

D. Kurz- und mittelfristige Maßnahmen zur Reform der juristischen Ausbildung

I. Gelingende Studienwahl und gelingenden Studienbeginn ermöglichen

Das Studium der Rechtswissenschaft wird in jedem Jahr von mehreren tausend Personen begonnen, die regelmäßig mit dem Fach, seinem Gegenstand, seiner Arbeits- und Begründungslogik nicht in Kontakt gekommen sind, auch wenn es vereinzelt Rechtskundeunterricht oder entsprechende Arbeitsgemeinschaften an weiterführenden Schulen gibt.¹⁷⁸ Man muss davon ausgehen, dass die Vorstellungen der Studienanfänger über das Studium unterschiedlich konkret und zutreffend sind. Die Verschiedenheit der Erwartungen zeigt sich auch in Äußerungen einiger Interviewpartner:

I-A2: „Ich habe komplett ahnungslos begonnen mit einer großen Neugier, gepaart mit einem enormen Wissensdurst. Nach 15 Monaten Bundeswehr war ich praktisch geistig ausgetrocknet und wahrscheinlich hätte ich auch jedes Fach dann mit Begeisterung angefangen.“

I-J1: „Ehrlich gesagt, soweit ich mich erinnern kann, hatte ich kaum irgendwelche Erwartungen.“

I-D2: „Ich habe mir das ein bisschen vorgestellt wie Politikunterricht mehr und habe dann relativ schnell feststellen müssen, dass es gar nicht so sehr um die großen Fragen geht, sondern oft auch um Handwerkszeug und Methode. Und hatte dann eine Vertragsrecht-Vorlesung, die komplett anders lief, als ich das jemals erwartet hatte. (...) also spätestens da habe ich gar keine Erwartungen mehr gehabt und gedacht, also alles, was ich bisher dachte, hat sich nicht erfüllt.“

I-W2: „Eine Erwartung war, dass ich natürlich auch wissen wollte, was ist das positive Recht, was gilt sozusagen und kann ich dann auch besser (...) die Frage des Staates und der Zusammenhänge besser durchschauen eigentlich. Das Zweite war tatsächlich, wie gesagt, diese Frage, was ist Recht und inwieweit gibt es so einen apriorischen Begriff des Rechts, den man zugrunde legen kann.“

Zu den unterschiedlichen Vorstellungen über das Studium gesellen sich unterschiedliche Dispositionen zum Studium was beispielsweise Vorwissen, den Grad der Ausprägung studienspezifischer Fähigkeiten und die Möglichkeit und die Bereitschaft zur Investition von Zeiteresourcen in das Studium betrifft. All das konfrontiert die Fakultäten mit einer ausgesprochen unübersichtlichen Ausgangslage. Ob und inwie-

¹⁷⁸ Bezeichnenderweise spielt Rechtskunde in der aktuellen Diskussion um die Notwendigkeit und Förderung demokratischer Bildung keine besondere Rolle, vgl. etwa Abs/Hengartner/Hedtke u. a. (Hrsg.), *Politmonitor Politische Bildung*, 2025, in dem Rechtskunde nur ein einziges Mal am Rande erwähnt wird.

fern sie dazu aufgerufen sind, auf diese Ausgangslage einzugehen und Angebote für eine bessere Studienwahl, einen besseren Studienverlauf und bessere Studienerfolge zu machen, mag man unterschiedlich beurteilen. So kann man sich auf den Standpunkt stellen, dass eine informierte Studienwahl und das Mitbringen der notwendigen Studienvoraussetzungen eine Bringschuld der Studenten sei. Zugleich stellen die hoch heterogenen Studentenkohorten auch für die Hochschullehrer eine Herausforderung und einen Quell erheblicher Frustration dar, wenn und weil es nicht gelingt, die teils sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen innerhalb der Kohorten didaktisch zu überbrücken. Dass auch volkswirtschaftlich manches für eine schon im Ausgangspunkt zutreffende Studienwahlentscheidung spricht, liegt auf der Hand, weil sie zur Minderung der hohen Abbruchquoten beitragen kann. Es geht insofern nicht nur darum, Studienanfänger von der Wahl eines Jurastudiums abzuhalten, sondern auch solche Studienanfänger zu gewinnen, für die das Studium die richtige Entscheidung ist.

1. Informierte Studienwahl fördern

Eine informierte Entscheidung für das Studium der Rechtswissenschaft sollte sich auf die Inhalte, die Modi juristischen Arbeitens, die Anforderungen des Studiums und idealerweise auch auf mögliche Berufsbilder beziehen. Schon jetzt existiert eine Reihe von dezentralen Informationsangeboten in Form von Studienführern, Studienberatungsangeboten und Selbsttests, die in unterschiedlicher Tiefe Informationen über das Studium bereitstellen. Gleichwohl entsteht der Eindruck, dass das Vorstellungsbild vieler Studienanfänger nicht angemessen eingestellt ist auf das, was sie erwartet, insbesondere auch die recht hohe Dichte der Lernanforderungen. Insofern ist es unzureichend, vordergründig über Inhalte, Abläufe und Prüfungen eines Studiums zu informieren. Es muss vielmehr deutlich werden, was Gegenstand der Auseinandersetzung im Studium ist und in welchem Verhältnis die im Studium zu erwerbenden Fähigkeiten zu diesem Gegenstand – auch in beruflicher Perspektive – stehen.

Dabei wird sinnvollerweise zwischen den interessebezogenen Gegenständen des Studiums, den notwendigen Studienkompetenzen und den Berufsperspektiven zu unterscheiden sein.

- Zu den Gegenständen des Studiums zählen Texte (lesen, schreiben, interpretieren), Normen und Normsysteme, Fälle und Rechtsprechung, der Zusammenhang von Rechten, Pflichten und Rechtsverhältnissen, Befugnisse und Kompetenzen sowie Personen, Organisationen und Verfahren. Sie lassen sich an Beispielen aus den einzelnen Rechtsgebieten verdeutlichen und erklären. Auf diese Weise wird jenseits der für Anfänger ohnehin nur schwach plausiblen

Differenzierung der Fachsäulen ein tieferer Blick in die Gegenstandsstruktur des Studiums gewagt, der den Studieninteressierten erlaubt, diese Struktur mit eigenen Interessen und Stärken abzugleichen.

- Zu den korrespondierenden Kompetenzfeldern zählen die Bereiche Schreiben und Sprechen,¹⁷⁹ Strukturieren und Differenzieren sowie natürlich Abwägen und Bewerten. Insbesondere die hohen Lektürelasten müssen klar artikuliert und auch beispielhaft verdeutlicht werden.
- Zu den Berufsperspektiven zählen vor allem Forschen (Rechtswissenschaft), Entscheiden (Justiz und Verwaltung), Gestalten (Unternehmen, Organisationen, Politik, Verwaltung, Anwaltschaft).

Es böte sich an, ein solches Informationsangebot auf einer zentral etwa durch den Deutschen Juristenfakultätentag unterhaltenen Website bereitzustellen. Die Juristischen Fakultäten könnten es wiederum zur Einschreibevoraussetzung machen, ein solches Informationsangebot wahrgenommen zu haben, etwa durch die Absolvierung integrierter Selbsttests.

2. Studieneingangsphase entwickeln

Der bildungswissenschaftliche Blick auf den sogenannten *student life cycle* zergliedert diesen in verschiedene Phasen,¹⁸⁰ von denen die Studieneingangsphase als Übergang von der Schule an die Hochschule eine wichtige biographische und sozialisierende Wegmarke bildet,¹⁸¹ in der sich ein Rollenwechsel vom Schüler zu (erwachsenen) Studenten und im weiteren Schritt eine Habitualisierung der jeweiligen Fachkultur vollzieht¹⁸² und die besonders störungsanfällig ist.¹⁸³ Die

¹⁷⁹ S. etwa Schnetter, Schreiben lernen in der juristischen Ausbildung, ZDRW 2025, 251 ff.

¹⁸⁰ Ein Phasenmodell etwa bei <https://www.hrk-modus.de/ressourcen/glossar/uebergaenge-316/>.

¹⁸¹ Böning, Studienphasen als kognitive Sozialisationsphasen, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 41; Coertjens/Brahm/Trautwein u.a., Students' transition into higher education from an international perspective, Higher Education 73 (2017), 357 ff.

¹⁸² Wulff, Statuspassage Studienbeginn, 2013, 29 ff.; Egger/Hummel, Stolperstein oder Kompetenzstufe?, 2020; zur Wissenschaftssozialisation in der Studieneingangsphase; Böning, Studienphasen als kognitive Sozialisationsphasen, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 41 Rn. 4 ff.; Pallesen, Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus, in: Kowalski/Leuthold-Wergin/Fabel-Lamla u. a. (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung, 2024, 39 ff.

¹⁸³ Kift, A decade of Transition Pedagogy, in: HERDSA Review of Higher Education 2 (2015), 51 (52) zu Schwundraten im ersten Studienjahr; zu Herausforderungen Stadler/Broemel, Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien im Jurastudium, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, 2013, 37 (47).

didaktische Profilierung der Studieneingangsphase ist in der Rechtswissenschaft – von Ausnahmen abgesehen¹⁸⁴ – eher unüblich.¹⁸⁵ Während vielerorts Orientierungstage oder -wochen auch von Juristischen Fakultäten angeboten werden, in denen es vor allem um die organisatorische Bewältigung des Studienbeginns, die Zuteilung zu Veranstaltungen und ein Kennenlernen des universitären Kosmos geht,¹⁸⁶ greift das hochschuldidaktische Konzept der Studieneingangsphase weiter und umfasst typischerweise die ersten beiden Semester des Studiums.¹⁸⁷ Ihr werden eine organisationsbezogene Orientierungsfunktion, eine fachliche und wissenschaftliche Einführungsfunktion sowie eine Selektionsfunktion zugeschrieben.¹⁸⁸ Als Gegenstand fakultärer Bemühungen sind es vor allem die fachliche und die wissenschaftliche Einführung in das Studium sowie die organisatorische Dimension, die als gestaltungsbedürftig und gestaltungsfähig erkannt werden müssen. Vorbild können hier Bemühungen sein, die im Rahmen der einstufigen Juristenausbildung angestrengt worden sind, in der der Studieneingangsphase besondere Aufmerksamkeit zuteilwurde.¹⁸⁹

Wichtiger Ansatzpunkt für die Gestaltung der Studieneingangsphase ist ein Angebot, das sich an der Motivation der Studenten orientiert. Wenn nach einer jüngeren Begleitstudie zum Hochschulpakt Lehre von *Elke Bosse* und Kollegen knapp 92 % der Studienanfänger ihre persönliche Weiterentwicklung, 90 % die Entwicklung fachlicher

¹⁸⁴ Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre wurde an der Juristischen Fakultät der Universität Hamburg etwa das in der Studieneingangsphase angesiedelte Projekt „Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten“ (Eidra) gefördert, nähere Informationen unter www.jura.uni-hamburg.de/media/studium/eidra/eidra-bericht2014-2015-01-30.pdf.

