

Zur Lage des Rechtsunterrichts an Schulen und zu den Bedürfnissen

CLEMENS LESSING

In Absprache mit Herrn Prof. Hadding soll das Thema vor allem unter vier Fragestellungen untersucht werden:

1. Welche grundsätzlichen didaktischen Konzeptionen eines Rechtsunterrichts stehen einander gegenüber?
 2. Welche formal-organisatorische und inhaltliche Verwirklichung hat der Rechtsunterricht in den einzelnen Bundesländern erfahren?
 3. Welche Lernziele sollten in einem Rechtsunterricht angestrebt werden?
 4. Welche methodischen Konzeptionen empfehlen sich für den Rechtsunterricht?
- Ich will versuchen, die ersten beiden Fragen zu beantworten, während Herr Prof. Hadding in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen Lernziele und Methodik rückt.

1. Welche grundsätzlichen didaktischen Konzeptionen eines Rechtsunterrichts stehen einander gegenüber?

Didaktische Konzeptionen eines Rechtsunterrichts haben die vornehmliche Aufgabe, die grundsätzlichen Ziele dieses Unterrichts herauszuarbeiten. Diese Zielkonzeptionen werden getragen von dahinterstehenden Menschenbildern, Rechtsvorstellungen und politischen Grundüberzeugungen. In der didaktischen Diskussion um die Rechtskunde in der Bundesrepublik Deutschland haben sich vor allem drei Konzeptionen herauskristallisiert:

1. die marxistische,
2. die emanzipatorisch-kritische und
3. die rational-loyale.

Zu allen drei Konzeptionen gibt es Varianten. Die Übergänge von einer Konzeption zur anderen sind fließend. Die eben genannte Trias ist darum angreifbar und ausdeutungsbedürftig, soll hier aber vor allem dem besseren Verständnis der Problematik dienen.

ad 1.:

Die marxistischen Didaktiker gehen vom materialistischen Menschenbild aus, demzufolge nicht das Bewußtsein das Sein, sondern umgekehrt das reale Sein alle geistigen Zusammenhänge (Recht, Kultur, Wissenschaft) bestimmt. Der geistige Überbau ist Ausfluß der gesellschaftlichen Verhältnisse, die wesentlich durch die Produktionsverhältnisse bestimmt werden. Aufgrund dieses Menschenbildes gibt es für die marxistischen Didaktiker Recht weder als einen eigenen politisch-geistigen Zusammenhang noch als etwas hermeneutisch zu Deutendes. Vielmehr ist Recht Ausfluß der Herrschaftsverhältnisse. Das herrschende Recht ist das Recht der Herrschenden. Oskar

Negt¹ deutet die zunehmende Verrechtlichungstendenz in den spätkapitalistischen Ländern als ein Mittel, die Produktion und den gesellschaftlichen Verkehr durch staatliche Zwangsregelungen zu stabilisieren. Rechtsunterricht hat für Marxisten in den westlichen Industrienationen die Aufgabe, auf diese herrschaftsstabilisierende Rolle des Rechts hinzuweisen und damit den jungen Menschen für eine gesellschaftlich notwendig kommende Revolution vorzubereiten, in der Erniedrigung und Ausbeutung beseitigt werden. In den sozialistischen Ländern hat nach Meinung der Marxisten diese Revolution bereits stattgefunden; Recht hat darum in der DDR die Aufgabe, den revolutionären Prozeß von sich aus fortzutreiben, und Rechtsunterricht wird somit als Instrument der sozialistischen Politik angesehen. In der UdSSR hat der Rechtsunterricht daneben eine präventive Funktion, indem er vor Jugendkriminalität bewahren soll. Das Recht selbst erhält hier in weit höherem Maße als in demokratischen Ländern stabilisierende Aufgaben. Die Didaktiker wenden sich aus dieser Widersprüchlichkeit mit dem Hinweis, daß erst in einer „höheren Phase des Kommunismus“ das Recht gänzlich aufgehoben werde. Wenn dann der Prozeß der Selbstentfremdung des Menschen durch Arbeit aufgehoben sei, Arbeit nur der Verwirklichung des menschlichen Dranges nach schöpferischer Tätigkeit diene, wenn jedem nach seinen Bedürfnissen und nicht etwa nach seinen Leistungen gegeben werde, dann bedürfe es des Rechts als eines gesellschaftlichen Zwangsmittels nicht mehr. Im Grunde führt also marxistische Rechtserziehung in den westlichen Demokratien zur Vorbereitung der Revolution – Schüler sollen fähig werden, auf diesen geschichtlich zwingend fahrenden Zug aufspringen zu können –, während in den sozialistischen Ländern Rechtsunterricht die dortige Herrschaft stabilisieren soll.

