

C. Langfristige Strategien zur Bearbeitung der Strukturprobleme

Schaut man vor diesem Hintergrund nun auf Reformoptionen für die juristische Ausbildung, ist der Blick zunächst auf langfristig angelegte Strategien zur Bearbeitung der erörterten Strukturkonflikte zu richten.

I. Entwicklung eines Leitbilds des modernen Juristen

1. Leitbilder als Selbstvergewisserungsinstanzen

Wer sich für die Entwicklung eines Leitbilds einsetzt, dem wird unter Juristen vielfach Skepsis entgegenschlagen. Zu formel- und bekenntnishaft, zu diffus und unverbindlich begegnen Leitbilder, als dass ihnen eine Steuerungswirkung zugetraut wird. Aus juristischer Perspektive erscheinen sie in ihrer diffusen Werteorientierung bestenfalls als institutionelles *junk law*,¹²¹ eher aber noch als unbeachtliches *non-law*. Vor allem *top down* verordnete Leitbilder scheitern oft an der Komplexität einer institutionellen Wirklichkeit, an Sachzwängen, Pfadabhängigkeiten, Wert- und Wertungswidersprüchen sowie inneren und äußeren Widerständen der durch das Leitbild Adressierten.¹²² Leitbilder sind regelmäßig „zu schön um wahr zu sein“.¹²³

Befürworter von Leitbildern betonen demgegenüber ihr Potential, einen Kulturwandel innerhalb von Institutionen herbeizuführen und Einfluss auf die institutionelle Handlungspraxis zu nehmen.¹²⁴ Leitbilder erfüllen danach eine Ordnungsfunktion, nicht nur für Institutionen allein, sondern auch für politische, gesellschaftliche und eben auch rechtliche Prozesse.¹²⁵ Wirkung entfalten sie nicht erst in ihrer gegossenen Form, sondern über den Prozess ihrer Entstehung, der wesentliche Akteure einbindet, Zielvorstellungen ermittelt, abgleicht und ausgleicht und die Pluralität legitimer Interessen berücksichtigt.

¹²¹ Zum Wertebezug von Leitbildern Kühl, *Leitbilder erarbeiten*, 2017, 11 ff.

¹²² Zur Kritik Ganz, *Leitbilder – Wertschöpfung durch Werte*, in: Spath/Westkämper/Bullinger u. a. (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Unternehmensorganisation*, 2017, 461 (462 ff.).

¹²³ Frenzel, *Leitbilder: zu schön um wahr zu sein*, in: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 220, 23.9.2002 (SZ-Management).

¹²⁴ Ganz, *Leitbilder – Wertschöpfung durch Werte*, in: Spath/Westkämper/Bullinger u. a. (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Unternehmensorganisation*, 2017, 461 (462 ff.).

¹²⁵ Schweigler, *Leitbilder im Recht*, ARSP 104 (2018), 362 (363).

Auch im Kontext juristischer Ausbildung wird der Begriff des Leitbilds verwendet.¹²⁶ Er beschreibt darin eine Ausbildungszielvorstellung, die in Begriffen wie dem Einheits- oder Volljuristen oder dem europäischen Juristen zum Ausdruck kommt.¹²⁷ Der für institutionelle Leitbilder ansonsten typische Wertbezug kommt dabei nur am Rande zum Tragen, etwa in § 1 Abs. 1 JAG Rh.-Pf., der als Ziel der Ausbildung dem „Rechtsstaat verpflichtete“ Juristen anstrebt.

In diesem Sinne bedarf die Debatte über die juristische Ausbildung eines echten Leitbildprozesses, der als Grundlage einer (Neu-)Bestimmung ihrer Ziele dienen muss und in den neben inhaltlichen Anforderungen auch konkrete Kompetenzziele, Aspekte der Wertbindung und insbesondere auch zeitgenössische Anforderungen an juristische Tätigkeit einfließen müssen. Er könnte in diesem Sinne auch als Ausgangspunkt der Entwicklungen eines Lernzielkatalogs für das rechtswissenschaftliche Studium dienen, der im „Nationalen kompetenzbasierten Lernzielkatalog Medizin“ ein professionswissenschaftliches Vorbild hätte.¹²⁸

2. Leitbild des Einheitsjuristen mit der Befähigung zum Richteramt

Das für die juristische Ausbildung prägende Leitbild ist die in § 5 Abs. 1 DRiG vorausgesetzte Befähigung zum Richteramt, die durch die einheitliche Ausbildung aller Juristen gewährleistet werden soll (Einheitsjurist).¹²⁹ Während die Formulierung die Annahme eines bestimmten Kompetenzprofils nahelegt, wird diese Zielbeschreibung in der einschlägigen Literatur lediglich formal verstanden: Die Befähigung zum Richteramt hat, wer zwei Staatsexamen bestanden hat.¹³⁰ Der Zielbegriff wird also nicht operationalisiert und mit Kriterien hinterlegt, deren Vorliegen überprüft werden könnte. Explizierte Kriterien, anhand derer die Befähigung zum Richteramt nicht nur formell im Sinne von Examensnotenpunkten, sondern auch materiell im Sinne von Handlungskompetenzen überprüft werden könnte, gibt es nicht. Auch die zur Ausfüllung dieses Ziels erlassenen Ausbildungsvorschriften der Länder füllen diese Lücke nicht, wie § 2 Abs. 2 JAG

¹²⁶ Rincken, Einführung in das juristische Studium, 1977, 134 ff.; Oehler, Gutachten E zum 48. DJT, 1970, E 115 ff. sowie ebd. Richter, Gutachten F, F 50 ff.

¹²⁷ Voßkuhle, Das Leitbild des europäischen Juristen, RW 2010, 326 ff.; s. allgemein Hart, Zur Funktion von Leitbildern für die Juristenausbildung, in: Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.), Die Reform der Juristenausbildung, 1992, 52 ff.

¹²⁸ Abrufbar unter <https://www.nklm.de/menu>.

¹²⁹ Dazu aus der Diskussion Oehler, Gutachten E zum 48. DJT, 1970, E 131 ff. sowie ebd. Richter, Gutachten F, F 63 ff.; Hassemer/Kübler, Gutachten E. zum 58. DJT, 1990, E 36 f. sowie ebd. Hensen/Kramer, Gutachten F, F 47 ff.

¹³⁰ Staats, DRiG, 2012, § 5 Rn. 3 f., 8.

NRW beispielhaft zeigt. So bleibt die Befähigung zum Richteramt eine unteroperationalisierte Größe, ein Suchbild, unter dem mal dieses, mal jenes verstanden werden kann. Ob die Ausbildung dieses Ziel erreicht, bleibt regelmäßig offen und wird von Justizpraktikern unterschiedlich beurteilt, wie verschiedene Interviewpartner auf die Frage, ob sie sich durch die Ausbildung auf den Richter- bzw. Justizberuf vorbereitet gefühlt haben, bestätigen:

I-J1: „Nein, ich glaube, ich habe auch vieles tatsächlich erst nachher und im Beruf verstanden.“

Ähnlich urteilt ein anderer Interviewpartner, der nicht in der Justiz tätig ist, vor allem mit Blick auf den Kompetenzerwerb im Referendariat:

I-D3: „Also da muss ich ganz klar sagen, nein. Also das formale Ausbildungsziel ist ja schon das Richteramt, mit dem ich dann jetzt relativ wenig zu tun habe. Und es war auch nicht so, dass ich sagen kann, dass ich da irgendwelche Kompetenzen erworben habe (...). Also das [Anm. JK: Referendariat] war letzten Endes eine reine Pflichtübung, was sich auch in meiner Motivation dann niedergeschlagen hat.“

Diese Sicht wird aber nicht durchweg geteilt:

I-V1: „Es war bei der Richtereinstellung (...) damals absolut klar, dass man schon sehr gute Noten brauchte, weil sehr wenig eingestellt wurde. Und das ging einfach so deutlich von oben nach unten. Deswegen war das die ganze Zeit ein Wunsch. Und da habe ich natürlich auch versucht, möglichst viel in der Referendarzeit für mitzunehmen, habe das auch mitnehmen können, sodass ich mich da sehr gut vorbereitet gefühlt habe. Ich habe einige Stationen bei Gericht durchgeführt.“

I-V3: „Das Referendariat war noch besser als das Studium. Weil ich dann gesehen habe, dass ich tatsächlich mit dem, was ich gelernt hatte, was anfangen konnte. Und das war sensationell.“

Ein anderer Interviewpartner differenziert:

I-D1: „Wie gesagt, durch die ein, zwei Ausbilder, die gezeigt haben, worauf es draußen der Praxis eigentlich ankommt. Und dass der Idealfall ist, dass man richtig guter Jurist ist und dann aber nochmal über den Tellerrand guckt. Das, glaube ich, hat mich gut auf die Praxis vorbereitet, aber das war eher so eine Einstellungsfrage, nicht wirklich eine How to do things-Geschichte (...) worauf ich achten muss und wo ich Informationen herkriege und so weiter, wie ich mit Problemen umgehe in der Praxis (...).“

Steuerungspolitisch fragwürdig bleibt die Zielvorstellung des § 5 Abs. 1 DRiG aus verschiedenen Gründen.¹³¹ Zum einen wird nur ein geringer Teil der Absolventen überhaupt Richter; die überwiegende Zahl geht in den Anwaltsberuf oder ergreift andere, auch nicht-juristische Berufe.¹³² Dass auch andere Rechtsberufe als der des Richters von der in Studium und Referendariat hauptsächlich trainierten Fä-

¹³¹ Kritisch schon Böckenförde, Juristenausbildung – auf dem Weg ins Abseits?, JZ 1997, 317 (323); aus jüngerer Zeit.

¹³² Rechtsberatungskompetenz als Studienziel fordert etwa ausdrücklich der Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, 53 f.

higkeit zur objektivierenden Konstruktion und juristischen Evaluation eines Lebenssachverhalts profitieren, ist offenkundig. Doch muss man fragen, ob die vermittels eines staatlichen Monopols organisierte juristische Ausbildung ihre Ziele und Ansprüche nicht realistischer bestimmen müsste, wenn die Mehrzahl der Absolventen nicht den in der gesetzlichen Zielvorstellung beschriebenen Beruf ergreifen kann oder will.

