

## Quo vadis, Juristen(aus)bildung?\*

Zu den theoretischen Grundlagen zeitgemäßen Rechtsunterrichts

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag kritisiert empirisch-deskriptive Ansätze zur Zielbestimmung des Jurastudiums, wie sie heute oft vertreten oder implizit vorausgesetzt werden. Ihnen setzt er eine dezidiert normative Perspektive entgegen. Nicht zuletzt auf Grundlage der Bestimmungen des Hochschulrechts wird dabei „Bildung“ als zentrale normative Kategorie identifiziert. Was diese Kategorie meint, wird zunächst skizziert. Sodann werden konkrete Auswirkungen für die Praxis der Juristenausbildung am Beispiel der Bestimmung von Unterrichtsinhalten, aber auch der Formen akademischen Rechtsunterrichts und des Prüfungswesens angedeutet.

### Summary

This article criticises the empirical and descriptive approaches that are frequently supported or implicitly expected nowadays in order to determine the objectives of legal studies. It sets a decidedly normative perspective against said approaches. Based on the provisions of higher education law it identifies “Education” to be the central normative category. Firstly, it outlines the meaning of this category. It then indicates specific consequences for legal education in practice, taking as an example the determination of didactic content as well as the styles of teaching law in an academic context and of examination.

### Résumé

Cet article critique l’aspect empirique et descriptif de la démarche visant à fixer les objectifs de la formation de juriste, telle qu’elle est aujourd’hui proposée ou postulée. L’auteur y oppose fermement la perspective normative. Sur la base de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités est posé le principe de la nature normative de la formation. Dans un premier temps sera proposée une esquisse de cette nature normative. Ensuite seront présentées les conséquences concrètes induites dans la pratique sur la formation de juriste en étudiant plus particulièrement le règlement des contenus des enseignements, les formes de l’enseignement académique du droit et les caractères inhérents à l’examen universitaire.

---

\* Steffen M. Jauß ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Antike Rechtsgeschichte, Europäische Privatrechtsgeschichte und Zivilrecht der J. W. Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

## I. Einleitung

Planung, Durchführung, Analyse und Reflexion von Rechtsunterricht ist Gegenstand der Rechtsdidaktik. Anders als im anglophonen Raum fristet sie an deutschen Fakultäten bisher ein Schattendasein.<sup>1</sup> Galt sie zunächst als akademisches Abstellgleis,<sup>2</sup> gewinnt sie doch in dem Maße an Bedeutung, wie das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Reflexion juristischer Lehr- und Lernprozesse wächst.<sup>3</sup> In modernstem Denglisch wird das als *shift from teaching to learning* proklamiert.<sup>4</sup> In diesem Zuge wurden vonseiten der Fachdidaktik vor allem Erkenntnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung rezipiert und zu Forderungen für das Jurastudium verdichtet. Einige Beachtung erfuhr etwa die eigentlich wenig überraschende Erkenntnis, dass Prüfen auf das Lernen wirkt (*assessment drives learning*).<sup>5</sup> Forderungen nach einer Ausrichtung von Lehre und Prüfungen an messbaren sogenannten *Learning Outcomes* erscheinen deshalb nur konsequent. Zu diesen *Learning Outcomes* äußerte sich die Rechtsdidaktik bisher indes kaum. Das mag nicht zuletzt daran liegen, dass sie sich insoweit in zahlreichen Spannungsfeldern wiederfindet: Schützengräben verlaufen zwischen Anwaltsorientierung und Richterausbildung, zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Grundlagen- und Detailkenntnis, zwischen Studierenden- und Dozierendeninteressen, zwischen Kompetenz- und Wissenserwerb, zwischen Justiz und Wirtschaft.<sup>6</sup> Einer begründeten Stellungnahme hierzu hat sich die Rechtsdidaktik bisher weitgehend enthalten. Stattdessen begnügt man sich in gut gemeintem Aktionsismus mit der Entwicklung einzelner Methoden, Ideen und Konzepte: Hoch gehandelt werden etwa Schlüsselkompetenztrainings, Examensvorbereitungskurse, Mock Trials, Moot Courts, Law Clinics und dergleichen.<sup>7</sup> Dass, wenn didaktische Entscheidungen überhaupt begründbar und verantwortbar sein sollen, sie einer Rückbindung an eine zentrale und konsensfähige Kategorie bedürfen,<sup>8</sup> wird jedoch übersehen. In

1 Vgl. den Überblick bei *Bergmanns*, Grundlagen der Rechtsdidaktik an Hochschulen, Berlin 2014, S. 15 ff.; *Dietrich*, Reflexive Rechtswissenschaft, KritV (2012), S. 224; *Böning*, Nicht für das Examen lernen wir?, In: *Brockmann* (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2013, S. 159 f.

2 *Cancik*, Grundlagenfächer und Fachdidaktik, in: *Brockmann / Dietrich / Pilniok* (Hg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 115; noch 2014 fragte *Danner-Lieb*, „gute juristische Lehre“ – ist das überhaupt ein Thema?, ZDRW (2014), S. 1 ff.

3 Einen wesentlichen Impuls bot der Aufsatz von *Brockmann / Dietrich / Pilniok*, Von der Lehr- zur Lernorientierung, JURA (2009), S. 579–585.

4 *Brockmann / Dietrich / Pilniok* (Fn. 3), S. 579 f.; *Reis*, Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft, ZDRW (2013), S. 26 ff.

5 Für andere *Basak / Köchel*, Methoden für das Lehren und Prüfen wissenschaftlicher Arbeitstechniken, in: *Kramer / Kuhn / Putzke*, Schwerpunkte im Jurastudium, Stuttgart 2015, S. 261 f. auf Grundlage des Konzepts „*constuctive alignment*“ von *Biggs / Tang*, Teaching for Quality Learning at University, 4. Aufl., Maidenhead 2011.

6 Vgl. *Bork*, Rahmenbedingungen der Juristenausbildung für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: *Brockmann* (Hg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 60 f.; *Weigend*, Die Zwickmühle, ZDRW (2015), S. 44 f.

7 Vgl. auch nachfolgenden Beitrag von *Trittman*, Rechtsberatung im Jurastudium – was soll das?, S. 142 ff.

8 *Klafki*, Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik, 3. Aufl., Weinheim 2007, S. 44; *Dietrich* (Fn. 1), S. 223.

Anbetracht dieses Theoriedefizits verwundert nicht, dass bisher kaum mehr als ein disparates Konglomerat von Ansätzen entstanden ist. Ihnen liegt implizit meist ein recht pragmatischer, durchaus studentischen und aus der Berufswelt stammenden Forderungen entsprechender Ansatz zugrunde: Auf den Arbeitsmarkt und Berufsalltag soll das Jurastudium vorbereiten, auf das Referendariat oder doch zumindest die Erste Staatsprüfung.<sup>9</sup>

## **II. Berufs-, Referendariatsalltag oder Examen als Zweck des Jurastudiums?**

Mag dieser Gedanke zunächst auch naheliegen, zeigt sich bei näherer Betrachtung doch, dass hier analytische und normative Kategorien vermengt werden. Das stimmt in zweifacher Hinsicht nachdenklich:

Einerseits lässt sich schon in analytischer Hinsicht fragen, welches Instrumentarium der Rechtsdidaktik für einen solchen Ansatz überhaupt zur Verfügung steht. Sollen dem Jurastudium die Anforderungen des Referendariats zugrunde gelegt werden, wären diese zunächst zu definieren. Welche Anforderungen der Vorbereitungsdienst tatsächlich stellt, ist aber weitgehend ungeklärt. An die Stelle eines empirischen Fundaments tritt lediglich ein *common sense*, der in rein subjektiven Wahrnehmungen und seit alters tradierten Postulaten gründet. Ein Studium lässt sich auf dieser Grundlage kaum sinnvoll entwerfen.

Noch dünner wird das Eis, sollen dem Studium die Anforderungen des Berufslebens zugrunde gelegt werden. Denn dafür wäre erstens zu klären, welcher Berufsalltag überhaupt den Ausschlag geben soll. Bis dato gilt das Richteramt als Maß der Dinge – eine Grundsentscheidung, die schon in Anbetracht des Verbleibs<sup>10</sup> der meisten Absolventen zweifelhaft erscheint.<sup>11</sup> Das Gerede von einer anwaltsorientierten Juristenausbildung verlagert das Problem freilich nur. Denn weder spiegelt der Anwaltsberuf die volle Bandbreite juristischer Tätigkeit wider, noch lässt sich überhaupt ein einheitliches Berufsbild „Anwaltschaft“ zeichnen. Nur zu schön klingt deshalb die Idee, man könne sich an den individuellen Interessen der Studentinnen und Studenten orientieren.<sup>12</sup> Doch müssten dann die Alltage von Staatsanwältinnen und Notaren, von Verwaltungsbeamten und Dozentinnen, von Syndizi, Richterinnen, ja sogar von Diplomaten, Journalistinnen, Politikern und Managerinnen Berücksichtigung finden. Wie all dies unter einen Hut gebracht werden soll, kann dahinstehen. Denn jedenfalls müssten die Anforderungen zugrunde gelegter Berufe zweitens auch erfasst werden. Mag dies beim Vorbereitungsdienst gerade noch möglich erscheinen, ist es für die be-

9 Vgl. Singbartl, Plädoyer für die Abschaffung des Schwerpunktbereichs, in: Kramer / Kuhn / Putzke (Hg.), Schwerpunkte im Jurastudium, Stuttgart 2015, S. 149; Schiemann, Das Studium der Rechtsgeschichte in einer anwaltsorientierten Juristenausbildung, in: Hengstl / Sick (Hg.), Recht gestern und heute, Wiesbaden 2006, 197 f.; Trierweiler, Theorie und Praxis der anwaltsorientierten Juristenausbildung, ZDRW (2014), S. 225.