¹⁸⁵ S. aber etwa die Beiträge in Pilniok/Brockmann (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, 2014; Bleckmann, Wissenschaftlichkeit in der Studieneingangsphase, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), Schwerpunkte im Jurastudium, 2015, 77 ff.; Schmidt, Didaktik der Studieneingangsphase, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 42; Sonnen, Einführung und Orientierung für das Studium der Rechtswissenschaft, in: Giehring/Haag/Hoffmann-Riem u. a. (Hrsg.), Juristenausbildung – erneut überdacht, 1990, 125 ff.; Bosse, Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase am Beispiel der Rechtswissenschaft, ZDRW 2018, 208 ff.

¹⁸⁶ Schmidt, Didaktik der Studieneingangsphase, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 42 Rn. 2.

¹⁸⁷ Egger/Hummel, Stolperstein oder Kompetenzstufe?, 2020, V; Pilniok/Brockmann, Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft: Sozialisation, Selbstorganisation, Studienerfolg, in: dies. (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, 2014, 11 (12); Schmidt, Didaktik der Studieneingangsphase, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 42 Rn. 2 f.

¹⁸⁸ Pilniok/Brockmann, Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft: Sozialisation, Selbstorganisation, Studienerfolg, in: dies. (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, 2014, 11 (13 f.).

¹⁸⁹ Pilniok/Brockmann, Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft: Sozialisation, Selbstorganisation, Studienerfolg, in: dies. (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, 2014, 11 (14).

Kompetenzen und schließlich 85 % die Fachidentifikation als wichtige oder sehr wichtige persönliche Studienziele angeben,¹⁹⁰ liegt darin eine wichtige Ressource, die durch gezielte Angebote in der Studieneingangsphase gehoben werden kann.

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Gestaltung einer studienförderlichen Studieneingangsphase liegt darin, die von Studienanfängern wahrgenommenen Anforderungen des Studiums zu adressieren. Diese sehen Studienanfänger in insgesamt vier Bereichen, nämlich in den inhaltlichen Anforderungen des Studiums, der persönlichen Organisation, der sozialen Kontakte und in organisatorischer Hinsicht (institutionelle Rahmenbedingungen). Insgesamt ein Viertel der Befragten sieht in allen vier Bereichen große Herausforderungen,¹⁹¹ vor allem im Bereich der persönlichen Anforderungen wie der Lernorganisation und dem Umgang mit Leistungserwartungen.

Für die Rechtswissenschaft sind das wichtige Erkenntnisse, angesichts der Werte, die das Fach im 13. Studierendensurvey erzielt hat. Nur rund 27 % der Jurastudenten sehen danach ihre Organisationskompetenz als gut oder sehr gut an.¹⁹² 90 % der Studenten beurteilen die Leistungsanforderungen als sehr hoch¹⁹³ und nehmen eine einseitig leistungsbezogene Fachkultur wahr,¹⁹⁴ 63 % fühlen sich in entpersonalisierender Weise auf ihre Leistung reduziert.¹⁹⁵ 72 % fühlen sich mit dem Anspruch des Studiums an die Kenntnis von Faktenwissen überfordert und 76 % beurteilen diese Anforderungen auch objektiv als überzogen.¹⁹⁶

Auch die aktuellere iur.reform-Studie belegt die erhebliche Unzufriedenheit (nicht nur) der Studenten mit dem gegenwärtigen Stand der universitären juristischen Ausbildung.¹⁹⁷ Die angemessene Ant-

¹⁹⁰ Bosse/Mergner/Wallis u.a., Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase, 24, abrufbar unter: www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf.

¹⁹¹ Bosse/Mergner/Wallis u.a., Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase, 24, abrufbar unter: www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf; s. weiter Schmidt, Didaktik der Studieneingangsphase, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 42, Rn. 12.

¹⁹² BMBF (Hrsg.), Studiensituation und Studienorientierungen, 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, 2017, 20.

¹⁹³ BMBF (Hrsg.), Studiensituation und Studienorientierungen, 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, 2017, 26.

¹⁹⁴ BMBF (Hrsg.), Studiensituation und Studienorientierungen, 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, 2017, 27.

¹⁹⁵ BMBF (Hrsg.), Studiensituation und Studienorientierungen, 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, 2017, 46.

¹⁹⁶ BMBF (Hrsg.), Studiensituation und Studienorientierungen, 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, 2017, 29.

¹⁹⁷ Bündnis zur Reform der juristischen Ausbildung (Hrsg.), iur.reform-Studie, 2023, 85f. zum Grundbefund, abrufbar unter <https://www.iurreform.de/die-studie/>.

wort darauf ist nicht, wie das Plädoyer für eine didaktisch hochwertige Gestaltung des Studiums gelegentlich missverstanden wird, eine Reduzierung von fachwissenschaftlichen Ansprüchen, auch wenn die Rechtswissenschaft manche ihrer vermeintlichen Anspruchsidiosynkrasien hinterfragen sollte. Die Antwort liegt vielmehr darin, Studenten beim Umgang mit diesen Anforderungen sinnvoll zu unterstützen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Schwierigkeiten bei der Aufnahme des Studiums unterschiedlich stark empfunden werden und insbesondere Studenten mit Einwanderungsgeschichte über höhere Schwierigkeiten bei der Studiensozialisation berichten.¹⁹⁸

Solche Angebote können auf verschiedene Weise realisiert werden, nämlich curricular, co-curricular oder in einer kombiniert-integrierten Form.¹⁹⁹ In der Rechtswissenschaft dominieren, soweit ersichtlich, co-curriculare Ansätze in Form zusätzlicher Angebote wie Mentorings oder Tutorengruppen,²⁰⁰ worin sich Beharrungskräfte zugunsten der herkömmlichen, rein sachgegenständlichen Curriculumsorganisation zeigen.²⁰¹ Eine sinnvolle Weiterentwicklung des Curriculums, die ohnehin zu dem Kernanliegen jeder rechtswissenschaftlichen Reformbemühung werden muss (→ D. II.), sollte daher von vornherein auch eine Studienphasenorientierung aufweisen und dafür sorgen, dass unterschiedliche, gegenstandsangemessene und motivationsangepasste Lernsituationen geschaffen werden.²⁰² Ihre passende Konfiguration kann wichtige Impulse bei der Bewältigung der Studienanfangsschwierigkeiten setzen.

3. Kompensation von Kompetenzdefiziten

Ein eigenes Thema betrifft Angebote zur Kompensation von Kompetenzdefiziten, die Studienanfänger an die Universität mitbringen. Für das juristische Studium sind vor allem Schreib- und Lesekompetenzen zur Bewältigung der gestellten Anforderungen unerlässlich.

¹⁹⁸ Stadler/Broemel, Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien im Jurastudium, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, 2013, 37 (48 f.).

¹⁹⁹ Unterscheidung bei Kift, A decade of Transition Pedagogy, in: HERDSA Review of Higher Education 2 (2015), 51 ff.

²⁰⁰ Zum Potential s. Chung/Dykes/McPherson, Mentoring for Success, in: Wood/Bryer (Hrsg.), Success in Higher Education, 2017, 37 (41 ff.).

²⁰¹ Überblick bei Bosse, Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase am Beispiel der Rechtswissenschaft, ZDRW 2018, 208 (221); Schmidt, Didaktik der Studieneingangsphase, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 42 Rn. 57.

²⁰² Instrukтив Rieck/Ritter, Lernsituationen in der Hochschullehre, in: Lenzen (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10, 1983, 367 ff.; Huber, Planung für Lernsituationen, in: Hertz/Huber/Kelber u. a. (Hrsg.), Aspekte der Studienreform II, 1979, 99 (105 ff.).

Hier können Universitäten von vornherein nur begrenzt aufholen, was bis zum Abschluss der Schule nicht an Kompetenzen entwickelt ist. Brückenkurse, die in vielen Naturwissenschaften seit jeher üblich sind, können aber ein Bewusstsein schaffen für bestehende eigene Kompetenzdefizite und Strategien anbieten, diese zu bearbeiten. Das gilt auch für Fragen, die das Thema der Lernorganisation im Studium betreffen. Es ist davon auszugehen, dass die Umstellung auf den Stoffdruck des Studiums und die Neuartigkeit der Inhalte nicht nur schwächeren Studienanfängern Schwierigkeiten bereitet. Frühzeitige Angebote zur sinnvollen Lernplanung unterstützen Studenten dabei, ein erwartungsgemessenes Lernverhalten zu entwickeln. Das gilt nach Meinung eines Interviewpartners auch noch für das Referendariat:

I-V3: „Wir haben zeitweise im Referendariat auch Kurse angeboten, wie lerne ich. Das hätte aus meiner Generation, glaube ich, auch nie einer wahrgenommen. Vielleicht hätten es manche gebraucht, ja. Aber dass es wirklich ein so strukturelles Defizit gibt an eigener Selbsteinschätzung tatsächlich, das finde ich, das ist total anders.“

Ob und inwiefern auch Defizite etwa der historischen und politischen Allgemeinbildung durch kompensatorische Angebote gemindert werden können, bleibt angesichts der Breite und sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen fraglich. Bei der Bereitstellung von Brückenangeboten ins Studium kann asynchronen E-Learning-Angeboten eine wichtige und auch begleitende Rolle zukommen.²⁰³ Ihre Entwicklung kann sinnvoll durch mehrere Fakultäten in Kooperation geschehen.

II. Curriculare Reformen²⁰⁴

Zu den Ewigkeitsthemen der juristischen Ausbildung zählt die nie gelungene Reform des Curriculums.²⁰⁵ Dabei wird man kaum zu hoch greifen, in einer echten Curriculumsreform die ‚Mutter aller Reformen‘ zu sehen, deren Effekte sogar dann noch erheblich sein dürften, wenn an den sonstigen Studien- und Prüfungsbedingungen, namentlich denen des Staatsexamens, nichts geändert würde. Indes leidet die juristische Curriculumsdiskussion an einer Engführung auf Inhalte im Sinne eines Prüfungsgegenständekatalogs.²⁰⁶ Mit diesem Verständnis

²⁰³ S. etwa Schneegaß, *Gemeinsam Lesen und Lernen*, in: Vöing/Jenert/Neiske u. a. (Hrsg.), *Hochschullehre postdigital*, 2024, 71 (74 ff.).