ad 2.:

Die Didaktiker, die sich dem erkenntnistheoretischen Ansatz der sogenannten Frankfurter Schule (Habermas, Adorno, Horkheimer) verpflichtet fühlen, billigen im Unterschied zu den orthodoxen Marxisten dem Menschen Gestaltungsmöglichkeit in der Geschichte zu. Ja mit aufklärerischem Pathos wollen sie pädagogisch den Menschen dazu bringen, von den Kräften seiner Vernunft frei, emanzipiert, sich selbst bestimmend Gebrauch zu machen. Allerdings sind ihres Erachtens diese Vernunftkräfte auf besondere Weise an die gesellschaftlichen Verhältnisse gebunden. Jedes Erkennen wird bestimmt durch erkenntnisleitende Interessen, die Zielrichtung und Ergebnisse des Erkenntnisprozesses prägen. Das gesellschaftlich bedingte Interesse verfälscht die Erkenntnisse. Deswegen muß es durch Entlarvung und Hinterfragen der Urteile gekennzeichnet und schließlich überwunden werden. Politischer Unterricht hat vor allem diese Hinterfragungsfunktion. Weder ein Regierungssystem noch eine Rechtsordnung sind sachlich im Unterricht zu untersuchen, sondern beide müssen bereits im Stadium des Kennenlernens auf die hinter ihnen stehenden gesellschaftlichen Interessen hinterfragt werden. Mit den Marxisten haben die kritisch-emanzipatorischen Didaktiker gemeinsam, daß für sie alles Geistige und Politische (Recht, Staat, Regierungssystem usw.) gesellschaftlich bedingt ist und daß sich auch das Nachdenken über diese Emanationen menschlichen Geistes als gesellschaftlich abhängig erweist. Von den Marxisten unterscheiden sich diese Didaktiker, insoweit sie letztlich kein sozialistisches oder kommunistisches System anstreben, sondern eine antizipierte Utopie einer künftigen herrschaftsfreien Gesellschaft (darin

¹ Oskar Negt: Thesen zur marxistischen Rechtstheorie, in: Kritische Justiz, Heft 1/1973, S. 1–19.

freilich wieder strukturell der Marxschen Kommunismusutopie verwandt) und den Schüler weder zur Akzeptierung eines demokratischen noch eines sozialistischen Systems erziehen wollen, sondern zur Emanzipation von den herrschenden Systemen und Selbstbestimmung. Freilich wirkt sich das in der schulischen Praxis so aus, daß Ziel des politischen Unterrichts zunächst einmal die Entlarvung der gegenwärtigen demokratischen Gesellschaft als eines Zwangs- und Herrschaftssystems ist.

Besonders im Rechtsunterricht wird diese didaktische Verunsicherungs- und Entlarvungstendenz deutlich. Die intensive Beschäftigung mit dem Recht und der Rechtsordnung wird gefordert, „weil sie ein System von Herrschaft und Normen transparent werden läßt, das gesellschaftlichen Veränderungen eher im Wege steht als sie fördert“². Recht ist also zu entlarven als Instrument der gesellschaftlichen Stabilisierung. Im Unterschied zu den Marxisten will man aber die bestehenden Rechtsverhältnisse nicht einfach negieren und etwa einem blinden revolutionären Aktionismus das Wort reden. Vielmehr soll Beschäftigung mit dem Recht die Chance für Veränderungen deutlich werden lassen. Der Schüler soll „Freiräume dafür erkennen und Strategien zur Einflußnahme auf die Rechtspolitik entwickeln“³.

Im Rechtsunterricht sollen Schüler neben der notwendigen Schutzfunktion des Rechts die systemstabilisierende Funktion des Rechts erkennen: „Vielfach stehen hinter Rechtsregeln Herrschafts- und/oder Wirtschaftsinteressen, die durch diese Ordnung persönlichen Vorteil und Profit auf Kosten der ihre Arbeitskraft verkaufenden lohnabhängigen Mehrheit der Gesellschaft erlangen“⁴.

