

## B. Strukturprobleme der juristischen Ausbildungsdebatte

Die juristische Ausbildungsdebatte leidet an Strukturproblemen, deren Reflexion und Bearbeitung notwendig ist, soll die juristische Ausbildung langfristig verbessert werden.<sup>28</sup> Zu diesen Problemen zählt der Mangel an empirischem Wissen und normativen didaktischen Grundlagen (→ I.), die Prävalenz einer dysfunktionalen Debatte- und Kultur (→ II.), die Vielfalt von Akteuren, Interessen und Handlungslogiken (→ III.) sowie der ungelöste Theorie-Praxis-Konflikt (→ IV.) der Rechtswissenschaft als Professionswissenschaft.

### I. Fehlendes empirisches Wissen und fehlende didaktische Grundlagen

Der Ausbildungsdebatte fehlt es an belastbaren empirischen Grundlagen und an einem angemessenen normativen Bezugsrahmen.<sup>29</sup> Zu recht wird sie daher auch als „pointillistisch“ beschrieben und kritisiert.<sup>30</sup> Der Mangel an empirischem Wissen führt dazu, dass dort, wo wenig gewiss ist, vieles behauptet werden kann und sich widersprüchliche anekdotische Evidenzen frei im Raum stoßen. Es fehlt außerdem an einer gemeinsamen Sprache im Sinne geteilter didaktischer Konzepte und Begriffe, mit der ein konstruktiver Streit über die juristische Ausbildung der Zukunft überhaupt erst ausgetragen werden könnte. Im Einzelnen:

#### 1. Fehlende empirische Grundlagen

Die Rechtswissenschaft ist eine empiriearme Disziplin.<sup>31</sup> Sie gewinnt ihre Aussagen aus Normsystemen und Begriffsapparaten und

---

<sup>28</sup> Hassemer/Kübler, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 35 ff. zu „Zielkonflikten“.

<sup>29</sup> Zum Mangelbefund für die Rechtswissenschaft Bohndick, Möglichkeiten für die empirische Rechtsdidaktik aus Perspektive der empirischen Hochschulbildungsforschung, abrufbar unter <https://www.rechtsempirie.de/0.25527/re.2023.21/>.

<sup>30</sup> Rzadkowski/Trute, Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft, in: Reimann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik II, 2023, 147 (154).

<sup>31</sup> Petersen, Braucht die Rechtswissenschaft eine empirische Wende?, Der Staat 49 (2010), 435 (447 ff.); Towfigh, Empirical Arguments in German Public Law, I CON 12 (2014), 670 (672 ff.); ders., Aufgaben einer empirischen Reflexion der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, ZDRW 2025, 13.

rekurriert nur okkasionell auf die Lebenswirklichkeit.<sup>32</sup> Die Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung sind nicht Gegenstand juristischer Ausbildung, ebenso wenig die korrespondierenden Grundlagen der Statistik. Juristen sind empirisch sprachlos und abhängig von anderen (Sozial-)Wissenschaften „vor [ihren] Toren“,<sup>33</sup> womit sie traditionell nicht sehr souverän umgehen.<sup>34</sup> In Fragen der juristischen Ausbildung stellt sich die Lage ähnlich dar.<sup>35</sup> Das bestätigt ein Interviewpartner:

I-D3: „Also ich glaube, man braucht auch einfach eine gewisse Diskussionsgrundlage, eine faktische Diskussionsgrundlage und deshalb finde ich ja den empirischen Ansatz auch sehr gut, dass man sich erstmal überlegt, naja, was sagen die Leute dazu, die davon betroffen sind, was leistet diese Juristenausbildung und dass man aufbauend auf dieser Datengrundlage dann den Diskurs erstmal eröffnen kann, weil momentan läuft das irgendwie sehr anekdotisch und emotional geladen ab, habe ich den Eindruck.“

Eine empirische Orientierung hat dabei zwei Seiten: Zum einen geht es um die stärkere Rezeption vorhandener Empirie.<sup>36</sup> Zum anderen geht es um die eigenständige Gewinnung empirischer Erkenntnis. Der Rezeption schon vorhandener und fremddisziplinärer Empirie steht jedoch eine hartnäckig faktendesinteressierte juristische Fachkultur entgegen:

I-D3: „Ich glaube (...) dieser juristische Exzeptionalismus, der muss irgendwie aufhören; dass man sich traut, sich anzuschauen, was sagt die Forschung zur Hochschuldidaktik? Wie sollte kompetenzorientiertes Prüfen aussehen und was ist Kompetenzorientierung überhaupt? Also dass man sich einfach mal befruchten lässt von dem, was alle anderen machen und aufhört sein eigenes Ding zu drehen (...).“

In Ermangelung einer eigenen empirischen Tradition *und* eines etablierten rechtsdidaktischen Diskurses ist das Auffinden einschlägiger Forschung nicht einfach und verlangt nach komplexeren Recherchestrategien:<sup>37</sup> Wonach wo warum und mit welchem Ziel gesucht werden muss, ist in der Breite des Faches kaum geläufig. In juristi-

<sup>32</sup> Towfigh, Dogmatik und Empirie, in: Bezemek (Hrsg.), Rechtsdogmatik, 2024, 383 ff.

<sup>33</sup> Klassisch Lautmann, Soziologie vor den Toren der Jurisprudenz, 1971; zur Rezeptionsbedürftigkeit rechtswissenschaftsfremder Erkenntnisse etwa Steinfeld, Empirische Lehr-Lern-Forschung für die Rechtsdidaktik gezielt einsetzen, DVP 2019, 291 ff.

<sup>34</sup> Stark, Interdisziplinarität der Rechtsdogmatik, 2020, 1 ff.

<sup>35</sup> Warty, Scholarship of Teaching and Learning, in: Astleitner/Deibl/ders. u. a. (Hrsg.), Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis, 2019, 244 ff.; Aly/Purwita/Varoga, Evidenz statt Meinung, abrufbar unter <https://www.rechtsempirie.de/10.25527/re.2023.12/>; Bohndick, Möglichkeiten für die empirische Rechtsdidaktik aus Perspektive der empirischen Hochschulbildungsforschung, abrufbar unter <https://www.rechtsempirie.de/10.25527/re.2023.21/>.

<sup>36</sup> Einen Überblick über verschiedene Studien etwa bei Hamed, Psychische Belastungen in der Vorbereitung auf das erste juristische Staatsexamen, 2025, 66 ff.

<sup>37</sup> Zum Problem etwa Aly/Purwita/Varoga, Evidenz statt Meinung, abrufbar unter <https://www.rechtsempirie.de/10.25527/re.2023.12/>.

schen Publikationsorganen ist solche Forschung kaum dokumentiert, sieht man einmal von der Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft ab, die seit 2014 erscheint.<sup>38</sup>

Ohnehin scheint die Notwendigkeit, ausbildungsbezogene Sachverhalte systematisch empirisch auszuleuchten, nicht als vordringlich angesehen zu werden.<sup>39</sup> Die für die juristische Ausbildung im Wesentlichen zuständigen Länder rekurren traditionell nicht auf empirische Erkenntnis,<sup>40</sup> auch wenn Ansätze zur Einbeziehung empirischer Forschung mittlerweile stärker werden.<sup>41</sup> Zugleich wurden in den letzten Jahren durch die Rechtswissenschaft selbst erhobene empirische Befunde mehr, ohne dass dadurch ein gegenständlich wie methodisch geschlossener Forschungszusammenhang gestiftet wäre.

Empirische Forschung zu Ausbildungsfragen kann sich als deskriptive und als experimentelle Forschung zeigen, wobei letztere auf die kausale und korrelative Deutung der deskriptiven Befunde zielt. Davon zu unterscheiden ist wiederum eine Ursachenforschung, die für die Kausalitäten und Korrelationen Gründe benennt, die außerhalb des empirischen Untersuchungsfelds liegen.<sup>42</sup> Die möglichen Gegenstände einer empirischen Ausbildungsforschung sind mannigfaltig und reichen etwa von motivationalen Aspekten auf Seiten der Studenten über soziale Selektionsmechanismen bei der Studienwahl bis hin zur Qualität und Effektivität von Lehrformaten und Prüfungen (→ C. II.).<sup>43</sup>

## 2. Fehlender fachdidaktischer Bezugsrahmen

Neben den Mangel an empirischer Erkenntnis tritt das Fehlen eines normativ wirksamen, fachdidaktischen Bezugsrahmens.<sup>44</sup> Trotz man-

<sup>38</sup> Zur Website der Zeitschrift [www.zdrw.nomos.de](http://www.zdrw.nomos.de).

<sup>39</sup> Zu diskursgenetischen Gründen der Empirieschwäche etwa Rzadkowski/Trute, *Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft*, in: Reimann/Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik II*, 2023, 147 (153).

<sup>40</sup> Eine Ausnahme bildet die weitbeachtete Studie von Towfigh/Glückner/Traxler, *Geschlechts- und Herkunftseffekte bei der Benotung juristischer Staatsprüfungen*, ZDRW 2018, 115 ff.; zur Vorgängerstudie s. dies., *Development of Legal Expertise*, *Instructional Science* Vol. 41 (2013), 989 ff.; s. außerdem dies., *Zur Benotung in der Examensvorbereitung und im ersten Examen. Eine empirische Analyse*, ZDRW 2014, 8 ff.

<sup>41</sup> S. etwa KOA (Hrsg.), *Juristin und Jurist der Zukunft, 2024*; aktuell läuft eine Studie über Berufswege von Referendaren, die vom Justizministerium des Landes NRW getragen wird.

<sup>42</sup> Towfigh, *Aufgaben einer empirischen Reflexion der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, ZDRW 2025, 13 (13 f.).

<sup>43</sup> Beispiele bei Towfigh, *Aufgaben einer empirischen Reflexion der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, ZDRW 2025, 13 (16 ff.); s. eingehend auch Bohndick, *Möglichkeiten für die empirische Rechtsdidaktik aus Perspektive der empirischen Hochschulbildungsforschung*, abrufbar unter <https://rechtsempirie.de/10.25527/re.2023.21/>.

<sup>44</sup> Krüper, *Zwischen Akklamation und Reflexion*, ZDRW 2022, 83 ff.

cher jüngerer Anstrengungen auf diesem Feld<sup>45</sup> kann auch hier von einem methodisch und gegenständlich geschlossenen Forschungszusammenhang keine Rede sein.<sup>46</sup> Dazu trägt eine verbreitete Sichtweise bei, nach der jedermann, der ein Studium der Rechtswissenschaft absolviert hat, kompetent sein soll, sich zu dessen Struktur und Reform zu äußern:

I-V1: „Insbesondere ist ja jeder, der das Jurastudium absolviert hat, ein Spezialist in dieser Ausbildung.“

Ob biographische Lernerfahrung tatsächlich Lehr- und Ausbildungskompetenz begründet, wie es die *opinio communis* zu meinen scheint, ist indes fraglich.<sup>47</sup> Und so kann das Ausmaß kaum erstaunen, in dem in der Ausbildungsdebatte reflexive Professionalitätsstandards verfehlt werden. Einen besonders wehrhaften Rückzugsraum der akademischen Akteure bildet dabei das Grundrecht der Lehrfreiheit aus Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG,<sup>48</sup> das noch gegenüber den geringsten didaktischen Erwartungen als Abwehrrecht in Stellung gebracht wird. Das meint auch ein Interviewpartner:

I-D3: „(...) die meisten, würde ich sagen, die legen ihre Lehrfreiheit eben doch weit aus und sagen, ja, ich mache jetzt hier schon erstmal das so, wie ich das für gut finde (...).“

Allerdings lassen sich auch unter Geltung der Lehrfreiheit – einem dienenden Grundrecht! – durchaus Aussagen über gute und schlechte Lehre treffen und Anforderungen an ihre angemessene Gestaltung formulieren,<sup>49</sup> auch wenn Sanktionen gegen schlechte Lehre kaum üblich sind. Das sieht auch ein Interviewpartner so:

I-W3: „(...) das empfinde ich als Nachteil, dass die Qualität der Lehre, auch wenn man objektive Parameter hat, wie man sie voranbringen kann, nicht von Seiten der Fa-

<sup>45</sup> Überblick etwa bei Bergmans, Zum Stand der juristischen Fachdidaktik in Deutschland: Eine Bestandsaufnahme zum zehnjährigen Bestehen der ZDRW, ZDRW 2022, 197 ff.

<sup>46</sup> Griebel, Herausforderungen für die Rechtsdidaktik, in: ders./Gröblichhoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), Rechtsdidaktik, 2023, 19 (21 ff.); ebd. Lange, Wachsende Bedeutung der Rechtsdidaktik – Wunsch oder Wirklichkeit, 27 (31 f.); Gallon/Mangold, Geschichte des rechtsdidaktischen Diskurses, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 5 Rn. 43.

