

Gutachten F
zum 75. Deutschen Juristentag
Erfurt 2026

Verhandlungen des 75. Deutschen Juristentages

Erfurt 2026

Herausgegeben von der
Ständigen Deputation
des Deutschen Juristentages

Band I

Juristische Ausbildung der Zukunft – Welche Reformen empfehlen sich?

Gutachten F

zum 75. Deutschen Juristentag

Erstattet von

Professor Dr. Julian Krüper

Lehrstuhl für Öffentliches Recht,
Verfassungstheorie und interdisziplinäre Rechtsforschung
an der Ruhr-Universität Bochum



C.H. BECK

beck.de

ISBN E-PDF 978 3 406 84770 7

© 2026 C.H.Beck Verlag GmbH & Co. KG
Wilhelmstraße 9, 80801 München
info@beck.de

Satz: Druckerei C.H.Beck, Nördlingen
Umschlag: nach dem Entwurf von rulle & kruska gbr,
Nikolaus Rulle, Köln
E-Book: Datagroup int. SRL, 300665 Timisoara, Romania

Alle urheberrechtlichen Nutzungsrechte bleiben vorbehalten.
Der Verlag behält sich auch das Recht vor, Vervielfältigungen dieses Werkes
zum Zwecke des Text and Data Mining vorzunehmen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt der Verlag keine Haftung für die
Inhalte externer Links, die im Buch genannt oder abgedruckt sind. Für den Inhalt der
verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Inhaltsverzeichnis

A. Neue Fragen an ein altes Problem	F 7
B. Strukturprobleme der juristischen Ausbildungsdebatte	F 13
I. Fehlendes empirisches Wissen und fehlende didaktische Grundlagen	F 13
1. Fehlende empirische Grundlagen	F 13
2. Fehlender fachdidaktischer Bezugsrahmen	F 15
II. Dysfunktionale Reformdebatte	F 19
1. Disziplinäre Schließung	F 20
2. Konzentration auf das Staatsexamen	F 22
3. Polarisierung	F 25
4. Krisenorientierung	F 26
III. Vielfalt von Akteuren, Interessen und Handlungslogiken	F 27
1. Akteure der juristischen Ausbildungsdebatte	F 28
a) Die Länder und ihre Justiz- und Prüfungsverwaltungen	F 28
b) Die Juristischen Fakultäten und der Deutsche Juristenfakultätentag	F 29
c) Berufsständische Vereinigungen	F 30
d) Studentische Interessenvertretungen und Reforminitiativen	F 30
e) Kommerzielle Repetitorien	F 31
2. Inkompatibilität der Handlungs- und Zeitlogiken	F 31
3. Genuine Ausbildungslogik als Leerstelle	F 35
IV. Der ungelöste Theorie/Praxis-Konflikt	F 36
1. Fraglosigkeit der Forderung nach Praxisorientierung	F 36
2. Mehrwertigkeit der Forderung nach mehr Praxisrelevanz ..	F 38
3. Funktionen und Möglichkeiten einer Steigerung von Praxisrelevanz	F 40
C. Langfristige Strategien zur Bearbeitung der Strukturprobleme	F 44
I. Entwicklung eines Leitbilds des modernen Juristen	F 44
1. Leitbilder als Selbstvergewisserungsinstanzen	F 44
2. Leitbild des Einheitsjuristen mit der Befähigung zum Richteramt	F 45
3. Gegenstände eines Juristenleitbilds	F 48
a) Kernkompetenzen in einem sich ändernden Arbeitsfeld	F 48
b) Wertbindung des Rechts	F 52
c) Pluralität von Ausbildungswegen, Abschlüssen und Berufsfeldern	F 54

II. Stärkung empirischer Forschung über juristische Ausbildung	F 56
1. Entwicklung eines Forschungsprogramms	F 56
a) Herkunft, Motivation, Studienverlauf und Studienerfolg von Jurastudenten	F 56
b) Lehrformate, Lernstrategien, Medien	F 57
c) Prüfungsformate, Prüfungsbewertung, Prüfungs- kompetenzen	F 59
d) Fachidentifikation	F 62
e) Ausbildungsformate im Referendariat	F 64
2. Implementation eines empirischen Forschungsprogramms .	F 65
III. Etablierung von Kooperationsformaten	F 66
D. Kurz- und mittelfristige Maßnahmen zur Reform der juristischen Ausbildung	F 69
I. Gelingende Studienwahl und gelingenden Studienbeginn ermöglichen	F 69
1. Informierte Studienwahl fördern	F 70
2. Studieneingangsphase entwickeln	F 71
3. Kompensation von Kompetenzdefiziten	F 74
II. Curriculare Reformen	F 75
1. Curriculum als Intentionalitätszusammenhang	F 76
2. Reform der Curriculumsinhalte	F 77
3. Reform der Curriculumsstruktur	F 79
III. Rechtsdidaktische Professionalisierung	F 82
1. Gestaltbarkeit und Gestaltung juristischer Ausbildung	F 82
2. Entwicklung didaktischer und fachdidaktischer Standards	F 84
3. Etablierung didaktischer und fachdidaktischer Standards ...	F 87
4. Didaktische Professionalisierung der praktischen juristischen Ausbildung	F 89
IV. Qualitätssicherung im Prüfungswesen	F 91
1. Einrichtung von gemischten Landesjustizprüfungs- ausschüssen	F 91
2. Entwicklung von unterschiedlichen Prüfungsformaten	F 91
3. Prüfungsorganisation und Bewertung	F 93
a) Prüfungsdidaktische Professionalisierung	F 93
b) Kampagnenmodelle	F 94
c) Aufgabenqualität	F 94
d) Korrekturstandards	F 95
E. Fazit	F 96
F. Informationen zu den qualitativen Interviews	F 99
G. Thesen	F 102

