analysiert werden.

Dauner-Lieb zeigt mit ihrer Fülle an Forschungsmöglichkeiten, wie groß der Bedarf an empirischen Erkenntnissen ist und wie sehr eine weitreichende didaktische Aufarbeitung des juristischen Studiums Not tut.

Einem spezielleren Thema widmet sich *Katharina Gräfin von Schlieffen* in ihrem Beitrag „Rechtsmethodologische Überlegungen zu einer juristischen Hochschuldidaktik“ (S. 59 ff.). Zunächst nimmt sie eine Standortbestimmung der juristischen Hochschuldidaktik vor. Fundament sei die allgemeine Hochschuldidaktik, doch trage die juristische Hochschuldidaktik den Besonderheiten der Rechtslehre Rechnung. Da es während des Studiums nicht nur um explizite Wissensvermittlung, sondern auch um das Lernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Argumentation und Begründung geht, könnten solche didaktischen Vorgaben nur in einer fachlich ausgeprägten Hochschuldidaktik erfasst werden. Außerdem habe die juristische Hochschuldidaktik Nachbardisziplinen zu berücksichtigen (S. 61). Unentbehrlich für die juristische Hochschuldidaktik sei auch die Rechtsmethodologie und Rechtstheorie. Im Idealfall bemühe sich die juristische Methodenlehre um die praktische Vermittlung juristischen Könnens und Wissens und würde dadurch dem fach- und anwendungsbezogenen Teil der juristischen Hochschuldidaktik entsprechen. Dieses Idealbild würde aber von der gegenwärtigen Methodenlehre nicht erreicht, vielmehr gehe es nicht um juristische Methodik, sondern um die Darstellung rechtstheoretischer Standpunkte. Schließlich sei auch die Rechtsdogmatik zu vielen Fragen der juristischen Hochschuldidaktik zu konsultieren. Inhalte, Ziele und Methoden einer qualitätsvollen Lehre ließen sich ohne rechtsdogmatische Kenntnisse nicht bestimmen.

Dieser Schnittmenge mit anderen Fächern ist es laut *Gräfin von Schlieffen* zu verdanken, dass die juristische Hochschuldidaktik nicht am Nullpunkt beginnt (S. 63). Für die Didaktik seien mehrere Fragenkreise von Interesse. Der erste sei die schwer nachvollziehbare und nicht dokumentierte Vermittlung von impliziten Inhalten, also den tatsächlichen „Fertigkeiten des Juristen“, die von keiner offiziellen Instanz gelehrt würden und in einem unbewussten Imitationsverhalten bestünden. Weitere Erschwernis sei die Desorientierung durch normative Methodenlehren. Diese methodischen Vorgaben seien aber keine Anleitung zur Herstellung einer begründeten juristischen Entscheidung, sondern lediglich eine Anweisung zur Darstellung dieser Herstellung. Daraus ergäben sich Verwirrungen, Irreführungen und schlimmstenfalls ein Scheitern. Eine qualitätsvollere Lehre müsse deutlich machen, dass zwischen Herstellung und Darstellung der Rechtsgewinnung erhebliche Unterschiede bestehen. Als nächster Schritt müssten die expliziten Darstellungsanweisungen als solche verständlich und um Herstellungsanleitung ergänzt werden. Insoweit stelle die Rhetorik einige analytische Kategorien zur Verfügung, die gut geeignet seien, den Modus der Rechtsgewinnung handlungsnah unter dem Gesichtspunkt der Herstellung zu erfassen. Wichtige Aspekte des juristischen Modus, so *Gräfin von Schlieffen*, könnten so den Studenten erklärt und bewusst gemacht werden.