Rechtsunterricht soll einen Beitrag zur Fortentwicklung des Rechts leisten. Auch die Erhaltung bestehenden Rechts ist zu tolerieren, wenn es nicht den Interessen der Unterprivilegierten zuwiderläuft. Insgesamt ist jedoch eine Rechtsentwicklung zu fördern, die zur Auflösung der Herrschaft der Privilegierten führt und die antizipierte gesellschaftliche Realutopie eines herrschaftsfreien Zeitalters vorbereitet⁵.

Das oberste Lernziel, die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung, verblaßt gegenüber den eben geschilderten Zielrichtungen. Emanzipation meint eben nicht die Befreiung des Individuums zu sich selbst, sondern seine Befreiung zur antizipierten gesellschaftlichen Realutopie. Darum wird in den Lernzielen des Lehrgangs „Rechtskunde oder Rechtserziehung“ am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung auch diesem Freisetzungsprozeß kein Wort gewidmet, vielmehr nur der Entlarvungs- und Hinterfragungsfunktion eines Rechtsunterrichts:

„Der Schüler soll lernen,

1. daß das Recht Herrschafts- und Schutzfunktion besitzt;
2. daß bestimmten Herrschaftsverhältnissen bestimmte Rechtsverhältnisse entsprechen;
3. daß Rechts- wie Herrschaftsverhältnisse historisch bedingt und damit veränderbar sind;
4. daß das wirksamste Mittel des Einflusses auf Herrschafts- und Rechtsverhältnisse solidarischer Handel ist;
5. daß das Ziel der Einflußnahme die Verteidigung bestehender Freiheitsräume und die Befreiung von bestehender politischer und ökonomischer Unterdrückung sein muß.“⁶

² F. Sandmann, Didaktik der Rechtskunde, Paderborn 1975, S. 10.

³ Sandmann a. a. O., S. 10.

⁴ Sandmann a. a. O., S. 185.

⁵ Vgl. Sandmann a. a. O., S. 186 f.

⁶ Zitiert in Sandmann a. a. O., S. 187.

ad 3.:

Eine rationale Loyalitätsdidaktik, wie sie z. B. von Sutor vertreten wird, geht von einem Menschenbild aus, demzufolge der Mensch die Fähigkeit zum selbständigen Gebrauch seiner Vernunft hat und nicht nur zu einem gesellschaftlich bedingten, ferner, daß er die Geschichte (auch das Recht) zu gestalten vermag, daß er allerdings seinerseits mit den so gestalteten, historisch gewachsenen Zuständen konfrontiert wird und darin Schranken seiner Freiheit erfährt, daß er schließlich das Wesen ist, das sich Normen zu setzen vermag, die nicht bloß Macht und Interesse entspringen, sondern eine höhere Legitimation haben. Diese Normen werden bei Sutor nicht transzendental oder metaphysisch legitimiert, sondern politisch-historisch: Sie sind geschichtlich gewachsen, somit Vorgegebenheiten für bestehende Ordnungen. Sie erfahren dadurch eine das Tagesgeschehen übergreifende Legitimation, weswegen ihnen gegenüber Loyalität geboten ist, allerdings nicht etwa im völlig unkritischen Sinn; denn auch die historisch gewachsenen Ordnungen sind politisch, sind Ergebnis menschlicher Entscheidungen, die ihrerseits immer wieder mit den Mitteln der Vernunft gemessen werden müssen. Deswegen gehört zur Loyalitätsdidaktik das rationale Element entscheidend hinzu; politische Bildung hat die Aufgabe, politische Urteilskraft zu wecken, allerdings nicht in Negierung, nicht in Entlarvung oder Hinterfragung bestehender Ordnungen, sondern in rationaler und verantworteter Auseinandersetzung mit ihnen.