A. Neue Fragen an ein altes Problem

Der Freiburger Staatsrechtslehrer *Ernst-Wolfgang Böckenförde*, der nicht für seine geringen Ansprüche bekannt gewesen ist,¹ hat der juristischen Ausbildung schon 1997 attestiert, dass sie sich „auf dem Weg ins Abseits“ befinde.² Auf diesem Weg ist sie, so darf man sagen, seither ein gutes Stück vorangekommen.³ Denn bis heute hat *Böckenfördes* Analyse nichts an Aktualität eingebüßt: nicht, was das Agieren der Akteure, nicht, was die Überfrachtung des Studiums, nicht, was die Eigensinnigkeiten des Prüfungsgeschäfts und nicht, was die daraus sich ergebenden Belastungen der Jurastudenten betrifft. Wer sich noch einen Rest von Interesse an juristischer Ausbildung erhalten und nicht völlig vor den Beharrungskräften des Betriebs resigniert hat,⁴ legt seinen Beitrag ernüchert zu Seite. Zwar wird nur über wenige Dinge unter Juristen schon so lange und leidenschaftlich diskutiert wie über die juristische Ausbildung⁵ – erreicht aber wird nur wenig.⁶ Zurecht spricht *Böckenförde* von „Minireformen“.⁷

Die Internetfundstellen wurden am 20.12.2025 zuletzt abgerufen.

¹ Schlink, Der Lehrer Ernst-Wolfgang Böckenförde, *Der Staat* 58 (2019), 441 ff.

² Böckenförde, Die deutsche Juristenausbildung – auf dem Weg ins Abseits?, *JZ* 1997, 317 (323).

³ Im Vordergrund der Betrachtungen steht hier die juristische Ausbildung an den Universitäten mit dem Studienabschluss der Ersten Staatsprüfung sowie Aspekte der praktischen juristischen Ausbildung im Referendariat mit dem Ziel der Zweiten Staatsprüfung. Inwiefern dieser Qualifikationsweg mit dem Begriff der Ausbildung angemessen beschrieben ist, mag man – hinsichtlich des an sich wissenschaftlichen Anspruchs – unterschiedlich beurteilen. Es handelt sich dabei aber um den eingeführten Begriff, der hier daher auch zur Vermeidung von Missverständnissen verwendet werden soll.

⁴ S. für die Fakultäten etwa Lührig, Die Diskussion über die Reform der Juristenausbildung von 1945–1995, 1997, 205 ff.; ausdrücklich auch Funke, Haltung zeigen oder Haltung einnehmen?, *NJW* 2018, 1930 (1930); Röper, Neuordnung der Juristenausbildung, *ZRP* 2000, 239 ff.

⁵ Von einem „ermüdenden“ Diskurs sprechen Rzakowski/Trute, Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft, in: Reimann/Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik II*, 2023, 147 (153); Hufen, Perspektiven des rechtswissenschaftlichen Studiums, *ZDRW* 2013, 5 (5): „Die Diskussion um die Reform der Juristenausbildung – so könnten man kalauern – ist älter als die Juristenausbildung.“; aus den Beratungen des DJT nach 2. Weltkrieg s. etwa Oehler und Richter, Gutachten E und F zum 48. DJT, 1970; Hassemer/Kübler und Hensen/Kramer, Gutachten E und Gutachten F zum 58. DJT, 1990.

⁶ Hamed, Psychische Belastungen in der Vorbereitung auf das erste juristische Staatsexamen, 2025, 21; Fischer-Lescano, Studieren wie Kafka, in: Paskowski/Fruchtenicht (Hrsg.), *Kritik und Reform des Jurastudiums*, 2025, 15 (18 ff.: „Keine Reform. Nirgends“); in der Sache auch Gallon/Mangold, *Geschichte des rechtsdidaktischen Diskurses*, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, § 5 Rn. 43; Goekenjan/Krüper, Was es braucht, damit die Reform des Jurastudiums gelingt, *LTO*, 29.6.2024,

Doch es sind nicht nur die Ergebnisse, die ernüchtern, sondern auch das Niveau, auf dem die Debatte geführt wird und die Beharrlichkeit, mit der seit Jahrzehnten auch aus berufenem Munde geäußerte Reformvorschläge ignoriert werden.⁸ Im Kontrast zum hohen juristischen Standesbewusstsein ansonsten gilt für die Standards der Ausbildungsdebatte offenbar das Motto: weniger ist mehr.⁹ Auch wenn es an gutem Willen vielerorts nicht fehlt, ist von den Akteuren in den Juristischen Fakultäten, den Prüfungsämtern und Ministerien bislang nur wenig zu erwarten. Das unterscheidet die Rechtswissenschaft von anderen Professionsdisziplinen,¹⁰ in denen seit Jahren erfolgreiche Anstrengungen unternommen werden, das Studium zu verbessern. An erster Stelle zu nennen ist hier die Medizin.¹¹

Über allem ist die Unzufriedenheit mit der juristischen Ausbildung erneut stark gewachsen,¹² artikuliert,¹³ medial platziert¹⁴ und empirisch hinterlegt worden.¹⁵ Richtig ist, dass der aufgelaufene Re-

abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/reform-jura-studium-wie-sie-gelingt-ewige-debatte>.

⁷ Böckenförde, Die deutsche Juristenausbildung – auf dem Weg ins Abseits?, JZ 1997, 317 mit Bezug auf die Reform von 1992/93.

⁸ So besteht zwischen diesem und den zurückliegenden einschlägigen Gutachten zum DJT in einer Reihe von Einzelpunkten eine hohe Übereinstimmung, etwa was die Reduktion des Prüfungstoffes betrifft oder die nicht sinnvolle Trennung von Lehren und Prüfen in den Staatsexamen.

⁹ Krüper, Fragen Sie doch einfach jemanden, der sich damit auskennt!, JURA 2021, 740 (740).

¹⁰ Dazu Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, 24 f. und öfter.

¹¹ S. ZDRW im Gespräch, Professionalisierung in der Fachdidaktik, ZDRW 2024, 5 ff. mit Thorsten Schäfer (Medizin) und Ines Weber (Theologie).

¹² Wenn hier und im Folgenden von juristischer Ausbildung die Rede ist, ist damit der zweigliedrige, durch Studium und Referendariat gebildete akademisch-praktische Weg zum Volljuristen gemeint. Inwiefern bereits das Wort der Ausbildung eine problematische Bezeichnung ist, weil das Handwerklich-Praktische über- und das Wissenschaftlich-Reflexive darin unterbelichtet wird, ist eine berechtigte Frage. Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird hier aber am eingeführten Begriff festgehalten – aller Zweifel zum Trotz. Dass daneben in einer Vielzahl von Kontexten juristische Ausbildung stattfindet, an Hochschulen für öffentliche Verwaltung und anderen Fachhochschulen sowie in weiteren Kontexten, muss hier im Wesentlichen außen vor bleiben.

