

Matthias Einmahl & Joachim Stary

Juristische Lehre für Nichtjuristen

Der Beitrag wendet sich an alle Personen, die als Dozent¹ oder Autoren mit juristischer Lehre im Hochschulbereich befasst sind. Nichtjuristen sind rechtliche Denkstrukturen meist sehr fremd. Da sie Recht nur im Nebenfach belegen, ist die Zeit, die sie zum Erwerb einer gewissen Vertrautheit benötigen, sehr knapp. Umso wichtiger ist daher ein Bewusstsein dafür, was unter diesen schwierigen Bedingungen erreicht werden kann und wo die Grenzen liegen.

1. Das Problem: Jura als Nebenfach

Da das Recht viele Lebensbereiche einer modernen Gesellschaft entscheidend bestimmt, ist die Vermittlung juristischer Lehrinhalte fester Bestandteil vieler Studiengänge. Während das Jurastudium durch eine bundesweit weitgehend einheitliche Prüfungspraxis stark standardisiert ist, zeichnet sich die Lehre des Rechts als **Nebenfach** durch eine große Vielfalt aus. Dies betrifft die Auswahl der Inhalte, die Art ihrer Vermittlung und die Form der Wissensabfrage. Diese Vielfalt lässt bei etlichen Lehrkräften immer wieder Zweifel aufkommen, ob das eigene Konzept didaktisch sinnvoll ist und den gewünschten Lernerfolg herbeiführen kann².

Um diese Unsicherheit zu beseitigen, bietet es sich zum einen an, die Veranstaltung durch die Lernenden evaluieren zu lassen. Ein solche Evaluation vermittelt zumeist wertvolle Hinweise. Das hierdurch gezeichnete Bild bleibt jedoch unvollständig. Voraussetzung für ein sicheres Urteil bezüglich der Lehrqualität ist ein umfassender Überblick über die Lehrinhalte und die Anforderungen bei der Umsetzung des Gelernten. Einen solchen Überblick haben die Lernenden freilich nicht.

Zum zweiten kann das Studium der umfangreichen didaktischen Literatur weiterhelfen. Der Praktiker wünscht sich hier allerdings Literatur, die möglichst genau auf seine spezifische Situation zugeschnitten ist. Je eher dies der Fall ist, desto geringer ist für ihn der Aufwand zur Informationsbeschaffung. Leider stellt sich das Problem, dass didaktische Literatur, die die Rechtslehre an Hochschulen zum Gegenstand hat, nicht existiert³. Dabei gäbe es eine Fülle von Fragen, die eine nähere Untersuchung lohnen würden. Wir möchten in diesem Beitrag einige dieser Fragen aufgreifen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der richtigen Wahl eines Lehrziels (s. hierzu unter 2; zur Unterscheidung zwischen Lehrzielen und Lernzielen vgl. Webler 2003, S. 59). Sie ist die Grundlage einer guten Lehrplanung. Thematisch verwandt sind Fragen der Inhaltsauswahl (s. hierzu unter 3) und der Vermittlungsmethode (s. hierzu unter 4). Sie sollen daher auch angesprochen werden, ohne mit der gleichen Ausführlichkeit behandelt werden zu können.



Matthias Einmahl



Joachim Stary

Matthias Einmahl and Joachim Stary present the experiences of a Law professor teaching law to non-Law students, i.e. teaching subsidiary courses. While there is a more or less strictly regulated curriculum for Law as a principal subject, the curriculum for the subsidiary subject of Law leaves quite a bit of space for creative shaping of the courses. The main focus in preparing a course therefore lies in choosing suitable teaching goals, followed by the choice of teaching content and suitable teaching (i.e. learning) methods. The author laments the absence of works in the field of university didactics which go beyond general didactics, and especially those in the field of Law didactics; but who can provide such literature, when such work is still seen as irrelevant and existing facilities in the relevant centres are being disbanded?

2. Lehrziele oder "Wer nicht weiß wo er hin will, darf sich nicht wundern, wenn er ganz woanders ankommt"

2.1 Grundlagen

Am Anfang einer Lehr-/Lernplanung steht zumeist die Formulierung der Lehrziele. "Lehrziele beschreiben den Endzustand einer beabsichtigten Verhaltensänderung, die sich als Ergebnis eines Lernprozesses beim Lernenden nach dem

¹ Aus Gründen der Vereinfachung beschränken sich die Autoren auf die männliche Form. Das gilt auch für andere Funktionsbezeichnungen wie „Student“ oder „Lernender“.

² Diese Unsicherheit beim Koautor Einmahl war Stein des Anstoßes für diesen Aufsatz.

³ Dagegen gibt es eine vergleichsweise reichhaltige Literatur zum Rechtskundeunterricht an Schulen, die sich allerdings auf die Erörterung schulspezifischer Fragen beschränkt und für die hier aufgeworfenen Fragen nicht weiterhilft.

Unterricht zeigen soll." (Meyer, 1984, S. 14) Noch knapper formuliert: Ein Lehrziel ist ein "gewünschtes Lernergebnis" (ebd., S. 22). Die Formulierung von Lehrzielen ist notwendig und sinnvoll, denn:

- Lehrziele schärfen den Blick für die lehr- und lernmethodische Gestaltung des Unterrichts (Was muss ich als Lehrer tun, was müssen die Studierenden tun, um die Ziele zu erreichen? Welche Sozialformen, welche Medien sind angemessen?).
- Sie ermöglichen es, den Erfolg des Unterrichts präziser zu überprüfen (Wurden die Ziele erreicht?) und bieten Hilfe bei der Konzipierung der Leistungskontrollen (Klausur, mündliche Prüfung).
- Zielformulierungen schützen davor, Inhalte nur als Selbstzweck zu begreifen, ohne über ihre Bedeutung für die Lernenden nachzudenken!