Für Sutor ist Recht ein soziales und politisches Phänomen. „Gesetztes Recht ist Menschenwerk, es kann nur durch politische Herrschaft gesetzt und garantiert werden“⁷. Es ist aber ebenso gebunden an vor- und überstaatliche Normen, ganz gleich wie man diese begründen mag. In der pluralistischen Gesellschaft wird diese Begründung durch einen gesellschaftlichen Konsens bewirkt, der nicht mehr als ein Minimalkonsens sein kann und sich einerseits auf die Geltung der Grundwerte und andererseits auf die Anerkennung fester Verfahrensregeln stützt⁸. Solche Grundwerte und Verfahrensregeln ergeben sich u. a. aus Art. 1 und Art. 2 Abs. 1 des Grundgesetzes im Hinblick auf die Menschenwürde und die Selbstbestimmung des einzelnen bei Wahrung der Rechte anderer; ferner aus Art. 20 GG im Hinblick auf die einvernehmliche Austragung von Konflikten in geregelten Verfahren in Parlament, Verwaltung und Justiz (Demokratie und Rechtsstaat; Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz; Sozialstaatsprinzip: Schutz des einzelnen auch vor potenten Mächtegruppen) und schließlich aus den Art. 1 bis 19 GG (Präambel) im Hinblick auf die Wertordnung der Grundrechte als Grundwerte des Zusammenlebens.

Auch Sutor verkennt nicht, daß konkrete Rechtssetzung und Rechtswahrung nicht unbeeinflußt von gesellschaftlichen Interessenlagen erfolgt, „und deshalb bedarf auch das Recht der Fortentwicklung und Anpassung an veränderte Verhältnisse durch Politik, ja diese Fortentwicklung ist sogar die einzige Sicherheit dagegen, daß ‚Vernunft Unsinn, Wohltat Plage‘ wird“⁹. „Der rechtspolitische Unterricht soll zeigen, wie sich Rechtspolitik zwischen den Polen der objektiven Rechtsordnung, die Rechtssicherheit und Beständigkeit zu garantieren scheint, und des Rechtspragmatis-

⁷ Bernhard Sutor, *Didaktik des politischen Unterrichts*, Paderborn 1971, S. 184.

⁸ Vgl. Wolfgang Perschel, *Rechtsdidaktik als politisches Problem*, in: Gerd Stein (Hrsg.), *Geschichte, Politik, Pädagogik, Aspekte menschlicher Verantwortung*, Ratingen/Kastellaun 1975.

⁹ Sutor a. a. O., S. 185.

mus, der die Anpassung des Rechts an die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse fordert, vorantasten muß¹⁰. In diesem Sinne ist der Rechtsunterricht gerichtet auf *politische* Rechtserziehung. Die Rechtsordnung muß begriffen werden als zentraler Bestandteil der politischen Lebensordnung einer Gesellschaft.

Sutor folgert aus der hier geschilderten Grundposition eine Reihe von Einsichten, die im Unterricht strukturierend wirken sollten. Es sind dies rational gewonnene Einsichten, die sich aus den Prämissen logisch folgernd ergeben:

- „1. Recht hat einen doppelten Charakter: Es ist in überlieferten Rechtsideen und -gewohnheiten vorgegeben und gilt damit als Maßstab auch für Staat und Politik, und es ist der Politik zur Verwirklichung, Sicherung und Weiterentwicklung aufgegeben.
2. Aus diesem Doppelcharakter des Rechts ergibt sich das Spannungsfeld, in dem die Rechtspolitik sich immer bewegen muß zwischen objektiver Rechtsordnung und Rechtspragmatismus, zwischen Gerechtigkeit und Rechtssicherheit.
3. Recht ist nicht identisch mit Moral, da es nicht alles menschliche Handeln normieren, sondern nur das gesellschaftliche Zusammenleben ermöglichen soll durch Umschreibung von Rechten und Pflichten aller in Gesellschaft und Staat.
4. Recht darf aber nicht reinen Zweckmäßigkeitserwägungen unterworfen werden, losgelöst vom Maßstab ursprünglicher, in der Personwürde des Menschen gründender Menschenrechte.
5. Das Recht bedarf zur Durchsetzbarkeit der politischen Macht, aber Macht bedeutet immer auch Gefahr für das Recht . . .“¹¹

Sandmann wirft Sutor vor, er habe hier die Stellung des Rechts in affirmativer und ideologischer Weise¹² beschrieben. Er verdeutlicht damit den Unterschied zwischen der kritisch-emanzipatorischen Didaktik und der rationalen Loyalitätsdidaktik. Bei der ersten wird Recht als gefrorene Herrschaftsstruktur gedeutet und ist ein zu veränderndes, Sutor dagegen sieht Recht im Spannungsfeld von Geschichte und Politik, Normengebundenheit und Pragmatismus, und er folgert daraus eine Didaktik, die Loyalität gegenüber dem geltenden Recht mit rationaler Analyse und Überlegungen zur Fortentwicklung verbindet.