<sup>47</sup> Krüper, Fragen Sie doch einfach jemanden, der sich damit auskennt!, JURA 2021, 740 (741).

<sup>48</sup> Zum Zusammenhang von Lehrfreiheit und didaktischen Entscheidungen Fehling, Die Lehrfreiheit als Grundlage didaktischen Handelns, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 4.

<sup>49</sup> Zu Kriterien Winteler/Forster, Wer sagt was gute Lehre ist?, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, 2012, 20 ff.; zu zulässigen Anforderungen an die Professionalisierung der Lehre Krüper, in: Brosius-Gersdorf (Hrsg.), Dreier GGK, 4. Aufl. 2023, Art. 5 III (W) Rn. 161 f.; kritisch Löwer, Freiheit wissenschaftlicher Forschung und Lehre, in: Merten/Papier (Hrsg.), HGR IV, § 99 Rn. 61 mit Blick auf das konkrete Lehrgeschehen.

kultätsleitung oder Universitätsleitung besser vorangebracht wird. (...) Ich denke, dass da deutlich mehr möglich wäre, als man bislang macht.“

Dem stimmt auch ein Vertreter der Rechtspraxis zu:

I-A1: „Und in zweiter Linie würde ich mir wünschen (...) dass das die Hochschulprofessoren mehr tun. Also dass sie (...) erstens mehr auf, sozusagen nicht nur auf ihr Fach blicken, sondern sich über die Frage Curriculum und Vermittlung und „Wohin will ich eigentlich kommen damit?“, gesamthaft Gedanken machen, statt das irgendwie sozusagen auszublenden.“

Ein fachdidaktischer Bezugsrahmen müsste verschiedene Elemente umfassen, die in ihrer Gesamtheit eine Fachdidaktik der Rechtswissenschaft im engeren Sinne bilden.<sup>50</sup> Einige Beispiele können verdeutlichen, worum es dabei geht:

- Seine Fundierung müsste ein solcher Bezugsrahmen in bildungstheoretischen und bildungsphilosophischen Arbeiten suchen mit Blick auf die Frage, welches Ziel mit akademischer Bildung verbunden ist im Allgemeinen und im Besonderen gewendet zur Frage, was Gegenstand und Ziel einer akademischen juristischen Ausbildung sein müsste.<sup>51</sup> Idealerweise gerinnt dies zu einem Leitbild eines modernen Juristen (→ C. I.),<sup>52</sup> in das auch Aspekte der Fach- und Rollensozialisation und deren kritische Reflexion einfließen müssten.
- Daran anknüpfend muss eine Verständigung über die *konkreten* Ziele der universitären juristischen Ausbildung hinzukommen, die über Allgemeinplätze wie die „Befähigung zum Richteramt“, § 5 Abs. 1 S. 1 DRiG, hinauszugehen hat (→ C.I. 2.). Ungeachtet dessen, wie man die im Zuge der Bologna-Reformen an den Hochschulen etablierte sogenannte Kompetenzorientierung in ihrem Verhältnis zu traditionellen Bildungsidealen bewertet,<sup>53</sup> stünde es einer Professionsdisziplin wie der Rechtswissenschaft gut zu Gesicht, sich über die Frage der von ihren Studenten zu erwerbenden handlungspraktischen Fähigkeiten auf angemessenem didaktischen Niveau zu verständigen.<sup>54</sup> Auch ein Interviewpartner fordert das:

<sup>50</sup> Zu deren weiterer Entwicklung Broemel, Binnendifferenzierung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, ZDRW 2025, 36 ff.

<sup>51</sup> Krüper, Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie, in: ders. (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 14 Rn. 17 ff.

<sup>52</sup> Historisch vergleichend Nasr, Staatliche Juristenleitbilder von Weimar bis zur Bundesrepublik, 2021; Rinken, Einführung in das juristische Studium, 1977, 134 ff.; zu Reformansätzen Voßkuhle, Das Leitbild des „europäischen Juristen“, RW 2010, 326 (334 ff.).

<sup>53</sup> Dazu etwa Wiater, Ist Bildung ein übergeordnetes Ziel des Jurastudiums?, ZDRW 2022, 229 ff.; ebd. Funke, Juristische Bildung, 237 ff.; Häcker, Die juristische Ausbildung als Weg zur juristischen Bildung, 238 ff. sowie Lindner, Was ist juristische Bildung?, 241 ff.

<sup>54</sup> Zum neueren Diskurs um die sogenannten Future Skills und ihr Verhältnis zur rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik s. Ehlers/Geier/Eigbrecht, Curriculare Einbet-

I-D3: „Also die kompetenzorientierte Umbildung der Prüfungsstoffkataloge, dass man sich überlegt, wie schafft man das, dass man eben von diesem Lippenbekenntnis: „Ja, ja, es geht ja nur um System und Grundlagen“, was ja in der Prüfungsausbildungsordnung drinsteht, was ja auch immer wieder behauptet wird, dass das Jura-Studium das leisten wird ... Aber wie schafft man es von diesem Lippenbekenntnis, dass wir hier schon Kompetenzorientierung betreiben, dazu, dass man das wirklich macht, dass es wirklich ein kompetenz- und fähigkeitsorientiertes Studium ist.“

- Auf der personalen Ebene ist Klarheit über die sozialen Rollen und Rollenerwartungen der an der juristischen Ausbildung beteiligten Akteure zu verlangen. Denn es sind unhinterfragte Rollenfunktionsbilder, über die hochspezifische Vorstellungen gelingender Lehre Wirklichkeit werden und die über Generationen weitergegeben werden, ohne dabei auf ihre Prämissen und ihre Wirkungen befragt zu werden: Didaktik als Mimesis. Der als Kern jeder modernen hochschuldidaktischen Programmatik formulierte „shift from teaching to learning“<sup>55</sup> stellt das Gelingen von *Lernvorgängen* in den Mittelpunkt didaktischen Bemühens.<sup>56</sup> Damit sind konkrete Rollenerwartungen an Hochschullehrer und Studenten verbunden, aus denen handlungspraktische Schlussfolgerungen gezogen werden müssen. Die Rolle des Hochschullehrers ist dabei die eines Gestalters und Anregers von Bildungsprozessen und nicht die eines bloßen Wissensdistributoren: Denn Wissen und Kompetenzen werden nicht im Sinne eines bloßen Transfers vermittelt, sondern müssen aktiv erworben werden. Das ist eine für Hochschullehrer und Studenten gleichermaßen anspruchsvolle Aufgabe, für die sich beide Seiten nicht immer nur begeistern.
- Zu einer angemessenen Fachdidaktik der Rechtswissenschaft zählt eine juristische Mediendidaktik,<sup>57</sup> die Funktion und Gestaltung der nach wie vor in überwältigender Menge immer wieder neu, aber fast immer wieder gleich produzierten<sup>58</sup> Lehr-/Lernmaterialien reflek-

---

tung und didaktische Umsetzung von Future Skills in der Hochschullehre, ZDRW 2023, 336 (346 ff.); Goth, „Was tun, wenn das 21. Jahrhundert an die Haustüre klopft“, ZDRW 2023, 411 ff.; s. dazu auch Rzadkowski/Trute, Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft, in: Reimann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik II, 2023, 147 (150).

<sup>55</sup> S. aus der überreichen Literatur zum Konzept etwa Barr/Tag, From Teaching to Learning, Change 27 (1995), 13 ff.; Fendler/Gläser-Zikuda, Teaching experience and the „Shift from teaching to learning“, Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8 (2013), 15 ff.

<sup>56</sup> S. für die Rechtswissenschaft etwa Brockmann/Dietrich/Pilniok, Von der Lehr- zur Lernorientierung, JURA 2009, 579 (581 ff.).

<sup>57</sup> Für eine mediendidaktische Gesamtperspektive s. ZDRW im Gespräch mit Sandra Hofhues, Mediendidaktik in der Hochschulbildung, ZDRW 2023, 95 ff.; einen fachdidaktischen Aspekt der Medienkompetenz thematisieren Aydik/Trute, Wer finden will, muss suchen, ZDRW 2023, 117 ff. zum Umgang mit Rechtsdatenbanken.

<sup>58</sup> Für ein neueres Format s. aber Gerlach, Das digitale Skript, ZDRW 2023, 200 ff. zum Medium dskript.

tieren muss.<sup>59</sup> Welche Denkschemata durch Ausbildungsliteratur begründet werden, welche Rolle sie bei der Einübung juristischer Arbeitstechniken spielt, welche Potentiale zu vertieftem Lernen durch sie genutzt und welche verschenkt werden, darüber findet im Fach nicht nur keine Debatte statt, sondern schon das Bewusstsein für diese Fragen fehlt. Im Zuge der allgemeinen Digitalisierungsbegeisterung legt sich über den Bestand an klassischer Ausbildungsliteratur in den letzten Jahren nunmehr zunehmend eine Schicht von E-Learning-Instrumenten, über deren Gestaltung und technische Realisierung zwar gesprochen wird,<sup>60</sup> deren konkreter Einsatz aber nur selten didaktisch reflektiert sein dürfte.

- Schließlich bildet der Bereich des juristischen Prüfungswesens einen wichtigen Teil fachdidaktischen Nachdenkens. Auch hier ist ein weitgehender Ausfall zu verzeichnen. Prüfungsformate des Faches sind seit Jahrzehnten unverändert,<sup>61</sup> der Zusammenhang zwischen Lehre und Prüfung, dem die Debatte um das sogenannte *constructive alignment* Aufmerksamkeit widmet, bleibt unterbelichtet, ebenso wie die Frage, ob die juristischen Staatsprüfungen modernen test- und prüfungswissenschaftlichen Anforderungen genügen (→ B. II. 2.).

## II. Dysfunktionale Reformdebatte

Die juristische Ausbildungsreformdebatte ist durch eine Dysfunktionalität geprägt, die sich zeigt in einer disziplinären Schließung (→ 1.), einer Fokussierung auf das Staatsexamen (→ 2.), die zwischen Verehrung und Verachtung oszilliert<sup>62</sup> und das Studium selbst strukturell vernachlässigt sowie durch eine scharfe Polarisierung und Krisenorientierung (→ 3. und 4.), die die Entwicklung von konstruktiven, konsentierten und sachgemessenen Lösungen erschwert.

---

<sup>59</sup> Für einen Überblick Krüper, Juristische Mediendidaktik, ZDRW 2017, 22 ff.; Einzelstudien bei Schmidt, Didaktik der Ausbildungsliteratur, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 37 sowie ebd. Czerny, Didaktik von Lösungsskizze und Musterlösung, § 38.

<sup>60</sup> Eingehend etwa Schärtl, E-Learning-Formate im Jurastudium, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 40.

<sup>61</sup> Entwicklungsimpulse etwa bei Kaulbach, Prüfungsformate in der Rechtswissenschaft, ZDRW 2025, 74 ff.

<sup>62</sup> Krüper, „Das Staatsexamen ist Fetisch und Folklore zugleich“, Interview von Marcel Schneider, LTO, 11.12.2024, abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/gesellschaft-rechtsdidaktik-rechtswissenschaften-examen-lehre-reformen-fetisch>.

## 1. Disziplinäre Schließung

Nimmt man andere Professionsdisziplinen wie die Ingenieurwissenschaften, die Theologie und die Medizin und ihre Studienreformdiskurse in den Blick, so fällt unmittelbar die starke disziplinäre Schließung der entsprechenden juristischen Debatten auf.<sup>63</sup> Dass Fragen der Struktur, Organisation und Praxis der Hochschulbildung Gegenstand anderer Disziplinen sind, die dazu auch empirisch forschen, wird nicht nur nicht systematisch zur Kenntnis genommen,<sup>64</sup> sondern offenbar auch nicht für relevant gehalten (→ B. I. 1.). Dies gilt insbesondere für Erkenntnisse über das juristische Prüfungswesen.<sup>65</sup> Jüngere Gegenbeispiele, in denen Erkenntnisse anderer Disziplinen juristisch rezipiert werden, stammen ganz überwiegend aus der eher kleinen Diskursgemeinschaft der Rechtsdidaktik, die sich in den letzten 15 Jahren entwickelt hat.<sup>66</sup> Das sieht auch ein Interviewpartner so:

I-D1: „Es gibt immer wieder Leute, die da sich besinnen, die da Spaß dran haben, die das machen, die ein bisschen Leuchttürme sind, auch Beispielgeber für andere. Aber das hat strukturell keinerlei größeren Effekt.“

Dabei spielen zwei Faktoren eine Rolle: Zunächst halten sich das Fach und seine Vertreter im wörtlichen wie im übertragenen Sinne gern für etwas Besonderes,<sup>67</sup> das in Begriffen fremder Disziplinen nicht zu erfassen sein soll. Hinzu kommt, dass die Forderung nach einer Professionalisierung der Lehre nach *objektiven Maßstäben* nicht auf einen Konsens im Fach bauen kann,<sup>68</sup> auch wenn eine Mehrheit der Befragten der iur.reform-Studie 2023 eine Stärkung der Rechtsdidaktik befürwortet hat.<sup>69</sup> Die mentalitätsbedingten Vorbehalte ihr gegen-

---

<sup>63</sup> S. für einen Gegenperspektive etwa Weber und Schäfer, Professionalisierung in der Fachdidaktik, ZDRW 2024, 5 ff.; zur Forschungssituation in der Medizin etwa Ackel-Eisnach/Raes/Hönikl u.a., Is German Medical Education Research on the rise?, Zeitschrift für Medizinische Ausbildung 2015, 32 ff.