²⁰⁴ Eingehender entfaltet sind die nachstehenden Überlegungen bei Krüper, *Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie*, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 14, an dem sich die Ausführungen orientieren.

²⁰⁵ Dazu auch Wissenschaftsrat, *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland*, 2012, 58 ff.

²⁰⁶ Krüper, *Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie*, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 14 Rn. 2; zu einem solchen Verständnis

gehen wichtige Aspekte curricularen Denkens verloren und damit zugleich auch seine reformerischen Potentiale. Eine Curriculumsreform muss daher in einem ersten Schritt diese Potentiale für die Rechtswissenschaft wiedergewinnen (→ 1.), in einem zweiten Schritt zu einer kriteriengeleiteten Reform der Curriculumsgegenstände gelangen (→ 2.) und diese schließlich in eine angemessene Curriculumsstruktur überführen (→ 3.).

1. Curriculum als Intentionalitätszusammenhang

Jede Reform des Curriculums muss jene Bedeutungsebenen anreichern, die dem Begriff in der rechtswissenschaftlichen Diskussion abhandengekommen sind. Besondere Relevanz kommt dabei einem Verständnis zu, das das Curriculum als einen *Intentionalitätszusammenhang* versteht,²⁰⁷ in dem verschiedene Aspekte juristischer Ausbildung mit dem Blick auf bestimmte Ziele einander zugeordnet werden. Dass dieses Verständnis in der Rechtswissenschaft wenig verbreitet ist, hat damit zu tun, dass es an didaktisch angemessen bestimmten Studienzielen fehlt. Der in diesem Zusammenhang immer wieder bemühte § 5 Abs. 1 DRiG ist ebenso wenig geeignet, eine solche Zielorientierung zu gewährleisten wie die Prüfungsgegenstände des jeweilig einschlägigen Landesrechts, die *Inhalte*, nicht aber *Ziele* des Studiums bezeichnen.

Die Zielbestimmung ist für jede curriculare Planung von großer Bedeutung und das „Normproblem“ jeder Didaktik.²⁰⁸ Für die Hochschulbildung ist dabei von einer Vielfalt unterschiedlicher Zielebenen auszugehen, die zueinander in einem Ableitungszusammenhang stehen sollten. Dabei geht es im Ausgangspunkt um eine Verständigung über Ziele von Hochschulbildung im Allgemeinen. Ausgehend davon ist eine fachwissenschaftliche Verständigung über die Ziele eines konkreten Studiengangs notwendig, die gerade für ein vom Anwendungsbezug geprägtes Fach wie die Rechtswissenschaft wichtig ist, will sie nicht mehr noch als bisher zu einer Form akademisch nobilitierter Rechtskunde werden. Hier muss es insbesondere darum gehen, der Logik der Fachsäulen übergeordnete Studienziele zu konkretisieren, die erst in einem darauffolgenden Schritt an Inhalte der einzelnen

Dörpinghaus/Helmer/Herchert, Art.: Lehrplan, in: Benner/Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, 2004/2010, 565 ff.; mit kritischem Blick auch Gruschka, *Didaktik*, 2011, 17: „Heute spricht zwar jedermann weiterhin von Curriculum, aber bezeichnet wird damit lediglich noch das, was ehemals mit dem Lehrplan ausgedrückt worden ist“.

²⁰⁷ Krüper, *Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie*, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 14 Rn. 6 ff.

²⁰⁸ Jank/Meyer, *Didaktische Modelle*, 10. Aufl. 2008, 116.

Fachsäulen anzudocken sind.²⁰⁹ In weiteren Konkretisierungsschritten sind dann, etwa anhand von Lernzieltaxonomien,²¹⁰ konkretere Ziele zu bestimmen, die sich auf bestimmte Rechtsbereiche und innerhalb dieser Rechtsbereiche auf bestimmte Themen, Gegenstände und konkrete Inhalte beziehen. Der damit verbundene, auf Dauer gestellte Prozess wirkt in einem didaktisch unterreflektierten Fach wie der Rechtswissenschaft fremd und darf im Hinblick auf die Gewissheit der Ergebnisse auch nicht durch überzogene Erwartungen delegitimiert werden. Umgekehrt kommt ein Verzicht auf ihn erst recht nicht Betracht, nicht zuletzt deshalb, weil ein solcher Verständigungsprozess erhebliche integrative Wirkung für das Fach haben könnte. Seine äußere Form fände eine solche Verständigung im hier bereits angeregten Leitbildprozess (→ C. I.). Der für die Lehrwirklichkeit entscheidende Schritt liegt dann darin, solche Zielbestimmungen mit den Inhalten und der Struktur eines Curriculums in Zusammenhang zu bringen.

2. Reform der Curriculumsinhalte

Den Akteuren des juristischen Ausbildungsdiskurses gelingt es nicht, eine didaktisch fundierte, reflexive Distanz zu den Studieninhalten zu entwickeln, weswegen die seit Jahrzehnten geforderte Reduktion des Pflichtfachstoffs nicht gelingt.²¹¹ Diese Grundspannung wird noch überlagert von individuellen Interessen vor allem von Hochschullehrern an diesem oder jenem Thema: Wer im Reisevertragsrecht wissenschaftlich arbeitet, wird schon aufgrund der Vielzahl von Fällen („Praxisrelevanz“) kaum seine Streichung aus dem Curriculum befürworten; gleiches gilt für Baurechtler, die die Befassung mit der Bauleitplanung als eigenständige Form des Verwaltungshandelns für ein umfassendes Verständnis von Verwaltung für unerlässlich halten. Beide fürchten zudem um ihre Stellung in den Fakultäten, wenn die von ihnen in der Forschung vertretenen Fächer nicht mehr examensrelevant sein sollten. Verständlich sind solche Positionen, didaktisch begründbar aber nicht. Umgekehrt haben die Justizministerien und mit ihnen der KOA wenig Veranlassung, grundlegend am Curriculum zu arbeiten, weil die Umstellung mit Transaktionskosten verbunden ist, die auch von Justizprüfungsämtern zu schultern sind. Er-

²⁰⁹ Krüper, *Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie*, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 14 Rn. 21.

²¹⁰ Brockmann, *Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft*, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 25 Rn. 42 ff.

²¹¹ S. aus den DJT-Verhandlungen etwa Richter, Gutachten F zum 48. DJT, 1970, E 129 ff.; Hassemer/Kübler, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 102 ff. und ebd. Hensen/Kramer, Gutachten E, E 36 f.

gebnis all dessen ist ein curriculärer Nichtangriffspakt auf kleinstem gemeinsamen Nenner, in dem allein Pfadabhängigkeiten prägen, was Gegenstand von Lehre und Prüfung wird.

Es bleibt daher wichtig, eine kriteriengeleitete Diskussion über die Inhalte des Curriculums zu führen, die nur eine fachdidaktische sein kann,²¹² sich aber in der Auswahl der Kriterien durchaus an allgemeindidaktischen Erkenntnissen orientieren kann,²¹³ weil zwar der Gegenstand des Lernens in jeder Disziplin ein anderer ist, aber die Prozesse seiner Aneignung eben nicht. Ein Interviewpartner formuliert das so:

I-D2: „Man müsste (es) machen, wie das die Mediziner gemacht haben, nämlich mal gucken, wie viel eigentlich in den Prüfungsgegenständen drinsteht, ausrechnen, wie viel Zeit das in Anspruch nehmen würde, feststellen, das sind 17 Jahre, und streichen. (Professor H) hat das ‚Kill the Colibris‘ genannt.“

Mögliche Auswahlkriterien können dabei sein²¹⁴ die Exemplarität des Gegenstandes für das Fachgebiet, seine Anschaulichkeit aus Sicht der Studenten, seine methodengeleitete Erschließbarkeit unter Verzicht auf Sonderrechtsprechung und Spezialdogmatiken sowie seine intra- und interdisziplinäre Anschlussfähigkeit, etwa mit Blick auf rechtsvergleichende Perspektiven.²¹⁵ Wie und wofür auch immer man sich hier entscheiden möchte: Angebote zu einer didaktisch sinnvollen Gestaltung halten die Bildungswissenschaften in Hülle und Fülle bereit; man müsste sie nur zur Kenntnis nehmen und umsetzen. Dies erfordert vor allem von der Rechtswissenschaft die Bereitschaft zu intensiver Diskussion.

²¹² Ansätze in jüngerer Zeit etwa bei Röthel, Gegenstand und Struktur des privatrechtlichen Curriculums, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 16 sowie ebd. Möllers, Gegenstand und Struktur des Curriculums im Verfassungsrecht, § 17; Sauer, Struktur und Gegenstand des Verwaltungsrechtscurriculums, § 18; Goeckenjan, Struktur und Gegenstand des Strafrechtscurriculums, § 19; Payandeh, Struktur und Gegenstand eines Curriculums Völker- und Europarecht, § 20; aus der weiteren Debatte etwa Franzius, Struktur und Inhalte eines verwaltungsrechtlichen Curriculums, ZDRW 2015, 93 ff.; Frenzel, Struktur und Inhalte eines verfassungsrechtlichen Curriculums, ZDRW 2016, 187 ff.; Krüper, Strukturfragen eines Verwaltungsrechtscurriculums, in: Dekan der Juristischen Fakultät der HHU Düsseldorf (Hrsg.), *Wissenschaftsrecht und Wissenschaftspraxis*, 2014, 195 ff.; Pilniok/Szabó, Staatsorganisationsrecht im juristischen Curriculum, in: Krüper/Pilniok, *Staatsorganisationsrecht lehren*, 2016, 65 ff.; Seckelmann, Grundzüge eines verwaltungswissenschaftlichen Curriculums, ZDRW 2017, 158 ff.

²¹³ S. etwa Lehner, *Didaktische Reduktion*, 3. Aufl. 2024.

²¹⁴ Krüper, Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 14 Rn. 32 ff.

²¹⁵ S. etwa Krüper, Intraföderale Rechtsvergleichung in didaktischer Perspektive, in: Brockmann/Pilniok/Schmidt (Hrsg.), *Rechtsvergleichung als didaktische Herausforderung*, 2020, 133 ff. sowie ebd. Fehling, Der Mehrwert „intradisziplinärer“ Rechtsvergleichung, 149 ff.

