

Aufgaben einer empirischen Reflexion der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*

Emanuel V. Towfigh **

I. Warum [sollen wir die Rechtsdidaktik empirisch reflektieren]?

Innerhalb dessen, was man vielleicht als „klassische Rechtswissenschaft“ bezeichnen mag – was auch immer das sein soll – begegnen Rechtsdidaktik und Rechtsempirie ähnlicher Zurückhaltung bzw. Skepsis. Insofern freue ich mich, vor diesem ebenso erlauchten wie offenen und zugewandten Publikum heute beide Themen verbinden zu dürfen. Über die Gründe für die Skepsis kann man letztlich nur spekulieren, vermutlich spielen gewisse Beharrungskräfte und ein Misstrauen gegenüber Forschungszugängen, die sich nicht mit hermeneutisch-dogmatischen Methoden beschreiben lassen, eine Rolle.

Rechtsdidaktik und Rechtsempirie unterscheiden sich von einer hermeneutisch operierenden Rechtswissenschaft beide in einem gewichtigen Punkt: und zwar ihrer engen Verzahnung mit der *Wirklichkeit*, die vom Verständnis der Rechtsdogmatik als *Textwissenschaft*, die auf die Auslegung und das Verständnis von Normtexten konzentriert und die Normativität ihres Gegenstandes herausarbeitet, abweicht.¹ Rechtsempirie und Rechtsdidaktik hingegen verklammern auf ihre jeweils eigene Art Theorie und Wirklichkeit miteinander, bringen *Sachverhalt* und *Norm* zusammen. Die Rechtsempirie tut dies in erster Linie, um der Frage auf den Grund zu gehen, wie das Recht wirkt und ob es die ihm zugedachte Aufgabe auch erfüllen kann; und die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik versucht sich im Interesse guter Lehre am Brückenschlag von ihren theoretischen Zwängen – dem Curriculum bzw. den (staatlichen) Anforderungen eines Staatsexamensstudiengangs – zu den verschiedenen praktischen Anforderungen studentischer Lernprozesse.²

Die Fachdidaktik argumentiert jedoch heute häufig noch mit anekdotischen oder „gefühlten“ Einsichten, die oft auf individuelle Erfahrungen zurückgehen; sie wurde daher schon als „Bauchgefühlsdidaktik“³ (Kriper) bezeichnet. Das muss aber nicht das Schicksal der Fachdidaktik sein – gerade darum haben wir heute morgen ja eine entsprechende Fachgesellschaft gegründet. Und innerhalb eines solchen Reflexionsraumes können auch die weitreichenden Möglichkeiten empirischer Be-

* Die Vortragsform wurde beibehalten. – Es gilt das gesprochene Wort.

** Emanuel V. Towfigh ist Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Empirische Rechtsforschung und Rechtsökonomik an der EBS Universität, Max Planck Fellow und Leiter des Center for Diversity in Law am Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht sowie Distinguished Scholar in Residence an der Peking University School of Transnational Law. Er ist Mitglied des Gründungsvorstands der Gesellschaft für Rechtsdidaktik.

1 Towfigh, in: Bezemek (Hrsg.), Rechtsdogmatik, München 2024, S. 383.

2 Kriper, in: ders. (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 4 (6 f.).

3 Kriper, in: ders. (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 4 (6 f.).

trachtung einen Teil dazu beitragen, unsere Erfahrungen zu generalisieren und vielleicht auch zu quantifizieren, zu bestätigen oder zu verwerfen.