¹³ S. jüngst etwa Paskowski/Früchtenicht (Hrsg.), Kritik und Reform des Jurastudiums, 2025.

¹⁴ Große Aufmerksamkeit hat die vom Bündnis zur Reform der juristischen Ausbildung 2023 publizierte iur.reform-Studie erfahren, abrufbar unter <https://www.iurreform.de/die-studie/>.

¹⁵ Aus jüngerer Zeit etwa Hemler/Krukenberg, Die Schwierigkeit juristischer Examenklausuren im Verlauf, ZDRW 2025, 153 ff.; Hufeld, Jede Korrektur eine andere Note, ZDRW 2024, 53 ff.; Ausschuss zur Koordinierung der Juristenausbildung (Hrsg.), Juristin und Jurist der Zukunft, 2024; s. außerdem Towfigh/Glöckner/Traxler, Geschlechts- und Herkunftseffekte bei der Benotung juristischer Staatsprüfungen,

formstau durch die zaghaften Veränderungen der (jüngeren) Vergangenheit nicht aufgelöst worden ist. Noch immer stehen die Ewigkeitsfragen nach der Menge des Stoffes, der Ordnung des Studiums und den Anforderungen des Exams auf der Tagesordnung; neben ihnen aber stehen die drängenden Gegenwartsfragen etwa der Digitalisierung und Künstlichen Intelligenz (KI). Diese binden, bei aller unabwieslichen Dringlichkeit, gegenwärtig stark die Aufmerksamkeit der Beteiligten, so dass wieder einmal eine Vernachlässigung der Grundsatzfragen zu beklagen ist. Die Chance für eine echte Reform droht damit zugunsten einer Digitalisierung des *status quo* versäumt zu werden.¹⁶ Mit altem Wein in digitalen Schläuchen werden die Herausforderungen der juristischen Ausbildung allerdings nicht bewältigt werden können.

In welchem Maße neuere und vor allem studentische Kritik an der juristischen Ausbildung Ausdruck noch drängender gewordener Probleme ist oder als generationale Befindlichkeit gedeutet (aber auch als solche bearbeitet) werden muss, lässt sich noch nicht mit Gewissheit sagen. In verschiedenen Interviews¹⁷ klingt die Bedeutung eines Generationswandels an, durch den einst akzeptierte Belastungen heute als unangemessen empfunden werden.

I-A2: „Ja, ja, klar der Ehrgeiz ist nicht so ausgeprägt aus welchen Gründen auch immer, hat wahrscheinlich auch viele soziologische (Gründe) (...). Also wir haben nicht mehr so diese hyper-ehrgeizigen jungen Leute, die einfach wollen, einfach nur nach vorne kommen (...). Jede Generation setzt da ja auch so ihre Schwerpunkte. (...) Die Leute kommen hier zu mir und sagen (...) sie wollen jetzt ein paar Monate einfach Auszeit machen. Dann sage ich, okay, wenn ihr das machen müsst, dann macht ihr das und dann kommt ihr aber bitte wieder. Und ja, also so handhaben wir das mittlerweile, haben pragmatisch resigniert, sozusagen, das ist halt jetzt so.“

Einen ähnlichen Eindruck hat ein Interviewpartner aus der Wissenschaft:

I-W2: „Ich habe den Eindruck, dass es schon (...) weiterhin so ist, dass viele auch Jura studieren (...) um dann irgendwie möglichst viel Geld zu verdienen. Aber ich habe den Eindruck, sie wollen weniger investieren. Und ihnen ist auch diese Work-Life-Balance wichtiger, als sie bei uns oder in meiner Generation war. Ich habe das ein bisschen beobachtet, auch bei (...) Mitarbeitern jetzt, die ich hier hatte, dass die sehr stark so auf ihre Rechte pochen, aber irgendwie weniger (...) leisten wollen. (...) Weil ich den (...) Eindruck hatte, dass es nur um ihren Vorteil geht. Also: Sobald sie irgendwie selber zurückschicken müssen, wird (es) sehr kritisch. Wenn man aber eine großzügige Homeoffice-Regelung vereinbart, nehmen sie das gerne mit.“

ZDRW 2018, 115 ff. sowie dies., Development of Legal Expertise, Instructional Science Vol. 41 (2013), 989 ff.

¹⁶ Zur Gefahr einer solchen tagesaktuellen Überlagerung der Reformdiskussion auch Böckenförde, Die deutsche Juristenausbildung – auf dem Weg ins Abseits?, JZ 1997, 317 (322), dort in Bezug auf die Politik als Akteur der Juristenausbildung.

¹⁷ Zu den zugrundeliegenden Interviews, dem Fragenkatalog und den Interviewpartnern → F

Auch ein Interviewpartner aus der Justiz teilt diesen Eindruck:

I-J3: „Tatsächlich ist es so, dass für meinen, ich sage jetzt mal, Jahrgang (...) dieses Erbringen von Leistungen, Erfüllen von Leistungen, egal was einem vorgesetzt wird, war das A und O für uns. (...) Das ist heute anders. Also da äußern auch junge Kolleginnen und Kollegen ihre Meinung und sagen ganz klar, ich mache viel, aber es gibt Grenzen. Und setzen auch diese Grenzen. Und da sie das in einer Breite gemacht haben und auch so Konsens (...) ist, setzt sich das auch durch, was ich rückblickend mit einem gewissen Neid wahrnehme (...). Das bewundere ich ein Stück weit, das muss ich ganz ehrlich sagen.“

Ungeachtet solcher individuellen Eindrücke scheint jedenfalls nicht jede zugespitzte Bewertung der juristischen Ausbildung gleichermaßen plausibel. Der Verselbständigung einer unhinterfragt bleibenden Angst- und Traumatisierungserzählung über das Jurastudium ist jedenfalls entgegenzutreten.¹⁸ Ähnlich sieht das auch ein Interviewpartner aus der Justizverwaltung:

I-V3: „Und heute stehe ich vor ganz vielen Kandidatinnen und Kandidaten, (...), die wissen eigentlich gar nicht, warum sie diese Prüfung machen und was diese Prüfung bedeutet; dass es ein sehr relativer Vorgang ist im Rahmen ihres gesamten Lebens, es ist für die so ein Lebensstil geworden. (...) Also der (neue) Normalzustand ist, man hat irgendeine Deformation erlitten durch dieses Verfahren und nicht, ich habe ein Studium durchlaufen, das mir Spaß gemacht hat und ich finde jetzt einen Beruf, mit dem ich den Rest meines Lebens verbringen möchte.“

All das bedeutet indes nicht, dass sich in den Klagen über die Wirklichkeit des Jurastudiums nicht auch eine sehr berechtigte Kritik artikuliert. Es gehört nicht zu den geringsten Herausforderungen der aktuellen Reformdebatte, angemessene und überzogene Kritik voneinander kriteriengeleitet zu trennen und passende Antworten darauf zu finden.

Intensiver werden die Anfragen an die Qualität der juristischen Ausbildung auch deshalb, weil der Staat um Nachwuchs fürchtet, obwohl die Absolventenzahlen über die letzten zwei Dekaden vergleichsweise stabil sind.¹⁹ Auch berufsständische Stakeholder positionieren sich zunehmend auf Seiten der Reformbefürworter.²⁰ Und schließlich entstehen auch in Juristischen Fakultäten Initiativen, die juristische Ausbildung zu verbessern. Doch ist der große Wurf bislang nicht gelungen, auch, weil er bei zentralen Akteuren gar nicht

¹⁸ Krüper, „Das Staatsexamen ist Fetisch und Folklore zugleich“, LTO, 11.12.2024, abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/gesellschaftsrecht-didaktik-rechtswissenschaften-examen-lehre-reformen-fetisch>.

¹⁹ Eingehend Christopoulos, Aussterben des Nachwuchses an Richter*innen und Anwält*innen, abrufbar unter <https://www.rechtsempirie.de/10.25527/re.2023.17/>.

²⁰ S. dazu die gemeinsame Erklärung verschiedener juristischer Spitzenverbände und Interessenvertretungen vom 22.2.2025, abrufbar unter <https://www.brak.de/presse/ge-meinsame-presseerklaerung-brak-brf-dav-nrv-juristische-ausbildung-zukunftsfaehigmachen/>.

für nötig gehalten wird.²¹ All das kann wenig erstaunen: Denn der deutsche Rechtsstab verfügt bis heute nicht über ein reflexives Verständnis von Recht als Ausbildungsgegenstand in Studium und Referendariat. Rechtswissenschaft und Rechtspraxis werden auf Basis impliziten Wissens und anekdotischer Evidenz gelehrt, auf unbestätigten Prämissen gründend, geprägt von Pfadabhängigkeiten und didaktischen Idiosynkrasien. Intuition ist die Regel, Reflexion die Ausnahme.

Da eine reflektierte und systematische Bearbeitung der Reformanliegen bis dato nicht gelungen ist, ist es kein Zufall, dass der Veränderungsdruck sich auf anderen Wegen Geltung zu verschaffen sucht. Daher wird kaum an Ursachen gearbeitet, sondern an Symptomen laboriert. Kleinstfragen der juristischen Ausbildung rücken auf die Tagesordnung wie jene nach der Zulassung von Kommentaren in der ersten Staatsprüfung,²² der Zahl der Ruhetage zwischen den Klausurtagen²³ oder die Einführung des sogenannten E-Examens.²⁴ Konzeptionell grundierte Reformperspektiven mittlerer Reichweite fehlen praktisch vollständig, von großen Entwürfen gar nicht erst zu reden. Doch genau das wäre nötig: Die Debatte über die juristische Ausbildung muss reflexiver werden, bevor sie praktisch werden kann.²⁵ Dazu sollen die folgenden Überlegungen einen Beitrag leisten.

Sie gehen von der Annahme aus, dass die Debatte um die Reform der juristischen Ausbildung von Strukturproblemen geprägt ist, die eine echte Reform dauerhaft erschweren (→ B.). Eine Verbesserung der juristischen Ausbildung erfordert daher neben langfristig wirkenden Strategien zur Bearbeitung der Strukturprobleme (→ C.) auch nach eher kurz- und mittelfristig wirkenden Maßnahmen (→ D.). Im Vordergrund der Betrachtung steht hier die juristische Ausbildung zum Volljuristen, wie sie an den Juristischen Fakultäten und im Referendariat erfolgt. Dass in erheblichem Umfang an den Fachhochschulen qualifizierte juristische Ausbildung erfolgt²⁶ und die Grenze zwi-

²¹ Plakativ der kontrovers aufgenommene Beitrag von Chiusi, Ein Jodeldiplom?, in: FAZ Nr. 149 v. 29.6.2022, 6.

²² Die breite Zustimmung zu dieser Forderung ist dokumentiert bei Bündnis zur Reform der juristischen Ausbildung (Hrsg.), iur.reform-Studie, 2023, 240 ff., abrufbar unter <https://www.iurreform.de/die-studie/>.

²³ S. etwa BRF e.V., Stellungnahme gegen eine bundesweite Reduzierung der Ruhetage in den Examenskampagnen, abrufbar unter <https://www.bundesfachschaft.de/gegen-eine-bundesweite-reduzierung-der-ruhetage-in-den-examenskampagnen-fuer-eine-umfassende-reform-der-juristischen-ausbildung/>.

²⁴ Zu den Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen Piperidou, E-Examen läuft – sogar nur mit kleinen Pannen, LTO, 11.8.2025 abrufbar unter <https://www.lto.de/karriere/jura-referendariat/stories/detail/e-examen-in-nrw-staatsexamen-digitalisierung>.

²⁵ Krüper, Zwischen Akklamation und Reflexion, ZDRW 2022, 86 f.