3. Reform der Curriculumsstruktur

Ähnlich unterbelichtet wie die Ziel- und Gegenstandsdimension des Curriculums ist in der Rechtswissenschaft auch seine Struktur, auf die Ziele und Gegenstände in der Zeit abzubilden sind.²¹⁶ Diese Struktur setzt sich zusammen aus einer curricularen Rahmenstruktur und dem, was zur Ausfüllung dieser Struktur notwendig ist, womit vor allem Veranstaltungsformate und Selbstlerneinheiten der Studenten gemeint sind.

Die curriculare Rahmenstruktur betrifft die Aufteilung der Stoffgebiete wie etwa den Allgemeinen Teil des BGB, des StGB oder das Staatsorganisationsrecht auf den Ablauf des Gesamtstudiums. Hier dominiert in der Rechtswissenschaft das aus der Logik der Sache geborene Modell des Konsekutivcurriculums.²¹⁷ Dabei stehen beispielsweise mit den drei genannten Gebieten anspruchsvolle Teilmaterien im ersten und zweiten Semester auf dem Plan, die dann erst wieder zum Gegenstand der Examensvorbereitung werden. Unberücksichtigt bleibt, dass Studenten über den Studienverlauf an juristischer Expertise gewinnen, die es ihnen ermöglicht, auf unterschiedlich hohem Niveau eine Auseinandersetzung mit den Gegenständen zu unternehmen und auf diese Weise vertiefte Wissensbestände und Handlungskompetenzen aufzubauen. Stattdessen wird ein unvollständig oder kaum verstandener Stoff der Anfangssemester über Jahre curricular vernachlässigt, um dann in der Examensvorbereitung beinahe wie beim ersten Durchgang erschlossen zu werden. In der Wirklichkeit vieler Examensvorbereitungsveranstaltungen dominiert daher auch der Aspekt der Wiederholung des Stoffes, dessen kompetenzorientierte Vertiefung dann notwendig mal besser, mal schlechter gelingt. Naheliegender wäre demgegenüber eine Curriculumsrahmenstruktur, in der Lehrinhalte angepasst an den Kompetenzzuwachs der Studenten in einem Schleifenmodell mindestens ein weiteres Mal behandelt würden, wodurch auch die in Auflösung begriffene Teilung des Studiums in Grund- und ein davon abgehobenes Hauptstudium wiederhergestellt werden könnte.²¹⁸

Nimmt man in diesem Sinne den steigenden Kompetenzzuwachs von Studenten als Richtschnur der Curriculumsorganisation, so sollte dies auch bei den rahmenstrukturfüllenden Bausteinen Berücksichtigung finden, insbesondere bei den Veranstaltungsforma-

²¹⁶ Krüper, Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 14 Rn. 37.

²¹⁷ Krüper, Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 14 Rn. 38 ff.

²¹⁸ Für ein Beispiel s. Karger, *Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts*, 2010.

ten.²¹⁹ Nach wie vor dominiert in der Rechtswissenschaft die Frontalvorlesung als Vermittlungsformat, dem in den Anfangssemestern Arbeitsgemeinschaften an die Seite gestellt sind und in späteren Semestern das Format der Übung oder des Klausurenkurses. Eine Ausnahme bleibt im juristischen Studienalltag der Besuch des Seminars.

Einher mit dem Veranstaltungsformat geht zumeist eine spezifische Form der Veranstaltungsgestaltung, der allerdings regelmäßig keine eingehendere Reflexion über Gestaltungsvarianten und Funktionen des Formats zugrunde liegen.²²⁰ Ins Auge fällt, dass Fragen des methodengerechten Arbeitens, des juristischen Handwerks, beinahe durchgehend nur *en passant* erörtert werden, weil es stets eine Dominanz der Sachinhalte gibt, selbst in Übungen und Klausurenkursen. Sicher werden dort Fragen des Prüfungsaufbaus und der Klausurtechnik eingeübt. Ein Vordringen in die Feinstruktur einer juristischen Subsumtion und Argumentation findet aber bestenfalls nur okkasionell statt, weil die Zeit fehlt und man mit dem Fall ‚durchkommen muss‘. Dass häufig methodisch-handwerkliche Defizite von Studenten in der Staatsprüfung beklagt werden, kann vor diesem Hintergrund nicht überraschen. Methodisches Arbeiten und die Entwicklung juristischer Argumente werden im Studium zu häufig nur implizit thematisiert, aber nicht systematisch expliziert.²²¹ In einer anspruchsvollen Curriculumsentwicklung sollte daher die Frage nach Veranstaltungsformat und -zuschnitt eine wichtige Rolle spielen und eng auf konkret bestimmte Lernziele bezogen werden.

Eine wesentliche Grundlage für den Studienerfolg wird schließlich in der Eigenarbeit der Studenten gelegt. Diese ist als Teil einer professionellen Curriculumsplanung in den Blick zu nehmen.²²² Dabei geht es nicht darum, Studenten die Verantwortung für diesen Teil ihres Studiums durch Überdeterminierung abzunehmen. Angesichts der Fremdheit des Stoffes zu Studienbeginn und des fehlenden Systemüberblicks, der bis weit in die mittleren Semester anhält, erscheint es indes zielführend, Formate einer angeleiteten Eigenarbeit anzuregen,

²¹⁹ Hier ist auch an Sonderformate zu denken, s. etwa Trapp/Roth, Das Planspiel als Methode der Wissensvermittlung in der rechtswissenschaftlichen Lehre aus erwachsenpädagogischer Perspektive, ZDRW 2022, 59 (65 ff.).

²²⁰ Für ein Beispiel Schmidt, Angeleitete Diskurse in themenbezogenen Arbeitszirkeln, ZDRW 2025, 221 ff. zu Proseminaren; dazu auch Kotzur, Workshop Seminar – Überlegungen zur Konzeptionalisierung einer forschungsbasierten, kompetenz- und diskursorientierten Lehrform, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 27.

²²¹ S. zum Problemkreis Krüper, Juristische Methodenlehre in didaktischer Perspektive, in: Bäcker (Hrsg.), Methoden des Rechts, ARSP Beiheft 176, 2025, 273 ff.

²²² Eingehend Bleckmann, Didaktik des Selbststudiums, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 43.

beispielsweise auch in Arbeits- und Lerngruppen.²²³ Insbesondere können Anregungen zu unterschiedlichen Lernstrategien erfolgen, die nicht an das Format einer Präsenzveranstaltung gebunden sind. Hier können kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien unterschieden werden.²²⁴ Kognitive Lernstrategien beziehen sich dabei auf *Lernhandlungen* wie das Memorieren, Organisieren, Elaborieren und Evaluieren; metakognitive Lernstrategien beziehen sich auf die *Lernregulation* durch Zielsetzung, Planung, Überwachung (und) Reflexion; ressourcenbezogene Lernstrategien beziehen sich schließlich auf Aspekte der *Motivation, Lernmittel, Hilfe* und *Unterstützung*.²²⁵

Die Entwicklung von Lernstrategien kann auf vielfältige Weise gefördert werden, zumal in der Studieneingangsphase: Vorlesungsbegleitende Materialien oder die Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften können kognitive Lernstrategien anregen, etwa durch Visualisieren (Mindmaps), die Vorstellung von Mnemotechniken oder den Vorschlag von Vernetzungs- und Vertiefungsstrategien.²²⁶ Fragen der Lernregulation können durch Informationsangebote zu Studienbeginn, aber etwa auch zu Beginn der Examensvorbereitung und durch begleitende Studienberatung thematisiert werden; ähnliches gilt für ressourcenbezogene Strategien, zu denen neben der Nutzung herkömmlicher Lernmedien und ihrer Erschließung die Nutzung von Online-Ressourcen und der Einsatz von KI-Instrumenten zählt. Immer steht dabei die Möglichkeit eigener lernbezogener Veranstaltungsformate im Raum, aber auch die von Lehrinterventionen in einzelnen Lehrveranstaltungen,²²⁷ hinführend in Anfängervorlesungen und vertiefend zu Beginn der Examensvorbereitung.

Eine eigene Herausforderung bleibt die Curriculumsorganisation mit Blick auf die Internationalisierung der Ausbildung. Der Anreiz, Auslandsaufenthalte in das Studium zu integrieren, sollte nicht bereits durch die Struktur des Curriculums gemindert werden. Hier sind vor allem die Fakultäten gefragt, durch ein kluges Arrangement Räume zu schaffen, in die ein Auslandsstudium sinnvoll integriert werden kann und gegebenenfalls durch ‚Rückkehrangebote‘ den Wiedereinstieg ins Studium zu erleichtern.

²²³ Zwickel/Gahlert, Die Rolle studentischer Selbstlerngruppen in der Examensvorbereitung, ZDRW 2025, 197 ff.

²²⁴ Bleckmann, Didaktik des Selbststudiums, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 43 Rn. 20 ff., 28 ff., 33 ff.

²²⁵ Bleckmann, Didaktik des Selbststudiums, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 43 Rn. 11 ff.

²²⁶ S. Überblick bei Lohse, Juristische Lernstrategien, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 33 Rn. 29 ff.

²²⁷ Bleckmann, Didaktik des Selbststudiums, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 43 Rn. 22.

III. Rechtsdidaktische Professionalisierung

Eine zentrale Reformaufgabe in der juristischen Ausbildung liegt im Bereich der rechtsdidaktischen Professionalisierung der ausbildungsverantwortlichen Personen und der Studien- und Referendariatsorganisation.²²⁸ Dies betrifft Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter, studentische Tutoren sowie Einzelausbilder und Arbeitsgemeinschaftsleiter im Rechtsreferendariat ebenso wie die Mitarbeiter der Justizprüfungsämter. Nach wie vor ist eine deutliche Abwehrhaltung gegenüber Professionalisierungsanforderungen juristischer Ausbildung zu beobachten, in der sich Trivialisierungstendenzen, disziplinäre Selbstbezüglichkeit und habitualisierte Bequemlichkeit miteinander vermengen. Weil in diesem Bereich – auf das Fach und seine Praxis im Ganzen gesehen – der Nachholbedarf groß ist, kann hier allerdings schon mit wenig noch viel bewirkt werden.