Versteht man empirische Forschung als Baustein einer holistischen Fachdidaktik, kann sich die Fachdidaktik ihrer bedienen, um die zunächst theoretischen Einsichten einer praktischen Überprüfung zu unterziehen. Das schönste Lehrkonzept taugt nicht, wenn es an den Bedürfnissen der Studierenden vorbei geht oder etwa kognitionspsychologischen Einsichten zuwiderläuft. Auch sind die Standards, was eigentlich gute Lehre ausmacht, gar nicht so klar. Wir haben zwar Regeln und Metriken zur Einordnung der Qualität von *Forschung*, können beurteilen, was gute oder schlechte Forschung ist – aber praktisch keine entsprechenden Maßstäbe für die *Lehre*. Das ist mit Blick auf den unmittelbaren *Impact*, den die Lehre auf die zukünftigen Jurist:innen hat (und der bisweilen größer sein mag als der inkrementelle Fortschritt der Wissenschaft durch eine weitere Publikation), eine Lücke, die es durch die Entwicklung vergleichbarer Standards für die Lehre zu schließen gilt.

II. Wie [sollen wir die Rechtsdidaktik empirisch reflektieren]?

Bei aller auch empirischen Befunden innenwohnenden epistemischen Unsicherheit – auch Daten und statistische Analysen stellen keine objektive Wahrheit dar – ist die statistische Evidenz, so sie denn methodenstreng gewonnen wird, zuverlässiger als intuitive Plausibilisierungen durch Anekdoten. Dabei ist Empirie mehr als pure Statistik oder reine Mathematik ohne jegliche inhaltliche Anbindung oder normative Wertung: Erst durch die Einbindung in einen Kontext gewinnen Daten und Zahlen an Bedeutung.

So kann empirische Rechtsforschung in zweierlei Gestalt daherkommen:

- Einerseits als *deskriptive Forschung*, die sich der reinen Beschreibung von Zuständen oder Problemen widmet. Aus dieser Beschreibung zieht sie aber keine weitergehenden Schlüsse, sie ist zu unterscheiden von der *Ursachenforschung*.⁴ Vielmehr fokussiert sich deskriptive Forschung darauf, die Wirklichkeit begrifflich zu erfassen, zu begreifen und zu beschreiben. Ein Beispiel wäre die Erfassung von Informationen, die Auskunft darüber geben, wer Jura studiert. Wie viele Studienanfänger:innen sind Erstakademiker:innen, wie viele sind Akademiker:innenkinder und bei wie vielen ist mindestens ein Elternteil bereits Jurist:in? Wie hoch ist der Anteil jener Studienanfänger:innen, die einen Migrationshintergrund haben? Oder die Anschlussfrage, wie viele von den Erstakademiker:innen später z.B. eine Promotion erfolgreich abschließen und dann auch noch als Professor:in eine wissenschaftliche Karriere einschlagen.
- In der *experimentellen Forschung* hingegen geht es darum, Korrelationen und Kausalzusammenhänge zu identifizieren, die die sozialen Mechanismen erklären können, die diesen Zustandsbeschreibungen der deskriptiven Forschung zugrund

⁴ Schäfer, Methodenlehre und Statistik, Wiesbaden 2016, S. 48.

de liegen.⁵ Sie versucht, eine Antwort auf die Frage nach dem „warum“ zu finden. Um bei den genannten Beispielen zu bleiben: etwa die Antwort auf die Frage, *warum* so viele Studierende Akademiker:innenkinder sind, *warum* das Studium der Rechtswissenschaft so sozial-exklusiv ist? Was sind die Hürden für Studierende mit Migrationshintergrund für eine Karriere in der Wissenschaft? Wieso ist es für sie schwieriger, ein Promotionsstipendium zu erhalten? Usw.

Die Basis zur Ermittlung dieser Zusammenhänge bildet eine *Theorie*, die einen Erklärungsansatz für den zu untersuchenden Zusammenhang liefert, aber die konkrete Fragestellung noch nicht beantwortet. In einem *Modell* werden die Annahmen dieser Theorie operationalisiert, um sie einer empirischen Überprüfung zugänglich zu machen. Aus diesem Modell wird dann die *Hypothese* abgeleitet, die es mit vorhandenen oder zu erhebenden Daten empirisch zu überprüfen gilt. In der Regel ist eine solche Hypothese *frequentistisch-probabilistisch* formuliert, da bestimmt werden soll, wie wahrscheinlich es ist, dass die Beobachtung auf dem Mechanismus, den Theorie, Modell und Hypothese beschreiben, beruht.