Der nächste Beitrag von *Helga Wessel* trägt den Titel „Die (Nicht-)Auswirkungen der Studienreform – Gedanken

zu einem gutgemeinten Versuch“ und macht schon hierdurch den kritischen Blick der *Autorin* deutlich. Zunächst beschreibt *Wessel* die Anforderungen, die das Deutsche Richtergesetz und die Landesgesetze zur Juristenausbildung beschreiben. Während das Deutsche Richtergesetz weite Teile des Inhalts des Studiums als nicht umschreibungsbedürftig betrachtet, weisen die Landesgesetze zur juristischen Ausbildung mehr Substanz auf. Allerdings zeigt die *Autorin* auf, dass das Bemühen der Landesgesetzgeber, die Pflichtfächer einzugrenzen, ohne Wirkung geblieben ist, da die Formulierungen nicht geeignet sind, eine verlässliche Abgrenzung vorzunehmen. Das Problem der heutigen Juristenausbildung ist laut *Wessel* daher trotz Ausbildungsreform die Stofffülle der Pflichtfächer. Eine Lösung könne nur durch einen allgemeinen Bewusstseinswandel herbeigeführt werden, dieser sei von den Hochschulen zum Gesetzgeber zu tragen. Es spräche vieles dafür, nicht mehr an einer Gesamprüfung aller Rechtsgebiete festzuhalten und auch die Prüfung an sich umzugestalten. Denn ein Jurist löse einen Fall niemals in exakt fünf Stunden, ohne Nachfrage, ohne Diskussion und ohne Blick in einen Kommentar – nur als Examenskandidat der ersten Prüfung. So müssten auch die Justizprüfungsämter sich gegen Wissens- und für Verständnisprüfungen einsetzen.

Die Studienreform habe dagegen, so *Wessels*, das Gegenteil erreicht, nämlich die Einführung weiteren Stoffs, insbesondere durch die Schwerpunktbereichsprüfung. Die Gestaltung der Schwerpunktbereiche divergiere an den verschiedenen Fakultäten, außerdem würden Studierende den Schwerpunkt oft aus prüfungstaktischen Erwägungen und weniger aus Interesse und wirklicher Neigung wählen. Nach Ansicht der *Autorin* sollte man einen weiteren Schwerpunkt auf die Vermittlung sog. Schlüsselqualifikationen setzen, auch die Möglichkeit, Kurzvorträge zu halten, könnte didaktischer Anstoß sein, mehr Praxisnähe herzustellen und Nervositäten abzubauen. Auch wäre es – wie Modelle in Bielefeld und Köln zeigten – sinnvoll, die praktische Studienzeit vor- und nachzubereiten.

Ein weiterer Beitrag von *Arnd-Christian Kulow* trägt den Titel „Rechtsunterricht und Metakommunikation – der gemeinsame Tanz auf der Beziehungsebene“ (S. 83 ff.). Zu Beginn erklärt der *Autor*, dass in der Rechtsdidaktik die Sachebene von der Metaebene zu trennen sei. Während die Sachebene als Leitfrage die Frage nach dem Warum stellt, ist es auf der Metaebene die Frage nach dem Wofür. Für letztere ist entscheidend, dass eine gute Beziehung zwischen dem Lernenden und Lehrenden aufgebaut wird. *Kulow* führt aus, dass Wissen nicht übertragen werden kann, sondern im Gehirn eines jeden Lernenden aus Informationen neu geschaffen werden muss (S. 85). Hierfür sei die Metakommunikation entscheidend, da der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt bestimme. Die Neurobiologie zeige eindrucksvoll, dass Lernmotivation durch Emotionen und Gefühle hergestellt wird. Hier habe auch die rechtsdidaktische Metakommunikation anzusetzen und die Frage nach dem Wofür zu stellen (S. 89). So sieht es *Kulow* als wichtig an, schon vor Beginn der Lehrveranstaltung einen Kontakt zum Studierenden herzustellen, um wichtige Assoziationen auszulösen. Daneben müsse die Metaebene auch während der Veranstaltung bewusst mitge-

führt werden. Dies geschehe durch aktives Eingehen auf Reaktionen der Zuhörer, Vorstellungsrunden, Feedback und kompetenzorientierte Interaktion. Schließlich könne auch eine Schlussreflektionsrunde nach der Veranstaltung neben den klassischen Feedbackbögen sinnvoll sein.

Dennis Basak widmet sich in seinem folgenden Beitrag mit dem Titel „Lehrfreiheit und Examensvorbereitung – ein Spannungsfeld“ dem Problem, dass die Veranstaltungen der Examensvorbereitungskurse im Pflichtfachbereich auf konzeptionellen Vorgaben des Justizprüfungsamts beruhen. Gehen diese Richtlinien zu weit, so wären sie nicht mehr mit der Lehrfreiheit des Hochschullehrers vereinbar (S. 93 ff.).