²⁶ S. etwa Heimann, Rechtswissenschaftlicher Unterricht an Fachhochschulen, ZDRW 2014, 93 ff.

schen Volljuristen und Fachjuristen zunehmend unscharf wird, ist damit nicht in Abrede gestellt,²⁷ muss hier jedoch weitgehend unberücksichtigt bleiben (aber → C.I. 3. c)). Auch Fragen der praktischen juristischen Ausbildung werden nicht systematisch, sondern nur insoweit erörtert, wie sich mit der universitären Ausbildung vergleichbare Probleme zeigen.

²⁷ Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, 54 f.

B. Strukturprobleme der juristischen Ausbildungsdebatte

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

I. Fehlendes empirisches Wissen und fehlende didaktische Grundlagen

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

1. Fehlende empirische Grundlagen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁴ Stark, Interdisziplinarität der Rechtsdogmatik, 2020, 1 ff.

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

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

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

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

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

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

2. Fehlender fachdidaktischer Bezugsrahmen

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

³⁸ Zur Website der Zeitschrift www.zdrw.nomos.de.

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

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

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

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

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

⁴⁴ Krüper, *Zwischen Akklamation und Reflexion*, ZDRW 2022, 83 ff.

cher jüngerer Anstrengungen auf diesem Feld⁴⁵ kann auch hier von einem methodisch und gegenständlich geschlossenen Forschungszusammenhang keine Rede sein.⁴⁶ Dazu trägt eine verbreitete Sichtweise bei, nach der jedermann, der ein Studium der Rechtswissenschaft absolviert hat, kompetent sein soll, sich zu dessen Struktur und Reform zu äußern:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dem stimmt auch ein Vertreter der Rechtspraxis zu:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Auf der personalen Ebene ist Klarheit über die sozialen Rollen und Rollenerwartungen der an der juristischen Ausbildung beteiligten Akteure zu verlangen. Denn es sind unhinterfragte Rollenfunktionsbilder, über die hochspezifische Vorstellungen gelingender Lehre Wirklichkeit werden und die über Generationen weitergegeben werden, ohne dabei auf ihre Prämissen und ihre Wirkungen befragt zu werden: Didaktik als Mimesis. Der als Kern jeder modernen hochschuldidaktischen Programmatik formulierte „shift from teaching to learning“⁵⁵ stellt das Gelingen von *Lernvorgängen* in den Mittelpunkt didaktischen Bemühens.⁵⁶ Damit sind konkrete Rollenerwartungen an Hochschullehrer und Studenten verbunden, aus denen handlungspraktische Schlussfolgerungen gezogen werden müssen. Die Rolle des Hochschullehrers ist dabei die eines Gestalters und Anregers von Bildungsprozessen und nicht die eines bloßen Wissensdistributoren: Denn Wissen und Kompetenzen werden nicht im Sinne eines bloßen Transfers vermittelt, sondern müssen aktiv erworben werden. Das ist eine für Hochschullehrer und Studenten gleichermaßen anspruchsvolle Aufgabe, für die sich beide Seiten nicht immer nur begeistern.
- Zu einer angemessenen Fachdidaktik der Rechtswissenschaft zählt eine juristische Mediendidaktik,⁵⁷ die Funktion und Gestaltung der nach wie vor in überwältigender Menge immer wieder neu, aber fast immer wieder gleich produzierten⁵⁸ Lehr-/Lernmaterialien reflek-

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

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

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

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

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

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

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

II. Dysfunktionale Reformdebatte

Die juristische Ausbildungsreformdebatte ist durch eine Dysfunktionalität geprägt, die sich zeigt in einer disziplinären Schließung (→ 1.), einer Fokussierung auf das Staatsexamen (→ 2.), die zwischen Verehrung und Verachtung oszilliert⁶² und das Studium selbst strukturell vernachlässigt sowie durch eine scharfe Polarisierung und Krisenorientierung (→ 3. und 4.), die die Entwicklung von konstruktiven, konsentierten und sachgemessenen Lösungen erschwert.

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

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

⁶¹ Entwicklungsimpulse etwa bei Kaulbach, Prüfungsformate in der Rechtswissenschaft, ZDRW 2025, 74 ff.

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

1. Disziplinäre Schließung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dabei fehlt es in der rechtswissenschaftlichen Lehrpraxis nicht selten schon an grundlegenden didaktischen Kenntnissen über Lehrveranstaltungsplanung und -gestaltung. Basalkonzepte wie der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen,⁷² die Lernzielorientierung und einer ihr folgenden verlässlichen Lehrplanung oder die konstruktive Verschränkung von Lehr- und Prüfungsgeschehen⁷³ werden im Fach praktisch nicht zur Kenntnis genommen.

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

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

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

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

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

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

disziplinär anschlussfähige Reformulierung ihrer Paradigmen, Strukturen und Traditionen leisten, um in einen sinnvollen Austausch treten zu können. Dies setzt, darauf haben *Nora Rzadkowski* und *Hans-Heinrich Trute* hingewiesen, ein Wissen der Rechtswissenschaft über sich selbst und insbesondere auch über ihre Ausbildungsfunktion voraus.⁷⁵ Daran fehlt es trotz mancher Selbstverständigungsdebatten⁷⁶ in der Breite noch immer. Der unbewältigte Theorie/Praxis-Konflikt (→ B. IV.) spielt hier ebenso eine Rolle wie ein verbreiteter Zweifel der praktisch orientierten Rechtswissenschaft am Sinn einer grundlagenbezogenen Reflexion ihres Tuns.⁷⁷ Aber auch die engagiert geführten rechtswissenschaftlichen Grundlagendebatten haben nicht systematisch die Brücke zur Frage geschlagen, welchen Stellenwert ihre Erkenntnisse für die Lehre des Rechts haben.⁷⁸ An kaum etwas wird das so deutlich wie am beinahe vollständigen Fehlen von Ausbildungsthemen in den Jahrestagungen der deutschen Zivilrechts-, Strafrechts- und Staatsrechtslehrer.

2. Konzentration auf das Staatsexamen

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

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

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

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

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

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

⁷⁹ Böning, *Jura studieren*, 2017, 143 ff. und öfter.