Dabei bleiben Überraschungen nicht aus bzw. können immer auch Effekte sichtbar werden, deren Erforschung so gar nicht erwartet oder geplant war. So war etwa Ausgangspunkt unserer Studie zu Geschlechts- und Herkunftseffekten⁶ bei der Benotung juristischer Staatsprüfungen eine frühere Studie, die sich der Analyse der Lernkurven von Teilnehmer:innen in Examensklausurenkursen widmete.⁷ Bei der explorativen Arbeit mit den Daten wurden gewisse Geschlechts- und Herkunfts-effekte sichtbar, denen wir dann im Rahmen einer weiteren Studie mit frischen Daten nachgegangen sind.

Soll ein neues Feld erschlossen werden oder werden neuartige Phänomene beobachtet, so kann empirische Forschung ihren Ausgangspunkt auch in Daten finden. In der *explorativen Empirie* wird aus vorläufigen Daten eine zu überprüfende Theorie entwickelt. Zur Validierung wird dann die so entwickelte Theorie mit neuen Daten empirisch getestet.⁸

III. Was [sollen wir empirisch reflektieren]?

Nach dieser – didaktisch sicher fragwürdigen! – Kurzübersicht über die Grundlagen empirischer Forschung möchte ich nun konkreter werden und jene Fragen identifizieren, die sich der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik stellen könnten – bzw. aus meiner Sicht sollten – und die einer empirischen Reflexion zugänglich sind. Dies geschieht aus der Motivation heraus, mit Hilfe der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik die Lehre weiterzuentwickeln und tatsächlich die Studienbedingungen zu modernisieren, zu verbessern – und mit der Empirie der Fachdidaktik

5 Goerg/Petersen, in: Petersen/Towfigh (Hrsg.), *Ökonomische Methoden im Recht*, 3. Aufl., Tübingen 2023, Rn. 394.

6 Towfigh/Glöckner/Traxler, in: ZDRW 2014, S. 8 ff.; *dies.*, in: ZDRW 2018, S. 115 ff.

7 Glöckner/Towfigh/Traxler, in: *Instructional Science* Vol. 41 (2013), S. 989 ff.

8 Döring/Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation*, 5. Aufl., Berlin, Heidelberg 2016, S. 192.

jene Mittel an die Hand zu geben, die sie braucht um nicht mehr „gefühlt“, sondern unterstützt von Daten und intersubjektiv vermittelbaren Einsichten argumentieren zu können. Dazu möchte ich die verschiedenen Stationen eines Jurastudiums – neudeutsch: den *student life-cycle* – in den Blick nehmen.

Von ihrer ersten Bewerbung an über die Auswahl durch die Universitäten, das eigentliche Studium bis hin zu den zahlreichen Prüfungen durchlaufen die Studierenden juristische oder rechtswissenschaftliche Studiengänge, die sie – im Fall des Staatsexamensstudiengangs, auf den ich im Folgenden qua eigener Anschauung mein primäres Augenmerk richten möchte – auf die Profession des Juristen oder der Juristin vorbereiten.⁹ Rechtsdidaktische Überlegungen müssen somit – trotz eines gewissen Schwerpunkts auf universitäre Lehr- und Lernprozesse sowie die Gestaltung von Prüfungen – schon *vor* der Aufnahme des Studiums ansetzen und über den universitären Betrieb hinausgehen. Die Rechtsdidaktik muss konsequenterweise auch die Praxis mit in den Blick nehmen, sie muss also jene Anforderungen, die die Berufspraxis an Absolvent:innen stellt, als Gelingensmaßstab einbeziehen. Ich möchte nun im Folgenden unseren empirischen Blick auf sechs m.E. rechtsdidaktisch markante Stationen richten.

(1) Wer studiert eigentlich Jura?