In umgekehrter Perspektive ist zu fragen, ob die angestrebte Befähigung zum Richteramt in der aktuellen Form nicht bloß einen Minimalbestand juristischer Kompetenzen vermittelt, nämlich eben jene nicht-parteiische Konstruktion und Evaluation eines Sachverhalts. Alle sonstigen für den Richterberuf nötigen Kompetenzen wie etwa die Schritte und Stufen der Verhandlungsleitung und Beschlussfassung, Kommunikationsfähigkeiten, das Moderieren von Vergleichsverhandlungen, die verfahrensförderliche Nutzung prozessualer Instrumente, die Würdigung von Beweisen oder die Vernehmung von Zeugen und Sachverständigen sowie Fragen der richterlichen Berufsethik werden bestenfalls okkasionell, aber nicht flächendeckend und schon gar nicht systematisch bearbeitet. Ein Interviewpartner beschreibt den Aspekt des umfassenden richterlichen Qualifikationsprofils so:

I-V2: „Und dann kommen natürlich Sachen wie Empathie und im Leben stehen, Lebenswirklichkeiten kennen, dazu, (...) uns ist auch nicht geholfen, mit den Einserjuristen, die bis ins Kleinste verästeltes alles entscheiden können, aber, wie gesagt, die sich nicht trauen, irgendwas zu machen oder die Schwierigkeiten haben, Menschen gegenüberzustehen, sondern eben Leute, die Lust haben, das wirkliche Leben anzunehmen und juristisch dann zu urteilen.“

Für alle anderen genuinen Rechtsberufe gilt das Entsprechende. Und so mag vielleicht das der gesetzlichen Zielbestimmung zugrundeliegende Ideal eines Absolventen mit der Befähigung zum Richteramt all diese und weitere Kompetenzbestände umfassen; der Ausbildungsweg dorthin vernachlässigt diese Aspekte aber nicht nur gelegentlich, sondern strukturell. Die Zielvorstellung des Einheitsjuristen mit der Befähigung zum Richteramt eignet sich demnach nicht, eine echte Leitbildfunktion zu übernehmen. Auch in einer Bemerkung eines Interviewpartners wird das zum Ausdruck gebracht:

I-D3: „Und dann der vierte Punkt, wenn ich den noch sagen darf, ist, glaube ich, dass man reflektieren müsste und meiner Meinung nach auch sich verabschieden müsste vom Einheitsjuristen. Also, dass der Einheitsjurist ein Leitbild ist, das vielleicht in der Vergangenheit als die Rechtsmasse noch 10 Prozent dessen betrug, was wir heute haben. Da hat das vielleicht noch funktioniert und das funktioniert meiner Meinung nach nicht mehr.“

Abgesehen davon, dass diese Zielvorstellung als solche und in der Art und Weise ihrer Verwirklichung in der Praxis der juristischen

Ausbildung immer schon Gegenstand der Kritik war,¹³³ umfasst sie nur ein formelkompromisshaftes Ziel, bleibt aber notorisch unteroperationalisiert und kriterienlos. Sie trägt daher auch viel zur Selbstreferenzialität der Ausbildungsdebatte bei, der es nicht gelingt, zu ihrem Gegenstand reflexive Distanz zu gewinnen. Ungeachtet dessen, ob man ein vereinheitlichendes Leitbild für die juristische Ausbildung und das Konzept des Einheitsjuristen für richtig hält oder nicht, so wird jedenfalls deutlich, dass auf der Grundlage der bisher dazu gehandelten Vorstellungen wenig Staat zu machen ist. Auch deshalb ist die Konzeption eines neuen Juristenleitbilds angemessen.

3. Gegenstände eines Juristenleitbilds

Ein Juristenleitbild, aus dem echte Steuerungsimpulse für eine moderne juristische Ausbildung abgeleitet werden können, muss verschiedene Aspekte einschließen.

a) Kernkompetenzen in einem sich ändernden Arbeitsfeld

In den tagesaktuellen Debatten über die juristische Ausbildung finden sich viele Beiträge, die sich mit den Folgen der Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt und insbesondere mit den Folgen der Durchsetzung von KI befassen.¹³⁴ So unabweislich die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist, muss dem Eindruck entgegengetreten werden, die juristische Ausbildungsdebatte sei an sich nicht mehr als ein Ableger der allgemeinen Digitalisierungsdebatte. Vielmehr ist umgekehrt richtig, dass Fragen der Digitalisierung der Arbeitswelt und der Verbreitung von KI in den übergeordneten Ausbildungsdiskurs eingestellt werden müssen.¹³⁵ Die Debatten um Digitalisierung und KI sind also Teil des eigenständigen Ausbildungsreformdiskurses, ersetzen ihn aber nicht.

¹³³ ZB bei Braum, Perspektiven europäischer Juristenausbildung, KritV 90 (2007), 266 (267 f.); Volkert, Referendarausbildung in der Krise, ZRP 1991, 46 (48): „absurde Fiktion“; Steiger, Deutsche Juristenausbildung und das Jahr 1992, ZRP 1989, 283 ff. sowie aus den Verhandlungen des DJT Oehler, Gutachten E zum 48. DJT, 1970, E 131 ff. sowie ebd. Richter, Gutachten F, F 63 ff.; Hassemer/Kübler, Gutachten E. zum 58. DJT, 1990, E 36 f. sowie ebd. Hensen/Kramer, Gutachten F, F 47 ff.

¹³⁴ Beispiele aus der aktuellen Diskussion etwa Schmidt/Trute (Hrsg.), Lehre der Digitalisierung in der Rechtswissenschaft, 2023; Möller-Klapperich, Künstliche Intelligenz (KI) in der (universitären) Juristenausbildung, NJ 2025, 529 ff.; Dethloff, Zeitenwende in der Hochschulbildung, ZDRW 2025, 25 (30 ff.); Trute, Didaktik rechtswissenschaftlichen Arbeitens im Zeitalter digitaler Transformation, ZDRW 2025, 87 ff.; Zwickel, Digitalisierung und Recht, in: Griebel/Gröbblinghoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), Rechtsdidaktik, 2023, 83 ff.; Omlor/Meister (Digital-) Reform der juristischen Ausbildung, ZRP 2021, 59 ff.; Hähchen/Schrader/Weiler/Wischmeyer, Legal Tech, JuS 2020, 625 ff.; weitsichtig Kersten, Digitale Rechtsdidaktik, JuS 2015, 481 ff.;

¹³⁵ Aus fachdidaktischer Perspektive s. etwa Pilniok, KI vor den Toren der Jurisprudenz, ZDRW 2023, 87 ff.

Richtig ist allerdings auch, dass grundlegende Probleme der juristischen Ausbildung durch die Brille von Digitalisierung und KI besonders deutlich sichtbar werden. Sie gerinnen zu der Frage, was den menschlichen Juristen gegenüber der juristischen KI überlegen macht bzw. wie seine Überlegenheit gegenüber der KI gesichert werden kann. Ein Interviewpartner aus der Anwaltschaft formuliert:

I-A1: „Ich bin der Überzeugung, dass du Streitwerte im Bereich von bis zu 20.000 Euro, jedenfalls in gewissen Rechtsgebieten, Reisevertragsrecht und ähnliches, die sehr formal ablaufen, gar nicht mehr durch einen Menschen oder mit viel menschlicher Beteiligung lösen wirst. Genauso wie wir in fünf Jahren diese Schriftsatzarbeit in dieser Form nicht mehr haben werden und die Vertragserstellungsarbeit jedenfalls teilweise auch nicht mehr.“

Dabei ist die Akkumulation von Detailwissen eine Fähigkeit, in der der Mensch schon lange von schlichten Computern abgehängt wird. KI-Systeme können schon heute diese Details kombinieren und relationieren und – je nach Fähigkeit des Verwenders – auch in juristischer Textform präsentieren. Während die Fähigkeit zur Lösung komplexer Fälle jedenfalls bislang noch nicht hinreichend ausgebildet scheint, sind seit der Markteinführung der ersten generativen KI-Systeme schon deutliche Verbesserungen zu beobachten. Das überrascht nicht: Die Systematik der juristischen Wissensordnung, die Schablonenhaftigkeit juristischer Standardtexte und die Stabilität juristischer Fachbegriffe bieten ideale Voraussetzungen für eine Erschließung über KI. Darin liegt auch eine Chance, wie ein Interviewpartner unterstreicht:

I-V3: „Und da hoffe ich, dass es zu KI-Erleichterungen in großem Ausmaß kommt, dass es den Beruf dann tatsächlich auch attraktiver macht, dass man sich nicht wie am Fließband fühlt.“

Diese Hoffnung setzt allerdings voraus, dass entsprechende Kompetenzen aufgebaut werden, wie ein anderer Interviewpartner betont:

I-D2: „(...) also wenn man weiter den Anspruch haben will, für Streitigkeiten zwischen Personen zuständig zu sein, muss man wissen, wie die Dinge funktionieren, zumindest konzeptionell, um die man sich streitet. Deswegen würde ich sagen, (...), Digital Literacy, vielleicht jetzt noch ergänzt um so KI-Elemente, muss man zumindest konzeptionell verstanden haben, wie das geht, wenn man den Anspruch hat, Regeln darüber entweder zu treffen oder anzuwenden.“

Für eine universitäre juristische Ausbildung, die stark auf die Akkumulation und Reproduktion großer Wissensbestände zielt, stellt die Verbreitung von KI eine besondere Herausforderung dar. Dass sich Folgen für den Arbeitsmarkt für Juristen ergeben werden, deutet sich auch ohne flächendeckenden Einsatz von KI schon jetzt an, wie ein Interviewpartner mit Blick auf seine Kanzleigründung 2014 und die Einführung des ‚besonderen elektronischen Anwaltspostfachs (beA)‘ seither berichtet:

I-A1: „Und wir haben von Anfang an die elektronische Akte gemacht. Also alles eingescannt, papierloses Büro, soweit es geht, extrem gewöhnungsbedürftig. Und hatten eine Frau, die quasi nur eingescannt hat und uns alles das gerichtet hat und die Fristen erfasst und so weiter und alles präzise der richtigen Akte zugeordnet. Mittlerweile haben wir im Grunde genommen, du kannst sagen, von zweieinhalb bis drei Stellen nur noch die Hälfte davon. Also wir haben quasi 50 Prozent unseres Personalbedarfs dadurch eingespart, dass dieses beA genau uns zupass kam. Wir also keinen Medienbruch mehr haben in vielerlei Hinsicht. Deshalb hat schon das in diesem Bereich die anwaltliche Arbeit ganz, ganz entscheidend verändert.“

Diese Veränderungen werden auch im Kernbereich juristischer Tätigkeiten Einzug halten. Wenn auch Zweifel an einem kurzfristigen Siegeszug von KI in der anspruchsvollen Rechtsberatung bestehen:¹³⁶ Reproduktive und repetitive Tätigkeiten werden künftig voraussichtlich von KI übernommen. Und selbst, wo im Bereich staatlicher Gewaltausübung durch Gerichte und Behörden ein Humanvorbehalt für die Entscheidungen diskutiert wird,¹³⁷ werden, ob offiziell oder inoffiziell, jetzt und zukünftig KI-Werkzeuge genutzt, und sei es nur, um Vorstufen eines Verwaltungsakts oder eines Urteils zu entwerfen, etwa einen umfangreichen Tatbestand.

Ein Leitbild des modernen Juristen muss damit umgehen und – grundsätzlich wie konkret – Antworten auf die Fragen geben, welche spezifischen Kompetenzen Juristen künftig haben müssen, um als Berufsstand zu reüssieren, der aller Erwartung nach kleiner sein wird,¹³⁸ aber anders und womöglich besser qualifiziert sein muss, als es in der Breite der Absolventen bislang der Fall ist. Das meint auch ein Interviewpartner:

I-V2: „Und dann kommt für mich heutzutage ganz wesentlich noch dazu, dass man eine Reflexionsfähigkeit und eine Kritikfähigkeit hat bezüglich digital erzeugter Ergebnisse im Rechtswesen. Denn das scheint mir die größte Herausforderung der nächsten Jahre zu sein. Wie beurteile ich eigentlich, ob das, was da steht, wenigstens eine gewisse Plausibilität hat? Wie gehe ich da eigentlich ran, wie finde ich den Hebel, dann auch zu sagen, nee, das kann nicht sein oder da muss ich doch da ran und da muss ich gucken, was ich machen würde.“

Wichtiger werden Kompetenzen, von denen schon jetzt alle Akteure sagen, dass sie der eigentliche Gegenstand der juristischen Ausbildung sind oder sein sollten, nämlich die als Handwerkszeug und

¹³⁶ Zscheuye/Heining, „Wir erleben den Tag nicht, an dem KI eine komplexe Rechtsberatung übernimmt“, LTO, 9.3.2021, abrufbar unter <https://www.lto.de/recht/legal-tech/l/legal-tech-hype-anwaelte-ki-was-technologie-wirklich-veraendert-interview-pr-acidenten-elta>.

¹³⁷ Hierzu Krüper, in: Brosius-Gersdorf (Hrsg.), Dreier GG, Bd. 2, 4. Aufl. 2026 (i.E.), Art 20 (D) Rn. 169, 177.

¹³⁸ Kilian, Die Zukunft der Juristen, NJW 2017, 3043 (3044); Quarch, Perspektiven von KI in Anwaltskanzleien, 11.2.2025, zu Effizienzgewinnen, abrufbar unter <https://anwaltsblatt.anwaltverein.de/de/themen/schwerpunkt/perspektiven-ki-anwaltskanzleien>.

Methodenbewusstsein umschriebenen Rechtsanwendungskompetenzen und die Fähigkeit zur kritischen Bewertung rechtlicher Entscheidungen:¹³⁹

I-A1: „Das eine ist das Erlernen von, ich nenne es jetzt mal so Handwerkszeug, also von Arbeitstechniken, von Arbeitsmethodik, zu denen ich auch gewisse Grundlagen zählen würde, vielleicht einen gewissen geschichtlichen Teil, vielleicht einen gewissen philosophischen Teil (...)“

I-V1: „Also ich habe ja vorhin schon gesagt (...) es ist das Allerwichtigste: Methodenkompetenz, sich durch unbekannte Gesetze durchfinden, den roten Faden finden, argumentieren können, Regel/Ausnahme finden, Darlegungs- und Beweislast, Begründungslast herausfinden, sich orientieren können. Das finde ich das Allerwichtigste.“

I-W2: „Und ich würde mir wünschen, dass man vielleicht, also dass auch die Methodik des Denkens und der Begriffsarbeit, die ja im Studium eine besondere Rolle spielt, mehr in den Fokus rückt und damit auch die Studierenden dazu anleitet, eben selbständig zu denken.“

I-J1: „Also mir wäre wichtig, dass jemand aus dem Studium kommt, der versteht, worum es geht. Und ursprünglich gab es auch mal das Ziel, dass ein Jurist eben auch die unbekanntes Gesetze im Grunde versteht, weil er das Handwerkszeug hat. Man sollte eben was Unbekanntes lesen können und dann macht man seinen Werkzeugkoffer auf und versteht das. Das ist aus meiner Sicht völlig ausreichend, wenn man damit ankommt.“

I-A2: „Also im Prinzip, was die grundsätzlichen Dinge angeht, also Methodenlehre, komplexe Probleme, subsumtionstechnisch zerlegen, relationstechnisch aufbereiten, Lösungsvorschläge machen, in Alternativen denken, Entscheidungsbäume komplexerer Natur durchdringen.“

Die praktische Herausforderung liegt allerdings darin, das Verhältnis von Handwerkszeug, Methodenkompetenz und Reflexion einerseits und materiellem Wissen andererseits näher zu bestimmen. Denn ohne Kenntnisse einer Bezugsrechtsordnung sind all diese Fähigkeiten und Kompetenzen nicht denkbar. Darin lag und liegt die Gefahr eines Überhandnehmens des materiellen Wissensbestandes zulasten handwerklicher, methodischer und reflexiver Kompetenzen, wie seit vielen Jahrzehnten zu beobachten ist. Eine substanzielle Verringerung des materiellen Stoffes zugunsten einer vertieften Befassung mit dem Handwerkszeug gelingt bislang nicht; zum einen, weil die institutionellen Beharrungskräfte in Universitäten und Prüfungsämtern beinahe unüberwindlich erscheinen, zum anderen, weil in Ermangelung didaktischer Kriterien nicht hinreichend erkennbar wird, wie eine stärker an Handwerkszeug, Methoden und Grundlagen orientierte universitäre Ausbildung aussehen könnte.

¹³⁹ So auch der Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, 56f.; empirische Ergebnisse schon bei Braunheim/Zlatkin-Troitschanskaia/Nagel, Erfassung und Förderung von Kompetenzen zum kritischen Umgang mit Online-Informationen bei Rechtsreferendarinnen und -referendaren, ZDRW 2023, 145ff.

b) Wertbindung des Rechts

Das Leitbild eines modernen Juristen muss zudem – vielleicht offensiver, als es bisher nötig schien – Aspekte der Wertbindung des Rechts verarbeiten.¹⁴⁰ Dabei geht es um die *Anerkennung* dieser Wertbindung, das *Erkennen* konkreter wertbindungsrelevanter Fragen in der juristischen Praxis und schließlich um die methoden- und wertangemessene *Realisierung* dieser Bindung im Einzelfall. Der vom Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz vor einigen Jahren angestoßenen Debatte um die Berücksichtigung des NS- und SED-Unrechts in der juristischen Ausbildung, die ihren Niederschlag in § 5a DRiG gefunden hat, ging es um diese Frage. Ob aber – so wünschenswert sie wären¹⁴¹ – die Vorlesungen zum NS-Unrecht oder zur „Sozialistischen Gesetzlichkeit“¹⁴² allein eine solche Form von Wertbindungskompetenzen tatsächlich bewirken, mag man bezweifeln.¹⁴³

Das eigentlich zu adressierende Problem ist, dass die juristische Ausbildung auf die juristischen Entgleisungen im Nationalsozialismus ebenso wie in der SED-Diktatur nicht angemessen zu reagieren scheint. Echte methodische Kompetenzen und berufsethische Grundlagen spielen nämlich im Studium wie im Referendariat nur eine geringe oder gar keine Rolle,¹⁴⁴ obwohl es in der Diskussion um die Berücksichtigung der historischen Unrechtserfahrungen des 20. Jahrhunderts genau darum geht.¹⁴⁵ Dass sich die Aufgabe der Verankerung solcher Kompetenzen deutlicher als zuvor stellt, lässt sich in verschiedener Hinsicht plausibilisieren. Dabei sind aktuelle Entwicklungen von grundlegenden gesellschaftlichen Umbrüchen zu unterscheiden.

Aktuell wird in Deutschland und jenen Ländern, die dem Modell des modernen Verfassungsstaats folgen, die Krise der liberalen Demokratie als ein drängendes Problem kontrovers diskutiert, auch rechtswissenschaftlich.¹⁴⁶ Die Forderung nach Demokratiebildung als Ziel

¹⁴⁰ Eingehend Lindner, Das Studium des Rechts als Wertdisziplin, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 9; zur KI-Dimension Trute, Didaktik rechtswissenschaftlichen Arbeitens im Zeitalter digitaler Transformation, ZDRW 2025, 87 (90 ff.).

¹⁴¹ S. für Möglichkeiten der Umsetzung die Beiträge im Schwerpunktheft der ZDRW 1/2019 zum Thema „Juristenausbildung und NS-Unrecht“.