<sup>64</sup> Rzadkowski/Trute, Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft, in: Reimann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik II, 2023, 147 (154); Trute, Constructive Aligment in der Rechtswissenschaft, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 46 Rn. 22.

<sup>65</sup> S. etwa Reis, Prüfen aus Sicht der Hochschuldidaktik, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, 29 (42 ff.).

<sup>66</sup> Zu Gegenbeispielen Wiater/Wiater, Didaktische Theorien aus rechtsdidaktischer Perspektive, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 2 Rn. 22 ff.

<sup>67</sup> Böning, Fachkultur als Aspekt von Rechtsdidaktik, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 11 Rn. 19 ff., 34.

<sup>68</sup> Zur Grundfrage eines solchen Vorhabens Rhein, Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik, in: Reinmann/ders. (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik I, 2022, 21 ff.; zu Vorbehalten und Missverständnissen Krüper, Zum Projekt einer juristischen Fachdidaktik, in: ders. (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 1 Rn. 1 ff.

<sup>69</sup> Bündnis zur Reform der juristischen Ausbildung (Hrsg.), iur.reform-Studie, 2023, 549, abrufbar unter <https://www.iurreform.de/die-studie/>.

über sind nach wie vor groß und die Befürchtung einer Trivialisierung der ‚besonderen‘ Fachinhalte der Rechtswissenschaft (und dahinter verborgen: die eines größeren Arbeitsaufwands in der Lehre) stirbt nicht aus. Ein Vertreter der Praxis bewertet diese Haltung kritisch:

I-A1: „Sie mit ihrer Didaktik, über Sie lacht ja jeder. (...) Sie kriegen gesagt, sie sind gar kein richtiger (Wissenschaftler), Sie haben ja gar kein richtiges Fach, Sie machen nur die Didaktik, das kannst du an der PH machen. Nein, eben nicht. Und mittlerweile sitzen leider auch an der PH schon die Leute, die das nicht mehr können und die keine ordentlichen Unterrichtsmaterialien mehr erstellen. Also der Verfall setzt sich fort und das ist eine Hybris, (...) in der Generation (meiner Professoren) gab es die nicht.“

Sicher liegt im normativen Status des allgemeinverbindlichen und mit staatlichem Zwang durchsetzbaren Rechts als Lehr-/Lerngegenstand ein wichtiger Unterschied zu den Inhalten anderer Professionsdisziplinen. Diese nehmen als Wissenschaftsdisziplinen auch eine Objektivität ihrer Annahmen für sich in Anspruch, sind aber nicht auf eine allgemeinverbindliche normative Ordnung bezogen. Ein solcher nicht-gesetzesnormativ beschaffener Gegenstand öffnet sich mutmaßlich leichter einer didaktischen Bearbeitung und Reduktion als ein System objektiven Rechts.<sup>70</sup> Es bleibt gleichwohl ein Irrtum, die Gegenstands- und Methodenspezifika der Rechtswissenschaft für derart außergewöhnlich zu halten, dass allgemeine Erkenntnisse beispielsweise über Lehr-/Lernprozesse oder Studien- und Curriculumsorganisation nicht anschlussfähig für die Rechtswissenschaft wären, was fachdidaktische Anpassungen und Spezifizierungen nicht ausschließt.<sup>71</sup>

Dabei fehlt es in der rechtswissenschaftlichen Lehrpraxis nicht selten schon an grundlegenden didaktischen Kenntnissen über Lehrveranstaltungsplanung und -gestaltung. Basalkonzepte wie der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen,<sup>72</sup> die Lernzielorientierung und einer ihr folgenden verlässlichen Lehrplanung oder die konstruktive Verschränkung von Lehr- und Prüfungsgeschehen<sup>73</sup> werden im Fach praktisch nicht zur Kenntnis genommen.

In dem insoweit notwendig werdenden interdisziplinären Dialog trifft die Rechtswissenschaft eine Bringschuld.<sup>74</sup> Sie muss eine inter-

---

<sup>70</sup> Zum Problem der didaktischen Erschließung Krüper, Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 14 Rn. 7 ff.

<sup>71</sup> Pilniok, *Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), *Von der juristischen Lehre*, 2012, 17 (21).

<sup>72</sup> S. nur Krüper, *Zum Projekt einer juristischen Fachdidaktik*, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 1 Rn. 36, 44.

<sup>73</sup> Eingehend etwa Trute, *Constructive Alignment in der Rechtswissenschaft*, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 46 Rn. 22 ff.

<sup>74</sup> Krüper, *Zum Projekt einer juristischen Fachdidaktik*, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 1 Rn. 28 f.

disziplinär anschlussfähige Reformulierung ihrer Paradigmen, Strukturen und Traditionen leisten, um in einen sinnvollen Austausch treten zu können. Dies setzt, darauf haben *Nora Rzadkowski* und *Hans-Heinrich Trute* hingewiesen, ein Wissen der Rechtswissenschaft über sich selbst und insbesondere auch über ihre Ausbildungsfunktion voraus.<sup>75</sup> Daran fehlt es trotz mancher Selbstverständigungsdebatten<sup>76</sup> in der Breite noch immer. Der unbewältigte Theorie/Praxis-Konflikt (→ B. IV.) spielt hier ebenso eine Rolle wie ein verbreiteter Zweifel der praktisch orientierten Rechtswissenschaft am Sinn einer grundlagenbezogenen Reflexion ihres Tuns.<sup>77</sup> Aber auch die engagiert geführten rechtswissenschaftlichen Grundlagendebatten haben nicht systematisch die Brücke zur Frage geschlagen, welchen Stellenwert ihre Erkenntnisse für die Lehre des Rechts haben.<sup>78</sup> An kaum etwas wird das so deutlich wie am beinahe vollständigen Fehlen von Ausbildungsthemen in den Jahrestagungen der deutschen Zivilrechts-, Strafrechts- und Staatsrechtslehrer.

## 2. Konzentration auf das Staatsexamen

Die juristische Ausbildungsdebatte leidet zudem an einer thematischen Engführung auf Fragen des Ersten Staatsexamens. Die Rechtswissenschaft hat sich im Zuge der Bologna-Reformen gegen das zweistufige Bachelor-Master-Modell gewehrt und das bundesweit übliche Klausur-Staatsexamen verteidigt. Das Examen hat nicht erst seither eine hohe symbolische Bedeutung für die Identität deutscher Juristen,<sup>79</sup> wie ein Interviewpartner beschreibt:

I-D3: „Und dann auf der anderen Seite (...) diese Mentalität, dass man dem Nachwuchs bloß nicht zu viel schenken sollte, weil man selber hatte es ja auch schwer. Das kristallisiert sich ganz stark in den Staatsexamina selbst und wird, glaube ich, auch von den Prüfern so weiter transportiert. Und woher das kommt, dass man dieses Staatsexamina als große Initiationsprüfung wahrnimmt, die ganz metaphysisch aufgeladen ist, das weiß ich nicht so genau.“

<sup>75</sup> Rzadkowski/Trute, Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft, in: Reimann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik II, 2023, 147 (154).

<sup>76</sup> S. dazu Krüper, Auf der Suche nach neuer Identität, in: Duve/Ruppert (Hrsg.), Rechtswissenschaft in der Berliner Republik, 2018, 238 (254 ff.); ders., Kategoriale Unterscheidung zwischen Privatrecht und Öffentlichem Recht, in: VVDStRL 79 (2020), 43 (44 f.); eingehend etwa Engel/Schön (Hrsg.), Das Proprium der Rechtswissenschaft 2007/2021.

<sup>77</sup> Zu den Kompetenz- und Geltungskonflikten von Theorie und Praxis eingehend Lepsius, Kritik der Dogmatik, in: Kirchhof/Magen/Schneider (Hrsg.), Was weiß Dogmatik?, 39 (43 ff.).

<sup>78</sup> S. aber für ein Gegenbeispiel Reimer, Rechtsdidaktik und Wissenschaftstheorie, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 7 sowie Pilniok, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, 2012, 17 ff.

<sup>79</sup> Böning, Jura studieren, 2017, 143 ff. und öfter.

Das energische Festhalten *am eingeübten Modus* des Staatsexamens trägt bisweilen den Charakter eines Fetischismus. Der Prüfung in der hergebrachten Form werden Eigenschaften zugeschrieben, die einer prüfungswissenschaftlichen Betrachtung kaum standhalten.<sup>80</sup> Dass etwa die Bewertung von Prüfungsleistungen (im Studium wie) im Examen dem Qualitätsstandard der Objektivität genügt, scheint zweifelhaft, wie dokumentierte und nicht-dokumentierte anekdotische Befunde dies immer wieder zeigen.<sup>81</sup> Der Belastbarkeit der Objektivitätsvermutung wäre leicht auf den Grund zu gehen, wenn man dies wollte. Ein Interviewpartner beschreibt das pragmatisch:

I-D2: „Die Klausuren liegen überall rum. Die Originalgutachten liegen überall in den Archiven. Man müsste nur Leute dafür bezahlen, dass jede Klausur 15 Mal korrigiert wird. Und das macht man mit 1000 Klausuren. Und dann hat man ein valides Ergebnis.“

Mängel in der Objektivität der Examensbewertung wiegen schwer, da bestimmte Notenschwellen für den Zugang zu verschiedenen Rechtsberufen erreicht werden müssen. Verdeckt werden solche Mängel dadurch, dass Staatsexamensklausuren in der Regel nicht doppelblind korrigiert werden und die Vorbenotung des Erstgutachters einen numerischen Ankereffekt auslöst, dem sich der Zweitgutachter zwar prinzipiell, aber praktisch nur schwer entziehen kann oder will. Nimmt man hinzu, dass oft keine echte Zweitkorrektur stattfindet, sondern bloße „Einverstanden“-Erklärungen abgegeben werden und Praxisberichten zufolge auch die Qualität mancher Erstgutachten bei Weitem nicht auf dem erforderlichen Niveau liegt, wird die Bewertungspraxis in grundlegender Weise in Frage gestellt. Ein Interviewpartner meint dazu:

I-D1: „Also die LJPA's könnten natürlich viele Sachen durchsetzen. Zum Beispiel Klausurkorrekturen. Die Güte von Klausurkorrekturen. Also es ist ein offenes Geheimnis, welche Korrektoren im Bezirk nicht wirklich korrigieren, sondern einfach unter jede Erstkorrektur drunter schreiben: Einverstanden, Notenwiedergabe, Unterschrift. Bei allen. Es gibt nicht einen Punkt Abweichung bei 30 Klausuren. Das ist offensichtlich ein Dienstvergehen. Da werden Leute bezahlt für was, wo sie die Leistung nicht erbringen. Und natürlich ist es ein Disziplinarvergehen. Aus meiner Sicht, abgesehen von der strafrechtlichen Relevanz, dass es ein Betrug ist, ist es auch ein Dienstvergehen. Und die LJPA's lassen es halt laufen. Das ist halt dann nicht ein Problem der Rechtslage, sondern natürlich ein Problem der Vollstreckung und der Rechtsverfolgung. Und das ist eine politische Entscheidung natürlich, ob man das machen will oder nicht. Das entscheidet halt das Justizministerium. Und dann jedenfalls der Minister.“

---

<sup>80</sup> Reis, Prüfen aus Sicht der Hochschuldidaktik, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S. 29 ff.

<sup>81</sup> Glöckner/Towfigh, Messgenauigkeit und Fairness in Staatsprüfungen, AnwBl 2016, 706 ff.; für Studienprüfungen Hufeld, Jede Korrektur eine andere Note, ZDRW 2024, 59 ff.; ders., Eine Untersuchung zur (geringen) Objektivität bei Korrekturen von Anfängerklausuren, 16.4.2024, abrufbar unter <https://rechtsempirie.de/10.25527/re.2024.01/>.