2. Welche formal-organisatorische und inhaltliche Verwirklichung hat der Rechtsunterricht in den einzelnen Bundesländern erfahren?

Den curricularen Konzeptionen eines Rechtsunterrichts liegt in fast allen Bundesländern ein didaktisches Konzept zugrunde, demzufolge Schüler vor allem zu einem Verständnis und zu einer Bejahung der Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland geführt werden sollen. Recht wird dabei ebenso wie in der rationalen Loyalitätsdidaktik als soziales und politisches Phänomen gesehen. Es ist demnach nicht etwas überzeitlich Vorgegebenes, sondern ein historisch gewachsenes Ergebnis des politischen Prozesses im weitesten Sinn. In diesem Prozeß war es geprägt durch Macht und Konsens. Schüler sollen zur Einsicht der staatsbürgerlichen Aufgabe geführt werden, die sich mit der Tatsache, daß Recht im politischen Prozeß verändert und verbessert werden kann, verbindet. Insofern hat Rechtsunterricht eine rationale Aufklärungs-

¹⁰ Sutor a. a. O., S. 185.

¹¹ Sutor a. a. O., S. 190.

¹² Sandmann a. a. O., S. 152.

funktion, verbindet sich mit Weckung des Rechtsbewußtseins auch die Entwicklung des Verantwortungsbewußtseins des mündigen Staatsbürgers für eine Teilnahme am Veränderungsprozeß des Rechts.

Im Sinne dieser didaktischen Zielsetzung fordern z. B. die vorläufigen Richtlinien von Baden-Württemberg für rechtskundliche Arbeitsgemeinschaften (1970): „Rechtskundliche Arbeitsgemeinschaften an den Schulen sollen im Rahmen des politischen Bildungsauftrags der Schule den Schüler mit den Grundprinzipien unserer Rechtsordnung vertraut machen und das Verständnis für das Wesen und die Aufgaben der Rechtspflege im demokratischen Staat vertiefen.“ In den Lehrplan-Empfehlungen Nr. 1 des Kultusministers des Landes Schleswig-Holstein heißt es entsprechend: „Der Schüler soll sich kritisch auseinandersetzen mit den Begriffen Recht, Gerechtigkeit, Gesetz und ihren Ableitungen. Er soll zu der Einsicht geführt werden, daß die Rechtsordnung eine politische Kategorie ist, die nicht mit sittlichen Werten kongruent, aber doch vielfach mit ihnen verflochten ist, und daß sie historisch als die gegenwärtige verstehbar ist. Daher sind theoretische Erörterungen über Rechtsgeschichte zum tieferen Verständnis unumgänglich.“ Im Modell eines Stoffplans für den rechtskundlichen Unterricht an Realschulen und Gymnasien des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen wird als Unterrichtsziel angegeben: „Ziel des rechtskundlichen Unterrichts ist es, Verständnis für das Wesen und die Ordnungsaufgabe des Rechts zu wecken und die Rechtsfremdheit zu überwinden. Die Schüler sollen einige Grundkenntnisse der Rechtsordnung erwerben, die zur politischen Bildung gehören und die ihnen später das Zurechtfinden im Rechtsleben erleichtern. Die Grundzüge des Rechts und die Aufgaben der Rechtspflege sollen ihnen vertraut werden. Bei der Behandlung der Rechts- und Verfahrensgrundsätze sollte in geeigneten Fällen auch erörtert werden, welche anderen Regelungen denkbar, teils auch in anderen Rechtsordnungen verwirklicht sind und was für die eine oder andere Lösung spricht.“ Schließlich heißt es im Bericht über Rechtskundeunterricht, den der Senator für Schulwesen vor dem Berliner Abgeordnetenhaus 1976 abgegeben hat: „Die dem Recht – etwa im Unterschied zur Ethik – eigenen Formen der Normenbildung, Normenzuerkennung und -erzwingung durch dafür berufene Instanzen stellen einen konstitutiven Teil von Wissen und Verständnis eines mündigen Bürgers über Staat und Gesellschaft dar; ohne den Faktor Recht können Aufbau und Funktionen einer modernen Industriegesellschaft nicht erklärt werden . . . Von besonderer Wichtigkeit ist es, dem Schüler ein realistisches Verständnis zum politischen Entstehungsprozeß von Recht nahezubringen und ihn mit dessen – in unserer modernen Industriegesellschaft – dynamischem Charakter vertraut zu machen.“