10 Kilian, Juristenausbildung, Bonn 2015, S. 266–268.

11 Mit der Reform 2003 verabschiedete der Gesetzgeber sich von diesem Ideal; Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll 14/227 v. 21. März 2002, S. 22540.

12 Schlagwort „Kundenzufriedenheit“ bei Reis (Fn. 4), S. 28.

rufliche Praxis faktisch ausgeschlossen. Dabei wäre drittens zu bedenken, dass sich die Anforderungen eines zukünftigen beruflichen Alltags im Voraus ohnehin nur bedingt abzeichnen. Die heute nur allzu gern geforderte Berufsvorbereitung erweist sich damit als in seriöser Weise nicht durchführbar.

Das Problem umgeht, wer den Zweck des Jurastudiums auf die Examensvorbereitung beschränkt. Dieser gerade unter Studierenden populären Perspektive<sup>13</sup> liegt jedoch ein Zirkelschluss zugrunde. Denn das Examen ist kein Selbstzweck, sondern soll evaluieren, ob die Ziele des Studiums erreicht und die Eignung für den zweiten Ausbildungsbereich deshalb gegeben sind. In diesem Sinne sind Examen und Studium aufeinander bezogen: Die Ziele des Jurastudiums sollten dem Examen zugrunde liegen, nicht aus ihm abgeleitet werden!<sup>14</sup>

Ungeachtet dieser analytischen Schwächen ist der Schluss von Anforderungen irgendwelcher Berufsbilder auf die Ziele des Jurastudiums andererseits auch in normativer Hinsicht zweifelhaft. In Anbetracht des Vorwurfs, die universitäre Ausbildung sei praxisfern, mag die Forderung zwar in aller Munde sein, das Studium solle doch bitte auf ein „Später“ vorbereiten und vermitteln, was man in diesem „Später einmal“ braucht. Das Jurastudium einfach an dieser Idee auszurichten, hieße jedoch, den Teufel mit dem Beelzebub auszutreiben. Anstatt seine Ziele zu hinterfragen und zu begründen, würde eine Forderung bloß zur Doktrin zementiert. Die aufklärerische Tradition jeder didaktischen Disziplin würde ohne Weiteres beiseitegeschoben, ihre eigentliche Verantwortung unreflektiert aufgegeben. Nicht was die Anforderungen an angehende Juristen und Juristinnen *sind*, ist deshalb zu fragen. Die didaktische Grundfrage muss vielmehr sein, welche Anforderungen an sie gestellt werden *sollen*.<sup>15</sup> Diese Frage definiert die zentrale Kategorie, an welcher sich jedwede didaktische Entscheidung messen lassen muss. Aus ihr sind alle Ziele und Inhalte, Methoden und Unterrichtsformen ohne Ausnahme zu begründen. Wie er es mit ihr hat, sollte sich daher auch jeder Lehrende fragen lassen.<sup>16</sup>

### **III. Zur Zielbestimmung von Jurastudium und Rechtsdidaktik**

Die didaktische Gretchenfrage ist also eine normative. In empirischen Daten und Erfahrungswerten kann folglich keine Lösung gefunden werden. Zu ihrer Beantwortung steht gleichwohl eine Reihe von Anhaltspunkten zur Verfügung:

- 
- 13 Vgl. *Hufen*, Perspektiven des rechtswissenschaftlichen Studiums, ZDRW 2013, S. 11; *Ders.*, Der wissenschaftliche Anspruch des Jurastudiums, JuS 2017, S. 1; *Weigend* (Fn. 6), S. 42 f.
- 14 Begrüßenswerte Kernbotschaft des Konzepts „constructive alignment“ von Biggs / Tang (Fn. 5), das in anderer Hinsicht kritisch hinterfragt werden sollte; dazu einstweilen *Eugster*, Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangsentwicklung, in: *Brinker* (Hg.), Einführung in die Studiengangsentwicklung, Bielefeld 2012, 45 ff.; *Salmijärvi*, En reflektion kring constructive alignment (2015), <http://hdl.handle.net/2077/39208>, 5 f.
- 15 *Cancik* (Fn. 2), S. 117; *Dietrich* (Fn. 1), S. 227 f.; anders wohl *Brockmann / Dietrich / Pilniok* (Fn. 3), S. 581.
- 16 Darin versagt Konzept des *constructive alignment* (Fn. 5); vgl. auch Fn. 14.

Erstens sollte bedacht werden, dass die deutsche Juristenausbildung eine zweiphasige ist. Dem juristischen Vorbereitungsdienst ist ein *universitäres Studium* der Rechtswissenschaft vorgeschaltet. Das ist, wie der Blick ins Ausland und Experimente der 1970er Jahre zeigen, keinesfalls selbstverständlich. Für die Rechtsdidaktik erwächst daraus die Frage, was ein solches Jurastudium rechtfertigt. Denn wer seinen Zweck einzig in der Vorbereitung auf den Justizdienst oder die Justizeingangsprüfung sieht, spricht ihm jeden Eigenwert ab. Auf die Art und Weise, wie sich Bewerber die nötigen Kompetenzen angeeignet haben, kann es bei ihrer Einstellung aber kaum ankommen. Dann wäre vielmehr ein *bar-exam* hinreichend, gegen das man sich hierzulande entschieden hat. Ist das Jurastudium ferner nicht nur einem irrationalen Standesdünkel geschuldet, sollte ihm deshalb eine spezifische Bedeutung beigemessen und eine selbständige Funktion zugestanden werden. Hierin offenbart sich der zweite Kategorienfehler derjenigen, die eine primär berufsvorbereitende Juristenausbildung fordern: Juristinnen und Juristen sollen keine Berufsausbildung, sondern ein Studium absolvieren! Mit dieser Festlegung ist eine normative Aussage getroffen, die es zu erfassen gilt.<sup>17</sup>

Dafür sind zweitens die einschlägigen *Rechtsvorschriften* erhellt.<sup>18</sup> Sie sind gerade für die Zielbestimmung des Jurastudiums eine wesentliche Determinante.<sup>19</sup> Aus ihnen ergibt sich aber, dass nur die Berufsausbildung auf berufliche Handlungsfähigkeit und Berufserfahrung zielt (§ 1 III BBiG). Dem Studium ist im Deutschen Bildungswesen etwas anderes aufgegeben:

*Lehre und Studium vermitteln wissenschaftlich-kritisches Denken [...] mit fachübergreifenden Bezügen. Sie bereiten die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vor und vermitteln die entsprechenden fachlichen Kenntnisse und Methoden. Sie befähigen zu wissenschaftlicher [...] Arbeit und fördern verantwortliches Handeln im freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat.*<sup>20</sup>

Gesetzliche Aufgabe jedes Studiums, darüber sind sich alle Länder einig, ist die Befähigung zu wissenschaftlich-kritischem Denken.<sup>21</sup> Demgegenüber erst an zweiter Stelle steht die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld, nicht auf einen Beruf. Doch steht auch sie unter dem Wissenschaftlichkeitsprinzip. Das Spezifikum universitärer Ausbildung besteht also darin, gerade nicht für konkrete berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren, sondern zum wissenschaftlichen Bearbeiten komplexer Aufgaben zu

17 Vgl. auch *Rhein*, Kompetenzorientierung im Studium, ZFHE (2013), S. 3; *Röhl*, Die Wissenschaftlichkeit des juristischen Studiums, in: *Brockmann / Dietrich / Pilniok* (Hg.), Exzellige Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 68.

18 Sie auszulegen ist selbstverständlich eine Aufgabe der Rechtsdidaktik; unzutreffend ist daher die Behauptung von *Bergmanns* (Fn. 1), S. 93 f., Rechtsdidaktik sei nicht (auch) juristische Teildisziplin.

19 Vgl. *Bork* (Fn. 6), S. 63; *Hufen*, ZDRW 2013 (Fn. 13), S. 1; *Lepsius*, Stellung und Bedeutung der Grundlagenfächer im juristischen Studium in Deutschland, ZDRW 2016, S. 219.

20 So § 13 HessHG; vgl. Art. 55 I BayHSchG, § 29 I LHG BaWü, § 17 I BBGHG, § 21 I BerlHG, § 52 I BremHG, § 49 I HmbHG, § 28 I LHG MV, § 3 I NHG, § 58 I HG NRW, § 16 I HSG RLP, § 48 UG Saarl, § 46 HSG SH, § 6 I HSG LSA, § 15 I SächsHG, § 40 I ThürHG.