Vor dem Hintergrund der starken Notenfokussierung in Rechtswissenschaft und -praxis eignen sich die Staatsexamen auch, um Bewertungsidiosynkrasien auf Grundlage der 18-Punkte-Skala zu problematisieren.<sup>82</sup> Besondere Sprengkraft entfalten solche Untersuchungen, wenn sie sich mit Diskriminierungsbefunden verbinden.<sup>83</sup> Auch neuere Belege über die Zunahme der Schwierigkeit von Examenklausuren tragen, so wichtig und richtig sie fachdidaktisch sind, zu einer noch weiteren Fokussierung auf das Examen bei.<sup>84</sup>

Zunehmend verbinden sich mit dem Studium Stress-, Angst- und Traumatisierungserzählungen, vor allem mit Blick auf das Staatsexamen. Sie tragen dazu bei, den didaktischen Sachzusammenhang von Studium und Examen noch weiter zu entkoppeln als ohnehin schon und Lösungen auf didaktischen Nebenkriegsschauplätzen der Examen-gestaltung zu suchen, etwa in der Nutzung von Kommentaren in der Ersten Staatsprüfung<sup>85</sup> oder im E-Examen. So stellt ein Interviewpartner, der selbst Befürworter von E-Examen ist, fest:

I-W1: „Aber das ist aus meiner Sicht ein totales Kinkerlitzchen gegenüber dem, was da in diesen anderen Bereichen [Anm. JK: gemeint ist KI] dazukommen wird.“

Das institutionelle Problem der Konzentration auf das Staatsexamen ist das der unklaren Verantwortlichkeit: Die didaktisch an sich hauptzuständigen Fakultäten können sich der Debatte unter Hinweis auf die Handlungsmacht der Justizprüfungsämter entziehen,<sup>86</sup> die wiederum auf die Ausbildungszuständigkeit der Fakultäten verweisen

<sup>82</sup> S. etwa Griebel/Schimmel, Die Examenklausuren verlangen viel – zu viel?, LTO, 25.10.2025, abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/16512-noten-nrw-2022-ausgewertet-examen-klausuren>; Griebel, Wieviel endgültig Durchgefallene wollen wir uns noch leisten?, LTO, 24.5.2024, abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/jura-examen-endgueltig-nicht-bestanden-9303-durchfaller-juristenausbildung>.

<sup>83</sup> Towfigh/Glückner/Traxler, Geschlechts- und Herkunftseffekte bei der Benotung juristischer Staatsprüfungen, ZDRW 2018, 115 ff.; Vorgängerstudie durch dies., Development of Legal Expertise, Instructional Science Vol. 41 (2013), 989 ff.; Griebel/Schimmel, Sind Männer in Jura einfach besser als Frauen?, LTO, 11.4.2025, abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/frauen-maenner-noten-unterschiede-bewertung-pflichtfachteil-staatsexamen>.

<sup>84</sup> Hemler/Krukenberg, Die Schwierigkeiten juristischer Examenklausuren im Verlauf, ZDRW 2025, 152 ff. unter Heranziehung quantitativer und qualitativer Auswertungsmethoden.

<sup>85</sup> Dazu Hoven/Thomas, Kommentare im 1. Staatsexamen: Droht die Noteninflation?, 4.12.2023, abrufbar unter <https://www.rechtsempirie.de/10.25527/re.2023.20/>; kritisch Goeckenjan/Krüper, Was es braucht, damit die Reform des Jurastudiums gelingt, LTO, 29.6.2024, abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/reform-jurastudium-wie-sie-gelingt-ewige-debatte>.

<sup>86</sup> Zum Problem Krüper, Aspekte einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie, in: ders. (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 14 Rn. 12.

können. Eine Spirale verantwortungsloser Verantwortlichkeit entsteht, die zu durchbrechen beinahe unmöglich scheint.

Darüber gerät aus dem Blick, dass die Voraussetzungen für das Bestehen der Staatsprüfung *im Studium* gelegt werden. Schon das Studium selbst ist von einer Examensfixierung geprägt, die sich schädlich auf das Studierverhalten auswirkt und vergessen lässt, dass der Weg zum Ziel das Studium in seiner Gesamtheit und nicht allein die Examensvorbereitung ist.<sup>87</sup> Hinzu kommt eine Studienorganisation, in der das Grundstudium ohne eigentliches Hauptstudium in das Schwerpunktstudium beziehungsweise die Examensvorbereitung und diese dann in das Examen übergeht. Eine verständnisfördernde und auf das Pflichtfach bezogene Reflexionsphase im Studium und vor der Examensvorbereitung findet daher zu selten statt, wozu die wenig ambitionierten Curriculumsstrukturen der Juristischen Fakultäten vieles beitragen.

### 3. Polarisierung

Die juristische Ausbildungsdebatte leidet außerdem an einer starken Polarisierung. Diese kann als Reaktion auf die relative Unbeweglichkeit der institutionellen Akteure verstanden werden, die sich gegenüber Anfragen von außen eher unbeeindruckt geben. Das gilt für die universitäre Rechtswissenschaft in den Juristischen Fakultäten und für die staatlichen Akteure in Ministerien, Prüfungsämtern und im interföderalen Koordinierungsausschuss der Justizministerinnen und Justizminister für die Juristenausbildung (KOA).

Wie weit die jeweiligen Standpunkte auseinanderliegen, veranschaulichen beispielhaft zwei Zitate. In einer von der Initiative „a2j access to justice“ erstellten und auf Befragungen von Jurastudenten basierenden Plakatausstellung „juraMACHTKultur“ wird das Studium der Rechtswissenschaft als eine „institutionelle Traumatisierung“ bezeichnet; eine Beschreibung, an der das Staatsexamen einen wesentlichen Anteil haben dürfte. In einem jüngeren Beitrag zum Thema heißt es demgegenüber: „Man müsste das Staatsexamen erfinden“<sup>88</sup> (wenn es das Examen nicht schon gäbe). Sicher verliert die Entgegensetzung an Schärfe, wenn man unterstellt, dass auf der einen Seite von der *Realität* der Staatsprüfung und auf der anderen Seite (auch) von ihrem *Ideal* gesprochen wird. Die Distanz zwischen beiden Ansichten scheint trotzdem kaum überbrückbar. Sie spiegeln eine

---

<sup>87</sup> Zu didaktischen Anforderungen Heidebach, Didaktik der Examensvorbereitung, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 45; empirische Ausweitung des Angebots Czerny/Steffahn/Schindler, Die Examensvorbereitungsprogramme in Deutschland, 23.7.2024, abrufbar unter <https://rechtsempirie.de/10.25527/re.2024.02/>.

<sup>88</sup> Wißmann, Man müsste das Staatsexamen erfinden, in: Paskowski/Früchtenicht (Hrsg.), Kritik und Reform des Jurastudiums, 2025, 41 ff.

Debatte, in der mehr oder weniger entschiedene Verteidiger des *status quo* mehr oder weniger entschiedenen Reformkräften gegenüberstehen, die sich nicht länger mit etwaigen Veränderungen *im* System zufriedengeben, sondern Veränderungen *am* System durchsetzen wollen.

Diese unterschiedlichen Perspektiven hängen auch damit zusammen, wem auf Seiten der Studenten und Absolventen die jeweilige Aufmerksamkeit gilt. Wer allein auf die Prädikatsjuristen schaut, die – zumal in ihrer Spitzengruppe – zeigen, dass auch noch unter den widrigsten Umständen hervorragende Abschlüsse möglich sind, wird nicht geneigt sein, Reformbedürfnisse anzuerkennen. Weitet man indes die Perspektive auf die Gesamtkohorte der Absolventen, von der im Jahr 2023 immerhin 27,5 % das Erste Staatsexamen nicht und 23,6 % nur mit ausreichend bestanden haben,<sup>89</sup> stellt sich das Bild anders dar. Eine staatlich monopolisierte Ausbildung, deren Qualität viele Absolventen vor dem Examen noch zum Besuch kommerzieller Repetitorien zwingt, ohne dass dies für rund 50 % zu einem auch nur befriedigenden Erfolg führt, muss sich die Frage gefallen lassen, ob das Angebot, das sie macht, mit den Anforderungen, die sie stellt, in einem angemessenen Verhältnis steht.<sup>90</sup> Die Antwort darauf liegt auf der Hand. Die richtige Schlussfolgerung daraus ist aber nicht, wie gern perhorresziert wird, eine Absenkung der Ansprüche, sondern eine Verbesserung der Ausbildung auch für diejenigen, die unterhalb der symbolträchtigen 9-Punkte-Schwelle bleiben. Es ist auf Dauer unredlich, die Qualifikationsmängel durchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Absolventen zu beklagen, ohne systematisch der Frage nachzugehen, wie diese ausbildungsseitig beseitigt oder jedenfalls gemildert werden können.

#### 4. Krisenorientierung

Die Ausbildungsdebatte ist schließlich von einer ausgesprochenen Krisenorientierung gekennzeichnet. Diese entspricht der defizitorientierten Fachsozialisation von Juristen und ist in der Sache dadurch bedingt, dass seit Jahrzehnten vorgebrachte Reformanliegen<sup>91</sup> nicht einmal im Ansatz verwirklicht worden sind. Beinahe sämtliche in den letzten Jahren zu Aufmerksamkeit gelangten Themen im Bereich der juristischen Ausbildung problematisieren Mängel, Defizite und Krisen: Diskriminierungsbefunde, Mängel des Staatsexamens als Prä-

<sup>89</sup> Die zugrundeliegenden Jahresstatistiken des Bundesamtes für Justiz sind abrufbar unter [www.bundesjustizamt.de](http://www.bundesjustizamt.de).

<sup>90</sup> S. schon Oehler, Gutachten E zum 48. DJT, 1970, E 43 ff.

<sup>91</sup> Zu deren Kontinuität Gallon/Mangold, Geschichte des rechtsdidaktischen Diskurses, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 5 Rn. 27 ff. zu den „Dauerbrenner(n) des rechtsdidaktischen Diskurses“.

fungsformat, Abbrecherquoten oder Stressbelastungen der Studenten sind die geläufigsten Beispiele. Schaut man nach großen, positiv-konstruktiven Debatten über eine fachlich und didaktisch angemessene Gestaltbarkeit der juristischen Ausbildung, so besteht weitgehend Fehlanzeige. Solche Zukunftsentwürfe werden zwar eingefordert, etwa in einem Appell für ein Loccum 2.0,<sup>92</sup> verfangen aber nicht. Unterhalb dieser Ebene wird eine Fülle von Aktivitäten im Bereich der Lehre entfaltet, neue Formate erprobt und neue Technologien oder innovative Lehrmethoden eingesetzt. Selten aber werden solche von Einzelnen ausgehende Projekte in einen größeren konzeptionellen Zusammenhang eingestellt und deswegen in der Folge auch nicht debattenwirksam. Auch die Nachhaltigkeit solcher Projekte ist häufig nicht gewährleistet. Es gibt guten Willen, aber zu wenig gemeinsames Handeln.

### III. Vielfalt von Akteuren, Interessen und Handlungslogiken

Schaut man auf den juristischen Ausbildungsdiskurs, so ist dieser durch eine Vielfalt an Akteuren gekennzeichnet (→ 1.), die in unterschiedlichen Anteilen an der juristischen Ausbildung mitwirken und aus unterschiedlichen Handlungs- und Zeitlogiken heraus agieren (→ 2.). Eine Orientierung an der Sachlogik einer gelingenden Ausbildung ist dabei kaum vertreten (→ 3.). Eine Gestaltungs- und Reformperspektive für die juristische Ausbildung lässt sich daher nur sinnvoll entwickeln, wenn diese institutionelle Dimension berücksichtigt wird. Das bestätigen auch Interviewpartner:

I-D1: „Also insofern muss man institutionelle Analyse betreiben, um zu gucken, wie die Interessen sind, wer die Player sind und wie man bestimmte Leute schützen kann und andere eben ein bisschen ärgern kann.“

Ein anderer Interviewpartner formuliert:

I-W1: „Das gibt natürlich auch mal ein Hauen und Stechen, wer dann dafür zuständig ist.“

Und ein weiterer Interviewpartner meint:

I-D3: „Ich sehe aber auch, dass die Struktur und vor allem die föderale Struktur da ganz massive Hürden aufbaut. Also dass das Ländersache ist und dann gibt es aber noch das Richtergesetz, was aber ein Bundesgesetz ist. Dass es einfach so viele Akteure gibt, die in der Regel auch nicht besonders veränderungswillig sind, aus Gründen, die ich teilweise auch nicht nachvollziehen kann.“

---

<sup>92</sup> So der Appell des Bündnisses zur Reform der juristischen Ausbildung e.V., abrufbar unter [https://iurreform.de/wp-content/uploads/2023/12/230521\\_iurreform-Studie-Loccum2.pdf](https://iurreform.de/wp-content/uploads/2023/12/230521_iurreform-Studie-Loccum2.pdf).