Lediglich die hessischen Rahmenrichtlinien von 1973 gehen vorwiegend vom emanzipatorisch-kritischen Didaktikkonzept aus. Sie stellen von den verschiedenen Funktionen des Rechts (Sicherung und Schutz, Macht und Ordnung, Tradition und Veränderbarkeit) nur die Herrschaftsfunktion und die Veränderbarkeit heraus. Nach dem Lernzielkatalog „Ordnungen und Regelungen“ sollen die Schüler erkennen,

- daß Regelungen von Menschen und für Menschen gemacht sind;
- daß Regelungen von Menschen verändert werden können;
- welche Regelungen das Zusammenleben (Arbeiten) in der Klasse ermöglichen und erleichtern;
- daß Regelungen geändert werden können;
- daß es Regelungen gibt, die einzelne oder ganze Gruppen benachteiligen oder schädigen;

- daß es Regelungen gibt, die seinen eigenen Interessen widersprechen;
- daß jede Regelung daraufhin zu überprüfen ist, wem sie nützt, wem sie schadet, ob sie geändert werden soll, wie sie geändert werden kann;
- daß Regelungen oft von wenigen gemacht sind, aber viele sich danach richten müssen;
- daß Regelungen oft dazu dienen, Vorhandenes zu erhalten;
- daß Regelungen auch verhindern können, daß Neues erprobt und eingeführt wird;
- daß Regelungen Abhängigkeiten schaffen und abschaffen können;
- daß Gesetze und Urteile Regelungen von besonderem Gewicht sind (vgl. die Sanktionen);
- daß auch Gesetze und Urteile revidiert bzw. geändert werden können.“

Etwa 50 Prozent dieser Lernziele betonen die Veränderbarkeit von Regelungen und Ordnungen. Durch Lernziele wie „daß Regelungen oft von wenigen gemacht sind, aber viele sich danach richten müssen“ oder „daß Regelungen dazu dienen, Vorhandenes zu erhalten“ kann beim Schüler moralische Entrüstung geweckt werden: Das darf doch nicht so bleiben, das ist doch schlecht oder verwerflich! Die im Unterricht aufgedeckten Abhängigkeitsverhältnisse werden nicht mit entsprechenden Ist-Werten anderer Gesellschaftsformen verglichen¹³, so z. B. den sozialistischen, sondern werden gemessen am Idealbild einer Gesellschaft, die relativ frei von solchen unerträglichen Abhängigkeitsverhältnissen ist, allerdings noch nicht besteht, insofern den Charakter einer antizipierten utopischen Gesellschaftsform hat. Felix von Cube meint, daß diese Art von Rechtsunterricht nichts weiter als das Trojanische Pferd der Neomarxisten sei. Man muß hier aber sehr wohl unterscheiden zwischen der Verwirklichung eines didaktischen Konzepts des orthodoxen Marxismus, von dem eingangs die Rede war, und dem mit sozialhumanem Pathos vorgetragenen Konzept einer herrschaftsfreien oder zumindest herrschaftsarmen Zukunftsgesellschaft. Die antizipierte Realutopie hat wegen ihrer fehlenden Konturen didaktisch gesehen die Gefahr, daß sie dem einzelnen Lehrer zuviel Freiheit für die Entfaltung seiner politischen Phantasie läßt. Da wir unseren eigenen Gedankengebilden in der Regel mit Liebe und Eifer anhängen, kann daraus so etwas wie Indoktrination entstehen, nämlich das vielleicht gut gemeinte, leidenschaftlich gewollte, aber sachlich-politisch nicht begründete Hinziehen des Schülers zu solchen Zielen. Damit sind freilich nur Tendenzen aufgewiesen worden, die sich in der Schulwirklichkeit unterschiedlich auswirken können. Insgesamt kann man beim Vergleich der didaktischen Konzepte feststellen, daß sie sich vor allem tendenziell und durch Akzentsetzung unterscheiden. Deswegen können Didaktiker in den meist leidenschaftlich geführten Diskussionen auch mit gutem Gewissen entrüstet sein, wenn solche Tendenzen als Fakten angeprangert werden.