Ein Lehrziel besteht aus zwei Teilen. Wir wollen dies an einem Beispiel erläutern:

Lehrziel:

Die Studenten kennen die Gewährleistungsrechte beim Kauf und können die einschlägigen Vorschriften im Einzelfall anwenden.

Diese Lehrzielformulierung verweist auf einen Unterrichts-Inhalt, "Gewährleistungsrechte beim Kauf" und auf ein Verhalten, "Anwendung der einschlägigen Vorschriften im Einzelfall".

Inhaltsteil und Verhaltensteil sind konstituierend für eine Lehrzielformulierung.

In der Praxis alltäglicher Unterrichtsplanung wird sehr oft nur dem Inhaltsteil Aufmerksamkeit geschenkt. Das heißt, es werden große Stoff-Kataloge zusammengetragen, was aber der Lernenden mit diesem Stoff anfangen soll, wie er sich in seiner kognitiven Struktur widerspiegeln soll, das bleibt ungenannt, weil es in der Regel auch nicht reflektiert wurde. Ist der Verhaltensteil eines Lehrziels erst einmal ausgeblendet, dann tritt man sehr schnell in die Lehr-Lern-Falle "Lernen = Auswendiglernen / Lehren = Frontalunterricht". Nur dann, wenn man nicht die "Perspektive des Stoffs / der Inhalte", sondern die der Lernenden in den Blick nimmt, wenn man also dem Verhaltensteil die gleiche Bedeutung wie dem Inhaltsteil bei der Lehrzielformulierung beimisst, wird man auch methodisch bewusster handeln. Dann würde man zum Beispiel in arge Begründungsnot geraten, wollte man in einem BWL-Studium eine *Vorlesung* über die "Vorteile der Kleingruppenarbeit" halten. Die Reflexion des Verhaltensteils von Lehrzielen rückt die Tätigkeit der Studierenden ins Zentrum und damit einhergehend die Frage, wie man zielangemessene Lehr- und Lernsituationen gestaltet. Genauer: Man wird dann bestimmte Inhalte überhaupt nicht mehr mit der Methode "Vorlesung" vermitteln bzw. die Methode "Vorlesung" durch teilnehmeraktivierende, -einbeziehende Elemente anreichern.

Bei der Formulierung von Lehrzielen sind einige Unterscheidungsaspekte zu beachten:

Verhaltensdimension

Darunter versteht man die Unterscheidung von Lehrzielen nach dem jeweiligen Verhaltensbereich, auf den sie sich beziehen. Benjamin BLOOM (1976) u.a. haben 1956 vorgeschlagen, folgende Bereiche zu unterscheiden: den kognitiven, den affektiven und psychomotorischen. In unserem Zusammenhang spielen vor allem die kognitiven Lehrziele eine Rolle. Nur sie sollen Gegenstand der weiteren Betrachtungen sein.

Genauigkeit der Zielformulierung

Darunter versteht man die Unterscheidung von Lehrzielen nach ihrem Abstraktionsniveau (= "Grad an Konkretheit, Genauigkeit und Eindeutigkeit"). Christine MÖLLER (1971) hat diese Differenzierung 1969 in die Diskussion gebracht. Man unterscheidet gewöhnlich zwischen Richt-, Grob- und FeinLehrzielen. RichtLehrziele besitzen den geringsten, FeinLehrziele den höchsten Präzisionsgrad. Dies soll anhand von Beispielen verdeutlicht werden:

Richtziel: Kenntnis über die wichtigsten Folgen einer Verletzung der Pflichten als Verkäufer (Inhaltsteil) und Fähigkeit, dieses Wissen umzusetzen (Verhaltensteil).

Grobziel: Kenntnis der wichtigsten Vorschriften, die bei einer Pflichtverletzung durch den Verkäufer einen Schadensersatzanspruch oder ein Recht zur Auflösung des Vertrages geben (Inhaltsteil) und Fähigkeit, sie benennen zu können (Verhaltensteil).

Feinziel: Kenntnis der §§ 280, 281, 439, 441 BGB (Inhaltsteil) und Fähigkeit, sie auf die Frage "Zählen Sie die wichtigsten Vorschriften auf, die Gewährleistungsansprüche gewähren" mit genauer Angabe des Paragraphen benennen und schlagwortartig bezeichnen zu können zu können.

Diese Beispiele machen deutlich, dass ein Richtziel nicht unbedingt Detailwissen zum Gegenstand haben muss. Die hier vorgestellte Differenzierung soll nur deutlich machen, wie genau das Lehrziel den Lehrenden im Vorfeld festlegen will.

Schwierigkeitsgrad

Darunter versteht man die Komplexität und das Anspruchsniveau eines Lehrziels. Für Lehrziele im kognitiven Bereich haben BLOOM u.a.⁴ eine Stufung (Taxonomie) entwickelt, die beim Formulieren von Lehrzielen hilfreich ist. Sie soll hier kurz dargestellt werden:

⁴ Sie ist nicht die einzige, aber die gängigste Kategorisierung in diesem Bereich.

1) Der **Inhaltsteil** eines kognitiven Lehrziels ist Wissen. Das Anspruchsniveau von Wissen wird ganz wesentlich durch den Abstraktionsgrad und die Komplexität eines Wissenslements bestimmt.

a) Den geringsten Anspruch stellen **Einzelfakten** und **fachsprachliche Begriffe**.