21 Vgl. *Schaper* et al., Fachgutachten Kompetenzorientierung 2012, S. 8.

befähigen.<sup>22</sup> Die oft beschworene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis entpuppt sich damit als Scheinwiderspruch: Das Studium soll helfen, Theorie in der Praxis zu implementieren und in der Praxis theoriegeleitet zu handeln.<sup>23</sup> Diese Idee ist nicht nur der Zweiteilung der Juristenausbildung in § 5 I DRiG zugrunde gelegt.<sup>24</sup> Sie war dem Gesetzgeber sogar zentraler Anlass, die Juristenausbildung beim Staat zu monopolisieren.<sup>25</sup> Einige Länder haben sie aufgegriffen und weiter konkretisiert:

*Ziel der juristischen Ausbildungsreform ist der kritische, aufgeklärt rational handelnde Jurist, der sich seiner Verpflichtung als Wahrer des freiheitlich demokratischen und sozialen Rechtsstaats bewusst ist und der in der Lage ist, die Aufgaben der Rechtsfortbildung zu erkennen.*<sup>26</sup>

Soll dies mit einem Schlagwort gekennzeichnet werden, lässt sich das Ziel eines jeden Studiums, auch das des Jurastudiums mit dem Begriff der *Bildung* umschreiben.<sup>27</sup> Es ist diese Kategorie, wie sie unter anderem von Lessing, Herder, Kant, von Schiller und Goethe, von Pestalozzi, Fröbel, Schleiermacher, Herbart, Fichte und Hegel, von Leibnitz und besonders von Humboldt entfaltet wurde, worauf die gesetzlichen Vorschriften rekurrieren. Von den Juristenausbildungsgesetzen (JAG) wird sie vorausgesetzt und sofern diese jenseits technischer Regelungen auch Zielbestimmungen enthalten, für das Jurastudium bestätigt und weiter konkretisiert. Heute sollte diese gesetzliche Wertung vor allem in zwei Richtungen verteidigt werden. Einerseits konterkariert sie die immer wieder aufgestellte Behauptung, das Jurastudium solle sich an Berufsbildern orientieren.<sup>28</sup> Andererseits entzieht sie der nicht minder verbreiteten Vorstellung, JAG und Examina determinierten eine auf Wissensreproduktion gerichtete Juristenausbildung, jede Grundlage.<sup>29</sup> Wer das Jurastudium in dieser Weise auf Detailwissensbulimie oder Abrichtung zu einem Beruf reduziert, verlässt den Boden von Gesetz und Recht.

Freilich reicht die Aufgabe der Rechtsdidaktik zugleich über die Auslegung und Konkretisierung gesetzlicher Vorschriften hinaus. Das darin positivierte Ideal ist der Reflexion, Diskussion und Kritik mitnehmen entzogen. Die Rechtsdidaktik tut aber drittens gut daran, gerade an ihm festzuhalten. Denn jede didaktische Disziplin ist der abendländischen, aufklärerischen Tradition verpflichtet, die auf Herstellung und Erhalt einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung zielt. Sie wurzelt im Gedanken der Autonomie eines jeden Menschen, seiner Fähigkeit, sich seine Zwecke selbst zu setzen. Nur wenn Menschen dies bewusst und frei verantwortlich tun können, kann

22 Rhein (Fn. 17), S. 3.

23 Lorenz, Wissenschaft und Praxis als Gegensätze?, in: Hof / von Olenhusen (Hg.), Rechtsgestaltung, Rechtskritik, Konkurrenz von Rechtsordnungen, Baden-Baden 2012, S. 135.

24 Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll 6/131 v. 24. Juni 1971, S. 7647 sowie Deutscher Bundestag (Fn. 11), S. 22540; BTDRs. 14/8629, S. 11.

25 BTDRs 6/2414, S. 2.

26 Präambel des JAG Hessen; vgl. § 1 BremJAPG, § 1 JAG MV, § 1 I JAG RLP.

27 Hufen, JuS 2017 (Fn. 13), S. 3; Wissenschaftsrat, Drs. 2558-12, S. 57.

28 Schiemann (Fn. 9), S. 191 und Trierweiler (Fn. 9), S. 225 verweisen etwa auf die Reform von 2003; BTDRs. 14/8629, S. 2 und Bundesrat, Plenarprotokoll 775 v. 26. April 2002, S. 15 fordern aber expressis verbis eine Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes (!) an Berufsfeldern.

29 Zu Recht kritisch Dauner-Lieb (Fn. 2), S. 5.

eine freiheitliche Gesellschaft Bestand haben. Anders gewendet fällt jeder Didaktik zu, den Menschen zu ermutigen, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Das gilt gerade für die Rechtsdidaktik.<sup>30</sup> Denn auch Recht existiert nicht losgelöst von Geschichte und Geisteswelt der Gesellschaft, sondern wird von ihnen durchdrungen. Deshalb soll jede Generation ihr Recht neu erfinden und um eigene Antworten auf juristische Grundfragen ringen. Soll dies begründet und verantwortbar erfolgen, bedarf es *mündiger und gebildeter Staatsbürger*, die ihre eigene Stellung im gesellschaftlichen Gefüge auch in seinem historischen Gewordensein begreifen.<sup>31</sup> Nur dann sind sie in der Lage, ihr Recht so zu verstehen, dass sie es nicht nur anwenden, sondern reflektiert anwenden und fortentwickeln können.<sup>32</sup> Diese Aufgabe ist besonders den Juristen anvertraut, deren Heranbildung der Rechtsdidaktik obliegt. Die Zukunft des Rechtsstaates ist in diesem Sinne in ihre Hände gelegt. Dieser Verantwortung dürfen sich Hochschulen und Lehrende nicht entziehen. Verfehlt ist deshalb, akademische Lehre zu einem Produkt zu degradieren, das es zu vermarkten gelte.<sup>33</sup> Schon gar nicht darf Ziel des Jurastudiums sein, einen Normjuristen zu schaffen, den die Universität auf dem Arbeitsmarkt anbieten kann. Die (rechts)didaktische Ausgangsfrage ist vielmehr eine Verfassungsfrage, deren Antwort in der Kategorie Bildung zu suchen ist.

#### **IV. Juristen(aus)bildung – welche Juristen braucht das Land?**

Ist diese Kategorie Urgrund jeder lehrenden und prüfenden Tätigkeit, fällt der Rechtsdidaktik zunächst die Aufgabe zu, sie im Hinblick auf die Juristenausbildung zu konkretisieren. Die gesamte Bildungsdebatte, die vor allem seitens der Schulpädagogik geführt wurde, zu repetieren, ist hier nicht der Ort. Das ist auch nicht nötig, denn die gesetzlichen Regelungen deuten bereits an, was unter einem gebildeten Juristen zu verstehen sei. Das sollte ausgefüllt und für die Praxis des Rechtsunterrichts nutzbar gemacht werden. Zentrale Beiträge hierzu wurden vor allem von Vertretern der Fachwissenschaft geleistet, während diese Fragen in fachdidaktischen Publikationsorganen bislang im Hintergrund stehen.<sup>34</sup> An dieser Stelle kann es freilich nur grob skizziert werden:

30 Bedenklich der *status quo*, wie ihn Hesse, Über die Eignung des Studiums der Rechtswissenschaft zur beruflichen Qualifizierung, AnwBl (2000), S. 329 ff. skizziert.

31 Vgl. Stolleis, Zur kritischen Funktion der Rechtsgeschichte, in: Hof / von Olenhusen (Hg.), Rechtsgestaltung, Rechtskritik, Konkurrenz von Rechtsordnungen, Baden-Baden 2012, S. 217.

32 Kritischer Betrachtung bedarf hingegen die von Prümm, Ökonomisierung und Kommerzialisierung der akademischen juristischen Ausbildung, in: Bergmans (Hg.), Rechtslehre – Jahrbuch der Rechtsdidaktik 2015, Berlin 2016, S. 12 ff. skizzierte Verdrängung juristischer durch ökonomischen Denkweisen im akademischen Bereich.

33 Vgl. die geradezu spätkapitalistisch anmutende Terminologie von Reis (Fn. 4), S. 23–26.

34 Im Gegensatz zum Anspruch, Didaktik nicht auf eine „Verpackungswissenschaft“ zu reduzieren; vgl. Brockmann / Dietrich / Pilniok (Fn. 3), S. 581.

## 1. Juristinnen und Juristen sollen ihre Aufgabe erfüllen!

Die bisherige Debatte wird von dem Ziel dominiert, das die Gesetze zuletzt benennen: Juristinnen und Juristen sollen die ihnen zufallenden Aufgaben erfüllen können.

Damit ist vor allem gemeint, dass sie selbstverständlich *materielle Rechts- und juristische Methodenkenntnisse* erwerben sollen. In diesem Sinne sind bisherige Debatten durchaus anschlussfähig, bedürfen jedoch einer Systematisierung. Zunächst verdient der Umstand Beachtung, dass dieses erste Studienziel überhaupt der Quadratur des Kreises gleicht. Denn damit wird dem Studium die Aufgabe zuteil, heute schon zur Bewältigung von Aufgaben zu befähigen, die überhaupt erst morgen absehbar werden. Mit einer überzogenen Konzentration auf detaillierte materielle Rechtskenntnisse, die mit einem einzigen Federstrich des Gesetzgebers hinfällig werden, ist das unvereinbar. Diese Grenze ist etwa erreicht, wo auswendig beherrschte Definitionstaxonomien die nötige Normauslegung ersetzen und daher nicht mehr eine konsistente Rechtsanwendung garantieren, sondern zum Selbstzweck werden. Die Grenze ist insbesondere auch erreicht, wo überkommene Rechtsfiguren selbst gegen die ausdrückliche Entscheidung des Gesetzgebers tradiert werden.<sup>35</sup> Das geltende Recht ist heute dynamischer denn je. Juristinnen und Juristen müssen daher befähigt werden, Rechtsänderungen aufzugreifen und mit ihnen umzugehen, anstatt nur althergebrachte Strukturen zu konservieren.<sup>36</sup> Zu Recht wird daher die Notwendigkeit einer soliden Ausbildung in juristischer Methodik betont.<sup>37</sup> Doch führt die einseitige Orientierung an Fertigkeiten ihrerseits nicht weiter. Juristinnen und Juristen sollen Recht anwenden und das setzt voraus, dass sie es kennen. Deshalb genügt kein reines Handlungswissen, keine bloße Methodenkenntnis oder gar ein „Wissen, wo es im Kommentar steht“. Die Grenze ist daher auch erreicht, wo gesetzliche Strukturen und Wertungen nicht mehr gekannt werden und bei der Rechtsanwendung keine Berücksichtigung finden können.