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

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

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

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

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

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

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

Zunehmend verbinden sich mit dem Studium Stress-, Angst- und Traumatisierungserzählungen, vor allem mit Blick auf das Staatsexamen. Sie tragen dazu bei, den didaktischen Sachzusammenhang von Studium und Examen noch weiter zu entkoppeln als ohnehin schon und Lösungen auf didaktischen Nebenkriegsschauplätzen der Examen-gestaltung zu suchen, etwa in der Nutzung von Kommentaren in der Ersten Staatsprüfung⁸⁵ oder im E-Examen. So stellt ein Interviewpartner, der selbst Befürworter von E-Examen ist, fest:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Polarisierung

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

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

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

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

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

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

4. Krisenorientierung

Die Ausbildungsdebatte ist schließlich von einer ausgesprochenen Krisenorientierung gekennzeichnet. Diese entspricht der defizitorientierten Fachsozialisation von Juristen und ist in der Sache dadurch bedingt, dass seit Jahrzehnten vorgebrachte Reformanliegen⁹¹ nicht einmal im Ansatz verwirklicht worden sind. Beinahe sämtliche in den letzten Jahren zu Aufmerksamkeit gelangten Themen im Bereich der juristischen Ausbildung problematisieren Mängel, Defizite und Krisen: Diskriminierungsbefunde, Mängel des Staatsexamens als Prü-

⁸⁹ Die zugrundeliegenden Jahresstatistiken des Bundesamtes für Justiz sind abrufbar unter www.bundesjustizamt.de.

⁹⁰ S. schon Oehler, Gutachten E zum 48. DJT, 1970, E 43 ff.

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

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

III. Vielfalt von Akteuren, Interessen und Handlungslogiken

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

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

Ein anderer Interviewpartner formuliert:

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

Und ein weiterer Interviewpartner meint:

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

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

1. Akteure der juristischen Ausbildungsdebatte

a) Die Länder und ihre Justiz- und Prüfungsverwaltungen

Die Gesetzgebungs- und Vollzugskompetenz zur Ordnung des Ausbildungswesens liegt im Wesentlichen bei den Ländern. Es sind aber weniger die *politischen* Gesetzgeber selbst, die gestaltend wirken, sondern die Justizministerien, die über den KOA⁹³ die wesentlichen Impulsgeber für die Entwicklung sind. Ihnen eingegliedert sind die Justizprüfungsämter der Länder, die nicht nur den Organisationsaufwand beider Staatsprüfungen übernehmen, sondern die über die Auswahl der Prüfungsaufgaben zentrale inhaltliche Steuerungsinstanzen der juristischen Ausbildung sind. Dabei werden Ausbildungsfragen jedoch nicht als politische Gestaltungsfragen und die Ausbildungsgesetzgebung kaum als politisches Projekt verstanden, wie ein Interviewpartner bestätigt:

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

Ein anderer Interviewpartner meint zur Verantwortlichkeit für Reformen:

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

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

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

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

⁹³ Einige der dort erarbeiteten Stellungnahmen sind abrufbar unter https://www.justiz.nrw.de/JM/justizpol_themen/juristenausbildung/archiv.

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

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

b) Die Juristischen Fakultäten und der Deutsche Juristenfakultätentag

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

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

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

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

mer wieder werden auch in Tagungen,⁹⁶ Workshops⁹⁷ oder Resolutionen⁹⁸ Verbesserungen der juristischen Ausbildung angemahnt, ohne dass es aber zu einer systematischen Verknüpfung der Akteure oder der von ihnen angestoßenen Debatten käme.

c) Berufsständische Vereinigungen

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

d) Studentische Interessenvertretungen und Reforminitiativen

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

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

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

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

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

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

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

e) Kommerzielle Repetitorien

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

2. Inkompatibilität der Handlungs- und Zeitlogiken

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

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

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

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

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

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

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

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

Scharf zugespitzt formuliert ein Interviewpartner aus der Justizverwaltung selbst Kritik:

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

¹⁰³ Der entsprechende Beschluss ist abrufbar unter https://www.justiz.nrw.de/sites/default/files/2025-08/top_i_4-zukunft_der_volljuristischen_ausbildung%20%281%29.pdf.

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

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

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

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

Ähnliches stellt ein weiterer Interviewpartner fest:

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

Einen eigenständigen (gemeinsamen) Ausbildungsdiskurs kennen die Juristischen Fakultäten nicht, die sich ihrer didaktischen Entgegnung durch die reine Orientierung an der Staatsprüfung hingeben, auf die Entwicklung von Qualitätsmaßstäben guter juristischer Lehre weitgehend verzichten¹⁰⁴ und sich auf das Talent und den Willen ihrer Angehörigen in der Lehre verlassen – nicht immer zurecht. Das beschreibt ein Interviewpartner:

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

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

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

Und ein anderer Interviewpartner zieht eine gemischte Bilanz:

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

Auch die Reformbereitschaft der Fakultäten wird kritisch gesehen:

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

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

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

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

3. Genuine Ausbildungslogik als Leerstelle

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

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

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

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

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

IV. Der ungelöste Theorie/Praxis-Konflikt¹⁰⁶

1. Fraglosigkeit der Forderung nach Praxisorientierung

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

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

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

Wie die Steigerung der Praxisrelevanz aussehen und warum diese vor allem mit Blick auf das universitäre Studium sinnvoll sein soll, wird selten systematisch begründet, mutmaßlich, weil in einer Professionsdisziplin wie der Rechtswissenschaft Praxisorientierung selbstzweckhaft scheint. Keine Rolle spielen dabei regelmäßig professionsethische Grundlagen praktischen juristischen Handelns¹⁰⁸ oder eine praktisch orientierte, methodisch-handwerkliche Reflexionskompetenz, weil sie als ‚Theorien‘, die für die Praxis vorgeblich nichts taugen, latent verdächtig sind.¹⁰⁹

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

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

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

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

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

¹¹⁰ Ich verdanke *Sven Jürgensen* den Hinweis auf diesen Zusammenhang.