1. Gestaltbarkeit und Gestaltung juristischer Ausbildung

Der erste Professionalisierungsschritt liegt überhaupt darin, die *Gestaltbarkeit* juristischer Ausbildung zu *erkennen* und im zweiten Schritt ihre *Gestaltungsbedürftigkeit* als Aufgabe *anzuerkennen*. In einem Fach, das von der kurzen Phase der einstufigen Juristenausbildung abgesehen nicht über eine anspruchsvolle Tradition der Ausbildungsentwicklung verfügt, ist damit ein grundlegender fachkultureller Wandel eingefordert, dessen Verwirklichung geraume Zeit in Anspruch nehmen wird, auch wenn dieser Prozess durch die Verbreitung und Verbesserung von KI-Anwendungen beschleunigt werden wird. Worin dieser Kulturwandel besteht, lässt sich in verschiedener Hinsicht beschreiben:

- Kommunikativ muss die Beziehung zwischen Hochschullehrern und Studenten als eine Experten-Laien-Kommunikation verstanden werden, deren Gelingen sich darauf einstellen muss, dass das Hineinwachsen in den Expertenstatus Jahre in Anspruch nimmt und weder mit dem Ablegen des Ersten noch des Zweiten Staatsexamens abgeschlossen ist. Einer solchen, als mäeutisch beschreibbaren Perspektive entgegen steht das Ideal der Bildung durch Wissenschaft, in der die fachliche Entwicklung der Studenten durch den unvermittelten Kontakt mit der Wissenschaft, ihren Gegenständen und Methoden und den daraus sich ergebenden Irritationen be-

²²⁸ S. schon Oehler, Gutachten E zum 48. DJT, 1970, E 144 sowie ebd. Richter, Gutachten F, F 141 ff.; Kilian, Zur Notwendigkeit einer Didaktik des Rechts, JuS 1970, 50 ff.; Brockmann/Dietrich/Pilniok, Von der Lehr- zur Lernorientierung, JURA 2009, 579 ff.

wirkt wird.²²⁹ In der Entgegensetzung beider Auffassungen zeigt sich das Spannungsverhältnis von Ideal und Wirklichkeit eines wissenschaftlichen Bildungsbetriebs, in dem sich der idealistische Anspruch einer Bildung durch Wissenschaft mit der Wirklichkeit des Massenbetriebs einer Professionsdisziplin mit heterogenen Studentenkohorten messen muss. Doch darf die Betrachtung nicht bei dieser Entgegensetzung und der Hinnahme eines schlichten Entweder/Oder stehenbleiben. Denn in ihr bleibt das Konzept der Bildung durch Wissenschaft didaktisch unterbelichtet: Dass die Auseinandersetzung mit Wissenschaft als Form individueller Bildungsprozesse einen Eigenwert hat, bedeutet nicht, dass unter Rekurs auf diese Vorstellung jede sinnvolle Gestaltung dieses Prozesses abgewehrt werden kann, vor allem dann nicht, wenn die erwarteten Bildungsprozesse sich in einem zeitlich und gegenständlich eng gedrängten Studienablauf mit einer in ihren Anforderungen wenig berechenbaren Abschlussprüfung abspielen sollen. Das Ideal der Bildung durch Wissenschaft darf nicht im 19. Jahrhundert verharren, sondern muss Anschluss suchen an die Wirklichkeit der modernen Universität. Es wertet die Bedeutung der Universitäten als öffentliche Bildungseinrichtungen und ihre Funktion bei der Wahrnehmung des staatlichen Ausbildungsmonopols zum Volljuristen ab, in der bloßen Demonstration von wissenschaftlichem Wissen *ex cathedra* bereits eine angemessene Funktionserfüllung von Hochschullehre zu sehen. Ein Interviewpartner bewertet den *status quo* entsprechend kritisch:

I-D2: „Also ich finde die gemessen an anderen Fächern, die didaktische Qualität richtig schlecht in der breiten Masse. Es gibt immer Ausnahmen, aber so in der breiten Masse des Erlebnisses, wenn ich mich jetzt in (Stadt L) oder (Stadt N) oder an der Uni (Stadt I) einschreibe, das scheint mir nicht zeitgemäß. Von den Lehr- und Unterrichtsformaten, vom Inhalt, von den Prüfungsformaten, da hat sich zu wenig verändert.“

- Gegenständlich geht es dem notwendigen Kulturwandel darum, das Recht, seine Begriffe, Strukturen, Logiken und Prinzipien für die Zwecke der juristischen Ausbildung nicht als hermetisch zu verstehen, sondern Wege der Zugänglichmachung aufzuzeigen. Die Logik der Sache kann, muss aber nicht zwingend die alleinige Logik ihrer Vermittlung sein. Es geht vielmehr um eine angemessene didaktische Analyse der Gegenstände mit dem Ziel einer didaktischen Reduktion.²³⁰ Einer solchen Sicht stehen Vorbehalte einer Entwissenschaftlichung des Studiums entgegen, die den Wissenschaftscharak-

²²⁹ Entgegensetzung der Sache nach bei Löwer, Freiheit wissenschaftlicher Forschung und Lehre, in: Merten/Papier (Hrsg.), HGR IV, § 99 Rn. 61.

²³⁰ Instrukтив Lehner, Didaktische Reduktion, 3. Aufl. 2024, 73 ff., 120 ff., zur Reduktion der Stoffmenge und der inhaltlichen Komplexität.

ter der Ausbildung auch über die Komplexität des *Zugangs* zum Gegenstand gewahrt sehen. In ihnen zeigt sich allerdings oft eine Verwechslung von Anspruch der Sache mit der Qualität ihrer Vermittlung. Denn den Zugang zur Sache schwerer zu machen als nötig begründet nicht den wissenschaftlich-fachlichen Anspruch des Studiums, sondern steht ihm gerade entgegen. Die Aufgabe didaktisch angemessener Ausbildung ist es, den Zugang zur Komplexität zu eröffnen und die lernerischen Ressourcen auf den Gegenstand selbst zu richten und nicht im Zugang zu ihm zu verschwenden.²³¹

Neben die Erkenntnis der didaktischen Gestaltbarkeit der juristischen Ausbildung muss in einem zweiten Schritt die Erkenntnis der *Gestaltungsbedürftigkeit* treten. Sie muss ihren Ausgangspunkt in der Überlegung nehmen, dass auch der Verzicht auf Gestaltung eine Form der Gestaltung ist, nur eben eine ziel- und maßstabslose. Es geht dabei um die Einsicht in den Umstand, dass Lehr-/Lernprozesse besser oder schlechter ablaufen können, um das Wissen, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und um eine normative Leitvorstellung, wer wo in welcher Weise zum Gelingen dieser Prozesse beitragen kann. Hochschulbildung als Erwachsenenbildung darf und muss dabei intrinsische Motivation und Eigenverantwortung der Studenten voraussetzen. Das bedeutet aber nicht, dass die Hochschullehrer aus ihrer Verantwortung für die Qualität der Lernergebnisse entlassen wären, ebenso wenig die Fakultäten und Universitäten, denen eine Gewährleistungsverantwortung zufällt; eine Aufgabe, die sie, anekdotischer Evidenz zufolge, nicht durchweg brillant erfüllen.

2. Entwicklung didaktischer und fachdidaktischer Standards

In einem zweiten Schritt muss eine rechtsdidaktische Professionalisierung auf die Etablierung und Durchsetzung fachdidaktischer Standards zielen, die in Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der Allgemeinen Hochschuldidaktik und der empirischen Bildungsforschung entwickelt werden müssen. Grundbegriffe der lernzielbasierten²³² Veranstaltungsplanung,²³³ der Ablaufplanung,²³⁴ der Invol-

²³¹ Krüper, Die Vorlesung als rechtswissenschaftliches Lehrformat, in: ders. (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 26 Rn. 18, dort zur cognitive load theory.

²³² Eickelberg, Didaktik für Juristen, 2017, 47 ff.; Brockmann, Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 25.

²³³ Krüper, Die Vorlesung als rechtswissenschaftliches Lehrformat, in: ders. (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 26; ebd. auch Kotzur, Workshop Seminar – Überlegungen zur Konzeptionalisierung einer forschungsbasierten, kompetenz- und diskursorientierten Lehrform, § 27; Trittmann, Didaktik juristischer Praxisformate am Beispiel der Law Clinic, § 28; Martini, Didaktik des Schwerpunktbereichs, § 44 sowie Heidebach, Didaktik der Examensvorbereitung, § 45.

²³⁴ ZB bei Wahl, Lernumgebungen erfolgreich gestalten, 3. Aufl. 2013, 110 ff.

vierung von Studenten²³⁵ und der Nutzung von Medien,²³⁶ der Gestaltung von individuellen Lernprozessen²³⁷ und die Abstimmung von Lehrveranstaltung und Prüfung im Sinne eines *constructive alignment*²³⁸ sind in der Breite des Faches nicht bekannt und können – lange vor einer perspektivisch nötigen und sinnvollen fachdidaktischen Spezifizierung solcher Kriterien²³⁹ – zur Verbesserung juristischer Ausbildung schon heute beitragen. Während viele Hochschulen in ihren hochschuldidaktischen Fortbildungsprogrammen bereits die Möglichkeit bieten, sich solche Kenntnisse anzueignen, werden diese Programme (ebenso wie die verschiedenen Förderlinien für lehrbezogene Projekte bundesweit) von Juristen offenbar eher selten in Anspruch genommen. Das mag fachkulturelle Gründe haben, aber auch Ausdruck der fehlerhaften Vorstellung sein, dass die Lehr-/Lernbedingungen der Rechtswissenschaft so speziell seien, dass eine Auseinandersetzung mit allgemeinen didaktischen Prinzipien nicht lohne.

Daran anknüpfend kann es in einem zweiten Schritt um den Aufbau dessen gehen, was als „Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL) beschrieben wird.²⁴⁰ Damit ist ein Konzept gemeint, das im Deutschen auch als „forschendes Lehren“²⁴¹ oder „Lehrforschung“²⁴² bezeichnet wird. Es zielt auf Hochschullehrer als *reflective practitio-*

²³⁵ Eickelberg, *Didaktik für Juristen*, 2017, 31 ff., 71 ff.; Lange, *Methoden juristischer Lehre – Funktionen und Beispiele*, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 12 Rn. 46 ff., 57 ff. 66 ff. und öfter.

²³⁶ Eickelberg, *Didaktik für Juristen*, 2017, 127 ff.; Ulbrich, *Didaktik visueller Rechtskommunikation*, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 36; ebd. etwa auch Czerny, *Die Didaktik von Lösungsskizze und Musterlösung*, § 38; Schärtl, *E-Learning-Formate im Jurastudium*, § 40; Überblick bei Krüper, *Juristische Medien- didaktik*, ZDRW 2017, 22 ff.; Bleckmann, *Grundlagen und Themen einer kritischen Rechtsdidaktik*, KJ 49 (2016), 305 (312 ff.).