Beispiele:

Die allgemeine Verjährungsfrist im BGB beträgt 3 Jahre. Bedingter Vorsatz liegt vor, wenn ich die Folgen meiner Handlung billigend in Kauf nehme.

b) Auf einem höheren Niveau stehen **Klassifikationen, Kriterien und Methoden**⁵.

Beispiele für Klassifikationen:

Einteilung der Schuldverhältnisse in Verträge und gesetzliche Schuldverhältnisse
Einteilung der Gesellschaften in Personen- und Kapitalgesellschaften

Beispiele für Kriterien:

Verhältnismäßigkeit
Sittenwidrigkeit

Beispiele für Methoden:

Subsumtionstechnik
Auslegungsmethoden
Prinzip, dass spezielle Vorschrift der allgemeinen Vorschrift vorgeht

c) Am anspruchsvollsten sind in der Regel Grundstrukturen⁶. BLOOM u.a. unterscheiden hier zwischen Verallgemeinerungen, Prinzipien, Theorien und Strukturen.

Beispiele:

Rechtsstaatsprinzip
Strukturmerkmale einer Aktiengesellschaft

Die in dieser Taxonomie gewählte Begrifflichkeit ist nicht auf alle Fachgebiete gleich gut übertragbar. So dürften die meisten Theorien aus der Physik oder der Volkswirtschaft aus dem Blickwinkel BLOOMs diesen Namen auch verdienen. Dagegen sind juristische "Theorien" bei näherer Analyse in aller Regel keine Theorien im hier gemeinten Sinne. Die "Drei-Stufen-Theorie" des Bundesverfassungsgerichts zum Artikel 12 GG dürfte z.B. als Konkretisierung des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes ein Kriterium sein, die "subjektive Theorie" des BGH zur Mittäterschaft im Strafrecht gar nur eine Begriffsdefinition.

2) Gegenstand des **Verhaltensteil** ist die Fähigkeit, mit Wissen umzugehen. Es sind fünf Formen des Wissensumgangs zu unterscheiden:

a) Auf niedrigster Stufe steht das **Verständnis**. Hier ist weiter zu differenzieren:

aa) **Übersetzung:** Fähigkeit, das erworbene Wissen gedanklich so aufzubereiten, dass es für eine weitere geistige Verarbeitung zur Verfügung steht.

Beispiel:

Fähigkeit, ein bestimmtes Problem, in eigenen Worten wiederzugeben.

bb) **Interpretation:** Fähigkeit, Information in Ihrer Gesamtheit zu begreifen und das Verhältnis zwischen einzelnen Informationselementen zu erfassen.

Beispiele:

Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen.
Fähigkeit, zwischen Werturteil und Tatsachenbehauptung zu unterscheiden.

cc) **Extrapolation:** Fähigkeit, aus dem Inhalt der Information Schlüsse auf außerhalb der Information liegende Fakten zu ziehen. Gegenstand einer Extrapolation kann nur eine Annahme sein. Ist der Schluss sicher, ist das Faktum in Wahrheit Teil der Information.

Beispiel:

Auf der Grundlage des Wissens, dass Verschulden in der Regel eine Haftungsvoraussetzung im Vertragsrecht ist, Annahme, dass dies im Deliktsrecht ebenso sein könnte.

3) Anspruchsvoller ist die **Anwendung**. Anwendung ist die Benutzung einer Information, um ein Problem zu lösen⁷. Sie setzt Verständnis voraus. Durch bestimmte Vorgaben kann die Anwendung erleichtert werden. Vorgaben sind jedoch problematisch. Sie nehmen der Anwendung als künstliche Erleichterung einen Teil ihres Charakters und nähern sie dem bloßen Verständnis an.

Beispielsfall:

Kunde König beauftragt den Handwerksbetrieb Hesse mit der Durchführung von Reparaturarbeiten. Hesse schickt seinen bislang stets zuverlässigen Gesellen Gerster, der den Aufenthalt bei König nutzt, um eine Brieftasche zu stehlen.

Anwendungsaufgabe ohne Vorgabe:

Kann König von Hesse den durch den Diebstahl entstandenen Schaden ersetzt verlangen ?

Anwendungsaufgabe mit Vorgabe:

Kann König von Hesse den durch den Diebstahl entstandenen Schaden gemäß §§ 241 II, 280, 278 BGB ersetzt verlangen ?

⁵ Es geht hier nur um die Kenntnis, nicht um die Fähigkeit der Anwendung. Die Anwendungsfähigkeit ist Bestandteil des Verhaltensteils.

⁶ Im englischen Original „universals and abstractions“.

⁷ Dies wird zum Teil auch als „Transferleistung“ bezeichnet.

4) Die nächste Stufe ist die **Analyse**. Die Analyse löst eine Information in ihre einzelnen Elemente auf und versucht, Beziehungen dieser Elemente untereinander und zu anderem Wissen zu ermitteln. Die Grenzen zur Interpretation sind fließend.

Beispiele:

Erkennen eines Wertungswiderspruchs in einer gesetzlichen Regelung
Rechtsvergleichung

5) Die **Synthese** fügt Informationselemente, die aus ganz verschiedenen Strukturen stammen können, zu einer neuen Struktur zusammen. Die Synthese ist ein kreativer Prozess.

Beispiele:

Vertragsgestaltung
Erstellen eines Gesetzesentwurfs

6) Auf der höchsten Stufe steht die **Evaluation**. In dem vorgestellten Kategorienmodell wird hierunter allein die Bewertung auf höchstem Niveau verstanden, die sich auf eine fundierte Analyse aller relevanten Informationen stützt.