Noch bevor sich die Studierenden einschreiben, noch bevor die erste Vorlesung beginnt, sollte sich die Fachdidaktik die Frage stellen, wer eigentlich die Menschen sind, die heute Jura studieren. Wir wissen bereits, dass das Jura-Studium in besonderer Weise sozialexklusiv ist, die sog. „Bildungsvererbung“ ist hoch, Studierende kommen ganz überwiegend aus akademischen Elternhäusern. Seit einigen Jahren wird die Studierendenschaft graduell diverser, und es nehmen vermehrt Studierende vielfältigerer sozio-ökonomischer Herkunft ein Jura-Studium auf (zu diesem Themenbereich hat Frau Kollegin *Böning* geforscht, sie wird später in der Diskussion mehr dazu sagen können, ich will es daher dabei belassen und nur sagen):¹⁰ Die Studierendenschaft wird heterogener, ein Umstand, der Auswirkungen auf die Anforderungen an die Fachdidaktik hat, denn sie sollte sich auf „ihre“ Studierenden einstellen können, wissen, was sie „mitbringen“.

(2) Wie sollten Auswahlverfahren gestaltet sein?

Seit die Zulassung zum Studium nicht mehr zentral über die *Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen* (ZVS) erfolgt, sondern die Fakultäten in die Auswahl der Studierenden eingebunden sind, haben sich auch die Anforderungen an die Zulassung verändert und die Universitäten sind bemüht, die für das Studium geeignetensten Bewerber:innen zu identifizieren und auszuwählen.

9 Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 282 f.

10 Böning/Schultz, in: Boulanger/Rosenstock/Singelnstein (Hrsg.), Interdisziplinäre Rechtsforschung, Wiesbaden 2019, S. 193 (199).

Hierfür braucht es Kriterien, mit deren Hilfe eine Aussage darüber getroffen werden kann, ob ein:e Bewerber:in die Anforderungen des Studiums wird bewältigen können. Dazu braucht es Einsichten darüber, welche Faktoren für den Studienerfolg ursächlich sind – oder umgekehrt dazu, was Prädiktoren für einen späteren Studienabbruch sind. Wahrscheinlich könnten wir uns hier und jetzt, nach unserer persönlichen Intuition, recht schnell auf eine Reihe von Faktoren einigen: Ein gutes Sprachgefühl, die Fähigkeit zu analytischem Denken, breite Allgemeinbildung und ein Interesse an gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation und eine gewisse Resilienz sollten künftige Studierende mitbringen. Wie aber kann die Studieneignung tatsächlich gemessen werden? Zum einen, das wissen wir empirisch, in der Tat über die Abiturnote, die jedenfalls als Durchschnittsnote nach wie vor ein guter Prädiktor für den erfolgreichen Studienabschluss ist.¹¹ Gleichermaßen gilt für die Note im Fach Mathematik (anders als die Deutchnote, bei der kein signifikanter Zusammenhang zum Bestehen der ersten juristischen Prüfung nachgewiesen werden kann).¹² Aber auch Merkmale jenseits dieser formalen Qualifikation können Prädiktoren für die Studieneignung sein; sie lassen sich etwa in spezifisch entwickelten Persönlichkeitstests ermitteln (wie wir sie beispielsweise an der EBS Universität einsetzen).

(3) Welche Lehr- und Lernformate sind effektiv?

Das Jurastudium erfordert ein hohes Maß an Eigenverantwortung und die Studierenden stehen gerade zu Beginn ihres Studiums vor der Herausforderung, eigene Lernstrategien und -gewohnheiten für das für den Studienerfolg essenzielle Selbstlernen zu entwickeln.