¹⁴² Instrukтив wie stets Stolleis, Sozialistische Gesetzlichkeit, 2009, insb. 138 ff. zur „Staats- und Verwaltungsrechtswissenschaft in der DDR“; s. eingehend auch ders., Geschichte des Öffentlichen Rechts in Deutschland IV, 2012, 96 ff., 289 ff., 549 ff.

¹⁴³ Funke, Haltung zeigen oder Haltung einnehmen?, NJW 2018, 1930 ff.

¹⁴⁴ Zum Problem einer sinnvollen Verankerung der Methodenlehre im Studium Krüper, Juristische Methodenlehre in didaktischer Perspektive, in: Bäcker (Hrsg.), Methoden des Rechts, ARSP, Beiheft 176, 2025, 273 (283 ff.).

¹⁴⁵ Klar Funke, Haltung zeigen oder Haltung einnehmen?, NJW 2018, 1930 (1931 f.).

¹⁴⁶ So hat die Vereinigung der deutschen Staatsrechtslehrer in den vergangenen Jahren mehrfach zum Thema getagt, 2012 zu „Repräsentative Demokratie in der Krise?“, 2017 zu „Fragmentierungen“ sowie 2021 zu „Machtverschiebungen“ und im Rahmen der Pandemie-Sondertagung zu „Demokratie im Notstand“.

schulischer, akademischer und gesellschaftlich getragener Bildungsprozesse hat dabei hohe Konjunktur,¹⁴⁷ auch wenn kontaminierte Projekte einer indoktrinären Staatsbürgerkunde dabei immer in historischer Reichweite sind.¹⁴⁸ Auch in der Rechtswissenschaft werden, wenn bislang auch nur vereinzelt, die Konturen einer Verfassungsdidaktik und Verfassungsvermittlung¹⁴⁹ erörtert. Für die juristische Ausbildung stellt sich – neben hochschulrechtlichen Legitimationsfragen – vor allem das Problem des Gegenstands. Ein im politischen Diskurs konturlos gewordener Demokratiebegriff, der mal für dieses, mal für jenes in Anspruch genommen wird, bietet für Demokratiebildung keine angemessene Grundlage. Ein verfassungsrechtlich fest konturierter Demokratiebegriff besteht nur für den absoluten Kern demokratischer Gewährleistungen. Alle normativ weicheren Voraussetzungen und Erwartungen einer demokratischen Ordnung, die zunehmend als gefährdet erscheinen und die rechtlich nur schwer zu konturieren sind, sind in ihrer Reichweite und ihren Details alles andere als konsentiert.

Jenseits aktueller demokratiepolitischer Debatten werfen aber auch andere Entwicklungen die Frage nach der juristischen Wertbindung und ihrem Stellenwert in der juristischen Ausbildung auf:

In den mittleren und späten Jahren der Bonner und in den frühen Jahren der Berliner Republik¹⁵⁰ war bei aller offenkundigen Unschärfe dieses Topos die „gegenbildlich identitätsprägende“ Bedeutung des Nationalsozialismus nicht allein für das Verständnis des Grundgesetzes,¹⁵¹ sondern der freiheitlichen Rechtsordnung insgesamt eine historische Selbstverständlichkeit. Die Zeitgenossenschaft von Rechtswissenschaft und Gesellschaft zum nationalsozialistischen Unrecht machte dies mehr oder weniger – und auch gegen Widerstände – fraglos. Für Juristen, die heute in Wissenschaft und Anwaltschaft, Politik und Justiz Führungspositionen bekleiden, ist dies vergleichsweise selbstverständlich, weil sie in den 1970er bis 1990er Jahren sozialisiert worden sind. Die kulturwissenschaftliche Gedäch-

¹⁴⁷ S. jüngst Beutel/Gloe, Demokratiebildung und Demokratiepädagogik, 2026; Schramm/Wegemund, Ausbildungsreform als präventiver Demokratieschutz, Verfassungsblog, 7.10.2024, abrufbar unter <https://verfassungsblog.de/ausbildungsreform-als-praeventiver-demokratieschutz/>.

¹⁴⁸ S. etwa Grammes/Schluß/Vogler (Hrsg.), Staatsbürgerkunde in der DDR, 2006; Schluß, Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung, Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), 869 ff.; Jehle, Staatsbürgerkunde, APuZ 13–14/2018, 25 ff. zur Verfehlung der ideologischen Ziele des Staatsbürgerunterrichts in der DDR.

¹⁴⁹ Waldhoff, Verfassungsdidaktik, in: Hofmann (Hrsg.), Zeiten der Bewährung, 2024, 639 ff.; Michl, Verfassungsvermittlung, JöR 71 (2023), 87 ff.

¹⁵⁰ Zum Konzept Ruppert, Die Berliner Republik – eine vorläufige Verortung, in: Duve/ders. (Hrsg.), Rechtswissenschaft in der Berliner Republik, 2018, 36 ff.

¹⁵¹ BVerfGE 124, 300 (328).

nisforschung zeigt indes, dass das Bewusstsein für historische Erfahrungen mit Zeitablauf aus dem aktiven kommunikativen Gedächtnis einer Gesellschaft in ein eher passives kulturelles Gedächtnis abwandert.¹⁵² Damit verliert die historische Erfahrung an Evidenz und bedarf gezielter Aktualisierung, soll sie weiterhin für Staat und Gesellschaft, Recht, Politik und Bildung relevant bleiben.¹⁵³ Mit dieser Aufgabe ist dann auch die juristische Ausbildung (keineswegs nur an den Universitäten) konfrontiert. Die Diskussion um die Einführung des § 5a DRiG darf als Ausdruck des Versuchs gewertet werden, dieser Entwicklung aktiv entgegenzutreten.

Anfragen an die Wertbindungsdimension des Rechts und ihre Thematisierung in der juristischen Ausbildung werden schließlich auch dadurch aufgeworfen, dass die Zahl der Studenten mit einer familiären Einwanderungsgeschichte auch in rechtswissenschaftlichen Studiengängen wächst.¹⁵⁴ Sie können andere kulturelle, gesellschaftliche und religiöse Prägungen mitbringen und zu Fragen einer identitätsprägenden Kraft historischer Orientierungen des Rechts andere Perspektiven und Werteinstellungen haben, als man es von Studenten ohne Einwanderungsgeschichte jedenfalls typischerweise (!) erwartet beziehungsweise erwartet hat.¹⁵⁵ Dies legt nahe, Wertbindungsfragen des Rechts auch in dieser Hinsicht in ein modernes Juristenleitbild zu integrieren.

c) Pluralität von Ausbildungswegen, Abschlüssen und Berufsfeldern

Ein modernes Juristenleitbild sollte sich der Wirklichkeit stellen, dass neben den klassischen Weg zum Volljuristen mittlerweile andere

¹⁵² Etwa bei Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: ders./Hölscher, Kultur und Gedächtnis, 1988, 9 (12); s. auch Krüper, Kulturwissenschaftliche Verfassungsforschung, in: ders./Payandeh/Sauer (Hrsg.), Grundlagen des Verfassungsrechts, Bd. 1, 2026, § 11 Rn. 63 ff.

¹⁵³ Krüper, Kulturwissenschaftliche Verfassungsforschung, in: ders./Payandeh/Sauer (Hrsg.), Grundlagen des Verfassungsrechts, Bd. 1, 2026, § 11 Rn. 83.

¹⁵⁴ Zum aktuellen Stand s. BMBF (Hrsg.), Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung, 2023, 31 ff.

¹⁵⁵ S. etwa Georgi, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus, APuZ B 40–41, 2003, 40 ff.; Schacht, Holocaust-Vermittlung im Kontext der post-nationalsozialistischen Migrationsgesellschaft, 2012, abrufbar unter: <https://www.gedenkstaettenforum.de/aktivitaeten/gedenkstaettenrundbrief/detail/holocaust-vermittlung-im-kontext-der-post-nationalsozialistischen-migrationsgesellschaft>; Selo, Holocaust-Erinnerungsvermittlung in Deutschland im Kontext der Migrationsgesellschaft, Erwachsenenpädagogischer Report der Humboldt-Universität zu Berlin, 2023, abrufbar unter <https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/58cc3de1-a927-4f5c-abd0-375f34d22518/content>; Abschlussbericht des Projekts „Bürgerwissenschaftliche Erforschung der Familiengeschichte von Einheimischen und Migrant:innen und ihr Verhältnis zur NS-Geschichte“, abrufbar unter <https://www.landtag-rlp.de/files/pdf1/abschlussbericht2.0.pdf>.

Ausbildungswege mit Rechtsbezug getreten sind, die zu anderen Abschlüssen als den Staatsexamen führen und dementsprechend auch andere Berufsfelder bedienen. Das Zeitalter des Einheitsjuristen geht auch deswegen formal zu Ende, materiell ist es ohnehin seit Langem schon Vergangenheit.

An vielen Fachhochschulen lassen sich heute verschiedenste Bachelor- und Master-Studiengänge mit Rechtsbezug studieren. Dazu zählen Studiengänge wie „Immobilien- und Vollstreckungsrecht“ (Hochschule Berlin), „Baurecht im Lebenszyklus von Bauwerken“ (Fachhochschule Münster), „Internationales Lizenzrecht“ (Hochschule Darmstadt), „Psychologie mit Schwerpunkt Rechtspsychologie“ oder „Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession“ (Katholische Hochschule Berlin). Der „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz listet an deutschen Fachhochschulen über 600 Studiengänge unter dem Stichwort Recht, die nicht auf das Studienziel Volljurist ausgehen. Hinzu treten die in verschiedenen Bundesländern an Universitäten verliehenen juristischen Bachelorabschlüsse, die zwar bislang noch als Rückversicherung für den Fall eines endgültig nicht bestandenen Staatsexamens wahrgenommen werden, von denen man aber annehmen darf, dass sie auch als Grundlage für spezialisierte Masterstudiengänge genutzt werden.