## 1. Akteure der juristischen Ausbildungsdebatte

### a) Die Länder und ihre Justiz- und Prüfungsverwaltungen

Die Gesetzgebungs- und Vollzugskompetenz zur Ordnung des Ausbildungswesens liegt im Wesentlichen bei den Ländern. Es sind aber weniger die *politischen* Gesetzgeber selbst, die gestaltend wirken, sondern die Justizministerien, die über den KOA<sup>93</sup> die wesentlichen Impulsgeber für die Entwicklung sind. Ihnen eingegliedert sind die Justizprüfungsämter der Länder, die nicht nur den Organisationsaufwand beider Staatsprüfungen übernehmen, sondern die über die Auswahl der Prüfungsaufgaben zentrale inhaltliche Steuerungsinstanzen der juristischen Ausbildung sind. Dabei werden Ausbildungsfragen jedoch nicht als politische Gestaltungsfragen und die Ausbildungsgesetzgebung kaum als politisches Projekt verstanden, wie ein Interviewpartner bestätigt:

I-V1: „(...) *Justizverwaltungen* (sind die), die ja letztlich dafür mitverantwortlich sind und die auch zum großen Teil die Gesetzentwürfe machen, die dann in die Landtage oder in den Bundestag gehen (...).

Ein anderer Interviewpartner meint zur Verantwortlichkeit für Reformen:

I-D1: „Also nach meiner Wahrnehmung ist der einzige Weg ein politischer. Also die Politik muss die Vorgaben machen. Und da auch möglicherweise relativ kleinschrittiger eingreifen. (...) Also eine Selbstbesinnung der Professorenschaft aus professionsethischen Gründen wird nicht stattfinden nach meiner relativ festen Überzeugung.“

Warum eine solche Politisierung nicht stattfindet, erklärt ein anderer Interviewpartner so:

I-V2: „Und man hat ja in dem Justizministerbeschluss im letzten Jahr [Anm. JK: 2024] gesehen, dass man schon auch wirklich erheblichen Druck ausüben müsste, bis das auch bei den Justizministern ankommt, dass es Reformbedarf oder Reformbedarfe gibt. Das ist auch in unserem politischen System verständlich, dass die Justizminister sich nicht anders geäußert haben. Denn wenn die Justizminister im letzten Jahr gesagt hätten, es ist dringend reformbedürftig, dann hätte ab dem nächsten Tag die Opposition in jedem einzelnen Bundesland gesagt: So, was hast du denn gemacht? Und da diese Reformen Zeit und Ressourcen kosten, ist das eine unbequeme Zeit, in der Minister dann im Fokus stehen. Deshalb sagen Minister zu jedem Thema: Erst mal ist alles fein.“

Der Bund setzt mit dem Deutschen Richtergesetz einen äußeren Rahmen der juristischen Ausbildung, nimmt aber kaum inhaltlich und organisatorisch-institutionell gar keinen Einfluss. Der letzte bundespolitische Impuls war die Einführung des § 5a Abs. 2 S. 2 2. HS DRiG, der die Auseinandersetzung mit den juristischen Aspekten des

<sup>93</sup> Einige der dort erarbeiteten Stellungnahmen sind abrufbar unter [https://www.justiz.nrw.de/JM/justizpol\\_themen/juristenausbildung/archiv](https://www.justiz.nrw.de/JM/justizpol_themen/juristenausbildung/archiv).

NS- und SED-Unrechts als Gegenstand juristischer Ausbildung fest schreibt;<sup>94</sup> eine vor allem symbolisch wirksame Norm.<sup>95</sup>

I-D1: „(...) eine objektive Rechtslage sehen wir gerade im Ausbildungsrecht bei den Juristen, hat keinen relevanten Effekt. Also §§ 5a-d DRiG hat keine wirklichkeitsgestaltende Wirkung nach meiner Wahrnehmung.“

## **b) Die Juristischen Fakultäten und der Deutsche Juristenfakultätentag**

Den Justizprüfungsämtern ausbildungsbezogen vorgelagert sind die Juristischen Fakultäten, an denen die akademische Ausbildung von Volljuristen ihren eigentlichen Sitz hat. Sie sind nach Maßgabe der disziplinären Logik nach den Fachsäulen des Zivil-, Straf- und Öffentlichen Rechts organisiert. Sie übernehmen die Studienprüfungen und auch einen Teil der Staatsprüfung. Sie sind institutionell im Deutschen Juristenfakultätentag zusammengeschlossen, der für sich in Anspruch nimmt, eine Stimme im Ausbildungsdiskurs zu sein, diese Rolle aber nur sehr zurückhaltend ausspielt, kaum selbst agiert oder konzeptionelle Impulse setzt. Angesichts dessen, dass es vor allem die juristische Ausbildung ist, die das verbindende Band zwischen den Fakultäten bildet und nicht die hochgradig individualisierte Forschung ihrer jeweiligen Mitglieder, muss dieser Befund wundernehmen. Er ist Ausdruck dessen, dass die Professorenschaft, die die Fakultäten trägt, selbst überaus uneinig ist, was die Notwendigkeit von Ausbildungsreformen betrifft und in ihren Positionen ähnlich polarisiert wie die Debatte im Ganzen.

Aus dem Bereich der Rechtswissenschaft sind neben (teils wieder eingestellten) Instituten an den Universitäten Hamburg, Köln und Passau verschiedene institutionelle Initiativen entfaltet worden. In jüngerer Zeit sind etwa die Fernuniversität Hagen (Institut In Iure), die Bucerius Law School Hamburg (Zentrum für juristisches Lernen), die Universität Siegen (Institute for Teaching and Learning Law), die Universität Frankfurt/Oder (Juristisches Lernzentrum) sowie die Universität Erlangen-Nürnberg (Serviceeinheit Lehre und Studienberatung) mit Projekten hervorgetreten. Seit 2014 erscheint im Nomos-Verlag die Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft und 2022 ist ein größeres Handbuch zum Thema „Rechtswissenschaft lehren“ erschienen. An vielen Fakultäten sind, teils angestoßen durch den Qualitätspakt Lehre, Programme und Initiativen zur Verbesserung der Lehre initiiert worden, teils vorübergehend, teils dauerhaft. Im-

---

<sup>94</sup> Eingehend dazu die Beiträge im Themenheft der ZDRW 1/2019; kritisch zur Implementation Funke, Haltung zeigen oder Haltung einnehmen?, NJW 2018, 1930 ff.

<sup>95</sup> Positivere Einschätzung bei Novid, § 5a DRiG nF als Ansatz einer neuen Rechtslehre, ZDRW 2022, 279 (286 ff.).

mer wieder werden auch in Tagungen,<sup>96</sup> Workshops<sup>97</sup> oder Resolutionen<sup>98</sup> Verbesserungen der juristischen Ausbildung angemahnt, ohne dass es aber zu einer systematischen Verknüpfung der Akteure oder der von ihnen angestoßenen Debatten käme.

### c) Berufsständische Vereinigungen

Weitere wichtige Stimmen sind die berufsständischen Vereinigungen und Kammern der Rechtsberufe wie die Bundesrechtsanwaltskammer, der Deutsche Anwaltsverein, die Notarkammern, der Deutsche Richterbund und die Neue Richtervereinigung, aber auch Vereinigungen für Juristen in Verwaltungsberufen. Ihre Mitglieder sind selbst als Richter, Anwälte, Notare oder Verwaltungsbeamte in die juristische Ausbildung einbezogen und ihre institutionellen Vertretungen als Interessenverbände des jeweiligen Berufsstandes eigene Stimmen im Ausbildungsdiskurs.

### d) Studentische Interessenvertretungen und Reforminitiativen

Neben diese Akteure treten verschiedene Interessenvertretungen und Ausbildungsinitiativen. Der Bundesverband rechtswissenschaftlicher Fachschaften und seine Untergliederungen zählen dazu, der mittlerweile auch die Interessen von Rechtsreferendaren vertritt.<sup>99</sup> Die Initiative iur.reform hat seit 2023 viel Aufmerksamkeit für die Reform der juristischen Ausbildung generiert. Ein internationales Gespräch über Anforderungen an die juristische Ausbildung, etwa mit Österreich oder der Schweiz, wird von deutscher Seite in der Regel nicht gezielt gesucht.<sup>100</sup> Gerade im Bereich der reformerisch orientier-

<sup>96</sup> S. etwa Hof/v. Olenhusen (Hrsg.), *Rechtsgestaltung – Rechtskritik – Konkurrenz von Rechtsordnungen*, 2012.

<sup>97</sup> Etwa „Digitalkompetenzen im Jurastudium“ (Tagung der Bucerius Law School und des Deutschen Juristentages e.V.), November 2025, abrufbar unter [https://www.youtube.com/live/ODhNF0\\_TQ8A](https://www.youtube.com/live/ODhNF0_TQ8A); „Von Paragraphen zu Algorithmen KI in der Rechtsdidaktik“ (Tagung Universität Salzburg), November 2025, Informationen unter [https://rechtsdidaktik.ersz-salzburg.at/wp-content/uploads/2025/10/Programmheft\\_2\\_5.pdf](https://rechtsdidaktik.ersz-salzburg.at/wp-content/uploads/2025/10/Programmheft_2_5.pdf); „Zukunft der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik“ (Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik der Rechtswissenschaft), November 2024, Informationen unter [https://verfassungstheorie.rub.de/images/pdf/GfDR\\_Tagung\\_Bochum.pdf](https://verfassungstheorie.rub.de/images/pdf/GfDR_Tagung_Bochum.pdf); „Kritik und Reform des Jurastudiums“ (Tagung an der Bucerius Law School) April 2024, Informationen unter [https://www.law-school.de/fileadmin/content/law-school.de/de/units/lr\\_kdr/pdf/Kritik\\_und\\_Reform\\_Flyer.pdf](https://www.law-school.de/fileadmin/content/law-school.de/de/units/lr_kdr/pdf/Kritik_und_Reform_Flyer.pdf).

<sup>98</sup> Vgl. das sogenannte „Hamburger Protokoll“, abrufbar unter <https://www.law-school.de/fileadmin/downloads/hamburger-protokoll-2023.pdf>; kritisch („Scheinreformvorschlag“) dazu Fischer-Lescano, *Studieren wie Kafka*, in: Paskowski/Früchte-nicht (Hrsg.), *Kritik und Reform des Jurastudiums*, 2025, 16 (19f.).

<sup>99</sup> S. dazu die Website der Bundesfachschaft unter <https://bundesfachschaft.de/verband/#refko>.

<sup>100</sup> S. etwa Sethe, *Die juristische Ausbildung in der Schweiz*, ZSR 2007 II, 7 ff.

ten Akteure ist eine Fragmentierung des Diskurses zu verzeichnen, die seine qualitative Fortentwicklung behindert. Die 2025 gegründete „Gesellschaft für Didaktik der Rechtswissenschaft“ möchte dieser Zersplitterung entgegenwirken, steht aber noch am Anfang ihrer Arbeit.

### e) Kommerzielle Repetitorien

Schließlich wird man die Rolle der kommerziellen Repetitorien für die juristische Ausbildung nicht unterschätzen dürfen.<sup>101</sup> Sie sind zugleich Teil und Lösung eines Problems. Sie sind Folge eines von Studenten immer schon wahrgenommenen Mangels der universitären Examensvorbereitung. Nur wo es gelingt, in der Organisation, Präsentation und Durchführung der Universitätsrepetitorien zu den Standards der kommerziellen Anbieter aufzuschließen, gelingt es auch, diesen ernstlich Konkurrenz zu machen. Aber die kommerziellen Repetitorien haben nicht nur eine Kompensationsfunktion. Ihr Geschäftsmodell profitiert von der Angst vor den Anforderungen mittlerweile nicht nur des Staatsexamens, sondern auch schon der universitären Zwischenprüfungen, auf die mancherorts bereits kommerziell vorbereitet wird. Ihre Rolle wird von den staatlichen und universitären Akteuren mit einer Mischung aus Herablassung und Respekt noch immer nicht wirklich ernst genommen. Täte man dies, würde man die Mängel des Ausbildungs- und Prüfungswesens und der universitären Examensvorbereitung abstellen, die zum Florieren der kommerziellen Repetitorien führen. Stattdessen vernachlässigt man diese Verantwortung, rümpft aber gerne die Nase über die Nothelfer, die die daraus resultierenden Probleme dann bearbeiten.