Nötig ist also zweierlei: Deklaratives Wissen (*knowing that*) über Grundstrukturen des Rechts und prozedurales Wissen (*knowing how*), dieses auch nutzbar zu machen.<sup>38</sup> Beide Aspekte sollte die derzeit lebhaft umstrittene Kompetenzorientierung – so der Anspruch – in sich vereinen.<sup>39</sup> Im akademischen Kontext meint Kompetenz also nichts weiter, als eine handlungsorientierte Perspektive auf das, was bislang als Bildung bezeichnet wurde.<sup>40</sup> Soweit es darum ging, dass sich Lehre nicht in der Vermittlung materialer Inhalte erschöpft, ist das einerseits zu begrüßen. Für das Jurastu-

35 Beispiele bei *Grotkamp*, Zur Trägheit des Richterrechts im allgemeinen Schuldrecht an der Grenze von Interpretation und Lückenfüllung, in: *Effer-Uhe et al.* (Hg.), *Richterliche Rechtsfortbildung und kodifiziertes Richterrecht*, Stuttgart 2013, S. 223 ff. und *Verf., Lucidum Intervallum, KritV* (2016), S. 334 ff.

36 *Vesting*, Juristenausbildung unter Ungewissheitsbedingungen, in: *Hof / Olenhusen* (Hg.), *Rechtsgestaltung, Rechtskritik, Konkurrenz von Rechtsordnungen*, Baden-Baden 2012, S. 239.

37 *Hufen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 4.

38 Terminologie von *Anderson*, *The Architecture of Cognition*, Cambridge 1983.

39 Vgl. *Bender / Hilkenmeier / Schaper*, Zusammenhänge von kontinuierlichen Lernanreizen und der Erreichung kompetenzorientierter Lernziele in der Hochschule, die hochschullehre (2015), S. 4; *Rhein*, (Fn. 17), S. 4; *Schaper et al.* (Fn. 21), S. 29.

40 *Rhein* (Fn. 17), S. 5.

dium wurden so letztlich aber nur Eulen nach Athen getragen.<sup>41</sup> In der praktischen Umsetzung treten andererseits zwei Fehlentwicklungen unter dem Banner der Kompetenzorientierung auf. Erstens begegnet eine starke Tendenz zur Überbetonung formaler Kenntnisse unter weitgehender Vernachlässigung von Lerninhalten.<sup>42</sup> In letzter Konsequenz läuft diese auf die Beliebigkeit fachlicher Bildung hinaus. Zweitens gehen die Ideen von Kompetenz- und Berufsorientierung bisweilen eine unheilvolle Verbindung ein.<sup>43</sup> Diese entkleidet die wissenschaftliche Fachausbildung ihres Spezifiums und degradiert Universitäten letztlich zu Berufsbildungszentren. Beide Fehlentwicklungen haben die jüngere Kritik an der Kompetenzorientierung genährt.<sup>44</sup> In ihnen zeigt sich die Gefahr, die das Verpacken konkreter Anliegen in theoretisch-abstrakte, möglichst komplexe Schlagworte in sich birgt. Allzu schnell werden sie von verschiedensten Gruppierungen aufgegriffen und – sei es absichtlich, sei es unbeabsichtigt – missverstanden sowie in entstelpter Form zur Verfolgung ihrer Interessen genutzt. Ob der Begriff Kompetenzorientierung deshalb nun als solcher aufzugeben ist, sei anheimgestellt. Entscheidend für die Rechtsdidaktik ist jedenfalls, dass sie sich auf ihr Anliegen besinnt und diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten konkret bestimmt, die im Jurastudium erworben werden sollen. Nur das kann überhaupt den gewünschten praktischen Impetus haben und ist überdies weniger anfällig für Missverständnisse als irgendeine schillernde Rhetorik.

Dabei sollte nicht übersehen werden, dass sich die Befähigung zur Aufgabenerfüllung nicht im Erwerb materieller Rechts- und juristischer Methodenkenntnisse erschöpfen kann. Gerade die so oft beschworenen *soft skills* nehmen im Jurastudium bisher eine untergeordnete Rolle ein. Gemeint sind Fähigkeiten wie, die eigenen Gedanken sprachlich klar und strukturiert mitzuteilen, mit Dritten zusammen zu wirken oder den eigenen Standpunkt nachvollziehbar zu vertreten.<sup>45</sup> Solche Fähigkeiten in das Studium zu implementieren, ohne die originäre Fachausbildung in den Hintergrund zu drängen, ist eine zentrale Herausforderung der modernen Rechtsdidaktik. Sich ihr zu stellen, wäre weit gewinnbringender als ein Grabenkampf zwischen Wissens- und Kompetenzorientierung, der nicht mehr als ein Streit um des Kaisers Bart sein kann.

## 2. Juristinnen und Juristen sollen aufgeklärt-rational handeln!

Besonders in Ansehung der zweiten gesetzlichen Zielbestimmung zeigt sich die Stärke der akademischen Juristenausbildung: Sie sollen aufgeklärt-rational handeln!

41 Einseitig hat die Praxis, Falllösung in Form von Rechtsgutachten einzuüben, die anwendungsbezogene Perspektive nie völlig in den Hintergrund treten lassen. Andererseits wurde diese Perspektive auch ohne Kompetenzbegriff schon diskutiert; vgl. etwa *Deutscher Bundestag* (Fn. 11), S. 22547. Inwiefern ihre Umsetzung gelungen ist und gelingt, ist freilich eine andere Frage.

42 *Rhein* (Fn. 17), S. 5.

43 Vgl. nur *Reis* (Fn. 4), S. 37 f.

44 Vgl. für andere *Klein*, Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen, Springer 2016, S. 150 ff.

45 Vgl. *Hufen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 3.

Damit ist das Jurastudium als wissenschaftliches Studium angesprochen. Angehende Juristinnen und Juristen sollen lernen, *sinnvoll, vernünftig und ideologiefrei nach wissenschaftlichen Grundsätzen zu handeln*. Sie sollen das Recht nach anerkannten Methoden und den Regeln der Logik anwenden und fortentwickeln, nicht nach Apodiktik oder gar Hörigkeit. Das setzt voraus, dass gelernt wird, eigene Gedankengänge und Argumentationsmuster in Auseinandersetzung mit den Gedanken anderer zu entwerfen.<sup>46</sup> Dies soll freilich unter Anwendung stichhaltiger, nüchtern-sachlicher Argumente eingeübt werden. Für die unreflektierte Übernahme der „herrschenden Meinung“, das Befolgen eines „Judizes“ oder gar eines „wo kämen wir denn da hin“ darf im Studium daher kein Platz sein. Nur dann kann die nächste Generation eigene Antworten auf juristische Grundfragen finden, das Recht fortentwickeln und eine dauerhaft unabhängige Justiz garantieren.<sup>47</sup>

Für die Rechtsdidaktik erwächst daraus die Aufgabe, diejenigen Fähigkeiten *wissenschaftlichen Arbeitens* zu bestimmen, die im Studium erlernt werden müssen. Insofern liegt der Fokus bisher zu sehr auf rein formalen Aspekten wie Zitationsregeln, Textgestaltung und dergleichen. Mindestens ebenso wichtig sind aber auch inhaltliche Aspekte:<sup>48</sup> Unbekannte Sachverhalte durch systematisches Fragen erschließen, Teilaufgaben differenzieren, Probleme durch konsequente Gedankenführung lösen, Gesamtantworten aus Einzellösungen synthetisieren. Hierher gehört auch die zunehmend wichtige Fähigkeit, höchstrichterliche Entscheidungen nicht zu verabsolutieren, sondern auf ihre konkreten Gründe und deren Übertrag- bzw. Verallgemeinerbarkeit zu befragen.<sup>49</sup> Klassische Dogmatik, Logik und wissenschaftliche Arbeitstechnik finden hier ihre feste Verankerung im Jurastudium. Welche Implikationen dies aber für Methoden und Formen der Lehre und Prüfung hat, wird erst noch zu bestimmen sein.

### **3. Juristinnen und Juristen sollen kritisch sein!**

Nicht zuletzt als Korrektiv zum Ziel des „aufgeklärt-rational handelnden Juristen“, der nach nüchtern-sachlichen Gesichtspunkten handelt, fordern die Gesetze weiter: Juristinnen und Juristen sollen kritisch sein!

Das meint nicht, dass sie aus einer bestimmten politischen Haltung heraus unreflektiert gegenüber allem und besonders gegenüber geltendem Recht eine ablehnende Position einnehmen sollen. Das wäre mit den Grundsätzen der Wissenschaftlichkeit auch schwerlich zu vereinen. Kritisch (von altgriech.: *κρίνειν* = trennen/unterscheiden) meint vielmehr, dass sie ihr eigenes *Handeln reflektieren* und *Handlungsoptionen ab-*

---

46 *Hufen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 3. Gerade in Prüfungsleistungen wird dagegen bislang die Behandlung von Rechtsfragen unter Anwendung bloß fremder, dem Schriftum zu entnehmen der Gedanken erwartet. Daher sollte nicht verwundern, wenn Studierende dazu übergehen, genau das zu tun, was mit guten Noten honoriert wird: Fremde Gedanken als die eigenen verkaufen!

47 Vgl. auch *Lorenz* (Fn. 23), S. 133 f.

48 Zusammenstellungen bei *Basak / Köchel* (Fn. 5), S. 258–260 und *Hufen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 3.