In dem Maße, in dem in Zukunft standardisierte Rechtsberatung durch KI-Instrumente unterstützt oder sogar übernommen wird und das (ohnehin schon relativierte) Rechtsberatungsmonopol damit unter Druck gerät, werden sich mutmaßlich neue Tätigkeitsfelder ergeben, auf denen spezialisierte juristische Expertise etwa aus einem Master-Studiengang in Verbindung mit einem KI-Tool nachgefragt sein wird. Bereits jetzt entwickeln sich Arbeitsfelder für sogenannte *paralegals*, also nicht voll-juristische Rechtsexperten, etwa in internationalen Kanzleien:

I-A2: „(...) es ist (so) in unseren großen Teams [Anm. JK: etwa zum Diesel-Skandal], wo sie mit zehn, 20 Leuten unter Hilfe von KI versuchen, Sachverhalte aufzubereiten, zu erfassen. Da haben wir solche Mitarbeiter, die keine Volljuristen sind, (...) wir nennen die dann auch irgendwie anders natürlich logischerweise, aber wir haben die, wir stellen die ein und die helfen uns und die sind in dieser Teamzusammensetzung (...) natürlich auch wichtig und die haben bei uns auch Möglichkeiten, also die sitzen an spannenden Fällen, haben auch gewisse Karrieremöglichkeiten und da ist durchaus ein Markt da (...). Jetzt wird die Bedeutung eher noch zunehmen, weil wenn sie mit diesen Datenmengen kämpfen, KI einsetzen, sie brauchen da nicht einen Volljuristen in so einem Team. Das muss jemand sein, der das halt kann. Und der muss nicht zwei Examina haben, beileibe nicht.“

Schließlich werden durch die Vermischung von universitärem Bachelor (und gegebenenfalls einem zusätzlich abgeschlossenem Staatsexamen) mit Master-Abschlüssen andersartig qualifizierte Juristen auf den Markt strömen, die etwa im Bereich von Beauftragten in Unter-

nehmen, für Datenschutz oder Compliance, Beschäftigungsmöglichkeiten finden können.

Diese Entwicklungen legen nahe, sich aus der Fixierung auf den Einheitsjuristen jedenfalls insoweit zu lösen, als die Definition gemeinsamer qualitativer Standards der Ausbildung und der zu erwerbenden Kompetenzen naheliegt, um ein produktives Zusammenwirken der Absolventen juristischer Studiengänge zu ermöglichen. Damit muss – etwa für die genuinen Justizberufe – nicht die Preisgabe des Einheitsjuristen verbunden sein. Eine an der Wirklichkeit des bisherigen Ausbildungsweges einerseits und der Entwicklung des juristischen Arbeitsmarkts der Zukunft andererseits orientierte Leitbilddiskussion ist allerdings angezeigt. Denn schon die vielerorts erfolgte Einführung des integrierten Bachelorabschlusses zeigt, dass der Widerstand gegen Reformen in der juristischen Ausbildung auf Dauer nicht durchzuhalten ist, weil legitime Reformbedürfnisse sich politisch ihren Weg suchen. Gerade diejenigen, die das Ausbildungssystem in seiner herkömmlichen Form bewahren wollen, tun gut daran, die Fortentwicklung des Systems mitzugestalten, wenn sie ihrer Gestaltungsmacht nicht langfristig verlustig gehen wollen.

II. Stärkung empirischer Forschung über juristische Ausbildung

1. Entwicklung eines Forschungsprogramms

Dass das Wissen über die Realität der juristischen Ausbildung an Universitäten und in der Praxis an empirischen Erkenntnisdefiziten leidet, gilt als gesichert (→ B. I.). Soll eine Reform auf Dauer gelingen, müssen daher empirische Erkenntnisgrundlagen systematisch geschaffen werden. Folgende Bereiche sind dabei insbesondere in den Blick zu nehmen, die sich entlang des *student life cycle* aufspannen lassen:

a) Herkunft, Motivation, Studienverlauf und Studienerfolg von Jurastudenten

Das Studium der Rechtswissenschaft gehört zu den nachgefragtesten Studiengängen in Deutschland. Im Wintersemester 2024/25 studierten nach Erhebungen des Statistischen Bundesamtes rund 115.000 Personen das Fach. Im Kalenderjahr 2023 haben von gut 13.220 Kandidaten 9.588 Personen das Studium mit dem Ersten Staatsexamen abgeschlossen, wie das Bundesamt für Justiz in seiner Jahresstatistik ausweist. Sinnvoll wären hier Untersuchungen zur Frage nach der Herkunft, der Motivation, des Studienverlaufs und des Studienerfolgs

von Jurastudenten. Für wen das rechtswissenschaftliche Studienangebot aus welchen Gründen interessant ist, wer durch das Angebot aus welchen Gründen (nicht) erreicht wird und welche Ziele die Studenten mit welchem Ergebnis verfolgen, all das kann über die Wirklichkeit des Studiengangs aufklären, seine auf die Studentenschaft bezogenen Prämissen erhärten oder widerlegen und zu einer organischen Entwicklung des Studienangebots beitragen. Mit Blick auf sinkende Absolventenzahlen geht es dabei aus motivationaler Perspektive auch darum, unausgeschöpfte Potentiale zu heben, wie ein Interviewpartner feststellt:

I-V2: „Ich finde, dass die Einteilung, wer ist jetzt ein guter Jura-Student und wer ist einer, auf den wir verzichten können, dass die auch viel zu eng ist. (...) Und ich glaube, dass wir dadurch ziemlich viele Menschen liegen lassen, also damals schon liegen gelassen haben (und ich glaube, das ist heute nicht anders), die wir eigentlich als Juristinnen und Juristen bräuchten (...).“

Angesprochen sind dabei neben Fragen verschiedener für die juristische Praxis nützlicher Begabungen und Kompetenzen auch Aspekte der Diversität.¹⁵⁶ Deren Fehlen lässt sich nicht nur unter dem Blickwinkel ‚harter‘ rechtlicher Diskriminierungsverbote kritisieren, sondern auch im Hinblick auf die Akzeptanz¹⁵⁷ und die Setzung und Durchsetzung des Rechts.¹⁵⁸

b) Lehrformate, Lernstrategien, Medien

Eng mit den vorangehenden Überlegungen verbunden sind Fragen, die auf eine genauere Untersuchung der juristischen Lehrformate zielen. Nach wie vor dominiert im Studium der Rechtswissenschaft die (mehr oder weniger) große klassische Vorlesung. Wenn auch in jüngerer Zeit die Vorzüge dieses Lehrformats wieder stärker gesehen werden,¹⁵⁹ bleibt die Aufgabe ihrer hochwertigen didaktischen Gestaltung bestehen. Untersuchenswert scheint dabei insbesondere das Verhältnis zwischen Wirkungsvermutung und effektiver Wirksamkeit der großen Vorlesung. Auch das Zusammenspiel von Vorlesungen und Arbeitsgemeinschaften wäre untersuchenswert, wie auch Äußerungen von einigen Interviewpartnern zeigen:

¹⁵⁶ Grünberger/Mangold/Markard u.a., *Diversität in Rechtswissenschaft und Rechtspraxis*, 2021, S. 47 ff.

¹⁵⁷ Towfigh, „Dilemma der Differenz“, in: Thym (Hrsg.), *Deutschland als Einwanderungsland*, 2024, 241 ff.

¹⁵⁸ Grünberger/Mangold/Markard u.a., *Diversität in Rechtswissenschaft und Rechtspraxis*, 2021, S. 59 ff.

¹⁵⁹ Egger/Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung*, 2020; Krüper, *Die Vorlesung als rechtswissenschaftliches Lehrformat*, in: ders. (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 26 Rn. 25 ff.

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.“

Ähnlich sieht das ein anderer Interviewpartner:

I-D1: „AG-Leiter, die haben eine wichtige Rolle gespielt. (...) Da waren die meisten extrem supportive, unterstützend, haben sich gefreut, wenn man irgendwie Interesse gezeigt hat. Also ich würde sagen, das war so ein bisschen das Rückgrat eigentlich meiner Ausbildung (...) waren die AG-Leiter. Und dann gab es eben das Spielbein, (...), das Spielbein waren dann eben eher die professoralen Kontakte.“

Eine ähnliche Erfahrung haben auch andere Interviewpartner gemacht:

I-A2: „Und der AG-Leiter (...) der wusste, worum es geht und was letztlich zählt und hat uns versucht, einfach diese Fall-Lösung da gut und didaktisch (beizubringen), einfach auch mit Mühe, (...) hat das vorbereitet, hat dann Handouts verteilt. (...) Da war klar, der will, dass wir ein gutes Lernergebnis aus dem Kurs mitnehmen.“

Dass auch jenseits der Vorlesung für die Rechtswissenschaft sinnvolle Formate bestehen, die nutzbar gemacht werden sollten,¹⁶⁰ betont ein Interviewpartner:

I-D2: „Also die Varianz in Lehrformaten zum Beispiel ist sehr gering verglichen mit anderen Fächern. Das heißt also Dinge wie Dyadic Learning oder Service Learning, solche Sachen, das kommt jetzt mit den Law Clinics ein bisschen, die gibt es alle nicht. Es gibt ganz wenig Selbstwirksamkeitserfahrung beim Lernen, dadurch, dass man nie an oder fast nie mal (an) gesellschaftlich virulenten Themen arbeitet, sondern 90 Prozent oder so der Zeit, ich weiß es nicht, aber ein guter Teil der Zeit ist, man produziert Dinge, wie das Reichsgericht oder der BGH irgendwann mal oder das Verfassungsgericht so zu bearbeiten hatten. Das ist total wichtig für das Verständnis der Entwicklung. Das sollte halt nicht beim Reproduzieren bleiben. Es gibt zu wenig Transfer, es wird in Prüfungsformaten zu wenig honoriert, wenn man kreativ ist.“

Im Zusammenhang mit Lehrformaten stehen die individuellen Lernstrategien,¹⁶¹ die von Studenten eingesetzt werden und deren Beherrschung für den Studienerfolg entscheidend ist, die aber mit Blick auf die Wirksamkeit für das juristische Studium wenig reflektiert sind. Vor allem die Frage, mit welchen Strategien der hohe Stoffdruck bewältigt werden und in welcher Weise die hohe innere Systematik des Gegenstandes Recht sinnvoll erschlossen werden kann, wären näherer Betrachtung wert, ebenso wie die Frage, wie die Nutzung bestimmter

¹⁶⁰ So auch der Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, 55 f.