Beispiel:

Juristischer Fachaufsatz, der sich kritisch oder zustimmend zur Behandlung einer Frage durch die Rechtsprechung äußert.

2.2 Umsetzung für die Lehrpraxis

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass das Spektrum möglicher Lehrziele groß ist. Diese Lehrziele eignen sich allerdings nicht alle gleich gut für einen Nebenfachunterricht. Insbesondere Lehrziele mit Analyse-, Synthese- oder Evaluationselementen sind für ein Nebenfach in aller Regel zu anspruchsvoll. Zur Evaluation ist allerdings in Erinnerung zu rufen, dass hier nur die Bewertung auf höchstem fachlichen Niveau gemeint ist. Eine allgemeine Diskussion über juristische Probleme sowie über Vor- und Nachteile juristischer Lösungskonzepte, kann und sollte allerdings immer wieder angeregt werden. Eine solche Diskussion führt zwar zu keinem fachlich verwertbaren Erkenntnisgewinn. Aber dies ist auch nicht ihr Zweck. Diskussionen fördern die Motivation und schulen die Argumentationsfähigkeit. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Schlüsselqualifikation.

Die anderen im Abschnitt 2.1 genannten Lehrziele sind dagegen im Hochschulbereich prinzipiell erreichbar. Für den Inhaltsteil betrifft dies die gesamte Breite an Wissen bis hin zu abstrakten Grundstrukturen. Für den Verhaltensteil stehen Verständnis und Anwendung zur Verfügung, wobei der Schwierigkeitsgrad der Anwendung durch Vorgaben stark reduziert werden kann. Da angesichts begrenzter Zeit nicht alles erreicht werden kann, muss die stärkere Berücksichtigung eines Lehrzielelements zu Lasten der anderen Elemente gehen.

Soll das Lehrziel z.B. hauptsächlich die Vermittlung einer möglichst breiten Wissensbasis sein, kann zwar erreicht werden, dass der Lernende von vielen Dingen "schon einmal gehört" hat. Das bedeutet dann aber, dass sich das Ziel im Verhaltensteil im wesentlichen auf Verständnis beschränken muss, während auf das Lehrziel Anwendung weitgehend verzichtet werden muss. Das schließt natürlich nicht aus, dass die Anwendung im Rahmen der Lehre exemplarisch vorgeführt wird.

Umgekehrt: Legt man denn Schwerpunkt auf die Vermittlung von Anwendungs-Fähigkeiten, dann wird man Abstriche beim Wissen machen müssen. Das betrifft in erster Linie den Wissens-Umfang. Je mehr Wissen vermittelt werden soll, je mehr der Schwerpunkt also auf den Inhaltsteil gelegt wird, desto weniger Zeit bleibt für den Erwerb von Anwendungs-Fähigkeiten. Gleichzeitig wird die Anwendung selbst schwieriger, je höher der Wissens-Umfang ist. Anwendung ist im Grunde nichts anderes als die Auswahl des Wissens, das für die Problemlösung benötigt wird. Je größer der Wissens-Umfang ist, desto größer ist die Gefahr eines Fehlgriffs, weil die Übersicht verloren gegangen ist. Ähnliches gilt für den Schwierigkeitsgrad des Wissens. Je anspruchsvoller das Wissen ist, desto eher muss der Dozent im Verhaltensteil auf die Vermittlung der Anwendungs-

Maßgebliche Lehrzielkriterien sind also die Genauigkeit und der Schwierigkeitsgrad. Sie prägen sowohl den Inhalts- als auch den Verhaltensteil. Für ein Thema sind so eine Vielzahl von Lehrzielvarianten möglich.

Beispiel:

Thema: Auslegung von Willenserklärungen im Zivilrecht

Lehrzielvarianten:

Lehrziel	Genauigkeit Inhaltsteil	Schwierigkeitsgrad Inhaltsteil	Genauigkeit Verhaltensteil	Schwierigkeitsgrad Verhaltensteil
Fähigkeit zur Auslegung von Willenserklärungen in allen gängigen Situationen ohne Hinweis auf Auslegungsbedürftigkeit	nicht sehr hoch (Was genau sind „gängige Situationen“?)	hoch (Auslegung ist als Methode abstraktes Wissen)	hoch (Fähigkeit zur Anwendung einer Methode ohne vorherigen Hinweis)	recht hoch
Kenntnisse über die Auslegung von Willenserklärungen im Bürgerlichen Recht und im Handelsrecht	höher als im 1. Beispiel (konkreter Hinweis auf Bürgerliches Recht und Handelsrecht)	hoch (Auslegung ist als Methode abstraktes Wissen)	niedrig (Was sind Kenntnisse?)	wegen Mangel an Genauigkeit nicht zu ermitteln
Fähigkeit, konkludente Willenserklärungen auszulegen sowie strukturelle Parallelen und Unterschiede zwischen ausdrücklichen und konkludenten Willenserklärungen zu erfassen	hoch	hoch (Auslegung ist als Methode abstraktes Wissen)	recht hoch, im Hinblick auf die Auslegung aber niedriger als im 1. Teil, da keine Präzisierung, ob Hinweis auf Auslegungsbedürftigkeit	hoch (Anwendung und Analyse)

fähigkeit verzichten. Ein solches Spannungsverhältnis besteht schließlich auch zwischen Volumen und Schwierigkeitsgrad des Wissens.

Diese Überlegungen sollen anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

Beispiel:

Lehrthema soll das Recht der Allgemeinen Geschäftsbedingungen sein.