²³⁷ Bleckmann, *Didaktik des Selbststudiums*, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 43; s. auch die Beiträge in Bleckmann (Hrsg.), *Selbstlernkompetenzen im Jurastudium*, 2015.

²³⁸ Trute, *Constructive Alignment in der Rechtswissenschaft*, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 46.

²³⁹ Krüper, *Zum Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 1; Trute/Rzadkowski, *Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft*, in: Reinmann/Rhein, *Wissenschaftsdidaktik II*, 2023, 147 ff.; Beispiele etwa bei Hähnchen, *Herausforderung Rechtsgeschichte*, ZDRW 2019, 224 ff.; Podszun, *Kartellrecht unterrichten*, ZDRW 2017, 224 ff.; Wilke, *Internationales Privatrecht unterrichten*, ZDRW 2021, 132 ff.

²⁴⁰ Jüngst dazu Bohndick/Kordts, in: Pasternack/Reinmann/Schneijderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung*, 2025, 233 ff.

²⁴¹ Huber, *Scholarship of Teaching and Learning*, in: ders./Pilniok/Sethe u. a. (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach*, 2014, 14 ff.; Huber, *SoTL weiterdenken! Das Hochschulwesen* 2018, 33 ff.

²⁴² Reinmann, *Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens*, in: Jenert/dies./Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung*, 2019, 125 ff.

ner,²⁴³ die dazu in der Lage sind, das eigene Lehrhandeln kriteriengeleitet zu strukturieren, zu erproben, zu ändern und unter Rückgriff auf verfügbares Fachwissen immer weiter zu professionalisieren. SoTL zielt dabei auch auf die Etablierung einer fachbezogenen Diskursgemeinschaft, in der die Professionalitätsanforderungen in der Lehre nicht zurückbleiben hinter jenen der Forschung²⁴⁴ und in denen der Expertenstatus für die eigene Lehre in das objektive Rollenbild *und* das Selbstverständnis der Hochschullehrer integriert ist. Dass die Rechtswissenschaft davon vielfach weit entfernt ist, bestätigen auch Interviewpartner:

I-J1: „Mir ist da ein Satz von einem Hochschullehrer in Erinnerung geblieben, den ich viel später mal gehört habe. Der sagte, Studenten sind der Sand im Getriebe einer Universität. (...) das zeigt natürlich ein bisschen den Stellenwert, den ich auch wahrgenommen habe.“

I-D1: „Also eine Selbstbesinnung der Professorenschaft aus professionsethischen Gründen wird nicht stattfinden nach meiner relativ festen Überzeugung. 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.“

Die Notwendigkeit zur Entwicklung fachdidaktischer Standards wird durch die Etablierung und Durchsetzung von KI-Modellen für die Rechtswissenschaft in ihrer gegenwärtigen Form beschleunigt. Die juristische Ausbildung vor allem an den Universitäten setzt nach wie vor auf die Akkumulation von Reproduktionswissen²⁴⁵ und – wiewohl dieser Befund beinahe dauerhaft von Hochschullehrern beklagt wird, die genau dies ändern könnten – nicht auf die Entwicklung methodischen Grundverständnisses und der Fähigkeit zur kritischen disziplinären Reflexion.²⁴⁶ In dem Maße aber, in dem Standardfälle mehr und mehr durch schlichte Subsumtion unter gesicherte Tatbestandsstrukturen und stark formale dogmatische Figuren auch digital gelöst werden können, stellt sich die Frage nach spezifischen menschlichen Rechtskompetenzen immer stärker, auf die das Fach bislang (wie andere Fächer allerdings auch) noch keine kohärente Antwort gefunden hat. Die KI-fizierung der Rechtsarbeit fordert das Fach insofern in doppelter Hinsicht heraus: Neben der Ausbildung von KI-Anwendungskompetenzen (etwa: *legal prompting*) und korrespondierenden Reflexionskompetenzen der gefundenen Ergebnisse geht es

²⁴³ Schön, *The Reflective Practitioner*, 1983.

²⁴⁴ Huber, *Scholarship of Teaching and Learning*, in: ders./Pilniok/Sethe u. a. (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach*, 2014, 14 (29 ff.).

²⁴⁵ Zu den Wissensformen im Recht Pilniok, *Strukturen juristischen Wissens*, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 8.

²⁴⁶ S. schon Böckenförde, *Die Juristenausbildung – auf dem Weg ins Abseits?*, JZ 1997, 317 ff.; jüngst Kuhn/Wehowksy, *Erfolg in der Ersten Juristischen Staatsprüfung*, ZDRW 2025, 107 ff. zur Lehr-/Lernstrategien am Beispiel des Zivilrechts.

um die Stärkung der juristischen Kompetenz in all solchen Fällen, die sich (noch) nicht unter Einsatz von KI lösen lassen.

3. Etablierung didaktischer und fachdidaktischer Standards

Mit der Entwicklung fachdidaktischer Standards allein ist es indes nicht getan. Solche Standards müssen vielmehr auch etabliert werden. Entwicklung und Etablierung sind dabei aufeinander bezogene, rekursive Prozesse, die auf eine notwendige institutionelle Rahmung, aber auch auf unterschiedliche Verantwortlichkeiten und (rechtliche) Rahmenbedingungen verweisen.

- Mit Blick auf die Professionalisierung der Hochschullehrer sollten die Fakultäten und Hochschulen stärker als bislang die in den Hochschulgesetzen als Berufungsvoraussetzungen verlangten pädagogischen Fähigkeiten²⁴⁷ der zu Berufenden substanziell überprüfen²⁴⁸ bzw. deren Entwicklung etwa über Zielvereinbarungen garantieren:

I-W3: „Ich denke, dass das deutlich mehr möglich wäre, als man bislang macht. Und ich würde sagen, sowohl von Seiten der Lehrenden, der eigene Anspruch an Lehre muss wachsen, weil man ist eben nicht nur Forscher, sondern auch Lehrer, wird dafür auch bezahlt. Man hat relativ wenige Verpflichtungen als Wissenschaftler, aber zu den wenigen Verpflichtungen, die man hat, forschen muss man letztlich nicht, aber lehren muss man und dann sollte das in einer guten Qualität sein.“

In diesem Bereich sollte der Deutsche Juristenfakultätentag als wichtiger Akteur tätig werden. Über ihn könnten Ressourcen zur Fortbildung von Hochschullehrern gebündelt und organisiert und zu zertifizierten Programmen zusammengeführt werden, die sich spezifisch an Hochschullehrer des Rechts richten. In langfristiger Perspektive ließe sich hier auch an einen *Master of Legal Education* denken, der an vergleichbare Programme im Bereich der Medizin (*Master of Medical Education*²⁴⁹) oder der Allgemeinen Hochschuldidaktik angelehnt ist (etwa: *Master of Higher Education* an der Universität Hamburg²⁵⁰).

- Fakultäten sollten über die Gestaltung von Anforderungen an den wissenschaftlichen Nachwuchs gezielt darauf hinwirken, die didaktische Sprech- und Handlungsfähigkeit ihrer Habilitanden und Juniorprofessoren *bottom up* zu erhöhen. Hier kommt insbesondere

²⁴⁷ Meiertöns, Lehrleistungen in Berufungsverfahren, ZDRW 2024, 1 ff.

²⁴⁸ Zu Möglichkeiten der Überprüfung Krüper, Lehrkonzepte als Professionalisierungsinstrument in (rechtswissenschaftlichen) Berufungsverfahren, ZDRW 2024, 40 (41 ff.).

²⁴⁹ S. etwa die Informationen zum Studiengang an der Berliner Charité unter www.mme-de.net.

²⁵⁰ S. etwa die Informationen zum Studiengang an der Universität Hamburg unter <https://www.hul.uni-hamburg.de/master-higher-education.html>.

in Betracht, über entsprechende Änderungen der Habilitations- und Evaluationsordnungen Einfluss auf die fachdidaktische Professionalisierung der Nachwuchskräfte zu nehmen. Flächendeckend halten die Hochschulen – teils auch im Landesverbund – eine Fülle von Fortbildungsangeboten bereit, deren Wahrnehmung kostenfrei möglich ist und in Form von Zertifikaten auch formalisiert werden kann. Auch hier käme dem Deutschen Juristenfakultätentag eine wichtige Aufgabe der Definition von Fortbildungsstandards für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu. Er müsste diese Aufgabe nur annehmen.

- Angesichts der hohen Bedeutung, die den vorlesungsbegleitenden Arbeitsgemeinschaften für die juristische Sozialisation der Studenten zukommt, sollten Hochschullehrer und Fakultäten ein besonderes Augenmerk auf die didaktische Qualifikation der entsprechenden AG-Leiter richten. Dies kann entweder durch fakultäre²⁵¹ Angebote gewährleistet werden oder durch eine obligatorische Teilnahme der AG-Leiter an allgemeinen Angeboten der hochschuldidaktischen Zentren. Naheliegender wäre eine Fortbildungskooperation der Juristischen Fakultäten eines Bundeslandes oder einer Region, die eine Bündelung von Ressourcen und einen breiten und diversen Teilnehmerkreis an solchen Veranstaltungen fördern könnte. Gerade AG-Leitern bzw. wissenschaftlichen Mitarbeitern nach dem Ersten Staatsexamen können solche Angebote helfen, den notwendigen Rollenwechsel besser zu bewältigen, der mit ihrer neuen Aufgabe verbunden ist. Der Professionalisierung der Lehre gerade an dieser Stelle kommt eine Schlüsselstellung bei der Verbesserung der juristischen Ausbildung zu,²⁵² wie an einer Äußerung eines Interviewpartners erneut deutlich wird:

I-J2: „Ich glaube, das ist auf jeden Fall ein Kriterium, wer da so die AGs macht. (...) aus eigener Erfahrung weiß ich, man konnte das eine Fach besser als das andere. Und das lag nicht unbedingt an dem Prof, sondern das lag daran, wer die AG dann gemacht hat. Und die einen hatten dann überhaupt Unterlagen, die anderen hatten gar keine. Die einen haben sich da hingesetzt und haben vom Zettel abgelesen, hatten vielleicht ein super Examen, ja, aber konnten das nicht so rüberbringen, da fehlten die didaktischen und rhetorischen Fähigkeiten. Deswegen würde ich sagen, dass die AGs im Studium eine ganz große Rolle spielen oder ein Kriterium sind für eine gute Qualität oder für einen hohen Standard.“

Zur Professionalisierung in diesem Bereich gehört im Übrigen, dass die vorlesungsbegleitenden Arbeitsgemeinschaften auf Grundlage einheitlicher und auf die Vorlesung abgestimmter Unterlagen durch-

²⁵¹ Für ein Beispiel s. Hahn/Lütjerodt/Rech, Lehren in der juristischen Fakultät – kompetent von Anfang an. ZDRW 2022, 167 ff.