## 2. Inkompatibilität der Handlungs- und Zeitlogiken

Die Akteursvielfalt in der Debatte um die juristische Ausbildung bringt unterschiedliche Handlungs- und Zeitlogiken mit sich, die untereinander nur begrenzt kompatibel sind:

In den organisatorisch geforderten Prüfungsämtern dominiert eine Verwaltungslogik,<sup>102</sup> in der der reibungslose Ablauf der Staatsprüfungen im Vordergrund steht, was auch die Vermeidung von Rechtschutzrisiken in der Prüfungsgestaltung einschließt. Effektivität und Effizienz der Prüfungsorganisation sind wichtige Qualitätskriterien

---

<sup>101</sup> Hassemer/Kübler, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 28 f.; Goeckenjan/Krüper, Was es braucht, damit die Reform des Jurastudiums gelingt, LTO, 29.6.2024, abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/reform-jurastudium-wie-sie-gelingt-ewige-debatte>.

<sup>102</sup> Böckenförde, Juristenausbildung – auf dem Weg ins Abseits?, JZ 1997, 317 (322).

ihrer Handelns. Dass die Prüfungsämter nicht als Initiatoren einer Ausbildungsreform in Erscheinung treten, liegt – neben Fragen ihrer politischen Legitimation – an den unausweichlichen Anforderungen eines behördlichen Massenverfahrens mit strengen prüfungsrechtlichen Vorgaben. Es hat den Anschein, dass die vorherrschende Verwaltungslogik die Möglichkeit, die juristische Ausbildung als ein politisch relevantes Projekt zu begreifen, weitgehend verdrängt. Die zuletzt scharf kritisierte Einlassung der Justizministerkonferenz von 2024, in der ein grundlegender Reformbedarf in der juristischen Ausbildung verneint wurde,<sup>103</sup> legt über die Administrativierung der politischen Entscheidungslogik Zeugnis ab und zeigt zugleich, dass eine didaktisch informierte Perspektive auf das Jurastudium in den Ministerien und Prüfungsämtern nicht hinreichend verbreitet ist. Verschiedene Interviewpartner formulieren daher auch eine teils ausgesprochen kritische Sicht auf die Prüfungsämter:

I-W1: „Es ist leider so, dass natürlich schon die Justizprüfungsämter jedenfalls in manchen Bundesländern, extrem strukturkonservativ sind und da natürlich auch so ein bisschen die Anforderungen der Justiz sehr stark im Vordergrund stehen und die das irgendwie sichern wollen, aber dass da einfach vielleicht bestimmte Sachen sehr stark gebremst werden, wo man den Unis vielleicht ein bisschen mehr Freiraum geben könnte.“

Auch ein Interviewpartner aus der Praxis äußert Kritik an den Prüfungsämtern.

I-A2: „Tja, also dieses JPA ist für mich so eine Blackbox. (...) Ich weiß nicht, was das für eine Selektion ist, wer dann da landet. Irgendwie ist das für mich alles negativ besetzt ... muss ich sagen, ist einfach so. Ich kann es gar nicht so konkret machen.“

Scharf zugespißt formuliert ein Interviewpartner aus der Justizverwaltung selbst Kritik:

I-V2: „Also die Prüfungsämter sind die größten Bremser auf diesem Planeten und das liegt an der Struktur der Prüfungsämter. (...) die Spitzen der Prüfungsämter sind Verwaltungsbeamte. Das sind keine Menschen, die in der Position sind, weil sie gestalten und verändern und gute juristische Prüfungen durchsetzen wollen, sondern das sind Leute, die durch Zufall in ihrer persönlichen Entwicklung auf diesen Posten gekommen sind, weil er mit einer leitenden Ministerialratsstelle verbunden ist. Und die sind sehr weit weg von den Ministern und von den Staatssekretären. Und mit so einem Landesjustizprüfungsamt gewinnt man dann auch keinen Blumentopf, also im Ministerium. Und deshalb liegt da kein Fokus drauf. Und dadurch haben die Prüfungsämter so ein komisches Eigenleben entwickelt. Die treffen sich nämlich immer alle regelmäßig und haben sich irgendwann mal verabredet, dass sie nur so schnell vorangehen wie der Langsamste. Und es gibt immer einen Bremser, einen Bedenkenträger, einen, der kein Geld hat, der bequem ist. Also das ist nicht durchdrungen von der Quelle der Moder-

<sup>103</sup> Der entsprechende Beschluss ist abrufbar unter [https://www.justiz.nrw.de/sites/default/files/2025-08/top\\_i\\_4-zukunft\\_der\\_volljuristischen\\_ausbildung%20%281%29.pdf](https://www.justiz.nrw.de/sites/default/files/2025-08/top_i_4-zukunft_der_volljuristischen_ausbildung%20%281%29.pdf).

nität oder des Geistes, sondern es sind Verwalter, die dann eben auch die knappen Ressourcen verwalten. Ich will denen gar nicht die alleinige Schuld geben. Ich weiß aber nicht, ob es wirklich besser wäre, wenn sie alle Ressourcen hätten oder ob sie die Ressourcen wirklich so einfordern. (...) Und so ist das [Anm. JK: der KOA] ein angstbe-setztes, rückwärtsgewandtes, bundesweites Gremium.“

Die Schärfe der vorgetragenen Kritik verdeutlicht beispielhaft, dass der fehlende Konsens über Art und Ausmaß der Reformbedürftigkeit der juristischen Ausbildung nicht nur durch die Vielzahl der an ihr beteiligten Akteure bedingt ist, sondern auch durch Vorbehalte gegenüber den Handlungslogiken und Motivationslagen der jeweils anderen Beteiligten, die eine produktive Verständigung über Reformen erheblich erschweren. Ungeachtet unterschiedlicher Perspektiven auf die Sache wird an den Einschätzungen der Interviewpartner auch deutlich, dass den Prüfungsämtern *de facto* erheblicher Einfluss auf die Ausbildung zukommt. In einem System, das auf die Staatsprüfung fokussiert ist, entfaltet der didaktische Grundsatz *assessment drives learning* (und, wie man ergänzen muss: *teaching*) starke Wirkung. Anders formuliert: Eine Reform der juristischen Ausbildung wird nur mit, nicht gegen die Prüfungsämter zu realisieren sein, deren legitime organisatorische und bürokratische Anliegen berücksichtigt werden müssen, zugleich aber auch nicht die allein maßgeblichen sein dürfen.

Eine andere Logik dominiert in den Juristischen Fakultäten, in denen das Ausbildungsgeschehen nach Maßgabe individueller Wissenschafts- und Lehrfreiheit der Hochschullehrer organisiert wird. Dabei verdeckt die beliebte Referenz auf die Einheit von Forschung und Lehre, dass Juristische Fakultäten nicht nur Forschungs-, sondern auch Lehrinstitutionen sind. Die Einheit von Forschung und Lehre ist indes nicht gleichbedeutend mit der Identität von Forschung und Lehre. Zwar treten die Fakultäten als selbständige Akteure in Erscheinung, wo es um die Festlegung rechtlicher Rahmenbedingungen in Gestalt von Studien- und Prüfungsordnungen geht. Diese werden allerdings kaum genutzt. Pfadabhängigkeiten dominieren die fakultäre Handlungspraxis, vor allem im Bereich der Prüfungsformate. Im Vordergrund steht die ausschließliche Orientierung an der Logik der Sache, die das Curriculum strukturiert und zu einem seit Jahrzehnten beklagten Anwachsen des Stoffes beiträgt und die Perspektive der sinnvollen Vermittlungsbedürftigkeit der Sache unterschlägt:

I-W1: „Also ich habe schon das Gefühl, dass insgesamt einfach der Rechtsstoff (...) extrem zugenommen hat. Also das einfach zum Beispiel das BGB im Umfang, wenn man jetzt die Wörter oder Buchstaben noch zählen würde, in der Ausgabe, mit der ich damals studiert habe und in der heutigen Ausgabe, würde ich vermuten, dass da mindestens 30 Prozent dazugekommen sind.“

### Ähnliches stellt ein weiterer Interviewpartner fest:

I-D3: „Ich bin davon überzeugt, dass ein ganz großes Problem die Umschreibung des Prüfungsstoffs anhand von Rechtsgebetsbezeichnungen in den Prüfungsordnungen ist, weil man dadurch diese kalte Progression des Prüfungsstoffs beflügelt, weil eben das Zivilrecht, das bürgerliche Recht, wenn es als Prüfungsstoff benannt wird, das wächst eben die ganze Zeit.“

Einen eigenständigen (gemeinsamen) Ausbildungsdiskurs kennen die Juristischen Fakultäten nicht, die sich ihrer didaktischen Entgegnung durch die reine Orientierung an der Staatsprüfung hingeben, auf die Entwicklung von Qualitätsmaßstäben guter juristischer Lehre weitgehend verzichten<sup>104</sup> und sich auf das Talent und den Willen ihrer Angehörigen in der Lehre verlassen – nicht immer zurecht. Das beschreibt ein Interviewpartner:

I-D1: „Lehre müssen nicht immer großartige Wissenschaftler (...) machen. Das ist schön, wenn die Lehre machen und wenn die Lehre können, aber die müssen das nicht unbedingt machen. Wenn das nicht deren Ding ist, alles klar. Aber dann müssen wir den Weg freimachen auch für Leute, die genau das können und die (...) Menschen (...) begleiten können auf ihrem Lernweg. Und das System zu öffnen und das zu ermöglichen, glaube ich, was institutionell auch möglich ist, wäre ein zentral wichtiger Punkt.“

Ein anderer Interviewpartner, der grundsätzlich viele sehr positive Erinnerungen an universitäre Lehre hat, äußert aber auch:

I-A2: „Ja gut, wir hatten natürlich den Typus narzisstischer, selbstverliebter Lehrstuhlinhaber, (...) dessen Vorlesung dann zu so einer Apotheose seiner selbst geriet. Also so Leute wie (Professor L). Also (...) denen hat niemand Einhalt geboten, sage ich jetzt mal.“

### Und ein anderer Interviewpartner zieht eine gemischte Bilanz:

I-V3: „Also ich bin auch sehr, sehr gerne in Vorlesungen gegangen. Dort ist mir aber keinerlei Struktur irgendwie vermittelt worden. Das waren ganz scheuklappenmäßige Vorlesungen, was halt im Titel stand. Und so ein fächerübergreifendes Denken, also das war schon zwischen BGB AT und Schuldrecht schwierig, muss man wirklich sagen. Das habe ich an meiner Universität nicht gelernt.“

### Auch die Reformbereitschaft der Fakultäten wird kritisch gesehen:

I-W1: „Ja, das ist natürlich schon so, dass einfach, also das ist natürlich erstmal ein großer Aufwand, weil dann, also klar, man hat sich auch so ein bisschen eingefunden in Dem, wie es ist und hat seine Vorlesung darauf abgestellt und so weiter. Das ist natürlich schon ein Prozess, der vielleicht auch auf Widerstände stößt oder wo es jetzt nur begrenzte Nachfrage danach gibt.“

---

<sup>104</sup> Ein (didaktisch freilich hoch partikulares) Gegenbeispiel bilden Entschließungen an Fakultäten, auf diskriminierende Stereotypisierungen in Sachverhalten zu verzichten, vgl. etwa die Entschließung der Hamburger Juristischen Fakultät, abrufbar unter <https://www.jura.uni-hamburg.de/die-fakultaet/gremien-beauftragte/Beauftragte-fuer-Chancengerechtigkeit/pdf/diskriminierungsfreie-sprache-leitfaden-dez-2023.pdf>.

Aus der Sicht der Kammern und Verbände der juristischen Berufe steht legitimerweise die Bewährung der Absolventen in der beruflichen Praxis im Mittelpunkt. Es geht insoweit um eine berufliche Verwertungslogik. Welche Voraussetzungen dafür notwendig sind und inwieweit diese durch die aktuelle juristische Ausbildung erfüllt werden, wird dabei im Detail durchaus unterschiedlich beurteilt, insgesamt aber wird ein Reformbedürfnis deutlich und auch gemeinsam artikuliert.<sup>105</sup>

Die Sachlogiken, die das Handeln der Akteure bestimmen, gehen einher mit verschiedenen Zeitlogiken. Deren wohl am weitesten entfernten Pole sind einerseits die der Prüfungsämter, Ministerien und Fakultäten und andererseits die der studentischen Interessenvertretungen. Während die Verwaltungslogik in einem langsamen Takt schlägt, der sich an Kriterien wie ‚bekannt und bewährt‘ und dem politischen Kompromiss orientiert, drängen studentische Interessenverbände auf zügige Reformen. Auch die Vorstellung, was man als Reform ansehen möchte und was nötig ist, unterscheidet sich. So knüpft das Plädoyer der iur.reform-Initiative für ein Loccum 2.0 an einen Diskurs von Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre an, in dem eine grundlegende Reform der juristischen Ausbildung angemahnt wurde. Andere Forderungen zielen weniger auf die grundsätzliche Neuordnung, sondern eher auf kleinteilige Verbesserungen von Studium und Examen.