Dozent A behandelt allgemein die Frage, wann eine Allgemeine Geschäftsbedingung vorliegt (§ 305 I BGB) und unter welchen Voraussetzungen sie einbezogen werden (§ 305 II BGB). Er verweist auf den Vorrang der Individualabrede (§ 305 b) und erläutert in diesem Zusammenhang den Grundsatz der Vertragsfreiheit. Er bespricht die Rechtsfolgen überraschender und mehrdeutiger Klauseln (§ 305 c) und kommt dann zur Inhaltskontrolle nach §§ 307-309 BGB. An ihrem Beispiel erläutert er den Grundsatz, dass die spezielle Vorschrift der allgemeinen Vorschrift vorgeht. Inhaltlich widmet er sich schwerpunktmäßig der Generalklausel des § 307 BGB und stellt einige exemplarische Entscheidungen des BGH vor. Zu jeder Entscheidung schiebt er eine kurze Diskussion an.

Dozent B begnügt sich einleitend mit der Feststellung, dass der Hauptanwendungsfall der §§ 305 ff BGB die Verwendung von Vertragsformularen sei und andere Anwendungsfälle aus Zeitmangel nicht besprochen werden könnten. Er stellt den Grundsatz vor, dass Auslegungszweifel zu Lasten des Verwenders gehen (§ 305 c II). In diesem Zusammenhang bespricht er grundsätzlich die Auslegung von Willenserklärungen. Er lässt die Studenten einen Fall hierzu lösen. Dann erläutert er die Inhaltskontrolle nach §§ 307 - 309 BGB, wobei er sich schwerpunktmäßig auf den systematischen Zusammenhang zwischen diesen Vorschriften bezieht. Er lässt die Studenten im Anschluss einige praktische Fälle mit einer Aufgabenstellung nach folgendem Muster lösen:

Prüfen Sie, ob sich der Verwender einer Allgemeinen Geschäftsbedingung auf folgende Klausel berufen kann: ...Sollten Sie der Ansicht sein, dass §§ 308 f BGB zu prüfen sind, beschränken Sie sich auf § (hier Nennung einer Tatbestandsalternative aus den §§ 308 ff). Sollten Sie der Ansicht sein, dass § 307 BGB zu prüfen ist, beschränken Sie sich auf die Feststellung, dass dem so ist, ohne die Prüfung selbst vorzunehmen.

Diese Aufgabenstellung verlangt von den Studenten, dass Sie die Willenserklärung auslegen, entscheiden, ob § 305 c II BGB zur Anwendung kommt, je nach Ergebnis die ihnen wahrscheinlich unbekanntes Tatbestandsalternative aus den §§ 308 f BGB auslegen und den Überblick über den systematischen Zusammenhang der Vorschriften untereinander wahren. Die Studenten trainieren dadurch die Fähigkeit zur Auslegung von Willenserklärungen, zur Auslegung von Gesetzen und zur Anwendung des Grundsatzes, dass die spezielle Vorschrift der allgemeinen Vorschrift vorgeht. In allen drei Fällen handelt es sich um die Anwendung einer Methode. Schließlich üben Sie die Beachtung des Ordnungsprinzips der §§ 305 ff BGB, nach der nur eine Klausel, deren Inhalt feststeht, einer Inhaltskontrolle zugänglich ist. Die Beachtung dieses Prinzips ist die Anwendung einer Grundstruktur. Weitgehend abgenommen wird den Studenten in diesem Beispiel die schwierige Aufgabe, die zu untersuchenden Vorschriften zu suchen.

An diesem Beispiel werden die Vor- und Nachteile der jeweiligen Orientierung sichtbar. Inhaltsorientierte Lehre kann im Grunde wenig mehr als juristische Allgemeinbildung vermitteln, die einer praktischen Anwendung kaum zugänglich ist. Sie verblasst schnell wieder, wenn auf ihr nicht aufgebaut wird. Wenn der Inhalt allerdings von den Lernenden als interessant empfunden wird, kann inhaltsorientierte Lehre dazu motivieren, das erworbene Wissen selbstständig zu vertiefen und vielleicht sogar auf Anwendungsniveau zu heben. Verhaltensorientierte Lehre muss dagegen auf einen systematischen Inhaltsüberblick verzichten. Sie kann nur Wissensbruchstücke ohne klaren Zusammenhang vermitteln, was zu einem raschen Vergessen dieses Wissens führt. Andererseits wirkt verhaltensorientierte Lehre oft motivierender, weil sie die Lernenden stärker einbezieht. Sie schult zudem die allgemeine Anwendungsfähigkeit, die fachübergreifend von zentraler Bedeutung ist. Für eine praktisch verwertbare Anwendungsfähigkeit im juristischen Bereich ist dagegen der vermittelte Wissens-Umfang fast immer zu klein.

Für welche Lehrziele sich ein Dozent entscheidet, muss ihm überlassen bleiben. Er sollte sich allerdings immer bewusst sein, dass nicht alle erreichbar sind. Pauschalisiert lässt sich sagen: Inhaltsorientierte Lehre bietet sich umso eher, je interessanter das Thema selbst und je höher das Niveau der Lernenden ist.

In jedem Fall muss der Dozent aber darauf achten, dass das Lehrziel mit den Prüfungsaufgaben in Einklang steht. Anwendungsorientierte Aufgaben, insbesondere in Form von Fällen, können nur dann Gegenstand einer Prüfung sein, wenn dies vorher gründlich geübt wurde.

Noch eine Anmerkung zur Lehrzielgenauigkeit: Der Dozent sollte sich um eine möglichst präzise Bestimmung der Feinlehrziele bemühen. In Ausnahmefällen kann allerdings auch der Verzicht auf zu große Genauigkeit sinnvoll sein. Wenn die Studenten beispielsweise durch selbständige Projektarbeit oder Referate inhaltlich auf die Vorlesung Einfluss nehmen, genügt im Inhaltsteil eine Richt- oder Grobzielvorgabe.