²⁵² Auch die Literatur thematisiert didaktische Techniken für Arbeitsgemeinschaften, jüngst etwa Scraback, Berichterstattung in der juristischen Falllösungsarbeitsgemeinschaft, ZDRW 2025, 273 ff.

geführt werden, die eine sachliche Vergleichbarkeit der Arbeitsgemeinschaften garantieren und (ergänzt um didaktische Hinweise) auch die didaktische Qualität insgesamt verbessern können. Der dagegen bisweilen zu vernehmende Einwand, die Lehrfreiheit der AG-Leiter sperre diesen Durchgriff, ist verfassungsrechtlich unzutreffend.²⁵³

4. Didaktische Professionalisierung der praktischen juristischen Ausbildung

Was für die juristische Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen zutrifft, ist auch für die praktische Ausbildung im Referendariat richtig. Über die Qualität der Ausbildung in dieser Phase ist systematisch wenig bekannt.²⁵⁴ Gegenwärtig läuft eine große Referendarbefragung der Bundesfachschaft sowie eine Befragung zu Berufswegen von Referendaren des Justizministeriums Nordrhein-Westfalen, die Einblicke versprechen.

Indizien sprechen dafür, dass hier noch mehr als an den Universitäten erheblicher institutioneller und individueller Nachholbedarf bei der Professionalisierung besteht.²⁵⁵ Überwiegend werden die Referendarsarbeitsgemeinschaften von den hier befragten Interviewpartnern als (ausgesprochen) schlecht in Erinnerung gehalten. Auch das Zeugnis über die wichtigen Einführungslehrgänge fällt oft mangelhaft aus.²⁵⁶ Die Qualität der Ausbildung bei den Einzelausbildern ist erwartbar schwankend. Reflexive Elemente weist die Referendarausbildung nicht auf, wiewohl insbesondere die Tätigkeit als Richter, die immerhin das Ausbildungsziel darstellt, wichtige professionsethische Anforderungen stellt.²⁵⁷

Verschiedene Interviewpartner plädieren – wie schon gezeigt (→ C. II. 1. e)) – zunächst für eine sorgsamere Auswahl der Ausbilder im Referendariat:

I-J3: „Was die Referendarsausbildung angeht, kann ich nur dafür werben, dass man sich sehr, sehr genau anguckt, wem man die Referendare anvertraut. Und auch nicht jedem die Möglichkeit gibt, Ausbilder zu sein, nur weil er es vom Papier her könnte, weil da tatsächlich Leute am Werke sind, die es besser nicht machen sollten.“

²⁵³ Krüper, in: Brosius-Gersdorf (Hrsg.), Dreier GG, 4. Aufl. 2023, Art. 5 III (W) Rn. 152.

²⁵⁴ S. aber etwa Lohse, Steuerungswirkung der Ausbildungspläne im juristischen Vorbereitungsdienst, ZDRW 2023, 275 (287 ff.).

²⁵⁵ Vgl. die Schilderungen aus verschiedenen Bundesländern bei ZDRW im Gespräch, Zur Qualität der Referendarausbildung in Deutschland, ZDRW 2023, 295 ff.

²⁵⁶ ZDRW im Gespräch, Zur Qualität der Referendarausbildung in Deutschland, ZDRW 2023, 295 (298 ff.).

²⁵⁷ S. dazu etwa Bleckmann, Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung im Jurastudium, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 10 Rn. 31 ff.

I-J1: „Also ich glaube, dass die Ausbildung einen höheren Stellenwert genießen müsste. Und man hat natürlich in der Justiz das Problem, man hat seine Akten, die sind konstant und es wird einem keine einzige Akte weggenommen oder man wird in keiner Weise irgendwie entlastet, wenn man sich bereit erklärt, einen Referendar zu übernehmen. Das heißt, das geht allein, im Grunde macht man das in seiner Freizeit.“

Das sieht auch ein Interviewpartner so, der mit der Aufgabe der Referendarausbildung betraut ist, weist aber auch auf Ressourcenprobleme hin:

I-V2: „Ich bin darauf angewiesen, dass bei mir, ich bleibe jetzt mal beim Amtsgericht (Stadt), wenn ich verhindern will, dass junge Leute lange Wartezeiten auf das Referendariat haben, dann muss ich ja eine gewisse Anzahl von Richtern haben, die junge Leute ausbilden. Weil man ja auch nicht zumuten kann, dass man drei Jahre auf den Ref-Platz wartet. Und das heißt aber, dass ich zum Beispiel beim Amtsgericht (Stadt) (...) nahezu jeden Zivilrichter mit Ausbildung betrauen muss. Und der macht es nicht, weil er dafür Geld kriegt, sondern er packt das obendrauf.“

Die letzte Einlassung zeigt, dass eine bloße Incentivierung der Ausbildungstätigkeit nicht unbedingt zu einer Verbesserung der Ausbildung führen muss, wenn rein zahlenmäßig keine Möglichkeit zur Auswahl von besser gegenüber schlechter geeigneten Ausbildern besteht. Deutlich wird aber an allen Äußerungen, dass analog zu den Hochschulen eine Professionalisierung des fachdidaktischen Handelns in der Referendarausbildung nötig ist. Mit den Richterakademien in Trier und Wustrau besteht eine institutionelle Struktur, in die solche Fortbildungen eingebettet werden könnten. Wichtige Impulse können von einer Evaluation der Arbeitsgemeinschaften ausgehen, deren Ergebnisse ausgewertet werden müssen, um gegebenenfalls ungeeignete Ausbilder auszuwechseln oder in Form von institutionalisiertem Feedback zu besserer Ausbildungsarbeit anzuhalten.

Für eine ertragreiche Organisation der Referendarausbildung wäre zudem sinnvoll, eine genauere Zielbe- und Zielabstimmung zwischen der Ausbildung in der Arbeitsgemeinschaft und beim Einzelausbilder zu erreichen. Idealerweise sollten die Abschnitte aufeinander bezogen sein, indem Impulse aus dem einen Teil im anderen Teil aufgegriffen werden, sich die beiden Teile aber auch inhaltlich ergänzen. Grundlegend dafür ist eine lernzielbasierte und kompetenzorientierte Strukturierung der Arbeitsgemeinschaften durch die Bereitstellung derart aufbereiteter Unterlagen, die in den Veranstaltungen – auch zur Gewährleistung eines einheitlichen Ausbildungsniveaus – zum Einsatz kommen sollten. Ohnehin liegt in der Bereitstellung einheitlicher und unter fachdidaktischen Gesichtspunkten gestalteter Materialien eine wichtige Ressource zur Verbesserung der praktischen Ausbildung,²⁵⁸ die in einigen Bundesländern etwa über die Lernplattform ELAN-

²⁵⁸ Für ein Podcast-Modell der nordrhein-westfälischen Justiz s. Walz, RefPod, ZDRW 2023, 322 ff.

REF auch bereits praktiziert wird.²⁵⁹ Hier käme den Justizministerien und den zuständigen Oberlandesgerichten eine wichtige Impulsfunktion zu, solche Materialien zu entwickeln und vor allem auch professionell *à jour* zu halten.

IV. Qualitätssicherung im Prüfungswesen

Ein wichtiger Reformgegenstand in der juristischen Ausbildung betrifft die Qualitätssicherung im Prüfungswesen vor allem des Ersten Staatsexamens. Diese betrifft institutionelle Aspekte (→ 1.), Fragen des Prüfungsformats (→ 2.) sowie der Prüfungsorganisation und -bewertung (→ 3.).

1. Einrichtung von gemischten Landesjustizprüfungsausschüssen

Geboten ist die Stärkung kooperativer Verantwortungsmodelle für die Erste Staatsprüfung, mit der das Auseinanderfallen von Ausbildungs- und Prüfungsverantwortung zwar nicht aufgehoben, aber doch relativiert wird. Dazu bietet sich die Einrichtung eines *Landesjustizprüfungsausschusses* an, dem neben Prüfungsamtsvertretern Mitglieder aus den im Land ansässigen Juristischen Fakultäten angehören, jeweils aus den Fachsäulen des Zivil-, Straf- und Öffentlichen Rechts. Die Mitwirkung in einem solchen Ausschuss auf Zeit sollte als Dienstpflicht der Hochschullehrer ausgestaltet sein und gegebenenfalls durch Deputatsverminderungen kompensiert werden. Dem Ausschuss sollte die Planung und Abnahme der Prüfungsaufgaben obliegen, deren Erstellung nach wie vor von den Justizprüfungsämtern unter Zuarbeit aus den Fakultäten übernommen werden soll. Eine Abnahme sollte dabei eine oder mehrere Lösungsdurchläufe von Ausschussmitgliedern voraussetzen, damit gewährleistet ist, dass eine Klausur in der Examenssituation sinnvoll schaffbar ist. Der Ausschuss fungiert dabei zudem als ein institutionalisierter Gesprächs- und Reflexionszusammenhang, durch den Ausbildung und Prüfung konstruktiv miteinander verkoppelt werden, ohne notwendige Anforderungen, die die Staatsprüfung den Kandidaten stellt, zu verwässern.

2. Entwicklung von unterschiedlichen Prüfungsformaten

Zur Qualitätsverbesserung der Prüfung kann auch die Entwicklung von unterschiedlichen Prüfungsformaten beitragen. Deren Entwicklung und Erörterung hätte in den vorgeschlagenen Landesjustizprü-

²⁵⁹ ZDRW im Gespräch, Zur Qualität der Referendarausbildung in Deutschland, ZDRW 2023, 295 (301 f.).

fungsausschüssen ihren genuine Platz, weil dort zum einen die Organisationsexpertise der Prüfungsämter versammelt ist, zum anderen die Fachperspektive der universitären Rechtswissenschaft. Dabei kann und sollte die Entwicklung ergänzender Prüfungsformate mit Unterstützung von prüfungswissenschaftlichen Experten erfolgen.