Die detaillierte inhaltliche Ausgestaltung des Rechtsunterrichts in den einzelnen Bundesländern ist eng gebunden an die formalorganisatorische Verwirklichung. In aller Regel wird der Rechtsunterricht an das jeweilig für die politische Bildung zuständige Fach Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politische Weltkunde, Gesell-

¹³ Vgl. Felix von Cube, Didaktik der Rechtskunde – Trojanisches Pferd der Neomarxisten?, in: Die Deutsche Schule 1975, S. 526.

schaftslehre angegliedert. Hierfür spricht einerseits das didaktische Konzept, wonach Rechtsunterricht eine Aufgabe der politischen Bildung ist, in das Gesamtkonzept der Bildung eines mündigen Staatsbürgers gehört, nicht die Ausbildung von Minijuristen zum Ziel haben soll und auch nicht in eine Art „Rechtskenntnis für jedermann“ (jeder sein eigener Rechtsanwalt) ausarten darf. Andererseits sprechen dafür aber auch schulorganisatorische Gründe, die eine Ausweitung der Stundentafel verbieten. Diese Stundentafel hat ja das Schicksal der kurzen Bettdecke, wo immer man zieht, bekommt man entweder kalte Füße oder einen kalten Oberkörper. Man kann sie nicht über 30 bis 35 Stunden ausweiten; wenn man sie in diesem Rahmen mit neuen Fächern vollstopft, geht dies auf Kosten bestehender Fächer, die allesamt ihre eigene Bildungsbedeutung haben, von ihren Fachvertretern, unterstützt durch die Öffentlichkeit, leidenschaftlich verteidigt werden und mit einer gewichtigen Stundenzahl vertreten bleiben wollen, um nicht durch Zersplitterung der Stundentafel der unseligen Häppchenmethode Vorschub zu leisten. Auf die Stundentafel haben ja nicht nur der Rechtsunterricht Appetit, sondern täglich neu hinzukommende, gewiß wichtige Wissensgebiete vom Umweltschutz über die Europakunde bis zur Gesundheitserziehung. Ein zweiter Grund für die Zurückhaltung gegenüber einem eigenständigen Fach Rechtsunterricht ist die Lehrerfrage. Sowohl juristisch als auch pädagogisch gleichermaßen vorgebildete Lehrer stehen kaum zur Verfügung. Vielfach mangelt es dem durchschnittlichen Sozialkundelehrer an den notwendigen juristischen Kenntnissen. Viele rechtswissenschaftliche Fachbereiche lehnen ab, daß Rechtsunterricht durch Lehrer erteilt wird, die neben der sozialkundlichen Ausbildung eine Art juristische Miniausbildung erhalten haben. Lediglich die Diplomhandelslehrer-Ausbildung ist seit langem so strukturiert, daß juristische Kenntnisse in einem umfassenden wirtschaftswissenschaftlichen Studium mitvermittelt werden. Für die allgemeinbildenden Schulen kristallisierte sich jedoch die Forderung der Juristen heraus, Rechtsunterricht nur durch Volljuristen erteilen zu lassen. Aus diesem Grund wird in den meisten Bundesländern auch eine Art kooperatives Modell für den Rechtsunterricht verwirklicht. Es konkretisiert sich in Arbeitsgemeinschaften, die von Juristen und Sozialkundelehrern gemeinsam gestaltet werden, stundentafelmäßig an den politischen Unterricht angegliedert werden und lehrplanmäßig in Zusammenarbeit von Kultus- und Justizministerium ausgestaltet werden. Solche Arbeitsgemeinschaften gibt es in der Regel nur für die gymnasiale Oberstufe, sie können freiwillig (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) oder mehr oder minder obligatorisch (Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz) sein.