Dreh- und Angelpunkt juristischen Lernens wird aber die Präsenzveranstaltung bleiben, das Selbststudium kann den Besuch einer Vorlesung nicht ersetzen. Die persönliche Interaktion ist, das zeigen Studien deutlich, motivational und kognitionspsychologisch ein kaum hoch genug einzuschätzender Erfolgsfaktor beim Lernen. Gleichwohl besteht hier Veränderungsbedarf, denn nach wie vor ist die klassische Vorlesung – hier durchaus im Wortsinne – die hauptsächliche Veranstaltungsart und eine verbreitete Lehrmethode in rechtswissenschaftlichen Studiengängen. Lehrende, die sich anderer Methoden bedienen, sind in der Regel Exoten, neue Formate werden von Kolleg:innen oftmals skeptisch betrachtet. In Berufungsverfahren spielt die Lehreignung selten eine Rolle. Dabei zeigen Studien, dass z.B. Lehr-Lern-Methoden wie das *blended learning* in der Ausprägung als *flipped classroom* einen positiven Effekt auf die Studienergebnisse der Studierenden haben.¹³ Gute Lehre sollte sich also fragen, wie sich die Stofffülle bewältigen lässt, welche Lernstrategien und Methoden dabei helfen können, und wie Lehrveranstaltungen

11 Meier, in: Beiträge zur Hochschulforschung Heft 4 (2003), S. 18 f.

12 Ders., S. 26.

13 Vgl. etwa die Meta-Studie von Cheng/Ritzhaupt/Antonenko, in: Educational Technology Research and Development 67 (2019), S. 793 (797 f., 813).

ein wesentlicher Bestandteil dieses Lernprozesses werden können. Und bei all diesen Fragen ist eine empirische Evaluation der Antworten letztlich – unabdingbar.

(4) Warum brechen Studierende das Studium ab?

Die modernsten Lehr- und Lernformate können natürlich nicht verhindern, dass Studierende das Studium wieder abbrechen. Einer Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung aus dem Jahr 2017 zufolge brachen aus den Studienanfängerjahrgängen 2007–2009 24 % das Jurastudium wieder ab.¹⁴ Damit ist die Abbrecherquote geringer als in universitären Bachelorstudien-gängen (hier brechen 32 % das Studium ab), aber weitaus höher als in anderen Studiengängen mit Staatsexamen (Medizin 11 %, Lehramt 13 %).

Es kristallisierte sich heraus, dass vor allem Leistungsprobleme ausschlaggebend für den Abbruch waren. Die befragten Studierenden gaben etwa an, dass zu viel Studien- und Prüfungsstoff für den Abbruch bedeutsam war, ebenso die zu hohen Studienanforderungen. Etwa 30 % der Studienabbrecher:innen gaben an, den Einstieg ins Studium nicht geschafft zu haben.

Für die Fachdidaktik sind diese Einsichten von großem Wert. Justiz, Verwaltung, Anwaltschaft und auch die Wissenschaft buhlen um immer weniger Absolvent:innen, was angesichts der drohenden Pensionierungswellen nicht nur die Justiz vor dramatische Herausforderungen stellt. Den Gründen nachzugehen, warum Studierende das Studium der Rechtswissenschaften wieder abbrechen, und an diesen Stellen gegenzusteuern, ist daher für unser Fach tatsächlich eine *existentielle* Aufgabe. Und wenn sich zeigt, dass gerade die *Studieneingangsphase* für ein erfolgreiches Studium entscheidend ist, sollte gute Lehre es sich zum Ziel machen, an dieser Stelle den Studierenden das für einen guten Einstieg in das Studium notwendige Rüstzeug zu vermitteln.

(5) Wann ist eine Prüfung fair und aussagekräftig?

Prüfungen sind zentraler Bestandteil eines jeden Studiums und in der allgemeinen Hochschuldidaktik zentrales Thema.¹⁵ Nicht nur Studierende denken das Studium vom Ende her – die Frage nach der Prüfungsrelevanz von Vorlesungsinhalten ist allgegenwärtig – Prüfungen haben grundsätzlich einen großen Einfluss auf studien-tisches Lernen. Sie sollen eine Aussage über die im Studium erworbenen akademischen Fähigkeiten treffen und die aus ihnen resultierenden Leistungen messen. Insbesondere die juristischen Staatsprüfungen umgab dabei lange ein Nimbus von herausragender Treffsicherheit, der inzwischen nicht mehr nur auf Grundlage indi-vidueller Erfahrungen von Absolvent:innen, die man lange als bloß anekdotische

14 *Heublein/Hutzsch/Krake/Schneider*, Die Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura, 2017.