3. Inhaltsauswahl und Inhaltsumfang

3.1 Grundlagen

Mit der Wahl eines Lehrziels werden die Weichen für eine sinnvolle Stoffauswahl und die Bestimmung des Stoffumfangs gestellt, mithin geht es um die wichtige Frage der "didaktischen Reduktion". **Didaktische Reduktion** ist der Versuch des Lehrenden, zu vermitteln. Vermittelt werden soll zwischen der Anforderungsstruktur, dem Anforderungsniveau des Stoffes, des Themas, der Sache und dem Voraussetzungsniveau des Lernenden. In Anlehnung an Pestalozzi kann man sagen: Es geht bei didaktischer Reduktion darum, den Gegenstand, die Sache, das Thema in den Motivations- und Verstehens-Horizont des Lernenden zu befördern. Wäre dies keine Aufgabe, würde sich der "Stoff" dem Lernenden in beiderlei Hinsicht quasi selbst aufdrängen und offenbaren, dann gäbe es keinen Grund für Lehre. Didaktisch zu reduzieren heißt, den "Stoff" anhand bestimmter Kriterien auszuwählen und zu modifizieren. Diese Kriterien

lassen sich grundsätzlich zwei Ebenen zuordnen: einer Bedingungs- und einer Entscheidungsebene. Die Bedingungebene ist vorgegeben, Gestaltungsspielraum hat der Dozent auf der Entscheidungsebene.

Zur **Bedingungebene** gehören die "Lernstruktur" (Was ist verstehbar?) und die **Zeit** (Wie viel ist vermittelbar?), die **institutionellen Vorgaben** (Was verlangen sie?).

Zur **Entscheidungsebene** gehören die "Lehrstruktur" (Was will ich?) und das **Anspruchsniveau** (Was ist subjektiv notwendig?).

Man kann grundsätzlich zwei **Analyse- / Reduktionsverfahren** unterscheiden: das *quantitative* und das *qualitative*. Bei der quantitativen Reduktion geht es um eine Reduktion der Komplexität der Inhalte (im Kern also um eine Reduzierung der Stoffmenge), bei der qualitativen Reduktion um eine Reduktion der Kompliziertheit der Inhalte (also um eine den intellektuellen und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden angemessene Aufbereitung des Stoffs).

3.2 Umsetzung für die Lehrpraxis

Auch ohne lernpsychologische Fachkenntnisse ist jedem Lehrenden bewusst, dass er die Stoffmenge reduzieren muss, wenn er ein Wissensgebiet als Nebenfach unterrichtet. Im einzelnen sieht die vorgenommene Reduktion jedoch höchst unterschiedlich aus. Viele Dozenten bemühen sich um einen möglichst umfassenden, wenn auch knappen Überblick über ein Rechtsgebiet. Sie gehen davon aus, dass nur so die für das Verständnis notwendige Struktur deutlich wird. Unter dem Anspruch umfassender Darstellung leidet jedoch häufig die Verständlichkeit. Exemplarisch soll dies an der Darstellung der Leistungsstörungsgrundsätze nach Allgemeinem Schuldrecht im Lehrbuch *Wirtschaftsrecht für Betriebswirte* von ULLRICH (2002, S. 65-76) erörtert werden:

ULLRICH lehnt sich in seinem Lehrbuch an die entsprechenden Darstellungen in Lehrbüchern für Juristen an, komprimiert jedoch sehr stark. Auf knapp 10 Seiten bespricht er die Grundstruktur des Leistungsstörungsrecht mit § 280 BGB als Ausgangspunkt, den Schuldnerverzug, den Gläubigerverzug, die Unmöglichkeit, Besonderheiten beim Fixgeschäft, die Positive Vertragsverletzung und das Verschulden bei Vertragsverhandlungen (c.i.c). Dies wird den "durchschnittlichen" Studenten aber überfordern. Die meisten Juristen dürften die Erfahrung gemacht haben, dass sie ein fundiertes und anwendungsreifes Verständnis für das systematische Verhältnis der vielen Vorschriften aus dem Leistungsstörungsrecht erst im Zuge der Vorbereitung auf das 1. Staatsexamen erworben haben. Selbst der "durchschnittliche" Jurastudent erreicht erst nach Jahren die Fähigkeit zur Anwendung des Leistungsstörungsrechts. Eine komprimierte Darstellung dieser schwierigen Materie auf zehn Seiten muss daher ihr Ziel verfehlen. Dies gilt vor allem dann, wenn das Lehrziel verhaltensorientiert ist. Es leuchtet ein, dass auf wenigen Seiten einem Studenten im Nebenfach nicht die Fähigkeit vermittelt werden kann, die ein Jurastudent erst nach Jahren erwirbt. Aber auch für die Erreichung eines inhaltsorientierten Lehrziels ist der Ansatz von ULLRICH nicht optimal. Zur didaktisch wirksamen Vermittlung des Leistungsstörungsrechts ist so viel Aufwand erforderlich, dass kaum Zeit bleibt in die Tiefe zu gehen.