Während Rechtsunterricht einerseits in fast allen Bundesländern in die Sozialkundelehrpläne der Sekundarstufe I (Abschlußklassen der Hauptschule [hier auch Arbeitslehre], 9. und 10. Klassen des Gymnasiums und der Realschule) und der Sekundarstufe II eingebettet ist, andererseits auch in der Form von freiwilligen oder stundenplanmäßig eingebundenen Arbeitsgemeinschaften vornehmlich in der Sekundarstufe II erteilt wird, kommt er neuerdings auch als Kurs der gymnasialen Oberstufe vor. Gemäß der Vereinbarung der Kultusminister vom 7. Juli 1972 (Ziff. 6. 2.) kann das Fach Rechtskunde im Wahlbereich der gymnasialen Oberstufe neu aufgenommen werden. Von dieser Möglichkeit haben die Länder Bayern (15 Doppelstunden), Berlin (4 Doppelstunden), Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schleswig-Holstein (einer oder mehrere Halbjahreskurse) Gebrauch gemacht. Verständlicherweise kann der inhaltliche Umfang des Rechtsunterrichts hier größer sein als in den zwischen 6 und 12

Doppelstunden umfassenden Arbeitsgemeinschaften oder in dem Fachunterricht in Sozialkunde in der Sekundarstufe I oder II.

In bezug auf die ausgewählten Unterrichtsinhalte ergibt sich eine erstaunliche Übereinstimmung in den curricularen Entwürfen der einzelnen Bundesländer. In aller Regel eignet dem Rechtsunterricht eine Systematik, die sich an der Gliederung der Rechtsgebiete orientiert. Dabei ist diese Systematik in Arbeitsgemeinschaften mehr propädeutisch und knapp, in Grundkursen der reformierten Oberstufe extensiv entwickelt. Am Beginn steht in aller Regel eine Unterrichtseinheit mit der Thematik „Wesen und Ordnungsfunktion des Rechts“ (Schleswig-Holstein, Bayern). Hier werden behandelt „Wesen des Rechts, Recht – Moral – Sitte, Rechtsquellen, Einteilung der Rechtsgebiete, Aufgaben der Rechtspflege“. Zu dieser Thematik schlägt das Curriculum Rechtskunde von Nordrhein-Westfalen folgende Feinlernziele vor:

„Der Schüler soll

- erkennen, daß es Recht gibt, und
- verstehen, wodurch es sich von anderen Regeln unterscheidet;
- Kenntnisse erwerben über die Entstehung und Wandlung des Rechts und seiner Quellen im geschichtlichen Prozeß;
- Einsicht gewinnen, daß der Rechtsetzung Wertentscheidungen zugrunde liegen;
- Einsicht gewinnen in die bewahrende wie verändernde Funktion des Rechts;
- die Qualität des Rechts für die Lösung von Interessenkonflikten verstehen;
- Einsicht gewinnen, daß Recht der Begründung und Ausübung, aber auch der Begrenzung und Kontrolle von Macht dient.“

An diesen Einführungskurs schließt sich in der Regel eine Unterrichtseinheit über den privaten Rechtskreis des Bürgers an. Hier werden thematisiert „Rechts- und Geschäftsfähigkeit, Familien- und Erbrecht, Rechtsbeziehungen der Bürger untereinander, das gerichtliche Verfahren im Zivilprozeß“.

Ein weiterer Themenkreis behandelt die Rechtsbeziehung des Bürgers zum Staat (öffentliches Recht). Hier werden ausgewählt das Verwaltungsrecht, die Verfassungsbeschwerde und das Strafrecht einschließlich der Grundzüge des Verwaltungsgerichtsverfahrens, des Strafverfahrens und der Verfahren der freiwilligen Gerichtsbarkeit (insbesondere Vormundschaftsgericht). Zum Strafrecht erwähnt das nordrhein-westfälische Curriculum folgende Feinlernziele:

„Der Schüler soll

- verstehen, daß strafrechtliche Normen Rechtsgüter schützen;
- verstehen, daß auf diesen strafrechtlichen Rechtsgüterschutz im Gegensatz zum privatrechtlichen Rechtsgüterschutz in der Regel nicht verzichtet werden kann;
- verstehen, daß diese Rechtsgüter und ihr Schutz auf veränderbaren Wertentscheidungen der Gesellschaft beruhen;
- einen Überblick gewinnen, daß der Schutz der Rechtsgüter nicht nur durch strafrechtliche, sondern auch durch ordnungsrechtliche Sanktionen und zivilrechtliche Maßnahmen gesichert werden kann.“

Mit dieser expliziten Darstellung eines Lernzielkatalogs habe ich freilich die Thematik meines Referats bereits transzendiert, woraus sich eine Überleitung zu den Überlegungen von Herrn Prof. Hadding in bezug auf Lernziele und Methodik ergibt.