Während bei den klassischen universitären Veranstaltungen der Hochschullehrer nicht nur den Inhalt der Veranstaltung festlegt, sondern diesen – im Idealfall – auch an den der Veranstaltung folgenden Prüfungsleistung ausrichtet, ist dieser Bezug zwischen Vorlesungsinhalt und Prüfung bei den Examensvorbereitungskursen nicht gegeben. Die Verantwortung für die Prüfungsinhalte samt Lösungshinweisen liegt ausschließlich beim JPA, die Examensvorbereitungskurse des Dozenten könnten demnach bestenfalls ein Erfahrungswissen anbieten (S. 96). Dies habe zur Folge, dass von den Studierenden ein Repetitorium häufiger aufgesucht werde als ein entsprechender universitärer Examensvorbereitungskurs, auch wenn in Frankfurt a.M. mit dem neu konzipierten Uni-Repetitorium gute Erfahrungen gemacht worden seien.

Wegen des fehlenden Konnexes zwischen Examensvorbereitungskurs und Staatsprüfung sieht *Basak* auch die wissenschaftliche Freiheit des Lehrenden erheblich eingeschränkt. Dies betreffe nicht nur Gegenstand und Ziel des Kurses, sondern auch Konzept, Struktur, Materialien, Inhalt und Ablauf des Kurses (S. 97 ff.).

Thomas Kuhn zieht in seinem Beitrag Konsequenzen aus Fehlern in Klausurbearbeitungen für die juristische Lehre (S. 105 ff.). Am Anfang des Umgangs mit Fehlern soll laut *Autor* ihre genaue Beschreibung und eine Zuordnung zu einer Fehlerkategorie stehen. Die Kategorienbildung sollte aber nicht vorgegeben werden, um den Erkenntnisgewinn für den Studenten zu erhöhen und dabei zu helfen, den Fehler in Zukunft zu vermeiden. Daneben kann eine Suche für mögliche Gründe, warum ein bestimmter Fehler an einer konkreten Stelle begangen wurde, einen Lernmehrwert darstellen. *Kuhn* benennt daraufhin wichtige Arten von Fehlern und unzureichender bzw. falscher Begründung (S. 107 f.). Um Fehler und Begründungsmängel zu vermeiden sollte man nach *Kuhn* den Stoff in engem Bezug zum Gesetzestext und unter Darstellung von Begründungsmustern und Kritik zu den einzelnen Positionen vorstellen. Werden Fragen an die Studierenden gerichtet, so sollten Begründungselemente im Vordergrund stehen, was ebenfalls für den Umgang mit den Antworten der Studierenden gelte. Schließlich sollte mit Studierenden immer wieder über Art, Struktur und Herkunft der Argumente gesprochen werden.

Im Folgenden stellt *Kuhn* noch von der konkreten Art des Fehlers unabhängige Konsequenzen für die Lehre auf. Er plädiert dafür, auch in „Massenvorlesungen“ klassischen Formats kleine Übungsfälle zu präsentieren, um die klausurmäßige Umsetzung des behandelten Stoffs unmittelbar einzu-

üben. Auch könne bei der konkreten Erläuterung eines Problems die Fehleranfälligkeit bei der Klausurbearbeitung hervorgehoben werden. Letzteres sollte auch bei der Ausgabe veranstaltungsbegleitenden Materials berücksichtigt werden. Als weitere Angebote könnten in Kleingruppen Studierende selbst in die Rolle des Korrektors schlüpfen oder Einzelgespräche und Klausurenanalyse stattfinden. Auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Argumentation in einer Gerichtsentscheidung oder in einem neuen Literaturansatz schärfte das Argumentationsvermögen der Studenten. Die fehlerorientierte Lehre habe somit ein erhebliches Potenzial für die Motivation der Studierenden.