49 Für dieses *distinguishing* als Methode zum Umgang mit Fallrecht dürfte sich ein Blick auf das *common law* lohnen.

wägen sowie begründet wählen können.<sup>50</sup> Erst unlängst bemerkte der *Wissenschaftsrat*, dass diese Aspekte im Jurastudium verkümmern.<sup>51</sup> Studierende müssen also deutlich mehr als bisher lernen, den fachlichen Konsens zu hinterfragen und auf seine Grundlagen zurückzuführen. Das Jurastudium ist der Ort, um etwa das Postulat eines Vorrangs objektiver Auslegungsmethoden auch vor dem Hintergrund von Parlamentsvorbehalt und NS- sowie SED-Justiz zu reflektieren.<sup>52</sup> Unerträglich erscheint auch, wenn künftige Juristinnen und Juristen das Lob der Interessenabwägung im Einzelfall übernehmen, ohne zu bedenken, dass so gesetzgeberische Wertungen durch ein subjektives Gerechtigkeitsgefühl ersetzt werden.<sup>53</sup> Freilich soll dabei kein Werturteil im Sinne eines Präjudizes vorgegeben werden. Entscheidend ist aber, dass angehende Juristinnen und Juristen solche Fragen bedenken und zu einer eigenen Haltung gelangen, die sie in ihrem beruflichen Leben zu berücksichtigen wissen. Deshalb sind sie in die Debatten über solche Fragen einzubinden; zu Recht wird daher eine stärkere Verschränkung von Methodenlehre und Dogmatik im Rechtsunterricht gefordert.<sup>54</sup> Nur wer dies auch am konkreten Fall beherrscht, kann bewusst und begründet Methoden anwenden, um Rechtsfragen verantwortungsvoll zu lösen. Deshalb nennen die JAG gerade dieses Ziel an erster Stelle.

In ihm offenbart sich auch die Bedeutung der *Grundlagenfächer*, besonders der Rechtsgeschichte, Rechtstheorie und Rechtsphilosophie. Gerade sie können den Blick für prinzipielle Fragen an den fachlichen Konsens schärfen.<sup>55</sup> Ihr Beitrag sollte für die Dogmatik nutzbar gemacht werden,<sup>56</sup> ohne sie zu reinen Hilfswissenschaften zu degradieren. Die allzu oft behauptete Dichotomie zwischen Grundlagen und Dogmatik ist daher nur ein Scheinwiderspruch, die zunehmende Zurückdrängung der juristischen Grundlagendisziplinen<sup>57</sup> auch unter rechtsstaatlichen Gesichtspunkten zweifelhaft.<sup>58</sup>

Zur kritischen Dimension gehört ferner die Entwicklung eines *professionellen Rollenverständnisses*. Angehende Juristinnen und Juristen müssen lernen, Einflüsse auf ihr Handeln durch die Einbindung in soziale Systeme, gesellschaftliche Stereotype und persönliche Erfahrungen sowie Haltungen zu erkennen. Nur das kann garantieren, dass sie sich nicht zur Umsetzung politischer, ökonomischer oder ideologischer Interessen instrumentalisieren lassen.<sup>59</sup> Nicht minder wichtig erscheint die Fähigkeit, eigene Möglichkeiten und Grenzen realistisch einzuschätzen. Das erleichtert dann auch den Austausch mit anderen Disziplinen, in welchen Professionalität weit weniger mit Haarschnitt und Anzug korreliert sind, als bei den selbsternannten „Göttern in Schwarz“.

50 Deutscher Bundestag (Fn. 24), S. 7646 f.; *Hufen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 3.

51 *Wissenschaftsrat*, Drs. 2558-12, S. 53.

52 Dazu *Rüthers*, Methodenfragen als Verfassungsfragen?, Rechtstheorie (2009), S. 253 ff.

53 Dazu *Rückert*, Abwägung, in: JZ (2011), S. 913 ff.

54 *Meyer*, Zum Zusammenhang von Methodenlehre und didaktischen Konzepten in den Rechtswissenschaften, in: *Brockmann / Dietrich / Pilniok* (Hg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 107 ff.

55 Vgl. *Cancik* (Fn. 2), S. 122; *Lepsius* (Fn. 19), S. 210 ff.; *Stolleis* (Fn. 31), S. 212 ff.

56 *Hufen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 4.

57 Sie betrifft selbst das Schwerpunktstudium; vgl. *Prümm* (Fn. 32), S. 25.

58 Vgl. *Wesel*, Juristische Weltkunde, 8. Aufl., Frankfurt a. M. 2000, S. 156 f.

59 *Lorenz* (Fn. 23), S. 134; *Prümm* (Fn. 32), S. 134 f.

#### 4. Juristinnen und Juristen sollen verfassungstreu sein!

Die vierte Forderung an Juristinnen und Juristen wird bisher kaum reflektiert: Sie sollen sich ihrer Verpflichtung als Wahrer des freiheitlich demokratischen und sozialen Rechtsstaates bewusst sein. In einem überzogen idealisierten Selbstverständnis wird das meist nur vorausgesetzt,<sup>60</sup> dürfte in der Praxis aber häufig unterentwickelt sein. Gerade diese gesetzliche Forderung lässt sich hier nur ansatzweise skizzieren.

In die JAG fand sie in der Auseinandersetzung mit gewaltbereiten linksgesetzten Bewegungen der 1970er Jahre Eingang.<sup>61</sup> Als klare Absage an ein mit politischen Vorstellungen aller Couleur aufgeladenes Jurastudium hat sie seitdem an Bedeutung kaum eingebüßt. Sie erlegt den Universitäten auf, künftige Juristinnen und Juristen für diejenigen Rollen und Aufgaben zu befähigen, die die verfassungsmäßige Ordnung ihnen zuweist. Das ist erstens die eines Organs der Rechtspflege, das zumeist gesetztes Recht anwenden und befolgen soll.<sup>62</sup> Weder obliegt ihnen ein *social engineering*, noch dem Gesetzgeber seine Wertentscheidungen abzunehmen. Gleichwohl sollen sie lernen zu erkennen, wo gesetzgeberische Wertungen fehlen oder versagen und dies nach anerkannten sowie reflektiert eingesetzten Methoden durch Rechtsbildung auszugleichen. Zweitens sollen die Universitäten Staatsbürgerinnen und Staatsbürger heranbilden, die sich mit ihrer eigenen Position auch am politischen Diskurs beteiligen. Ihre gesellschaftliche Wahrnehmung und ihre Expertise erlegen Juristinnen und Juristen eine besondere Verantwortung auf, die eine solche Beteiligung wünschenswert macht. Gerade hier zeigt sich einmal mehr die Bedeutung der Grundlagenfächer, die nicht zuletzt zu fundierter und reflektierter Rechtskritik beitragen können.

Gefordert wird jedoch, dass Juristinnen und Juristen lernen, ihr politisches und ihr professionell-berufliches Handeln zu trennen. Letzteres sollen sie ausschließlich an den Werten des demokratischen und sozialen Rechtsstaates ausrichten, die im Studium erkannt und als Grundlage des eigenen Handelns verinnerlicht werden sollen. Auch insofern kann die universitäre Ausbildung an der Entwicklung eines *professionellen Habitus* mitwirken.<sup>63</sup> Er sollte kaum durch das Ziel bestimmt sein, in Rechtsstreitigkeiten unter Einsatz gleich welcher Rabulistik zu obsiegen, um öffentliches Ansehen oder einen hohen Status zu erreichen, der sich im Idealfall im Reichtum niederschlägt. Diese Motive mögen in einer freiheitlichen Gesellschaft nicht zu beanstanden und unter Studierenden sogar bestimmd sein. Vorderstes Interesse eines zur Wahrung des Rechtsstaates Berufenen muss aber sein, Recht und Gesetz zur Geltung zu verhelfen und für die Werte des Grundgesetzes einzutreten.<sup>64</sup>

60 Vgl. nur BGH, NStZ 1983, S. 136.

61 Vgl. Deutscher Bundestag (Fn. 24), S. 7647; Hessischer Landtag, Stenographischer Bericht 7/83 v. 7. März 1974, S. 4458.

62 Hufen, JuS 2017 (Fn. 13), S. 5 nennt dies „Respekt vor dem Gesetzeswortlaut“.

63 Beobachtungen zu Habituationseffekten der derzeitigen Juristenausbildung bietet Böning (Fn. 1), S. 169–173.

64 Prümm (Fn. 32), S. 18 f. verweist auf § 38 I DRiG, § 33 I BeamtStG, § 1 BRAO.

## 5. Juristinnen und Juristen sollen interdisziplinär sein!

Eine eher junge Forderung lautet, Juristinnen und Juristen sollen doch bitte interdisziplinär sein.<sup>65</sup> Tatsächlich findet auch diese Forderung Rückhalt in gesetzlichen Regelungen.<sup>66</sup> Begründet ist sie darin, dass Recht eine Vielzahl von Bedeutungsdimensionen aufweist und in zahlreiche Lebensbereiche und soziale Sphären hineinwirkt.<sup>67</sup> Zu weit ginge freilich die Forderung nach eierlegenden Wollmilchsäuen. Das professionelle Tätigkeitsfeld von Juristinnen und Juristen ist die Anwendung von Recht und nur diese. Insoweit kann aber ein Bewusstsein für die vielfältigen Zusammenhänge erwartet werden, in die das Recht eingebunden ist. Deshalb sollen Juristinnen und Juristen in einen qualifizierten *Austausch mit Vertretern anderer Fächer* eintreten können, anstatt ihre Nabelschau zu perfektionieren.<sup>68</sup> Auch hierfür ist eine wissenschaftliche Ausbildung, besonders in den Grundlagenfächern,<sup>69</sup> sicher zuträglich.