Die Anfragen an angemessene Prüfungsformate werden künftig schon deswegen zunehmen, weil der Ausfall tiefergehender kompetenzorientierter Prüfungsformate mit Blick auf die Durchsetzung von KI immer weniger hinnehmbar sein wird. Hier hat das rechtswissenschaftliche Prüfungswesen nicht allein im Bereich der Staatsexamen, sondern gerade auch im Bereich der Fakultäten dringenden Nachholbedarf.²⁶⁰ Namentlich Hausarbeiten scheinen weniger sinnvoll, weil durch die unkomplizierte digitale Vernetzung der Prüfungskandidaten über Soziale Medien und den Einsatz von KI-Instrumenten bereits jetzt ein Zustand erreicht ist, in dem die Frage nach der Eigenleistung in den vorgelegten Arbeiten fraglich wird.²⁶¹ Dem ist auch nur begrenzt durch das Ausweichen auf Hausarbeiten jenseits der Fall-Lösung beizukommen, weil deren Erstellung durch KI-Instrumente mutmaßlich eher einfacher ist als die formalisierte Lösung eines Falles.²⁶² Die Versicherungen der eigenständigen Erstellung der Arbeiten bzw. der Offenlegung der Nutzung von KI, die manche Fakultäten ihren Kandidaten abverlangen, sind angesichts der schwierigen Nachweisbarkeit einer (gelungenen) Nutzung von KI-Instrumenten schwache Gesten und eher Rückzugsgefechte einer prekär gewordenen Prüfungsform als wirkliche Abhilfe für ein entstehendes Problem.

Verlangt ist demgegenüber eine didaktisch informierte Verständigung über

- die Ziele schriftlicher Prüfungen,
- die Bedeutung einer ‚eigenen Leistung‘ unter den Bedingungen von KI,
- die angelegten Bewertungslogiken und
- die Alternativen, etwa in Gestalt von mündlichen Prüfungen, Kolloquien, Klausuren, Portfolios, reflexionsbezogenen Aufgaben etc.²⁶³

²⁶⁰ Fries/Gössl/Hähnchen u.a., Juristisches Prüfen 2030, Verfassungsblog, 23.9.2025, abrufbar unter <https://verfassungsblog.de/juristisches-prufen-2030/>.

²⁶¹ Zum Problem Weißels/Bils/Budde, Wissenschaftliche Abschlussarbeiten im KI-Zeitalter, Diskussionspapier Nr. 38 des Hochschulforums Digitalisierung, abrufbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2025/10/HFD_DP_38_wissenschaftliche_Abschlussarbeiten_im_KI-Zeitalter.pdf.

²⁶² Optimistischer aber insoweit Fries/Gössl/Hähnchen u.a., Juristisches Prüfen 2030, Verfassungsblog, 23.9.2025, abrufbar unter <https://verfassungsblog.de/juristisches-prufen-2030/>.

²⁶³ Zum Ganzen Weißels/Bils/Budde, Wissenschaftliche Abschlussarbeiten im KI-Zeitalter, Diskussionspapier Nr. 38 des Hochschulforums Digitalisierung, abrufbar un-

Auch die Nutzung von formativen (studienbegleitenden) Prüfungsformaten, die gut in E-Learning-Plattformen integriert werden können, bietet sich an. Dabei können gerade auch in den Anfangssemestern anspruchsvolle Multiple-Choice-Prüfungen zum Einsatz kommen, die in der Rechtswissenschaft bislang noch kaum Verwendung finden, deren sinnvolle Erstellung jedoch eigene Expertise verlangt.²⁶⁴

3. Prüfungsorganisation und Bewertung

a) Prüfungsdidaktische Professionalisierung

Zur Gewinnung einer reflexiven Distanz zum Recht als Gegenstand von Prüfungen bedarf es einer prüfungsdidaktischen Professionalisierung aller beteiligten Akteure (→ B. III. und D. III.), von Prüfern ebenso wie von Prüfungsamtsmitarbeitern. Prüferfortbildungen müssen obligatorisch werden und das Prüfen für Hochschullehrer in allen Bundesländern eine Dienstpflicht (Wer lehrt, der prüft!²⁶⁵). Es muss auf den prüfungswissenschaftlichen Sachverstand anderer Disziplinen zurückgegriffen werden, um die notwendige Expertise zum Prüfen als einer besonders wichtige Form der Lehre zu entwickeln. Eine solche Professionalisierung sollte auch die Idiosynkrasien der eingeübten Prüfungskultur kritisch reflektieren, wozu etwa ihre starke Defizitorientierung, die Konzentration auf die Reproduktion angelegten Wissens und die „Elitisierung“ durch den „Notenadel“ zählt.²⁶⁶

So gut wie ungehoben ist die Ressource der prüfungsdidaktischen Professionalisierung an den Fakultäten,²⁶⁷ die auf der mühsamen Suche nach hinreichend vielen Korrekturkräften kaum in der Lage sind, an diese noch Fortbildungsansprüche zu stellen. Die seit Jahrzehnten bekannten Mängel quantitativ unzureichender, qualitativ insuffizienter, demotivierender und nicht-lernförderlicher Korrekturen werden dadurch dauerhaft fortgeschrieben.

ter https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2025/10/HFD_DP_38_wissenschaftliche_Abschlussarbeiten_im_KI-Zeitalter.pdf.

²⁶⁴ S. etwa Krüger, Ankreuzen kann ja jeder, oder?, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, 109 ff. zu verschiedenen Einsatzszenarien; Griller/Stöggel, Multiple Choice als Prüfungsform bei rechtswissenschaftlichen Fachprüfungen, ZDRW 2018, 148 (152 ff.).

²⁶⁵ Ausdrücklich auch Hassemer/Kübler, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 97 f.

²⁶⁶ Eingehend Böning, Nicht für das Examen lernen wir?, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, 159 ff. über die „Sozialisations- und Disziplinierungseffekte juristischer Prüfungen“.

²⁶⁷ Für einen Ansatzpunkt s. Meinhof/Roßbach, No Name!, ZDRW 2024, 208 ff. zu anonymen Prüfungen.

b) Kampagnenmodelle

Zur Steigerung der Qualität der Ersten Staatsprüfung ist, soweit es nicht schon der Fall ist, auf Kampagnenmodelle umzustellen, in denen je nach Prüfungsanfall zwei- bis viermal im Jahr eine Prüfungskampagne durchgeführt wird. Dies ermöglicht eine sorgsame Erstellung von Prüfungsaufgaben und entlastet die Prüfungsämter vom Druck, ständig neue und examensgeeignete Klausuren zu erstellen. Organisationspraktisch kann in der vorlesungsfreien Zeit auf Räumlichkeiten der Universitäten zugegriffen werden, die hier im Wege der ‚Amtshilfe‘ in Anspruch genommen werden können.

c) Aufgabenqualität

Die Prüfungsaufgaben sowohl in den Universitäts- wie den Staatsprüfungen müssen nach Maßgabe prüfungsdidaktischer Kriterien erstellt und korrigiert werden. Sinnvoll ist zum einen, dass innerhalb einer Prüfung unterschiedlich komplexe Formen juristischen Wissens relevant werden,²⁶⁸ auch, um die Leistungsheterogenität der Prüfungskohorten in einem gestuften Anforderungsprofil abzubilden. Zentraler aber noch ist die Kompetenzorientierung der Prüfung und damit die Frage, ob bestimmte Wissensbestände nach disziplinären Kriterien handlungsleitend eingesetzt werden können. Kompetenzorientiertes Prüfen setzt voraus, zu einer Verständigung über die zu erreichenden Kompetenzziele zu kommen und diese dann angemessen in Prüfungsaufgaben abzubilden. Dabei muss eine kompetenzorientierte Klausuraufgabe sich äußerlich nicht grundlegend von herkömmlichen Klausuraufgaben unterscheiden, ihre Konstruktion und ihre Bewertung folgen aber anderen Logiken.

Die Rechtswissenschaft hat in diesem Bereich großen Nachholbedarf, der wesentlich über eine echte Curriculumsreform gedeckt werden könnte (→ D. II.). In einer Übergangsphase wäre indes schon viel gewonnen, wenn Klausuren ein differenzierter Erwartungshorizont vorangestellt würde, in dem die (möglichst unterschiedlichen) Anforderungen der Aufgabe ausdrücklich unterschieden und nach Anforderungsgrad differenziert würden, um auch für die Bewertung der Klausur anleitend zu sein.

Was die Klausuren des Ersten Staatsexamens betrifft, sollte ein besonderes Augenmerk auch darauf liegen, der Aufblähung der Sachverhalte entgegenzuwirken.²⁶⁹ Die gesetzliche Forderung nach rechtlich

²⁶⁸ Eingehend Pilniok, Strukturen juristischen Wissens, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 8.

²⁶⁹ Hemler/Kruenberg, Die Schwierigkeit juristischer Examensklausuren im historischen Verlauf, ZDRW 2025, 153 (162 ff.).

und tatsächlich einfachen Fällen, etwa in § 10 Abs. 2 S. 4 JAG NRW, wird nach allem Anschein in der Praxis der Examensprüfungen regelmäßig zugunsten einer Sachverhalts- und Stoffhuberei verfehlt, die gerade nicht dazu führt, dass die vielfach eingeforderten Methoden- und Reflexionskompetenzen geprüft werden.

d) Korrekturstandards

Die Korrekturstandards für Examensklausuren müssen dahingehend angepasst werden, dass doppelblinde Korrekturen bundesweit Standard werden, um Ankereffekte der vom Erstgutachter gegebenen Note gegenüber dem Zweitgutachter auszuschließen. Auf diese Weise würden Zweitgutachter gehalten, eine echte eigene Korrektur vorzunehmen und sich nicht bloß, wie es nicht selten üblich ist, der Erstkorrektur anzuschließen. Zugleich müssen die Prüfungsämter auf die Durchsetzung von Korrekturstandards achten. Nach – freilich bloß anekdotischer Evidenz – verfehlen immer wieder auch Erstgutachten die notwendigen Qualitätsstandards.²⁷⁰ Nicht allein dort, wo das Erbringen von Korrekturen Dienstpflicht ist, wie etwa in Bayern und Baden-Württemberg, liegt in einer solchen Handhabung der Korrekturen ein Dienstvergehen.

²⁷⁰ S. zum Problem Kramer/Hauser, Die Korrektur juristischer Arbeiten – ist sie heute schon auf Examensniveau?, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, 144 ff.