15 *Scheidig/Holmeier*, in: die hochschullehre 2024, S. 432 (433).

Evidenz abtun konnte, sondern durch verschiedene Studien gründlich angekratzt ist.¹⁶

Dabei lassen sich Präzision und Fairness akademischer Prüfungen vergleichsweise gut untersuchen, denn jede Prüfung ist letztlich eine (empirische) Messung – die Messung einer Fähigkeit, also etwa juristischen Wissens. Wie jede andere Messung lässt sie sich auf Messfehler hin untersuchen – und wie bei jeder anderen Messung lassen sich Messfehler eben auch nicht vollständig ausschließen. Auf Grundlage klassischer Testtheorien lassen sich Annahmen treffen, in welchem Zusammenhang eine Prüfungsleistung als Abbildung der tatsächlichen juristischen Fähigkeit der Kandidat:in und mögliche Messfehler zueinanderstehen. So lässt sich die Güte bzw. Messgenauigkeit einer Prüfung analysieren, sie kann auf ihre *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* hin untersucht werden.¹⁷

Objektivität bezeichnet die relative Unabhängigkeit des gemessenen Wertes von der Person, die die Messung durchführt: im Falle etwa einer Klausurenkorrektur also die Korrektor:innen der Klausur. Die Messung sollte sich nicht unterscheiden, wenn unterschiedliche Personen sie vornehmen.

Reliabilität bezeichnet die Messgenauigkeit eines Tests, er soll möglichst frei von Messfehlern sein. Die Messgenauigkeit kann durch Umstände, die in der Person des Prüflings liegen, oder den äußeren Umständen der Prüfung beeinträchtigt sein. Wird ein Prüfling „auf dem falschen Fuß“ erwischt und mit dem einzigen Thema konfrontiert, das er „auf Lücke“ gelernt hat (wer kennt diese Entschuldigung nicht!), so gibt das Prüfungsergebnis möglicherweise nicht seine tatsächlichen Fähigkeiten wieder. Oder die Prüfung findet bei großer Hitze in einem stickigen Raum statt und die Prüflinge sind aufgrund dieser Beeinträchtigung nicht in der Lage, ihr Potential voll auszuschöpfen.

Das letzte Gütekriterium, die *Validität* gibt an, ob ein Test auch wirklich das Merkmal misst, das zu messen er vorgibt. Misst eine Prüfung tatsächlich die *juristischen* Fähigkeiten? Dafür bedarf es zu allererst Klarheit darüber, was „juristische Fähigkeiten“ sind. Das zu klären ist Aufgabe der Rechtsdidaktik, keine, die empirisch zu beantworten wäre – aber eine, zu deren Beantwortung die Empirie zwingt. Ein Anhaltspunkt für Validität wäre es zum Beispiel, wenn die Leistung in der Prüfung mit den Leistungen in einem Examensklausurenkurs oder den Vornoten oder eben – vor allem – mit dem späteren Erfolg im Beruf korreliert.¹⁸ Darüber hinaus ist der Nachweis der diskriminanten Validität wichtig, also der Nachweis, dass der Test *ausschließlich* das Merkmal misst, das er messen soll. Korreliert der Messwert – das Ergebnis der Prüfung – auch mit anderen Merkmalen (also nicht nur den juristischen Fähigkeiten), so ist die Validität der Messung eingeschränkt.