Im nächsten Beitrag erläutert *Fritjof Haft* die Möglichkeiten IT-gestützten juristischen Lernens (S. 117 ff.). Der *Autor* macht als erstes deutlich, dass juristische Fertigkeiten, d.h. der Umgang mit komplexen Sachverhalten, die Strukturierung, Entwicklung und Anwendung von Entscheidungsverfahren, im herkömmlichen Rechtsstudium so gut wie gar nicht trainiert werden. Eine grundlegende Verbesserung ermögliche der Einsatz der modernen Informationstechnik. Hierdurch könnten die beiden zentralen juristischen Fertigkeiten – Struktur- und Normalfalldenken – eingeübt werden. Neben Selbstlerngruppen im IT-Netzwerk, könnten digitale Kurzlehrbücher entstehen, die neben den Ausarbeitungen des Dozenten auch Strukturen und Texte der Studenten miterfassen. Außerdem könne über das Netzwerk ein juristisches Wissensmanagement eingerichtet werden. Hinzu kämen IT-gestützte Subsumtions- und Klausurtrainer sowie ein Korrekturmanager.

Im letzten Beitrag des Bandes stellt *Jörg Griebel* Überlegungen zum gesetzszentrierten Lehren und Lernen an (S. 127 ff.). Da die Justizprüfungsämter seit vielen Jahren unzureichende Gesetzeskenntnis sowie fehlendes Systemverständnis der Absolventen beklagen, macht sich der *Autor* zunächst auf die Suche nach den Gründen für die Schwäche vieler Studierenden im Umgang mit den Gesetzen. Da gerade für Studenten der ersten Semester die Gesetze nur schwer zu verstehen seien, würden diese dankbar auf Lehrbücher zurückgreifen. Das Gesetz gerate somit aus dem unmittelbaren Fokus. Das Gesetz werde auch später noch als lästiger Zusatztext begriffen und nur punktuell aufgeschlagen. Auch Vermittlungsprobleme der Lehrenden tragen laut *Griebel* dazu bei, dass sich die Vorurteile der Studenten gegenüber dem Gesetz bestätigen. Dies liege zum einen daran, dass die Lehrenden die Gesetze häufig kritisierten. Zum anderen liege es aber an der Tatsache, dass sowohl in den Vorlesungen als auch in der Lehrbuchliteratur alle Aspekte eines Rechtsbereichs en bloc vermittelt würden. Dadurch gehe das Gesetz in seiner Bedeutung in der Vielzahl an Informationen unter. Selbst wenn der Lehrende die Bedeutung des Gesetzes hervorhebe, so mache eine nicht vom Dozenten angeleitete Gesetzeslektüre wenig Sinn.

Abgeholfen werden könne dem durch ein gesetzszentriertes Lehren und Lernen. Wie dieses auszusehen hat, erklärt der *Autor* exemplarisch am Grundgesetz (S. 132 ff.) und nimmt auch kurz auf Kurse zum BGB oder Strafrecht Bezug (S. 134 f.). Die positiven Effekte eines gesetzszentrierten Lernansatzes seien eine solide Kenntnis der Inhal-

te des Gesetzes sowie ein Verständnis für das Gesetz an sich und seine Strukturen. Dadurch würde sich auch die Angst der Studenten vor dem Umgang mit dem Gesetz verlieren. Außerdem würde er erkennen, wie viel Inhalt eines Lehrbuches sich auf die bloße Wiedergabe des Gesetzestextes beschränkt. Durch farbliche Markierung würden die zusätzlichen Informationen und Spezialprobleme erkennbar. Insgesamt entsteht durch gesetzeszentriertes Lernen ein Bewusstsein für die bestehende Bedeutung des Gesetzes. Zur Diskussion stellt der *Autor* am Ende seines Beitrags, ob nicht die Lehrveranstaltungen generell anders aufgebaut und weniger als en bloc-Vermittlung des Gesamtstoffs konzipiert, sondern vielmehr in einzelne Komponenten aufgeteilt werden sollten.

Auch weitere Fragen werden aufgeworfen, die vielfach schon in den anderen Beiträgen angesprochen wurden und mit denen dieser Band auf der einen Seite anregt, den bestehenden Rechtsunterricht an den Universitäten zu überdenken, auf der anderen Seite aber rechtsdidaktische Perspektiven aufzeigt und auf Forschungspotenziale in diesem Bereich hinweist. Alles in allem eine gelungene, kritische, innovative Darstellung der noch jungen Disziplin der rechtswissenschaftlichen Didaktik.

Prof. Dr. Anja Schieman, Münster