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

2. Mehrwertigkeit der Forderung nach mehr Praxisrelevanz

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

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

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

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

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

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

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

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

Das sehen ausdrücklich auch Vertreter der Praxis so:

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

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

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

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

Die universitäre juristische Ausbildung wird von der praktischen Rechtsanwendung in Gestalt der Fall-Lösung in einer Intensität dominiert, dass nur mühsam vorstellbar wird, wie dies jedenfalls in der Breite noch gesteigert werden soll, sollen die ohnehin nicht besonders stark ausgeprägten Bezüge zur Methodenlehre¹¹⁴ und den Grundlagenfächern nicht noch mehr geschleift werden als bislang.¹¹⁵ Es ist im Übrigen gerade deren Fehlen, das in der Klage über das mangelhafte Handwerkzeug viele Vertreter der Praxis in ihrer Kritik an den Ab-

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

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

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

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

3. Funktionen und Möglichkeiten einer Steigerung von Praxisrelevanz

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

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

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

Ein Interviewpartner aus der Justizverwaltung schlägt in diesem Sinne vor:

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

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

führen würde, ist nicht ausgemacht, weil Praxiserfahrung fehlende Lehrerfahrung nicht substituieren kann.¹¹⁶

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

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

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

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

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

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

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

¹¹⁷ S. etwa auch Richter, Gutachten F zum 48. DJT, 1970, F 139 ff.

¹¹⁸ So auch der Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, 58.

Das bestätigt auch ein anderer Interviewpartner:

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

Ein Interviewpartner betont die motivationale Bedeutung guter Praktika:

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

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

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

So sehen das auch zwei andere Interviewpartner:

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

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

Eine andere Möglichkeit ist schließlich, das Vorkommen der im Studium verhandelten dogmatischen, methodischen und grundlagenbezogenen Inhalte in der Arbeit der Praxis zu zeigen¹¹⁹ – an Urteilen, Gesetzentwürfen oder Verwaltungsakten, umgekehrt aber auch wissenschaftliche Reflexion in der Praxis anzureichern.¹²⁰ Das bestätigt ein in der Referendarausbildung engagierter Interviewpartner:

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

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

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

Ein anderer Interviewpartner stimmt dem zu:

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

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

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 abgeschlossenen 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 Vollzugs-kompetenzen, 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.

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/Hedtko 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/uebergeange-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, 77ff.; 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. 2f.

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 erwachsenenpädagogischer 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 Problembereich 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 Lernerorientierung, 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 substantziell 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 krieg, 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 genuinen 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 Anfangsemestern 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 angelernten 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.

E. Fazit

Die juristische Ausbildung in Deutschland ist eine traditionsreiche Institution. In ihr wirken in je eigenen Verfahren und Strukturen eine Reihe von Akteuren nach verschiedenen Handlungslogiken – teils mit-, teils neben-, teils gegeneinander. Die institutionelle Zergliederung bei gleichzeitig starker rechtlicher Prägung der Handlungspraxen durch Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenzen, Wissenschafts- und Lehrfreiheit und Selbstverwaltungsbefugnisse führt dazu, die institutionelle und individuelle Verpflichtung auf eine gelingende Ausbildung in einem Zustand verantwortungsloser Verantwortlichkeit verschwinden zu lassen. Darin kommt den traditionell starken Beharrungskräften ein hohes Gewicht zu, so dass Reformanliegen ungehört verhallen oder unter Hinweis auf Traditionen oder grundrechtliche Abwehransprüche blockiert werden. Defizite werden zwar allseits beobachtet und beklagt, vor allem im Bereich grundlegender Methoden- und Reflexionskompetenzen der Studenten, allerdings selten als Folge einer bestimmten Ausbildungskultur problematisiert. Defizitär ist immer nur der Student, nie seine Ausbildung.

Darin zeigt sich eine schwer zu durchbrechende Fachkultur, in der die Unzulänglichkeiten des Ausbildungsbetriebs mit der Idee seines besonders hohen Anspruchs verwechselt werden. Am sichtbarsten wird dies am Auseinanderfallen von Ausbildungs- und Prüfungsständigkeit im Ersten Staatsexamen, das allen didaktischen Kriterien sinnvoller Prüfungsorganisation widerspricht. Doch wird in der Fachgemeinschaft die daraus resultierende Unberechenbarkeit der Prüfungsanforderungen als Ausdruck des besonderen inhaltlichen Anspruchs der Staatsprüfung verstanden.²⁷¹ Deswegen fallen die Reaktionen auf Reformforderungen nicht nur mit Blick auf das Staatsexamen häufig abweisend aus,²⁷² weil mit der Infragestellung des *status quo* der vermeintlich hohe Anspruch juristischer Ausbildung in Frage gestellt zu werden droht. Wenig zeigt dies deutlicher als die Erklärung der Justizministerkonferenz 2024, nach der bei der juristischen Ausbildung alles zum Besten bestellt sei. Es ist die noch immer virulente Sicht, der Mensch werde erst ab 9,0 Punkten zum Juristen, die hier Wirkung zeigt. Denn nur wer ausblendet, dass rund 80 % der Absolventen diese Schwelle nicht nehmen und bis zu 30 % sogar unterhalb der Bestehensschwelle von 4,0 Punkten bleiben, kann der Mei-

²⁷¹ Kritisch auch Hensen/Kramer, Gutachten E zum 58. DJT, 1990, E 40.

²⁷² Stellvertretend Chiusi, Ein Jodeldiplom?, in: FAZ Nr. 149 v. 29.6.2022, 6.

nung sein, dass keinerlei Reform nötig ist. Es geht eben nicht allein um die Exzellenz der Spitze, sondern um die Qualität der Breite. Das Anliegen der juristischen Ausbildung muss sein, die Qualität aller Absolventen zu verbessern, ungeachtet dessen, in welcher Leistungsstufe sie liegen.