¹⁶¹ Eingehend etwa Mandl/Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien, 2006; rechtswissenschaftsspezifisch Lohse, Juristische Lernstrategie, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 33 Rn. 29 ff.

Lernstrategien durch Hochschullehrer angeregt und gefördert werden kann.

Ein eigenes Thema, das erst sehr zögerlich Aufmerksamkeit erhält,¹⁶² ist der Bereich der Lehrmedien, die in der Rechtswissenschaft eine große Rolle spielen – in Gestalt professionell verlegter Ausbildungsliteratur, aber auch in Form grauer Literatur, die immer wieder neu produziert, repliziert oder kopiert wird.¹⁶³ Die Formatkonstanz dieser Medien¹⁶⁴ über die Jahrzehnte hinweg ist ebenso erstaunlich wie der weitgehende Ausfall didaktischer Reflexion über ihre Steuerungswirkungen.¹⁶⁵ Insbesondere die Frage, welche Art von Lernen und welche Form von Kompetenzen durch Medienformate begünstigt werden, bedürfte der genaueren Untersuchung.

c) Prüfungsformate, Prüfungsbewertung, Prüfungskompetenzen

In Prüfungssachen schaut die juristische Fachöffentlichkeit traditionell auf die Prüfungsbewertung. Das Notensystem bildet dabei den Anknüpfungspunkt der Kritik, da es ‚nach oben‘ praktisch nicht ausgeschöpft wird und Absolventen, die nur die Hälfte der erreichbaren Punktzahl erzielen, bereits ein sogenanntes Prädikat haben.¹⁶⁶ Wiewohl diese seit Jahrzehnten übliche Praxis erklärungsbedürftig ist, blendet die engagiert geführte Diskussion zumeist aus,¹⁶⁷ dass im Gegenzug die Anforderungen ‚nach unten‘, die für ein Bestehen nötig sind, kaum mit der anderwärts üblichen Praxis vergleichbar scheinen, dass für ein Bestehen mindestens 50 % der Prüfungsinhalte richtig behandelt werden müssen. In manchen Bundesländern müssen Absolventen des schriftlichen Teils des ersten Examens im Durchschnitt ihrer Klausuren nicht 4,0 Punkte erreicht haben, um zur mündlichen Prüfung zugelassen zu werden – mit zum Teil für alle Beteiligten ernüchternden Erlebnissen und Ergebnissen.

Wichtiger als die kontraintuitive Verteilung der Noten auf der Skala ist indes die Vermutung, dass die Universitätsprüfungen und das Staatsexamen die Anforderungen der Objektivität, Validität und Reliabilität, die als Gütekriterien für Prüfungen etabliert sind, verfeh-

¹⁶² Czerny, Die Didaktik von Lösungsskizze und Musterlösung, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 38 sowie ebenda Schmidt, Didaktik der Ausbildungsliteratur, § 37.

¹⁶³ Überblick bei Krüper, Juristische Mediendidaktik, ZDRW 2017, 22 ff.

¹⁶⁴ S. aber für ein jüngeres Gegenbeispiel Towfigh/Gleixner, Smartbook Grundrechte, 2022.

¹⁶⁵ S. für eine Benutzerperspektive Wolff/Langbein, Die Arbeit mit juristischen Lehrbüchern, JuS 2025, 296 ff.

¹⁶⁶ S. etwa Hauser/Wendenburg, ZRP 2011, 18 ff. zur Notenvergabepraxis.

¹⁶⁷ Brockmann/Pilniok, Prüfen in der Rechtswissenschaft, in: Bork (Hrsg.), Prüfungsforschung, 2015, 71 (75 ff.): „stark von Überzeugungen und politischen Anliegen getragen“.

len.¹⁶⁸ Es erstaunt, dass die Landesjustizprüfungsämter, die über die Daten für eine darauf gerichtete Untersuchung verfügen, solche Untersuchungen nicht systematisch und periodisch ansetzen. Dabei geht eine erste Evidenz dahin, dass schon das Kriterium der Objektivität in Form der Auswertungs- und Interpretationsobjektivität vielfach verfehlt wird,¹⁶⁹ was durch die zum Teil defizitäre Korrekturpraxis nicht nur gelegentlich verwischt wird.

Ob und inwiefern auch die Kriterien der Validität und Reliabilität der juristischen Prüfungen verfehlt werden,¹⁷⁰ bedürfte ebenfalls der Untersuchung.¹⁷¹ Validität und Reliabilität zu erreichen setzt allerdings voraus, dass die Prüfungsgegenstände und Prüfungserwartungen ganz anders als bislang didaktisch angelegt und konstruiert wären. Hier müsste also eine echte Kompetenzorientierung des Prüfungswesens im Sinne des *constructive alignment* erreicht werden. Daran fehlt es aber sowohl an den Juristischen Fakultäten und erst recht im Staatsexamen, das von der didaktisch nicht plausiblen Entkopplung von Lehre und Prüfung lebt.¹⁷² Ein Interviewpartner stellt dazu nüchtern fest:

I-A2: „Ja gut, ich habe halt das klassische Auseinanderfallen von Ausbildungsstelle und Prüfungsstelle. Das ist natürlich irgendwie ein grandioser Mismatch. Das ist schon so.“

Eine belastbare Operationalisierung der Notenstufen scheint zudem in der Praxis kaum stattzufinden. Zwar liegt in Gestalt der „Verordnung über eine Punkte- und Notenskala für die erste und zweite juristische Prüfung“ (Bundesnotenverordnung) ein gesetzlicher Anhaltspunkt vor, wie auch ein Interviewpartner meint:

I-V1: Wieder einmal wird die Diskussion geführt „unter gänzlicher Außerachtlassung, völliger Außerachtlassung, dass es eine Bundesnotenverordnung gibt, die vielleicht keiner kennt, dass in der Bundesnotenverordnung die Noten definiert werden, dass machbar was ganz anderes ist als hervorragend, sondern eher nach der Bundesnotenverordnung ausreichend oder befriedigend, dass die Bundesnotenverordnung weiß, dass es streng ist und es gibt ganz am Ende nochmal einen Abschlag.“

Das Problem der gesetzlichen Notenstufenbestimmungen ist allerdings, dass der für jede Notenstufe gängige Verweis auf die „Anfor-

¹⁶⁸ Reis, Prüfen im Licht der Hochschuldidaktik, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, 29 (31 ff.).

¹⁶⁹ Glöckner/Towfigh, Messgenauigkeit und Fairness in Staatsprüfungen, AnwBl 2016, 706 ff.; für Universitätsprüfungen Hufeld, Jede Korrektur eine andere Note, ZDRW 2024, 59 ff.

¹⁷⁰ Begründete Zweifel etwa bei Reis, Prüfen im Licht der Hochschuldidaktik, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, 29 (31 ff.).

¹⁷¹ Reis, Prüfen im Licht der Hochschuldidaktik, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, 29 (37): „deutlicher Forschungsbedarf“.

¹⁷² Trute, Constructive Alignment in der Rechtswissenschaft in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, 2022, § 46.

derungen“ der Prüfung seinerseits unteroperationalisiert ist, weil die Ausbildungszielbestimmungen der Ausbildungsgesetze und des DRiG ungeeignet sind, als Maßstab konkreter Prüfungsleistungen herangezogen zu werden. Auf dieser Basis sind die Notenstufenbestimmungen letztlich nicht mehr als Scheinrationalisierungen des Bewertungsprozesses, in dem sie daher konsequenterweise auch keine Bedeutung haben. Das zeigt sich auch daran, dass die Bundesnotenverordnung nach dem Willen des Ordnungsgebers durch die Hinterlegung der sieben Notenstufen mit Notenpunkten zu einer organischen Verteilung der Notenpunkte führen sollte, was erkennbar fehlgeschlagen ist.¹⁷³

Der Frage der Prüfungsbewertung vorgelagert ist jene nach den Prüfungsformaten und der Prüfungskompetenz der Prüfer. Die Rechtswissenschaft hält jedenfalls im Staatsexamen eisern an der Fall-Klausur fest und durchbricht dieses Format – wenn überhaupt – nur sehr niedrigschwellig, etwa in Gestalt von Zusatzfragen. Andere Formate sind im Bereich der nicht fallgeeigneten Grundlagenfächer anzutreffen, die jedoch nicht Examensgegenstand sind. Als Prüfungsmodell existiert praktisch ausschließlich die sogenannte summative Prüfung zum Abschluss eines Ausbildungsabschnitts. Weitgehend unbekannt sind lernprozessbegleitende, sogenannte formative Prüfungen, obwohl die Fakultäten bei der Gestaltung ihrer Studienordnungen durchaus die Möglichkeit hätten, die Prüfungsformate stärker zu differenzieren. Die Entwicklung und Verbreitung von prüfungstauglicher KI kann hier in Zukunft helfen, Lücken zu schließen. Empirisch untersuchenswert wären die Lerneffekte, die durch sinnvolle Kombination von formativen und summativen Prüfungen erreicht werden könnten – und zwar sowohl mittelfristig als auch langfristig mit Blick auf das Staatsexamen.