Nur eine konsequente didaktische Reduktion vermag in diesem Beispielfall daher einen Lernerfolg zu gewährleisten. Die

ausgewählten Bereiche sollten rechtsgebietstypisch und aus sich heraus verständlich sein (Möllers, 1995, S. 44). Ist das Lehrziel inhaltsorientiert, kann für diese Bereiche dann eine ausführlichere Behandlung sinnvoll sein. Der Lehrgegenstand wäre dann nicht weniger umfangreich, aber leichter zu lernen. In *quantitativer* Hinsicht könnte sich die Reduktion im Beispielfall auf die Darstellung der beiden wichtigsten Fälle der Leistungsstörung konzentrieren: Die Nichtleistung des Geldschuldners und die Schlechtleistung des Sachschuldners. Möglicherweise bietet sich auch eine einheitliche Darstellung mit dem Gewährleistungsrecht aus dem Besonderen Schuldrecht an. Freilich ist der Dozent in diesem Fall gezwungen, die Systematik des BGB teilweise zu ignorieren und in Einzelfällen sogar zu verfälschen. Das ist aber zu verschmerzen. Die Systematik eines Gesetzes ist nur ein Anwendungshilfsmittel. Da der Erwerb einer umfassenden Anwendungsfähigkeit in diesem Fall ohnehin nicht erreichbar ist, benötigen die Lernenden dieses Hilfsmittel auch nicht. Gegen didaktisch gebotene Ungenauigkeiten können daher keine ernsthaften Bedenken bestehen. Ein Physiker wird einem Laienpublikum die "String-Theorie" nur dann verständlich erklären können, wenn er sie drastisch vereinfacht und damit ein Mindestmaß an Verfälschung in Kauf nimmt. Gleiches gilt hier auch.

Eine *qualitative* Reduktion kann z.B. darin bestehen, dass auf die Vorstellung von Tatbestandsvoraussetzungen verzichtet wird, die fast immer erfüllt sind. So nennt ULLRICH in seinem Lehrbuch fünf Voraussetzungen für den Schuldnerverzug: Verpflichtung zur Leistung, Nichterfüllung, Möglichkeit der Leistung, Fälligkeit und Mahnung bzw. Entbehrlichkeit der Mahnung. Die beiden ersten Voraussetzungen sind kaum von Bedeutung: Der Gedanke eines Schuldnerverzugs kommt gar nicht erst auf, wenn keine Verpflichtung zur Leistung besteht oder wenn sie erfüllt wurde. Auch die dritte Voraussetzung hat nur geringe Relevanz, da eine Erfüllung in der Praxis fast immer möglich ist. Von Bedeutung sind nur die beiden letzten Voraussetzungen, wobei die Fälligkeit ihre Relevanz aus der möglichen Verknüpfung mit §§ 273, 320 BGB schöpft. Auf diese beiden Tatbestandsmerkmale sollte sich die Darstellung beschränken. Die Nennung von fünf Voraussetzungen ist didaktisch unangemessen, weil der "durchschnittliche" Student die *unterschiedliche* Bedeutung der einzelnen Voraussetzungen nicht bzw. nur schwer erkennen kann. Das Wissen gewinnt an Komplexität und Unübersichtlichkeit, ohne dass damit ein erkennbarer Vorteil verbunden wäre.

4. Inhaltsvermittlung: Zwei Wege

So wie es zum Wesen jedes Unterrichts gehört, absichtsvoll und zielbezogen zu sein, gehört zu ihm auch, dass er Methode hat. Die methodische Gestaltung des Unterrichtsprozesses bezieht sich auf die sinnvolle Abfolge von Unterrichtsschritten, in denen sich die auf den Inhalt und das Stundenziel bzw. das Ziel der Unterrichtseinheit gerichtete Lehr- und Lerntätigkeit von Lehrendem und Lernenden entfaltet. Die Methode hat also einen Ziel-, einen Inhalts- und einen Personenzug. Daraus folgt, dass es nicht eine einzige Methode gibt, sondern eine zielbezogene Methodenentscheidung, die auf den speziellen Inhalt und die Möglichkeiten der Lernenden abgestimmt sein muss.

Dem Lehrenden stehen für die Inhaltsvermittlung grundsätzlich zwei Wege offen: Geht er Unterricht so vor, dass er zum Beispiel zuerst eine *Theorie* vorstellt und daraus dann bestimmte *Regeln* ableitet, so spricht man von einer **deduktiven** Lehrmethode. Stellt man hingegen zuerst viele *Beispiele* vor und versucht sodann aus diesen ein allgemeines Prinzip abzuleiten, so spricht man von einer **induktiven** Lehrmethode. Geht man im ersten Beispiel vom Allgemeinen zum Besonderen / Einzelnen vor, so verfährt man im zweiten Beispiel umgekehrt.

Beispiel:

Der in der Praxis häufigste Fall des Betrugs ist die Annahme von Leistungen in dem Bewusstsein, unfähig zur Gegenleistung zu sein (Kreditbetrug). Wenn der Dozent diese Fallgruppe des Betrugs vorstellt und dann anhand von Beispielen konkretisiert, geht er deduktiv vor. Gibt er einen entsprechenden Fall vor, den die Studenten unter Anwendung des § 263 StGB lösen müssen, und entwickelt er dann aus dem Fall heraus Grundsätze in Bezug auf die Fallgruppe, geht er induktiv vor.

Die induktive Methode hat den Vorteil, dass sie sehr gut zur Einbeziehung der Lernenden geeignet ist. Wenn die Beispiele, die am Ausgangspunkt der Darstellung stehen, teilnehmermotivierend ausgewählt sind, können sich die Lernenden unter Anleitung des Lehrenden an der Entwicklung des Wissens in erheblichem Maße beteiligen. Das motiviert und fördert die Fähigkeit zum selbständigen Denken. Die induktive Methode lässt sich sehr gut mit einem anwendungsorientierten Lehransatz verknüpfen. Allerdings schließt ein anwendungsorientiertes Lehrziel einen rein deduktiven Ansatz nicht aus. Die Anwendungsbeispiele können so gestaltet werden, dass sie kein Wissen transportieren, das für die weitere Lehre und gegebenenfalls für eine Prüfung relevant wäre.