Im Ganzen soll das Jurastudium also *mündige Juristinnen und Juristen* heranbilden, die *Grundstrukturen* des Rechts kennen und im konkreten Fall durch reflektierten und *sicheren Methodeneinsatz* sachgemäß ausfüllen und nutzbar machen können. Spätestens darin zeigt sich, dass die skizzierten Dimensionen „juristischer Bildung“ interdependent sind und gleichwertig nebeneinanderstehen. Der derzeitigen übermäßigen Konzentration auf Wissens- bzw. Kompetenzerwerb – auch in den fachdidaktischen Debatten – sollte deshalb mit Skepsis begegnet werden. Wünschenswert wäre vielmehr eine Reflexion über die Ausfüllung und Konkretisierung der hier nur vorgezeichneten Aspekte einer „juristischen Bildung“.

## V. Implikationen für akademischen Rechtsunterricht

Die so definierte Kategorie Bildung ist der normative Bezugsrahmen, vor dem Rechtsunterricht praktisch gestaltet und durchgeführt, analysiert und reflektiert werden kann. Sie erlaubt die begründete Auswahl von Inhalten, Anwendung von Methoden sowie Gestaltung von Prüfungen und Rechtsunterricht. Erst auf dieser Ebene können und sollten die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung ihre Bedeutung entfalten.<sup>70</sup> Nur das kann eigentliches Anliegen eines „*shift from teaching to learning*“ sein. Der Mehrwert dieses Anglizismus ist gering, wird er nicht im Einzelnen mit Inhalt gefüllt. Was das konkret bedeutet, sei im Folgenden nur angedeutet:

65 *Wissenschaftsrat*, Drs. 2558-12, *passim*.

66 Vgl. § 1 JAG RLP.

67 *Wissenschaftsrat*, Drs. 2558-12, S. 29.

68 *Hufen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 5.

69 *Cancik* (Fn. 2), S. 122.

70 Dazu *Terhart*, Fremde Schwestern, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2002), S. 77 ff.

## 1. Inhalte von Rechtsunterricht

Die erste und wohl wichtigste Erkenntnis ist insoweit, dass sich kognitives Lernen als Abstraktionsprozess vollzieht.<sup>71</sup> Mögen juristische Methode und juristisches Denken auch als Deduktion präsentiert werden, findet Lernen doch induktiv, oft implizit und in wiederkehrenden Sinnzusammenhängen statt.<sup>72</sup> Deshalb kann auch im Studium der Rechte das „*Allgemeine nur am Besonderen gewonnen*“<sup>73</sup> werden. Der zuletzt in Vergessenheit geratenen Natur der Universität als „propädeutische Anstalt“<sup>74</sup> gebührt vor dieser Erkenntnis wieder mehr Beachtung.

### a) Universitäten als propädeutische Anstalten

Das Recht als System von Normen ist also nur in Auseinandersetzung mit exemplarischen Inhalten erfassbar. Der Versuch einer umfassenden Vermittlung materiellen Rechts ist damit unvereinbar. Er lässt sich auch nicht damit begründen, dass die gesetzliche Definition des Prüfungsstoffs dessen vollständige Darbietung gebiete.<sup>75</sup> Denn einerseits liegt ihr bereits die Vorstellung zugrunde, dass die Rechtsordnung *exemplarisch* erschlossen werden soll.<sup>76</sup> Andererseits kommt darin der falsche Anspruch zum Ausdruck, Studierende all das erlernen und nicht verstehen zu lassen, was im Examen gefragt sein kann. Nicht nur wird das Konzept von Repetitorien schlechterdings abgekupfert, sondern die Idee eines Examens als Verständnisprüfung konterkariert. Dem sollte eine kritisch-konstruktive Rechtsdidaktik mit aller Entschiedenheit entgegentreten.

Nicht ganz unberechtigt ist die Feststellung, dass die Staatsprüfungen für diese Fehlentwicklung ein wesentlicher Kausalfaktor sind.<sup>77</sup> Man mag den Zug zwar spätestens seit dem Verzicht auf die Umgestaltung des Jurastudiums im Zuge der Bologna-Reform für abgefahren halten.<sup>78</sup> Als ewige Wahrheit sind damit aber weder die Staatsexamina, noch die derzeitige Fehlentwicklung in der Lehre hinzunehmen. Sie sind ohnehin mit einem zweiten Sündenfall verbunden, für den *Rudolf von Jhering* schon vor über einem Jahrhundert ein Menetekel errichtete:<sup>79</sup> Einhergehend mit der genannten Fehlentwicklung wurde die Freiheit der Lehre für die Rechtswissenschaft weitgehend aufgegeben.<sup>80</sup> Spätestens seit den 1970er Jahren haben vielmehr große Vorlesungsreihen, in welchen der gesamte examensrelevante Stoff vermittelt werden

71 Lesenswert *Spitzer*, Lernen, Heidelberg 2002, insbes. S. 78, 356 f.

72 Zutreffend *Neumann*, Juristische Methodenlehre und Theorie der Juristischen Argumentation, Rechtstheorie (2001), S. 239; *Röhl* (Fn. 17), S. 72; *Vesting* (Fn. 36), S. 239.

73 *Klafki*, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: *Roith / Blumenthal* (Hg.), Didaktische Analyse, Hannover 1964, S. 443.

74 Kritisch zu dieser Entwicklung schon *Mommsen*, Reden und Aufsätze, Berlin 1905, S. 9.

75 *So Bork* (Fn. 6), S. 64.

76 Vgl. etwa *Hessischer Landtag*, Stenographischer Bericht 7/37 v. 26. April 1972, S. 2018.

77 *Hufsen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 1; *Weigend* (Fn. 6), S. 41 f.

78 *Weigend* (Fn. 6), S. 44.

79 *Von Jhering*, Scherz und Ernst in der Jurisprudenz, Leipzig 1884, S. 42.

80 Unter anderem Vorzeichen *Basak*, Lehrfreiheit und Examensvorbereitung, in: *Griebel / Gröblinghoff* (Hg.), Von der Juristischen Lehre, Baden-Baden 2012, S. 93 ff.

soll, Einzug gehalten.<sup>81</sup> Alternierende Vorlesungen zu aktuellen, forschungsbezogenen, vielleicht auch interessanten Themen wurden durch das monotone Referat dessen ersetzt, was in jedem Lehrbuch nachgelesen werden kann.<sup>82</sup> Das Jurastudium wurde zu einem Vor-Repetitorium, aus Einheit von Forschung und Lehre wurde Trennung von Lehre und Forschung. Heute wirkt diese Fehlentwicklung in der Zurückdrängung der Schwerpunktbereiche fort.<sup>83</sup> Meist wird sie damit begründet, dass die Vergleichbarkeit der Staatsexamina unter den Schwerpunkten leide und Lehrende überfordert würden. Das erste Argument strotzt – gelinde gesagt – von Naivität.<sup>84</sup> Das zweite belegt einmal mehr, dass Habilitation und Berufung keine geeigneten Verfahren zur Feststellung von Lehrbefähigung sind.<sup>85</sup> Nur damit ist wohl auch zu erklären, wieso die Kritik am Schwerpunktstudium überwiegend solche Gesichtspunkte betrifft, die im Verantwortungsbereich der Fakultäten selbst liegen.<sup>86</sup> Dessen ungeachtet orientieren sich die Schwerpunkte ohnehin zunehmend am Vorlesungs-/Examensmodell.<sup>87</sup> Wieso ein solcher Rechtsunterricht überhaupt noch der Universität bedarf, bleibt schleierhaft. Wird die Juristenausbildung derart auf die Vermittlung von Sachwissen und Rechtshandwerk reduziert, ist zu fragen, ob sie nicht besser ins duale Ausbil-

81 Vgl. nur *Diestelkamp*, Kurzer Abriss einer Geschichte der Fakultät / des Fachbereichs Rechtswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, in: *100 Jahre Rechtswissenschaft in Frankfurt*, Frankfurt a. M. 2014, S. 91–94.

82 Auch vor diesem Hintergrund sollte die allenthalben beklagte Lesefaulheit und Erwartungshaltung von Studierenden reflektiert werden.

83 Gefordert von *Coelln / Wessel*, Plädoyer für die Abschaffung der Schwerpunktbereiche, in: *Kramer / Kuhn / Putzke* (Hg.), Schwerpunkte im Jurastudium, Stuttgart 2015, S. 36 ff. sowie *Singbartl* (Fn. 9), S. 147 ff.