### 3. Genuine Ausbildungslogik als Leerstelle

Auffällig an diesem Gesamtbefund ist der Umstand, dass bei keinem der am Ausbildungsdiskurs beteiligten Akteure eine *explizite und kriteriengeleitete, genuine Ausbildungslogik* handlungsleitend ist. Sicher wirken alle Akteure an der Ausbildung mit, vielfach mit gutem Willen, sie wird aber beinahe nirgends in ihrer Eigensinnigkeit und Zweckhaftigkeit *als Ausbildung* begriffen, sondern als zu bewältigende Organisationsaufgabe, als Forum des akademischen Lehrhandels, als Mittel zum Zweck der Nachwuchsrekrutierung oder als Belastung und Hemmschuh auf dem Weg zum Studien- und Berufserfolg. Diese Handlungslogiken können sich mit genuinen, das heißt didaktischen Ausbildungslogiken berühren, sich mit diesen wechselseitig ergänzen und verstärken, müssen es aber nicht und tun es auch nicht immer. Es ist diese Leerstelle, an der sich das fehlende empirische Wissen und der fehlende fachdidaktische Bezugsrahmen des ju-

---

<sup>105</sup> S. dazu die gemeinsame Erklärung verschiedener juristischer Spitzenverbände und Interessenvertretungen vom 22.2.2025, abrufbar unter <https://www.brak.de/presse/ge-meinsame-presseerklaerung-brak-brf-dav-nrv-juristische-ausbildung-zukunftsaehigen-machen/>.

ristischen Ausbildungsdiskurses vielleicht am deutlichsten zeigen. Die verschiedenen Handlungs- und Zeitlogiken der beteiligten Akteure, so legitim sie sein mögen, sind nämlich nicht auf einen gemeinsamen materiellen Punkt gerichtet, sondern bleiben selbstbezogen. Dass auf diese Weise grundlegende Reformen der juristischen Ausbildung nicht gelingen wollen, kann daher nur wenig überraschen.

Der stärkste institutionelle Ausfall ist hier auf Seiten der Fakultäten zu verzeichnen, die weder individuell noch institutionell willens oder in der Lage zu sein scheinen, einen Ausbildungsdiskurs zu befördern, der seinen Namen verdient. Natürlich wird an allen Fakultäten über Lehre gesprochen, werden Initiativen entfaltet und Reformprojekte lanciert. Diese werden aber praktisch nie konzeptionell, sondern stets nur situativ angelegt. Jede Form einer verallgemeinerten Erwartung an die Qualität der Lehre wird vermieden, um das kollegiale Miteinander nicht zu belasten – und das dem Hörensagen nach auch in Fällen, in denen die Mangelhaftigkeit oder Unregelmäßigkeit der Lehre in die Nähe einer Dienstpflichtverletzung rückt.

Handlungsspielräume in der Curriculums- und Prüfungsgestaltung, deren Nutzung erhebliches positives Steuerungspotential hätte, werden von den Fakultäten in der Regel nicht nur nicht genutzt, sondern gar nicht erst erkannt. Es sind in letzter Zeit vor allem die Bucerius Law School in Hamburg und die EBS Law School in Oestrich-Winkel, die – auch wettbewerblich motiviert – Reformchancen ergriffen haben und durch die Umstellung der Curriculumsstruktur zeigen, dass es im didaktischen Kernbereich Reformpotentiale für die juristische Ausbildung gibt, die nicht auf die große Strukturreform angewiesen sind. Ansätze dazu entwickelt beispielsweise auch die (staatliche) Juristische Fakultät der Leuphana Universität in Lüneburg. Im Wesentlichen herrscht auf Seiten der staatlichen Fakultäten aber *business as usual*.

#### IV. Der ungelöste Theorie/Praxis-Konflikt<sup>106</sup>

##### 1. Fraglosigkeit der Forderung nach Praxisorientierung

Dass die juristische Ausbildung praxisnah sein und noch praxisnäher werden müsse, ist eine immer wieder erhobene Forderung, die mal eher generell, häufig aber auch mit Blick auf bestimmte Ausbildungsinhalte erhoben wird. Sie ist Ausdruck eines Verständnisses der Rechtswissenschaft, das diese (allein) als Professionsdisziplin begreift und aus dieser Sicht Erwartungen an die Ausbildung formuliert. Richtig ist, dass eine Entgegensetzung von theoretischer Ausbildung hier

<sup>106</sup> S. schon Hassemer/Kübler, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 36 f.

und praktischer Ausbildung dort nicht zielführend ist, weil die Bereiche notwendig aufeinander bezogen sind und auch – in beide Richtungen – voneinander profitieren können. Gleichwohl ist die Frage nach dem Ausmaß der Praxisorientierung des Universitätsstudiums dauerhaft Gegenstand der Reformdebatten.<sup>107</sup>

Wie die Steigerung der Praxisrelevanz aussehen und warum diese vor allem mit Blick auf das universitäre Studium sinnvoll sein soll, wird selten systematisch begründet, mutmaßlich, weil in einer Professionsdisziplin wie der Rechtswissenschaft Praxisorientierung selbstzweckhaft scheint. Keine Rolle spielen dabei regelmäßig professionsethische Grundlagen praktischen juristischen Handelns<sup>108</sup> oder eine praktisch orientierte, methodisch-handwerkliche Reflexionskompetenz, weil sie als ‚Theorien‘, die für die Praxis vorgeblich nichts taugen, latent verdächtig sind.<sup>109</sup>

Hinter der Forderung nach höherer Praxisrelevanz steht vielfach die Vorstellung, das Recht der Praxis sei das wirkliche, „das lebende Recht“ (*Eugen Ehrlich*), wohingegen die universitäre Lehre nur die mehr oder weniger erstarrte Idee des Rechts zum Gegenstand habe. So mag man die Forderung nach Praxisorientierung als Entlastungsbegehren der institutionalisierten Rechtspraxis gegenüber den Anforderungen einer ideellen Dimension des Rechts verstehen. Es geht in dieser Sicht dann um die Selbstbehauptung einer Handlungspraxis, die als die eigentliche, maßgebliche Verkörperung des Rechts verstanden wird.<sup>110</sup>

So wie die Forderung nach höherer Praxisrelevanz der Ausbildung selten näher begründet wird, wird sie auch nur selten systematisch hinterfragt. Wer dies tut, zumal als Wissenschaftler, läuft Gefahr, sich dem Vorwurf akademischer Elfenbeintürmelei auszusetzen. Dabei ist die Fraglosstellung einer immer weiter gesteigerten Praxisorientierung der universitären Ausbildung ein weiteres Beispiel für den fehlenden fachdidaktischen Bezugsrahmen der Debatte. Auch hier wird implizit argumentiert, subjektiv wahrnehmungsgelenkt und anekdotisch, weil explizierbare Kriterien für die Gestaltung der juristischen Ausbildung nicht zu Gebote stehen. Deswegen läuft, wer nach einer Begründung für die Forderung nach mehr Praxisorientierung fragt, auch Gefahr, seine Frage selbst rechtfertigen zu müssen. Ein Zyklus wechselseitigen Beschweigens entsteht, durch den vermieden wird, die Ambivalenz einer (noch) stärkeren Praxisorientierung zu thema-

---

<sup>107</sup> Eingehend etwa bei Hassener/Kübler, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 83 ff.

<sup>108</sup> Eingehend zur Bedeutung Bleckmann, Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung im Jurastudium, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 10.

<sup>109</sup> Mit Nachweisen aus einer qualitativen Befragung Böning, Jura studieren, 2017, 147 und öfter.

<sup>110</sup> Ich verdanke *Sven Jürgensen* den Hinweis auf diesen Zusammenhang.

tisieren. Schaut man nämlich näher auf die Forderung und versucht, ihr konkrete Gehalte abzurufen, tun sich sehr verschiedene Deutungsmöglichkeiten auf. Im Einzelnen:

## 2. Mehrwertigkeit der Forderung nach mehr Praxisrelevanz

Zum einen kann man in der Forderung einen Appell zur Förderung eines an den Bedingungen der Praxis geschulten Judizes verstehen, das bei der Entscheidung für zivilrechtliche Anspruchsgrundlagen, der Auswahl anzuklagender Straftatbestände oder der Suche nach öffentlich-rechtlichen Ermächtigungsgrundlagen den Entscheidungsprozess danach steuert, wie es ‚die Praxis‘ macht. In diesem Sinne ist es ein wiederkehrender Kritikpunkt von Praktiker-Prüfern im Ersten Staatsexamen, dass eine Antwort zwar möglicherweise vertretbar, vielleicht sogar richtig sei, aber unpraktisch, weltfremd und – als Kritik der höchsten Stufe – akademisch. Im Zweiten Staatsexamen wird die Anforderung der Praxistauglichkeit dann endgültig zu einem kaum mehr rational einzugehenden Beurteilungskriterium.

Zum anderen kann die Forderung nach mehr Praxisrelevanz dahingehend verstanden werden, dass es schon im Studium um die Vermittlung von spezifischen rechtsberuflichen Handlungspraktiken gehen sollte. Richterliche und anwaltliche Verhandlungskompetenzen, Kanzleibuchführung, Projekt-Management, Mandantenakquise – die Liste möglicher Beispiele ist lang. Sie berührt sich mit Fragen juristischer Schlüsselkompetenzen,<sup>111</sup> zielt aber weniger auf Grundlagenfähigkeiten wie Rhetorik, sondern auf Spezialfertigkeiten. Welche davon warum, wie und wie intensiv Gegenstand der universitären Ausbildung werden sollen und sinnvollerweise werden können, bleibt dabei zumeist offen.

Schließlich begegnet die Forderung nach Praxisrelevanz in Gestalt eines Plädoyers für die notwendige Kenntnis der im Alltag von Anwälten, Richtern oder Unternehmensjuristen relevanten Rechts- und sonstigen Sachmaterien.<sup>112</sup> Die genannten Inhalte sind in der Regel weitgehend beliebig. Ihre Auswahl wird selten näher begründet und folgt zumeist der Devise: Praxisrelevanz hat, was für meine Praxis Relevanz hat. Das deutet aber darauf hin, dass es *die* Relevanz für *die*

<sup>111</sup> Eingehend etwa Gläßer, Zur Schlüsselrolle der Schlüsselqualifikationen für eine ganzheitliche juristische Ausbildung, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 34.

<sup>112</sup> Etwa bei Trierweiler, Anwaltsrecht auch endlich mal prüfen, LTO, 12.4.2017, abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/jurastudium-reform-anwalt-berufsrecht-praxis-schwerpunkt-kommentar>; dahingehend instruktiv sind auch die Interviews in der Reihe „Most wanted“ unter [www.lto.de](http://www.lto.de), in denen bei der Frage nach Inhalten für die Juristenausbildung sehr unterschiedliche Antworten aus Sicht der Praxis gegeben werden.

Praxis eben nicht gibt, da eine einheitliche Praxis schlicht nicht existiert. Anders kann es in einer funktional differenzierten Gesellschaft mit materiell und institutionell entsprechend komplexem Rechtssystem auch nicht sein.

Vom Standpunkt universitärer juristischer Ausbildung mutet die Forderung nach höherer Praxisorientierung ohnehin einigermaßen überraschend an. Denn kaum ein Studienfach ist vom ersten Tag an so sehr auf die Handlungskompetenzen juristischer Berufstätigkeit ausgerichtet wie die Rechtswissenschaft.<sup>113</sup> Das meint auch ein Interviewpartner:

I-W1: „Ja, ich bin da so ein bisschen zwiespalten, weil ich glaube, also gerade im internationalen Vergleich sind wir relativ praxisnah, weil wir, also die Anforderungen jedenfalls in den Prüfungen, die wir stellen, sind alle ja auf die Praxis gerichtet.“

Das sehen ausdrücklich auch Vertreter der Praxis so:

I-A2: „Also (...), was ich gelernt habe, konnte ich im Wesentlichen später anwenden.“

I-J3: „Also ich spreche jetzt nur für meinen Beruf. (...) Und ich muss sagen, dass bei allem theoretischem sich Erarbeiten, mein Studium extrem praxisrelevant ist. Also alles, was ich tue, führe ich ja letztlich auf mein Studium zurück. Natürlich nicht jede Detailfrage. (...) Das ist klar, das liegt an mir, mich da auf dem aktuellen Stand zu halten. Aber die Strukturen, die ich damals erlernt habe, befähigen mich dazu, mein Amt auszuüben.“

Andere wiederum befürworten eine Steigerung der Praxisrelevanz, sehen aber auch Umsetzungsschwierigkeiten:

I-J2: „(...) also ich glaube, ich würde auch kritisieren, dass da ein Praxisbezug fehlt. Gleichzeitig sage ich aber, dass ich nicht weiß, wie man das dann schafft, ohne das Referendariat vorwegzunehmen. Ein Schritt könnte ja zumindest sein, (...) wenn man immer spiegelbildlich zum materiellen Recht auch das Prozessuale macht.“

Die universitäre juristische Ausbildung wird von der praktischen Rechtsanwendung in Gestalt der Fall-Lösung in einer Intensität dominiert, dass nur mühsam vorstellbar wird, wie dies jedenfalls in der Breite noch gesteigert werden soll, sollen die ohnehin nicht besonders stark ausgeprägten Bezüge zur Methodenlehre<sup>114</sup> und den Grundlagenfächern nicht noch mehr geschleift werden als bislang.<sup>115</sup> Es ist im Übrigen gerade deren Fehlen, das in der Klage über das mangelhafte Handwerkszeug viele Vertreter der Praxis in ihrer Kritik an den Ab-

<sup>113</sup> Rzadkowski/Trute, Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft, in: Reimann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik II, 2023, 147 (148, 150 und öfter); Richter, Gutachten F zum 48. DJT, 1970, F 139 f. zur praktischen Rechtsanwendung als Gegenstand des Studiums.