16 Hufeld, in: ZDRW 2024, S. 59 ff.; Towfigh/Glöckner/Traxler, in: ZDRW 2014, S. 8 ff.; dies. in: ZDRW 2018, S. 115 ff.

17 Glöckner/Towfigh, in: AnwBl. 2016, S. 706.

18 Glöckner/Towfigh, in: AnwBl. 2016, S. 706 (707).

Für die Fachdidaktik bieten diese Gütekriterien eine gute Orientierung bei der Konzeption von Prüfungen und ihrer Korrektur. Sie können Antwort geben auf die Frage welche Prüfungsform geeignet ist, um die notwendigen Fähigkeiten zu messen, oder wie im Interesse einer möglichst objektiven Bewertung Lösungsskizzzen, Korrekturschemata, Bewertungsmaßstäbe ausgestaltet sein sollten. Denn dass es bei der Bewertung von Klausuren vor allem bei der *Objektivität* Mängel gibt, ist inzwischen hinlänglich bekannt. Wenn es bei der Bewertung von Klausuren zu einer durchschnittlichen Abweichung von 6,74 Punkten zwischen der höchsten und der niedrigsten vergebenen Note *für ein und dieselbe Klausur* kommt, so sollte dies als ein eindringliches Zeichen verstanden werden, hier genauer hinzuschauen.¹⁹ Da sich die Präzision und Fairness akademischer Prüfungen vergleichsweise gut untersuchen lassen, liegt hier großes Potential, die Studien- und Prüfungsbedingungen spürbar zu verbessern.

(6) Welche Anforderungen stellt der Arbeitsmarkt?

Und wie sieht es nun nach Abschluss des Studiums aus? Aus der Praxis ertönt immer wieder der Vorwurf der *Praxisferne* des juristischen Studiums. Klausurfälle bereiteten nicht auf den Job vor, noch immer sei das Studium zu sehr auf die Ausbildung von Richter:innen fokussiert. Auch umgekehrt lohnt es sich, die Berufswege von Bachelor-Absolvent:innen ohne Staatsexamen zu untersuchen. Meine Prognose: Es wird sich zeigen, dass der Jura-Bachelor kein „Loser-Abschluss“ ist, sondern auch im Lichte der durch die Digitalisierung getriebenen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt neben dem Staatsexamen seine Berechtigung und seinen Platz hat.

Denkt man die Juristenausbildung vom Ende her, von den ausgeübten Berufen, aus der Sicht der Praxis, dann drängt sich die Frage auf, ob wir jene Fähigkeiten ausbilden, die im Berufsleben benötigt werden, vor allem wenn man bedenkt, dass wir heute Jurist:innen ausbilden, die – wenn man Studium, Referendariat, vielleicht einen LL.M. oder eine Promotion berücksichtigt – erst in acht oder zehn Jahren auf den Arbeitsmarkt treten. Das klassische anwaltliche Berufsfeld bewegt sich weg vom Generalisten, der in der Einheits-Ausbildung auf eine Vielzahl verschiedener Berufsfelder vorbereitet wird, hin zur Spezialistin, die schon in der Ausbildung Schlüsselfähigkeiten in speziellen Gebieten erworben hat. Ebenso verändern sich die Gegenstände des Rechts und die Arbeitsweise der Juristen – man denke nur an den Einfluss, den künstliche Intelligenz binnen kürzester Zeit auf Studium und Praxis entfaltet hat.

Die Rechtsdidaktik muss daher langfristig vorausschauend auch diese Entwicklungen im Blick haben und reflektieren, was und wie heute *für in zehn Jahren* gelehrt und gelernt werden muss, um in engem Austausch mit der Praxis daran mitzuwirken, den Studiengang zukunftssicher aufzustellen – und darf dann doch trotz

19 Hufeld, in: ZDRW 2024, S. 59 ff.

aller Langfristigkeit nicht länger Zeit verlieren, weil die nachhaltige Festigung des Rechtsstaats auch bei uns schon eine dringende Aufgabe geworden ist.

Bei diesen dürren Sätzen will ich es belassen – ich danke Ihnen herzlich für Ihre Aufmerksamkeit!