84 Das hier nur skizzierte Thema harrt noch eingehender Behandlung: Noten sind abgekürzte *qualitative Aussagen* („die Leistung entspricht durchschnittlichen Anforderungen“ wird bspw. zu „befriedigend“ oder schlicht „8“ verkürzt). Diese abgekürzten Aussagen sind in den einschlägigen Rechtsvorschriften erstens so offen definiert, dass ihr materieller Gehalt wesentlich von der Norminterpretation, also vom Sprachverständnis des einzelnen Prüfers abhängt. Jeder Note liegt daher ein anderer Maßstab zugrunde, der einen direkten Vergleich bereits ausschließt. Zweitens wird *de lege lata* der qualitative Gehalt von Noten als *quantitative Aussage* behandelt. Das ist insoweit zulässig, als Noten grundsätzlich ein Sortieren von Leistungen nach ihrer Wertigkeit – also nach besser / schlechter – erlauben. Sie stellen damit Daten auf einer Ordinalskala dar. Als solche dürfen sie weder er-, noch verrechnet werden. Mit der von den JAG geforderten, mathematisch aber unzulässigen Bildung von Durchschnittsnoten werden sie also jeden materiellen Aussagegehalts beraubt (*ex falso sequitur quodlibet*). Drittens kann jede Notengebung als Leistungsmessung nur eine bestimmte Genauigkeit erreichen. Als Messergebnisse erlangen Noten daher nur Aussagekraft, wird dieser Messfehler auch ermittelt und angegeben. Das wiederholte Betonen der Zuverlässigkeit von Examensnoten (etwa *Coelln / Wessel* (Fn. 84), S. 45 f.; *Trierweiler* (Fn. 9), S. 228) ändert daran nichts. Es ist wohl eher als Mechanismus zirkulärer Glaubensverstärkung zu deuten, wie ihn *Böning* (Fn. 1), S. 45 f. in anderem Kontext skizzierte. Dem Gesetzgeber war das Problem schon in den 1970ern bewusst; vgl. *Hessischer Landtag* (Fn. 61), S. 4458. Leider verhinderten parteipolitische Querelen eine sachgemäße Rechtssetzung. Ein seriöser Personalverantwortlicher wird daher auf Examensnoten kaum Rücksicht nehmen.

85 Vgl. *Bork* (Fn. 6), S. 60.

86 *Basak / Köchl* (Fn. 5), S. 269.

87 Vgl. für die LMU München nur *Lepsius* (Fn. 19), S. 224 f.

dungssystem verlagert und das Staatsexamen durch eine Gesellenprüfung ersetzt werden sollte.<sup>88</sup> Dass Rechtsprofessorinnen und Rechtsprofessoren sich hiergegen nicht geschlossen und mit aller Kraft zur Wehr setzen, muss erstaunen.

Nimmt man die gesetzliche Zieldefinition ernst, lässt sich diese Entwicklung nicht rechtfertigen. Denn sollen Studierende einerseits Bildung erfahren und findet Bildung andererseits in der Auseinandersetzung mit exemplarischen Inhalten statt, kann ein verbindlicher Kanon von Inhalten kaum existieren. Stattdessen sollte unter ihnen eine Auswahl getroffen werden, an der sich grundlegende Einsichten repräsentativ gewinnen lassen. Nach hier vertretener Ansicht kommt als entscheidendes Kriterium dafür nur die Transferfähigkeit in Betracht:<sup>89</sup> Zu behandeln wären also Inhalte, die *Grundstrukturen* des Rechts offenlegen sowie *grundlegende Probleme* und *heuristische Strategien*<sup>90</sup> zu ihrer Bewältigung erkennen lassen. Diese Inhalte können durchaus dem eigenen Forschungsbereich entstammen. Darin liegt die aktuelle Relevanz von Humboldts Universitätsideal.

### b) Elementarisierung statt didaktische Reduktion

Zur Bestimmung dieser Inhalte wird bisweilen vorgeschlagen, Kernthemen vertieft und unter Vernachlässigung von Teilgebieten und Randfragen zu behandeln.<sup>91</sup> Dahinter verbirgt sich die Idee einer „didaktischen Reduktion“ der Stofffülle. Der Gefahr einer „Trivialisierung wissenschaftlicher Inhalte“<sup>92</sup> lässt sich so nicht begegnen, denn Strukturen bleiben verborgen, Strategien schleierhaft. Zwar wird zutreffend angemerkt, dass Studierende doch bitte lernen mögen, „Autobahnen statt Feldwege“<sup>93</sup> zu benutzen. Die Lösung kann jedoch – um das Bild aufzugreifen – kaum darin bestehen, alle Abfahrten zu sperren, sondern nur darin, die Autobahn sinnvoll zu beschreiben. Notwendig ist daher zunächst, Inhalte auf ihren *Bildungsgehalt* zu befragen. Das möge ein Beispiel veranschaulichen:

Ein klassischer Streitstand der Zivilrechtsdogmatik ist die Frage nach der Zurechnung der Bösgläubigkeit des Besitzdieners zum Besitzherrn im Rahmen von §§ 989, 990 I BGB.<sup>94</sup> Hierzu wird allenfalls ausgeführt, dass es prinzipiell vier Positionen gebe: Eine Position lehne die Möglichkeit der Zurechnung ab, eine weitere wende § 278 BGB analog ein, eine dritte § 831 BGB analog, die letzte spreche sich für eine Analogie zu § 166 I BGB aus. Zu jeder dieser Positionen werden ein bis zwei Argumente genannt, die letzte als herrschende Meinung gekennzeichnet. Wer Teilgebiete und Randfragen vernachlässigen will, wird die beiden erstgenannten Positionen als un-

88 Weniger polemisch *Stolleis* (Fn. 33), S. 218, der für eine Stärkung der Fachhochschulausbildung eintritt.

89 *Hufen*, JuS 2017 (Fn. 13), S. 3 hält dies für die wichtigste zu erwerbende Kompetenz.

90 Terminologie von *Dörner*, Problemlösen als Informationsverarbeitung, 2. Aufl., Stuttgart 1979.

91 *Dauner-Lieb* (Fn. 2), S. 5.

92 *Ibid.*, S. 1.

93 *Ibid.*, S. 5.

94 Leitsatzentscheidung BGHZ 32, 53.

wichtig abtrennen und nur auf die Übrigen eingehen.<sup>95</sup> Welche gesetzlichen Strukturen sollen auf dieser Grundlage aber erkannt, welche heuristischen Strategien erworben werden? Wie soll das Vorgehen so Gegenstand einer Reflexion sein? Schon diese Art der Stoffpräsentation drängt zum unter Studierenden beliebten Probleme-Lernen, bei welchem sich Theorien schimpfende Meinungen mit ihren Argumenten stur repertiert und in der nächsten Klausur unverstanden erbrochen werden.

Wird jedoch die elementare und fundamentale Struktur dieses Inhalts beachtet, offenbart dies seine über das konkrete Problem hinausweisende Bedeutung: Erstens lässt sich dann feststellen, dass keine gesetzliche Regelung der Frage existiert. Das ist ein wiederkehrendes Problem, das Erlernen heuristischer Strategien für seine Bewältigung also sinnvoll. Im genannten Beispiel geht es um die Analogie, die zweitens hinsichtlich ihrer prinzipiellen Zulässigkeit reflektiert werden kann (kritische Dimension). Wer etwa die positive Rechtsordnung für abschließend und vollständig hält, wird Analogien als unzulässig erachten. Die konkrete Anwendung von Analogien soll freilich erlernt und reflektiert werden (Methodenkenntnis). Das führt drittens zur Frage nach der planwidrigen Gesetzeslücke und zur Feststellung, dass die Konstellation in § 801 des Ersten Entwurfs noch geregelt war. Hier ist ausnahmsweise dennoch keine Erörterung des Verhältnisses subjektiver und objektiver Auslegungsmethoden (kritische Dimension) geboten, weil der Gesetzgeber mit der Streichung der Regelung die Zurechnungsmöglichkeit nicht abschaffen wollte.<sup>96</sup> Damit rückt viertens die Frage in den Fokus, zu welcher Norm denn eine Analogie zu bilden sei. Es kann also nach Zurechnungsprinzipien im Gesetz gesucht werden, die sich den §§ 166, 278, 831 BGB zugrunde gelegt finden lassen (Strukturkenntnis) – interessanter Weise drei Normen, die kaum je in derselben Lehrveranstaltung behandelt werden.<sup>97</sup> Erst auf dieser Grundlage kann fünftens erörtert werden, welches der Zurechnungsprinzipien im konkreten Fall am besten passt (rationale Dimension). In diesem Zuge stellt sich sechstens nunmehr doch die Frage nach dem Verhältnis der Auslegungsmethoden (kritische Dimension). Denn die zweite Kommission hat sich für die Analogie zu § 166 I BGB ausgesprochen. Wer subjektiven Auslegungsmethoden den Vorzug gibt, hält die Antwort damit für bereits determiniert. Hier kann siebtens aber etwa auch gefragt werden, wie andere historische oder gegenwärtige Rechtsordnungen sowie alternative Methodenlehren die Frage lösen (kritische Dimension). Freilich kann, das wurde bislang unterschlagen, das gesamte Problem nur verstehen, wer weiß, dass die §§ 987 ff. BGB die Rechtsbeziehung zwischen unrechtmäßigem Besitzer und Eigentümer regeln (Strukturkenntnis).

Diese Analyse des Inhalts ist von eminenter Bedeutung. Sie erlaubt erstens zu entscheiden, ob ein Inhalt auch gehaltvoll, exemplarisch, transferfähig ist, ob sich an ihm elementare Erkenntnisse gewinnen lassen, sich seine Behandlung also lohnt. Zweitens

<sup>95</sup> Vgl. die einschlägigen Lehrbücher von *Baur / Stürner*, Sachenrecht, 18. Aufl., München 2009, § 5 Rn. 15; *Lüke*, Sachenrecht, 3. Aufl., München 2014, § 8 Rn. 295; *Schellhammer*, Sachenrecht, 4. Aufl., Heidelberg 2013, S. 86 Rn. 162 a. E.; *Wolf / Wellenhofer*, Sachenrecht, 31. Aufl., München 2016, § 22 Rn. 10 f.

<sup>96</sup> Vgl. *Mugdan*, Gesammelte Materialien Bd. 3, Berlin 1899, S. 505.