<sup>114</sup> Dazu jetzt Krüper, Juristische Methodenlehre in didaktischer Perspektive, in: Bäcker (Hrsg.), Methoden des Rechts, ARSP, Beiheft 176, 2025, 273 ff.

<sup>115</sup> Kritisch Bäcker, Zur Bedeutung der Grundlagenfächer in der juristischen Ausbildung, ZDRW 2023, 250 (253 ff.).

solventen vereint, durchaus nicht zu Unrecht. Darin spätestens zeigt sich die ganze Ambivalenz der Forderung nach (noch) mehr Praxisrelevanz in der universitären Ausbildung.

### 3. Funktionen und Möglichkeiten einer Steigerung von Praxisrelevanz

Dass die Forderung sich dauerhaft hält, deutet darauf hin, dass mit ihr ein grundlegendes Problem adressiert wird, dem man sich allerdings mit den üblicherweise als Lösungsvorschlägen vorgebrachten Ansätzen kaum sinnvoll zu nähern scheint.

Erkennbar wird in der Forderung eine anscheinend vielfach wahrgenommene Unverbundenheit zwischen akademischem Studium, der Referendarausbildung und der Praxis. Dass diese Entkopplung allerdings nur durch Annäherung des wissenschaftlichen Ausbildungsabschnitts an die Praxis überwunden werden kann, scheint nicht zwingend. Denn die empfundene Unverbundenheit kann auch Folge einer *dysfunktionalen Verwischung der jeweiligen Funktionen* der Ausbildungsabschnitte sein. In dieser Sicht wäre gerade die ‚praktische Halbherzigkeit‘ des Studiums der zu behebende Zustand und die Profilierung spezifisch wissenschaftlicher Zugänge die Lösung. In diesem Sinne berichtet ein Interviewpartner über die Rolle von Grundlagenthemen im Studium:

I-D1: „Ich hatte eine Studentin später mal, die hat geschrieben, jetzt habe ich das gesamte Studium gemacht, und jetzt erst an der ausländischen Uni kann ich anfangen, an den Fragen ernsthaft zu arbeiten, die ich schon mit 19 hatte, als ich das Studium angefangen habe. Und es gab im ganzen Studium keinen Platz, wo ich diese Fragen mal unterbringen konnte.“

Ein Interviewpartner aus der Justizverwaltung schlägt in diesem Sinne vor:

I-V2: „(...) vielleicht kann man (...) sogar mit so einem auf Jura zugeschnittenen Studium Generale anfangen. Also das wäre so etwas, wofür ich wirklich Sympathie hätte und dann aber nicht im Sinne von „wir machen irgendwas“, sondern Studium Generale in Bezug auf Jura wäre für mich Verfassungsgeschichte oder Soziologie. Also dass man mal im ersten Jahr sich mit solchen Sachen befasst und (...) dass man (...) sagt, ihr müsst eben gewisse Grundlagen (...) von Anfang an (...) auch haben.“

In dieser Perspektive müsste also deutlicher werden, was der Eigenwert der akademischen Behandlung des Rechts ist. Das wäre auch rollen- und systemfunktional angemessen, denn dass Hochschullehrer, die in der Regel nicht über nennenswerte Praxiserfahrung verfügen, eine wie auch immer geartete Praxis vermitteln könnten, ist nicht wahrscheinlich. Und dass die flächendeckende Einbindung von Praktikern in die Lehre *per se* zu einer Steigerung der Ausbildungsqualität

führen würde, ist nicht ausgemacht, weil Praxiserfahrung fehlende Lehrerfahrung nicht substituieren kann.<sup>116</sup>

Weniger weitgehend ist demgegenüber die Deutung, die in der Forderung nach mehr Praxis ein Verlangen nach *gesteigerter Relevanz-erfahrung* im universitären Studium der Rechtswissenschaft sieht. Diese Sicht teilen verschiedene Interviewpartner:

I-D1: „(...) meine Grundidee wäre, dass man im wissenschaftlichen Studium praktische Reflexionsphasen hat, wo man eine Wahrnehmung dafür bekommt, warum Wissenschaft praktisch wichtig ist. Und dass das eben nicht ein Glasperlenspiel ist, sondern wir brauchen in der Praxis die Wissenschaft. Nicht jeden Tag, nicht jede Woche, vielleicht nur einmal im Jahr als erstinstanzlicher Richter, vielleicht dreimal im Jahr. Aber wir brauchen sie immer mal und dann wäre es echt doof, wenn wir sie nicht hätten. Und das ist, glaube ich, diese Idee, das sind beides zwei Welten, die aufeinander verweisen, sehr locker verbunden sind, aber verbunden sind und die beide wirklich wichtig sind in ihrer Eigenständigkeit und in ihrer eigenen Bedeutung und Funktion.“

Diese Relevanz-erfahrung kann durch eine *beispielhafte* Stärkung der Praxisperspektive bewirkt werden, bei der es um die Umsetzung des Gelernten unter den Bedingungen der Praxis geht.<sup>117</sup> Das bestätigt auch ein Interviewpartner:

I-W1: „(...) ich habe jetzt die Möglichkeit, immer mit meinen Studierenden einmal pro Semester ins Gericht zu gehen und kenne da eben einen Richter, mit dem ich da sehr gut zusammenarbeiten kann, wo wir immer Verhandlungen anschauen. Und das finde ich eine sehr positive Erfahrung, dass man wirklich sieht, was so etwas wie Beweislast bedeutet. Das kann ich natürlich in der Vorlesung zehnmals erzählen, aber dass man das eben erfährt durch diese praktische Tätigkeit und auch durch das Referendariat, dass dann wirklich da eben eine halbe Stunde lang Zeugen angehört werden und am Ende sagt man, ich weiß jetzt auch nicht, was wirklich war und dann wird halt nach Beweislast entschieden.“

Mehrere Interviewpartner betonen die motivationale Bedeutung solcher Relevanz-erfahrungen, plädieren aber gegen eine Anreicherung des Studiums mit weiteren konkreten Praxisinhalten:<sup>118</sup>

I-J2: „Ja, so die Tätigkeiten, also was eigentlich in den klassischen Berufen gemacht wird, Richter, Staatsanwalt, Rechtsanwalt, das ist ja so im Studium völlig irrelevant. Man sagt halt zwar, ja hier die Fälle und stell dir vor, du löst das als Gutachten, stell dir vor, du löst das aus Sicht von irgendwem in der und der Kanzlei, aber sonst hat man ja eigentlich so keine Vorstellung davon, wie jetzt ein Anwalt arbeitet und Richter oder Staatsanwalt. Das finde ich, also diese Thematik kann man reinbringen, weil letztlich haben die Leute ja angefangen, Jura zu studieren oder die meisten wollen ja in der Regel diese klassischen Berufe ergreifen (...).“

<sup>116</sup> S. aber zurecht Hassemer/Kübler, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 85, die auf die individuelle Eignung abstellen.

<sup>117</sup> S. etwa auch Richter, Gutachten F zum 48. DJT, 1970, F 139 ff.

<sup>118</sup> So auch der Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, 58.

### Das bestätigt auch ein anderer Interviewpartner:

I-J3: „Das ist mit Sicherheit wichtig, dass auch die einzelnen Berufsbilder, Rechtsanwälte, Staatsanwälte, Richter, Leute, die in der freien Wirtschaft tätig sind, dass sie eben auch mal ein Gesicht bekommen, dass man auch erstmal überhaupt eine Vorstellung davon bekommt, was es überhaupt für Berufsfelder gibt (...).“

### Ein Interviewpartner betont die motivationale Bedeutung guter Praktika:

I-A2: „Also was natürlich wirklich eine sinnvolle Sache ist, sind diese studienbegleitenden Praktika, jedenfalls wenn man die einigermaßen klug und planmäßig und sinnvoll steuert (...) Ich war dann einen Monat (...) bei der (Spezialkammer) in (Stadt) als junger Student. (...) Und das hat mich motiviert für das Studium und es hat mir irgendwie dann auch die Gewissheit gegeben, nee, also ich studiere hier nicht in so ein Vakuum rein, sondern die Gedanken, die wir uns im Studium machen, die spielen eben dann auch später anscheinend eine Rolle.“

### Gegenüber einer weiteren Anreicherung von Praxisinhalten zeigt sich ein anderer Interviewpartner skeptisch:

I-J3: „Ich meine jetzt nicht, dass man sich jetzt irgendwie noch mehr an der Praxis orientieren muss. Man wird ja als Jurist ausgebildet, um sich mit Sachverhalt(en) zu beschäftigen. Und das lernt man an Universitäten. Also ich meine jetzt nicht, dass es jetzt irgendwie dahin gehen sollte, dass man sich jetzt noch mehr auf bestimmte Fachbereiche spezialisieren sollte (...).“

### So sehen das auch zwei andere Interviewpartner:

I-J1: „Ich hatte schon angedeutet, eine größere Praxisrelevanz würde für mich allenfalls bedeuten, dass man vielleicht mehr schon das Prozessrecht in den Blick nimmt. Aber aus meiner Sicht ist es keinesfalls erforderlich, bestimmte praxisrelevante Rechtsgebiete, also materielle Rechtsgebiete stärker in den Fokus zu nehmen.“

I-J2: „Ein Schritt könnte ja zumindest sein, (...), wenn man immer spiegelbildlich zum materiellen Recht auch das Prozessuale macht.“

Eine andere Möglichkeit ist schließlich, das Vorkommen der im Studium verhandelten dogmatischen, methodischen und grundlagenbezogenen Inhalte in der Arbeit der Praxis zu zeigen<sup>119</sup> – an Urteilen, Gesetzentwürfen oder Verwaltungsakten, umgekehrt aber auch wissenschaftliche Reflexion in der Praxis anzureichern.<sup>120</sup> Das bestätigt ein in der Referendarausbildung engagierter Interviewpartner:

I-D1: „Und im Referendariat fehlen mir total wissenschaftliche Reflexionsphasen, wo wir die Praxis mal reflektieren (...). *Ulrike Lembke* hat mal das Referendariat „The Heart of Darkness“ genannt. Weil es da null Reflexion gibt. Weil die Leute einfach Praxis eingebremst kriegen. Und die Leute so viel Angst haben, was falsch zu machen, dass sie gar nicht die Distanz entwickeln können, darüber nachzudenken, ob das eigentlich sinnvoll ist und warum sie das machen, warum man das anders machen sollte und so weiter.“

<sup>119</sup> Ähnlich Hassener/Kübler, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 83.

<sup>120</sup> In diese Richtung geht auch der Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, 57f.

Ein anderer Interviewpartner stimmt dem zu:

I-J3: „Ja, diese Kritik kann ich sehr gut nachvollziehen, weil es da tatsächlich keinen Raum (gibt). Es sind letztlich Fragestellungen nach Berufsethik, Berufsauffassung, Amtsverständnis. Warum mache ich das? Warum mache ich das letztlich, was ich tue? Wie fülle ich das Amt aus? (...) Und ja, nach welchen ethischen Maßstäben gehe ich überhaupt oder bleibt überhaupt gar kein Raum neben dem Gesetz für weitere Maßstäbe oder wie auch immer. Also diese Fragestellung natürlich auch, wie gehe ich mit den Menschen um, die mir begegnen? Wie sehe ich mich selber im Verhältnis zu den Leuten, denen ich begegne?“

In beiden Perspektiven geht es also um die Überwindung der unproduktiven inhaltlichen Entgegensetzung von irrelevanter ‚Theorie‘ hier und relevanter ‚Praxis‘ dort, die auf Seiten der Wissenschaft wie der Praxis die Bereitschaft zu Veränderungen voraussetzt.