Geprüft und bewertet wird aber nicht allein im Staatsexamen, sondern in viel größerem Umfang im Verlauf des Studiums. Als Korrektoren fungieren hier Korrekturassistenten, wissenschaftliche Mitarbeiter oder AG-Leiter und nur ausnahmsweise Professoren. Deren Qualifikation zur Korrektur wird vermutet und aus der innegehabten Position oder der Staatsexamensnote abgeleitet. Systematisch sichergestellt wird die Prüfungskompetenz praktisch nie. Dabei scheint die Erfahrung zu zeigen, dass vor allem frisch Examinierte dazu neigen, besonders strenge Anforderungen an Studienleistungen zu stellen, weil sie selbst auf dem Wissensniveau der Staatsprüfung stehen und dazu neigen, dieses in den Erwartungshorizont von Studienprüfungen zu interpolieren. Ihre Bewertungspraxis orientiert sich – wie meist auch jene der Professoren – an einem *copy and paste* implizit vermit-

¹⁷³ Hauser/Wendenburg, Das (obere) Ende der Notenskala, ZRP 2011, 18 (19).

telter und habitualisierter Bewertungsstandards, die regelhaft nicht einmal als hinterfragbar wahrgenommen werden. Hier eröffnet sich ein breiter Raum empirischer Forschungsmöglichkeiten was die Übernahme, Entwicklung und Reflexion von Bewertungsstandards angeht, aber auch Fragen nach Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Schulungen im Bereich der Prüfungsabnahme.

d) Fachidentifikation

In der 2017 erstellten Studie über Gründe des Studienabbruchs in der Rechtswissenschaft untersuchen die Autoren auch den Einfluss der Fach- und Hochschulidentifikation auf die Entscheidung, das Studium vorzeitig zu beenden.

„Die Identifikation mit Studienfach und Hochschule hat einen entscheidenden Einfluss auf die Studienleistungen und den Verlauf des Studiums. Eine entsprechend stark ausgeprägte Identifikation wirkt sich positiv auf die Anstrengungen zu eigenaktivem Studieren, aber auch auf den Kontakt zu den Lehrenden und den Kommilitonen aus. Angesichts dieser Zusammenhänge bestehen im Ausmaß der Fach- und Hochschulidentifikation erwartungsgemäß deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen. 88 % der Absolventen, aber nur 63 % der Studienabbrecher würden wieder studieren, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden (...). Auch bei der Frage, ob die Exmatrikulierten noch einmal an derselben Hochschule studieren würden, zeigen sich Unterschiede zwischen den Exmatrikuliertengruppen. Ganz offensichtlich ist bei Absolventen die Bindung an die Hochschule stärker ausgeprägt als bei Studienabbrechern. So stimmen 45 % der Studienabbrecher und 63 % der Absolventen dieser Aussage zu. 33 % der Studienabbrecher, aber auch 19 % der Absolventen würden auf keinen Fall wieder an derselben Hochschule studieren.“¹⁷⁴

Welche Bedeutung Hochschullehrer und Ausbilder für eine gelingende Identifikation mit dem Fach im Idealfall spielen *können*, zeigt sich in einer Äußerung eines Interviewpartners:

I-A2: „Also der (Professor H) stand da vor 600 Leuten und hat dann rübergebracht, sehr authentisch und intellektuell aufrichtig, dieses Ringen um materielle Gerechtigkeit und vernünftige, menschenwürdige Handhabung des Strafrechts, des materiellen Strafrechts. (...) Also da hat man wirklich die Ernsthaftigkeit und Bedeutung dieses Rechtsgebiets, hat man wirklich da ganz unmittelbar mitbekommen. Das fand ich sehr, sehr gut. Und dann hat man auch abgelegt jeden Zynismus, den man sonst vielleicht entwickeln könnte gegenüber dem Strafrecht, das war wirklich, das war sehr, sehr, sehr konstruktiv und gut. (...) Der (Professor I) kam in die Vorlesung rein, (...), hatte nichts anderes mit als dtv, dtv Bürgerliches Gesetzbuch, und hatte mit uns die Methodenlehre sozusagen, hat irgendwas aufgeschlagen, hat dann mal angefangen mit uns zu diskutieren (...) im sokratischen Dialog, also unglaublich gut. Und da tun sich ja dann Welten auf, wenn man wissbegierig ist und versucht, das dann mitzugehen. Also da habe ich wahnsinnig viel gelernt (...).“

¹⁷⁴ Heublein/Hutzsch/Kracke u.a., Die Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura, DZHW-Projektbericht 2017, 54 ff. abrufbar unter <https://www.dzhw.eu/pdf/21/dzhw-gutachten-ursachen-studienabbruch-staats-examen-jura.pdf>.

Und allgemeiner stellt der Interviewpartner fest:

I-A2: „(...) die Hochschullehrer oder dann auch die Assistenten, die da tätig waren, die spielen schon eine enorme Rolle. Die können einen für ein Rechtsgebiet begeistern oder einem letztlich von einem Rechtsgebiet dauerhaft auch sozusagen einen abspensig machen. Und beides liegt stark in deren Händen. (...) Gerade die Hochschullehrer und gerade kann ich an ein halbes Dutzend denken, die haben mich richtig motiviert und inspiriert. Also ich war ja in (Stadt) dann, (Professor D) gehört, (Professor N) gehört, (Professor R) gehört, bei (Professor L) die Klausuren geschrieben, Klausurenkurs beim (Professor L) gemacht. Das sind super Leute, richtig gut. Also ich bin jedenfalls so, ich war so drauf, mich hat das richtig motiviert. Also das muss ich schon sagen.“

Die Begeisterung für die Sache ist auch einem anderen Interviewpartner vermittelt worden:

I-V2: „Eine Person, ein Professor, der leider schon verstorben ist, der hatte die Gabe, der hat das Strafrecht, der hat uns, also der hat die Lehre so bildlich vermittelt, der hat uns den Stoff so pädagogisch wertvoll vermittelt, dass man wirklich geflasht gewesen ist und auch gedacht hat, boah, also besser kann man es nicht erklären (...).“

Ein anderer Interviewpartner erinnert sich auch mit Blick auf Standards des akademischen Miteinanders:

I-W3: „Also ganz besonders toll, das sage ich unumwunden, war(en) die Vorlesungen von (Professor E) (...) (Professor E) war jemand, der auf unbedingte Disziplin geachtet hat. Er war dann auch mal jemand, der den Vorlesungssaal verlassen hat, wenn es ihm zu laut war. Ich fand das gut, weil Lautstärke Studierende, die was lernen wollen, tatsächlich irgendwie stört und ablenkt. Also er war so ein bisschen ein Mann, der auch alte Werte verkörpert hat, was aber in der damaligen Zeit im Studium nicht schlecht getan hat.“

Wie eine studienförderliche Identifikation mit Fach und Hochschule gelingen kann, ist eine für das Studium der Rechtswissenschaft deshalb besonders relevante Frage, weil unter den Bedingungen eines Massenstudiengangs eine stete individuelle Ansprache durch Hochschullehrer nur schwer zu gewährleisten ist. Insofern rücken institutionelle Aspekte der Studiengangsgestaltung in den Blick, die namentlich denjenigen Studenten Identifikationsangebote machen, für die der Zugang zum Fach und zur akademischen Welt der Hochschule nicht selbstverständlich ist. Für die Rechtswissenschaft muss aber auch der Befund aufmerken lassen, dass es selbst unter den erfolgreichen Absolventen nicht durchweg gelingt, eine Fachidentifikation herzustellen.¹⁷⁵ Hier könnte empirische Forschung helfen, Dunkelfelder aufzuhellen und gegenläufige Handlungsstrategien zu entwickeln.

¹⁷⁵ Heublein/Hutzsch/Kracke/Schneider, Die Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura, DZHW-Projektbericht 2017, 54 ff. abrufbar unter <https://www.dzhw.eu/pdf/21/dzhw-gutachten-ursachen-studienabbruch-staats-examen-jura.pdf>.

e) Ausbildungsformate im Referendariat

Stärker noch als die Studien-, Lehr- und Prüfungsbedingungen an der Universität ist die praktische Ausbildung im Referendariat didaktisch und empirisch unterbelichtet. Dabei gibt anekdotische Evidenz dringenden Anlass, die Qualität im letzten Abschnitt der juristischen Ausbildung einer empirischen Kontrolle zu unterziehen.¹⁷⁶ Auch viele der Interviewpartner schauen ausgesprochen kritisch auf den praktischen Teil ihrer Ausbildung zurück – in Gänze oder auch nur zum Teil:

I-J1: „Bei den Arbeitsgemeinschaften habe ich auch kaum in Erinnerung, dass ich da irgendwie irgendwo mal wirklich gerne hingegangen wäre. Allenfalls tatsächlich die ersten Wochen diese reine Einführungs-AG für die ZPO. Das war sehr hilfreich. (...) Und noch schlimmer war es eigentlich bei den Ausbildern, denen man zugewiesen war. Da muss ich sagen, war es bei mir im Referendariat so, dass ich das Gefühl hatte, die Anwesenheit bei dem Ausbilder, das war tatsächlich jeweils der Knüppel zwischen meinen Beinen im Referendariat.“

Eine gemischte Bilanz zieht ein anderer Interviewpartner:

I-W3: „Das Referendariat habe ich in sehr positiver Erinnerung. Das liegt zum einen daran, dass ich mir interessante Ausbildungsstationen gesucht habe und dann die Ausbilder ihre Aufgabe auch, ich würde sagen durchgehend, sehr ernst genommen haben. (...) Die Arbeitsgemeinschaften im Referendariat, die habe ich, soweit es ging, gar nicht besucht. Ich bin da immer nur zum Pflichtprogramm gekommen, weil ich die nicht hilfreich fand.“

Ähnlich erinnern sich auch weitere Interviewpartner:

I-J3: „An das Referendariat habe ich deutlich negativere Erinnerungen als an mein Studium. (...) Und was eben auch dazu kommt, anders als im Studium, ist zum einen die Qualität der Ausbilder in Theorie und in Praxis sehr, sehr unterschiedlich. Es gibt sehr gute Leute, es gibt sehr engagierte Leute, bei denen ich mich auch wohl gefühlt habe. (...) Aber da habe ich auch sehr negative Beispiele gehabt und auch unangenehme Situationen gehabt.“

I-A2: „Ja, also da ist das Bild deutlich heterogener als an diesen guten Universitäten, wo ich war. Also ganz, ganz heterogen. Wir hatten Staatsanwaltschaft, die Strafstation war unterirdisch schlecht. Ich war bei so einem jungen Staatsanwalt, der wollte um 17 Uhr zum Tennis spielen gehen. Hat keine einzige meiner Arbeiten vernünftig mit mir besprochen. Es war völlig absurd, ja. Lerneffekt null. Der Typ war null motiviert. Wahrscheinlich hat er es nur gemacht, weil ihm dann ein Referendar zugewiesen worden ist, denke ich mal. Und also die Skala (...) nach unten, ging die viel weiter runter denn im Referendariat. (...) Also man stößt natürlich auch auf diese Abgründe.“

I-V2: „In der Kommunalverwaltung, das war ein Schrecken (...). Da hatte man mit menschlichen Abgründen zu tun, aber das schult letztlich auch, mit so einer Situation klarzukommen. Das war dann allerdings mehr unter lebenspraktischen Aspekten als unter lerntheoretischen Aspekten.“

¹⁷⁶ ZDRW im Gespräch: Zur Qualität der Referendarausbildung in Deutschland, ZDRW 2023, 295 ff.