<sup>97</sup> § 166 I BGB in den Veranstaltungen zum Allgemeinen Teil des BGB (1. Semester), § 278 BGB im Rahmen des Allgemeinen Schuldrechts (2. Semester) und § 831 BGB im Kontext der gesetzlichen Schuldverhältnisse (3./4. Semester).

ist offenbar, dass sie auf die Strukturierung einer konkreten Unterrichtseinheit, einer Veranstaltungsreihe, eines Semesters und des ganzen Studiums wirkt. Denn die offen gelegten elementaren Einsichten werden ins Zentrum des Unterrichts rücken (*Elementarisierung*). Dies berücksichtigende Lehrende setzen auf Tiefe des behandelten Stoffs, nicht auf Breite oder gar die Illusion der Vollständigkeit. Denn so lässt sich die Fülle des gesetzlich definierten Prüfungsstoffes verantwortbar reduzieren. Auf dieser Grundlage kann drittens die zeitliche Reihenfolge und die Methodik der Stoffdarbietung entworfen werden. Dabei gilt auch zu beachten, dass Abstraktions- und Behaltensleistung steigen, wenn ähnliche oder gleichartige Strukturen wiederholt begegnen.<sup>98</sup> Der Transfer von Einsichten aus einem Beispiel auf ein anderes sollte im Rechtsunterricht daher tatsächlich geübt werden. Die Inhalte einer Unterrichtseinheit wirken so also immer auf die der anderen.

Das Beispiel lässt noch ein anderes erkennen: Offenbar determinieren mögliche Inhalte auch mögliche Einsichten, die ihrerseits als konkrete Lernziele in Betracht kommen. Sogenannte *Learning Outcomes* lassen sich daher ausgehend vom Ziel des Jurastudiums nur in der Auseinandersetzung mit seinen Inhalten definieren. Nur wer sein Fach wirklich beherrscht, wird Inhalte aber auf die an ihnen zu gewinnenden Einsichten befragen können. Wer Rechtsdidaktik betreibt, muss also nicht zuletzt gute Juristin oder guter Jurist sein. Auch darin erweisen sich Fachdidaktik und Fachwissenschaft einander viel näherstehend, als dies bisweilen zugestanden wird.<sup>99</sup> Wem das in Anbetracht des obigen trivialen Beispiels nicht einsichtig erscheint, der möge sich an der entsprechenden Analyse etwa des sog. Katzenkönigfalls<sup>100</sup> versuchen.

## 2. Denkanstöße für Lehre und Prüfungen

Unter Beachtung weiterer Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung lassen sich von hier aus mannigfaltige Konsequenzen für Lehre und Prüfung ableiten. Diese werden in der Fachdidaktik bisweilen bereits diskutiert. Hier seien daher nur einige Denkanstöße gegeben:

Mit der weiteren Erkenntnis, dass Lernen vor allem im aktiven Umgang mit den Inhalten erfolgt,<sup>101</sup> lässt sich etwa die Idee eines *learning-by-doing* stützen. Aus ihr sollte nicht der Fehlschluss gezogen werden, sogenannter Frontalunterricht sei für das Lernen hinderlich. Der springende Punkt ist vielmehr, dass die Tiefe des behandelten Inhalts gerade durch die selbständige und aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit demselben erschlossen wird. Zu kritisieren ist daher nicht die Vorlesung als solche, sondern ein Vorlesungsstil, der sich im oberflächlichen Referat von Lehrbuchinhalten erschöpft. Hat dieser seine Legitimation spätestens seit *Johannes Gutenberg* verloren, lässt er sich heute nicht damit rechtfertigen, dass nunmehr eine Massenbespaßung nötig sei.<sup>102</sup> Betrachten Studierende Vorlesungsbesuch und Lehrbuchlectüre

<sup>98</sup> Spitzer, Geist im Netz, Heidelberg 2000, S. 23.

<sup>99</sup> Vgl. Bergmans (Fn. 18), S. 93 f.

<sup>100</sup> BGHSt 35, 347.

<sup>101</sup> Bender / Hilkenmeier / Schaper (Fn. 39), S. 4; grundlegend Craik / Lockhart, Levels of Processing, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior (1972), S. 671 ff.

<sup>102</sup> Basak / Reiß, Die große Jura-Vorlesung, Das Hochschulwesen (2013), S. 95 ff.

als Alternativen, ist das vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich. Insoweit wäre ihnen wohl auch eher die Lektüre zu empfehlen. Inhaltlich wertvoll wird Rechtsunterricht stattdessen dann, wenn dort Strukturen und rechtliche Lösungen nicht nur präsentiert, sondern entwickelt, kritisch hinterfragt und diskutiert werden. Wer diesen Gedanken konsequent zu Ende führt, wird aber Seminar, Übung und Arbeitsgemeinschaft als Orte erkennen, an welchen sich die entscheidenden Bildungsprozesse vollziehen. Die Realität an deutschen Fakultäten missachtet das: Seminare werden allenfalls<sup>103</sup> im Schwerpunktstudium angeboten, Übungen sind selten, Arbeitsgemeinschaften werden an Dritte oder gar Studierende outgesourct.<sup>104</sup> Hier ist ein *Überdenken der Studienordnungen* geboten. Denn finden wesentliche Lernprozesse in diesen Veranstaltungsformen statt, spricht viel dafür, in den unteren Semestern Proseminare anzubieten und fachlichen Sachverstand dort zu bündeln. Dort können dann Grundstrukturen entwickelt, Lösungen diskutiert und Fragen beantwortet werden.<sup>105</sup> Dafür kommen als Grundlage nicht nur höchst artifizielle, vorgefertigte Beispieldfälle in Betracht, sondern auch aktuelle rechtspolitische Debatten, Urteile und wissenschaftliche Texte. Die Vorlesung gehört stattdessen dorthin, wo Grundstrukturen schon verstanden und eine eigene Haltung entwickelt wurden. Dort können dann weitere Detailfragen und aktuelle Forschungsergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Daran sollten nicht zuletzt auch Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ein Interesse haben, die so auch für ihren zweiten Tätigkeitsbereich werben können.

Die Erkenntnis, dass Prüfen auch auf das Lernen wirkt,<sup>106</sup> sollte bisherige Prüfungsformate überdenken lassen. In Zwischenprüfungsklausuren wird etwa regelmäßig erwartet, dass Studierende den Meinungsstand zum Erlaubnistatbestandsirrtum nacherzählen – nacherzählen deshalb, weil sie bei ihrem Ausbildungssstand dieses Problem regelmäßig nicht in all seinen Facetten erfassen können. Damit aber werden sie auch zum sturen Repetieren disponiert,<sup>107</sup> über das man sich dann andernorts beklagt. Beklagt wird ebenso, dass Studierenden die Studierfähigkeit fehle.<sup>108</sup> Umso mehr verwundert, wieso der in den Prüfungsordnungen formulierte Zweck der Zwischenprüfungen missachtet wird. Denn eigentlich sind sie ein *Prognoseinstrument* für den weiteren Studienerfolg, mithin eine Studierfähigkeitsprüfung.

Als *Lernerfolgskontrolle* ist dagegen das Staatsexamen konzipiert. Dieses wird aber auf Fachwissen und Rechtshandwerk reduziert. Dass Studierende ihr Lernverhalten daran ausrichten, ist ohne weiteres einsichtig. Dass es sich so aber für eine „juristische Bildung“ als hinderlich erweist, ist ebenfalls bekannt.<sup>109</sup> Dennoch werden fleißig weiter sogenannte Rennfahrerklausuren und andere überladene Aufgaben erstellt, die die meisten Dimensionen des Begriffs „Bildung“ unberücksichtigt lassen. Von verantwortungsvollen Universitäten und Prüfungsämtern wäre daher zu erwarten, dass sie

<sup>103</sup> Lepsius (Fn. 19), S. 224 f. findet sie offenbar nicht einmal erwähnenswert.

<sup>104</sup> Vgl. Basak / Reiß (Fn. 103), S. 96.

<sup>105</sup> Vgl. Wissenschaftsrat, Drs. 2558-12, S. 55; Hufsen, JuS 2017 (Fn. 13), S. 4.

<sup>106</sup> Biggs, Enhancing teaching through constructive alignment, Higher Education 32 (1996), S. 356 ff.

<sup>107</sup> Vgl. Böning (Fn. 1), S. 175.

<sup>108</sup> Bork (Fn. 6), S. 61 f.

<sup>109</sup> Hufsen, JuS 2017 (Fn. 13), S. 1; Weigend (Fn. 6), S. 41 f.

aufhören sich gegenseitig den Ball zuzuspielen, sondern beginnen, die schon gewonnenen Erkenntnisse umzusetzen.

## VI. Fazit

Die normative Frage nach dem Ziel der Juristenausbildung ist die Gretchenfrage der Rechtsdidaktik. Denn diese darf sich weder als Zulieferer von Menschenmaterial für Wirtschaft und Justiz, noch als willfähriger Verfolger politischer, ökonomischer oder auch studentischer Interessen instrumentalisieren lassen. Sie ist als wissenschaftliche und aufklärerische Disziplin vielmehr der Verfassung verpflichtet. Von diesem Standort aus sollte sie für eine Heranbildung mündiger Staatsbürger eintreten. Nur auf dieser Grundlage können und sollten Erkenntnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung Berücksichtigung finden. Daraus lassen sich einerseits Lernziele und Inhalte des Jurastudiums begründen. Andererseits können Konsequenzen für Studiengangsgestaltung, Unterrichtsmethoden und -medien sowie Prüfungsformen ableitet werden. Das sollte zum Gegenstand wissenschaftlicher Diskurse werden. Dann ist die Verballhornung von Rechtsdidaktik als akademischer Kindergarten unangebracht, denn dann ist sie angewandtes Verfassungsrecht.