So überzeugend also einerseits eine induktive Vorgehensweise im Hinblick auf Motivation und Fähigkeit zum selbständigen Denken zu sein scheint, so risikobehaftet kann sie in Bezug auf den **Verstehenserfolg** der Lernenden sein. Denn nur dann, wenn die vielen Beispiele für den Lernenden zwar einerseits der motivierende Ausgangspunkt sind, um sich dem Lerngegenstand überhaupt zuzuwenden und aber andererseits ihn auch dazu befähigen, das Allgemeine zu verstehen, nur dann ist die induktive Vorgehensweise zielangemessen. Das allgemeine Problem induktiver Vorgehensweise besteht in der Praxis leider sehr oft darin, dass es den Lernenden nicht gelingt zu abstrahieren, sie "im *Beispiel* stecken bleiben". Diese Gefahr besteht bei der deduktiven Lehrmethode nicht. Ein weiterer Vorteil dieser Methode besteht darin, dass sie die Vermittlung wesentlich größerer Stoffmengen erlaubt. Eine Garantie dafür, dass dieses Wissen auch verstanden oder gar angewendet werden kann, geht aber damit nicht einher. Wie bei der Zielwahl hat der Dozent auch bei der Methodenwahl freie Hand. In aller Regel wird sich ein Lehrender beider Methoden bedienen. Üblich ist allerdings ein Übergewicht deduktiver Methodik. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn das Lehrziel inhaltsorientiert ist. Da induktive Lehrformen für die Wissensvermittlung viel Zeit benötigen, lassen sie sich schwer mit einem inhaltsorientiertem Lehrziel in Einklang bringen. Je stärker das Lehrziel anwendungsorientiert ist, desto sinnvoller sind induktive Elemente. Ein weiteres Kriterium ist die Leistungsfähigkeit der Studenten: Je höher das all-

gemeine Niveau der Studenten, desto eher kann ihnen Wissen in komprimierter Form deduktiv vermittelt werden. Je geringer das Niveau, desto eher ist induktive Vermittlung sinnvoll, weil sie die Studenten einbezieht und allgemeine kognitive Fähigkeiten vermittelt. Schließlich spielt auch die Vermittlungsform eine Rolle: Für die schriftliche Lehre (Lehrbücher, Skripten) eignet sich die deduktive Methode⁸, bei der Vorlesung sollten dagegen induktive Elemente nicht fehlen. Während der Lernende bei der schriftlichen Lehre das Tempo selbst bestimmen kann, wird es ihm bei der mündlichen Lehre vorgegeben. Eine zu starke Gewichtung deduktiver Elemente kann daher leicht zu einer Überforderung führen.

6. Fazit

Die Wahl realistischer Lehrziele ist eine unabdingbare Voraussetzung für den Lehrerfolg. Wer zu viel erreichen will, handelt kontraproduktiv. Wichtig ist eine überlegte didaktische Aufbereitung des Wissens, die auch den Mut zur Lücke einschließt. Nur so kann verhindert werden, dass die meisten Studenten sich darauf beschränken müssen, auswendig zu lernen, ohne echtes Verständnis und Interesse entwickeln zu können.

Nicht alles, was gute Lehre ausmacht, konnte in diesem Beitrag angesprochen werden. Fragen zu konkreten Gestaltung einer Vorlesung, zur Motivation, zur Anleitung für das Eigenstudium und zur Abfrage des Wissens konnten hier allenfalls gestreift werden. Eine lehrfachbezogene Behandlung wäre sinnvoll. Ebenfalls wünschenswert wäre vertiefte Analysen zu Fragen der didaktischen Reduktion und der Lehrmethode⁹. Es führt kein Weg an der Erkenntnis vorbei, dass lehrfachbezogene Arbeiten den Praktiker viel besser erreicht als die allgemeine didaktische Literatur.

Literatur

- Bloom, Benjamin S. (Hg.) (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim, Basel (5. Aufl.)
 Meyer, Hilbert L. (1984): *Trainingsprogramm zur Lehrzielanalyse*. Königstein/Ts. (11. Aufl.)
 Möller, Christine (1971): *Technik der Lehrplanung*. Weinheim, Berlin, Basel (3. Aufl.)
 Möllers, Martin (1995): *Ansätze zu einer Didaktik der Rechtswissenschaft an Fachhochschulen der öffentlichen Verwaltung*. Brühl
 Ullrich, Norbert (2002): *Wirtschaftsrecht für Betriebswirte*. Herne/Berlin, (2. Aufl.)
 Webler, Wolff-Dietrich (2003): *Lehrziele oder Lernziele?* In: *Das Hochschulwesen* 51(2003)2, S. 59

■ **Matthias Einmahl**, Berlin, Amtsrichter. Nebenberuflich als Dozent an einer Fachhochschule und an einer Universität. E-Mail: matthias1x@hotmail.com

■ **Dr. Joachim Stary**, Berlin, Koordinator der "Pädagogischen Werkstatt" der FU Berlin. Seit über 20 Jahren im Bereich "Hochschuldidaktik" tätig. E-Mail: stary@zedat.fu-berlin.de

⁸ Einen anderen Ansatz verfolgen die Skripten vieler Repetitorien (z.B. Alpmann-Schmidt).

⁹ Dies konnte hier nicht geleistet werden, da dies den Rahmen dieses Beitrags gesprengt hätte.