I-W2: „Also die Arbeitsgemeinschaften fand ich nur bedingt hilfreich, muss ich sagen. Und bei der Ausbildung, wie gesagt, auch da hängt es immer mit der einzelnen Person zusammen. Also im Zivilrecht war ich bei einer (Kammer für Handelssachen). Da hatte ich den Eindruck, dass der Richter auch wirklich uns was mitgeben will, dass wir was lernen sollen und hat uns auch in jede Verhandlung mitgenommen. Dann hatte ich bei der Staatsanwaltschaft jemanden, der total genervt war, dass er mich übernehmen musste.“

Eine bewusste Vermeidungsstrategie hat ein anderer Interviewpartner gewählt:

I-D3: „Die AG selbst, die waren wirklich schlecht, größtenteils. Es gab einen AG-Leiter im Strafrecht, der hat das gut gemacht und ansonsten waren das alles Personen und Persönlichkeiten, die uns zugewandt waren, die uns helfen wollten. Also das waren schon alles nette Menschen, die uns da unterrichtet haben, aber die hatten halt einfach erkennbar nicht die Zeit und nicht die Kapazitäten und teilweise auch einfach nicht die Fähigkeiten, um da guten Unterricht zu machen. (...) Und das hat auch dazu geführt, dass ich jedes Mittel ergriffen habe, um diese AG-Besuche zu vermeiden und auch relativ erfolgreich.“

Vor dem Hintergrund dieser Äußerungen zeigt sich die Notwendigkeit, die Bedingungen der praktischen Ausbildung im Referendariat genauer in den Blick zu nehmen. Dabei geht es etwa um die Frage, wer unter welchen Bedingungen warum wen ausbildet,¹⁷⁷ ob und wenn ja wie welche Qualitätsstandards gewahrt werden und welche Ausbildungsformate in der Praxis fruchtbringend sind und welche nicht. Auch die Frage, wie geeignete Ausbilder gefunden und geschult werden können, drängt sich nach Einschätzung von Interviewpartnern, die selbst in der praktischen Ausbildung tätig sind, auf:

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. (...) Was mich immer noch wundert, ist jetzt auch aus der Ausbilderperspektive, dass man egal, welchen Job man in der Ausbildung übernehmen möchte, man hat ihn sofort, ohne irgendwelche Qualifikationen vorweisen zu müssen.“

I-J3: „Und da müssen Leute ran (...) an die Ausbildung, die eben auch vernünftig mit Leuten umgehen können. (...) diese Negativbeispiele waren mir auch ein Ansporn dafür, mich um junge Leute zu bemühen.“

2. Implementation eines empirischen Forschungsprogramms

In einem Fach, das ohne eigene empirische Tradition auskommt und einer Praxis, in der empirische Ausbildungsforschung nicht üblich ist, ist die Entwicklung einer Implementationsstrategie für gezielte empirische Ausbildungsforschung ebenso nötig wie anspruchsvoll.

¹⁷⁷ So schon Hensen/Kramer, Gutachten F zum 58. DJT, 1990, F 89 ff.

Um eine zielführende Gewinnung empirischer Erkenntnis zu ermöglichen, müssen zunächst die wesentlichen Akteure zusammengeführt werden – Politik und staatliche Verwaltung ebenso wie Fakultäten und Berufsverbände. Wesentlich ist in diesem Stadium schon die Hinzuziehung externen Sachverständigen in Gestalt von Bildungs- und Hochschulforschern unterschiedlicher Provenienz, die empirisch arbeiten und bei der Entwicklung sinnvoller Forschungsfragen mitwirken können (dazu auch sogleich). Hier könnte sich das Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz als koordinierende Instanz profilieren.

Die interessierten Akteure müssten die für empirische Forschung notwendigen Ressourcen ermitteln, zu denen neben Finanzmitteln ganz wesentlich Datenbestände, aber auch sogenannte Feldzugänge gehören, etwa in Gerichten, Behörden und Fakultäten. Dabei muss ein sinnvolles Pooling dieser Ressourcen stattfinden. Hier könnten die Landesjustizminister durch Einwirken auf die Prüfungsämter die Freigabe von Daten befördern. Wissenschaftspolitisch könnte durch die gezielte Einrichtung von empirisch forschenden Lehrstühlen an den Juristischen Fakultäten auch eine institutionelle Struktur aufgebaut werden.

III. Etablierung von Kooperationsformaten

Die institutionelle Struktur der juristischen Ausbildung ist, wie gezeigt, durch eine Mehrzahl unterschiedlicher Akteure gekennzeichnet, die nach eigenen Handlungs- und Zeitlogiken agieren (→ B. III. 2.). Geformt wird diese institutionelle Struktur durch die verfassungsrechtliche Verteilung von Gesetzgebungs- und Vollzugskompetenzen, durch die gesetzliche Zuweisung von Aufgaben und Befugnissen an die Prüfungsämter, durch die Grundrechte des Art. 5 Abs. 3 GG zugunsten der Hochschullehrer und Fakultäten, durch Selbstverwaltungsrechte berufsständischer Vertretungen, durch Satzungszwecke von Interessenvertretungen und durch wirtschaftliche Interessen kommerzieller Repetitorien. Das Zusammenspiel dieser Kompetenzen, Befugnisse, Rechte und Interessen ist nicht geeignet, eine nach anspruchsvollen Kriterien gelingende juristische Ausbildung zu gewährleisten. Die Summe der partikularisierten Akteurspositionen bildet kein gemeinsames Ganzes, aus dem sich eine funktionierende Gestaltungsverantwortung für die juristische Ausbildung ergäbe.

Insofern scheint es geboten, durch die Entwicklung von institutionellen Kooperationsstrukturen, einer ‚Governance der juristischen Ausbildung‘, jene Verbesserungspotentiale zu heben, die bislang

durch den Akteurspluralismus nicht genutzt werden. Solche Kooperationsstrukturen sollten dabei auf verschiedenen Ebenen ansetzen:

- Die juristische Ausbildung ist – jenseits der föderalen Zuständigkeitsordnung – als gesamtstaatliche und gesellschaftliche politische Gestaltungsverantwortung zu begreifen. Zur dauerhaften Begleitung und Reflexion der juristischen Ausbildung sollte daher eine „Ständige Kommission zur Entwicklung der juristischen Ausbildung“ beim Bundesministerium der Justiz eingerichtet werden, die ihre besondere Aufgabe darin hat, Akteure aus Politik, Verwaltung, Justiz, Wissenschaft und Gesellschaft zusammenzubringen, um einen übergreifenden Gesprächszusammenhang zu stiften. Von Anfang an sollte ein solcher Gesprächszusammenhang auch unter Einbeziehung rechtswissenschaftsexternen Sachverständs erfolgen, um die Selbstreferentialität des juristischen Ausbildungsdiskurses aufzubrechen. Eine solche Kommission könnte im Übrigen auch der Ort sein, der gesetzlichen Forderung nach Abstimmung von universitärer und praktischer Ausbildung, wie § 5 Abs. 2 DRiG sie postuliert, stärker als bislang gerecht zu werden. Das diffuse Verweisungsverhältnis der beiden Ausbildungsabschnitte sollte verklärt und die Funktion beider Abschnitte anhand von überprüfbaren Kriterien und Lernzielen gegeneinander abgegrenzt und profiliert werden.
- Der für die Entwicklung der juristischen Ausbildung wichtige KOA sollte als Kooperationsformat mit den Juristischen Fakultäten neu konzipiert werden, um die gemeinsame Verantwortung für die und die praktische Arbeit an der juristische(n) Ausbildung auf eine solide Grundlage zu stellen.
- Auf Ebene der Länder empfiehlt sich die Einrichtung von Landesjustizprüfungsausschüssen zur Verbesserung des Prüfungswesens, in denen Vertreter der Prüfungsämter und der Fakultäten jeweils für eine bestimmte Amtsperiode zusammenwirken (→ D. IV. 1.).
- Der Deutsche Juristenfakultätentag sollte sich deutlich stärker als bislang als koordinierender und standardsetzender Akteur im Bereich der juristischen Ausbildung verstehen und aufstellen. Insbesondere mit Blick auf die notwendige fachdidaktische Professionalisierung der Rechtswissenschaft (→ D. III.) kann er wichtige Funktionen übernehmen. Auch hier sollten Formate im Zusammenspiel mit Vertretern anderer wissenschaftlicher Disziplinen selbstverständlich werden.
- Schließlich bietet es sich an, dass die Juristischen Fakultäten einzelner oder mehrerer Bundesländer Kooperationsformate zur Verbesserung der juristischen Ausbildung etablieren. Naheliegend wäre etwa die Etablierung eines gemeinsamen Examenrepetitoriums („Bayern-Rep“, „NRW-Rep“), in dessen Entwicklung Ressourcen

gebündelt werden könnten, um Kapazitäten für eine professionelle fachdidaktische Konzeption freizusetzen. Ein solches arbeitsteiliges Vorgehen würde auch erlauben, das Angebot an (Online-) Formaten und Materialien an verschiedene Leistungszielgruppen im Sinne eines ‚Scaffolding‘ anzupassen.