Dabei ist immer wieder daran zu erinnern, dass es sinnvollen Reformanliegen nicht um geringere Ansprüche, sondern um bessere Ansprüche der juristischen Ausbildung geht;²⁷³ dass die Forderung nach einer didaktischen Professionalisierung der Ausbildung nicht auf deren Trivialisierung zielt und dass die Berücksichtigung studentischer Bedürfnisse nicht bedeutet, alle disziplinar angemessenen Maßstäbe an eine gelingende Ausbildung zu dispensieren. Denn selbstverständlich muss, wer im Namen des Volkes Urteile spricht, Arbeitsverträge entwirft und Ordnungsverfügungen erlässt, wer Menschen vor Gericht bringt, Unternehmen fusioniert und steuerliche Betriebsprüfungen vornimmt, hohen fachlichen Ansprüchen genügen, wie die Berufsträger etwa in der Medizin oder den Ingenieurwissenschaften auch. Daran ist, auch gegenüber zugespitzten Erzählungen von inakzeptablen Zumutungen des Jurastudiums, immer wieder zu erinnern. Die Teilhabe an politischer Macht und gesellschaftlichem Einfluss, die die Angehörigen der Rechtsberufe traditionell genießen, muss durch anspruchsvolle Vorleistungen im Studium und im Referendariat fundiert werden. Anderenfalls drohen nicht nur Funktionseinbußen der Rechtsordnung, sondern auch Akzeptanzverluste des professionellen Rechtsstabs. Dass aber die gegenwärtige juristische Ausbildung tatsächlich gewährleistet, dass solche sinnvollen und berufsangemessenen Anforderungen gestellt und sodann auch erfüllt werden, ist zweifelhaft.

Einfache Auswege aus dieser Situation gibt es nicht, auch wenn die Herausforderungen durch die Digitalisierung juristischer Arbeit und die Verbreitung von KI den Handlungsdruck erhöhen. Wenn eine Reform der juristischen Ausbildung gelingen soll, müssen verschiedene Faktoren zusammenkommen und die Strukturprobleme der bisherigen Debatte in den Blick genommen werden:

Grundsätzlich nötig wird ein anderes *Verständnis* und eine andere *Praxis von Verantwortung* für die juristische Ausbildung, in denen ihre Gestaltungsfähigkeit und Gestaltungsbedürftigkeit erkannt und als institutionelle und individuelle Aufgabe angenommen wird.

Denn die Qualität juristischer Ausbildung ist nicht durch das Gebrauchmachen von Kompetenzen, Rechten und Befugnissen zu gewährleisten, die beziehungslos nebeneinanderstehen. Nötig ist ein gemeinsamer normativer Bezugspunkt in Gestalt eines Leitbilds des

²⁷³ Eindringlich auch Oehler, Gutachten E zum 48. DJT, 1970, E 130.

modernen Juristen, das unter Einbindung aller Akteure zu entwickeln ist, sich nicht mit Floskeln und Formelkompromissen begnügt und das sich vor allem interdisziplinär irritieren lässt.

Das Handeln im Bereich der juristischen Ausbildung muss konsequent auf eine empirisch erhärtete Wissensgrundlage gestellt werden. Pfadabhängigkeiten der juristischen Ausbildung müssen ebenso überprüft werden wie die Wirkung ihrer Lehrformate und – ganz besonders – die Formate und die Qualität ihrer Prüfungen und deren Bewertung.

Auf Ebene der Länder muss die Kooperation zwischen Fakultäten, Ministerien und Prüfungsämtern gesteigert und verbessert werden, um die gemeinsame Verantwortung für die Erste Staatsprüfung zu stärken. Hier sind die Landesgesetzgeber aufgerufen, Kooperationsstrukturen zu etablieren.

Didaktische Professionalisierung muss in den Fakultäten, in der Referendarausbildung und in Ministerien und Prüfungsämtern Platz greifen. Die Landesgesetzgeber können hier die entsprechenden Impulse im Bereich des Hochschulrechts und im Recht der juristischen Ausbildung setzen. Die Sprachlosigkeit der Rechtswissenschaft in Sachen der eigenen Ausbildung muss einer professionellen Reflexion der Ausbildungsbedingungen weichen. Dabei kann hier, wie auch in der Forschung, im Ausgangspunkt eine disziplinäre Arbeitsteilung erfolgen: Nicht jeder muss zur Rechtsdidaktik forschen; dass aber ‚niemand‘ forscht und Forschungspotentiale auf breiter Front ungenutzt bleiben, ist für eine Professionsdisziplin wie die Rechtswissenschaft kein haltbarer Zustand. Rechtsdidaktik ist auch keineswegs ein Vorbehaltstraum der ‚Grundlagenforscher‘ des Faches, sondern bedarf gerade der Zuwendung dogmatisch arbeitender Rechtswissenschaftler.

Unterhalb der institutionellen Ebene muss schließlich auch die je *individuelle Verantwortung* für das Gelingen juristischer Lehre erkannt und wahrgenommen werden – von Hochschullehrern, AG-Leitern in Studium und Referendariat, von Korrektoren und Prüfern ebenso wie von Ausbildern in den verschiedenen Stagen der praktischen Ausbildung sowie Mitarbeitern in Prüfungsämtern. Juristische Fachkunde ist dabei eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für gelingende Ausbildung. Es bedarf, auch als Ausdruck des eigenen Professionalitätsanspruchs, lehr- und prüfungsbezogener Kompetenzen. Dabei kann schon mit wenig Besinnung auf grundlegende didaktische Prinzipien und einem Grundverständnis für die Gestaltbarkeit juristischer Lehr-/Lernvorgänge viel erreicht werden, auch wenn die große institutionelle Reform noch auf sich warten lässt. Das praktische Gelingen juristischer Ausbildung im Alltag ist daher nicht zuletzt eine Frage persönlicher Haltung.

F. Informationen zu den qualitativen Interviews

Grundlage dieses Gutachtens sind unter anderem 14 qualitative Interviews anhand des nachstehenden Fragebogens zum Thema juristische Ausbildung mit Personen, die in unterschiedlicher Form in die Ausbildung einbezogen sind. Die Interviewpartner werden im Text mit einem Kürzel referenziert, aus dem sich ihre Zugehörigkeit zu einer von fünf befragten Gruppen ergibt (Wissenschaft (W), Justiz (J), Anwaltschaft (A), Justizverwaltung (V), Rechtsdidaktik/Reformkräfte (D)).

Es wurden mit Ausnahme des Bereichs der Anwaltschaft, in dem sich ein Interview kurzfristig nicht realisieren ließ, jeweils drei Personen interviewt, paritätisch sieben Frauen und sieben Männer. Sieben Interviewpartner stammen aus akademischen, zwei aus teilakademischen und fünf aus nichtakademischen Familien. Ein Interviewpartner hat eine familiäre Einwanderungsgeschichte. Das Alter der Interviewpartner lag zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 34 und 63 Jahren, das mittlere Alter bei gut 48 Jahren. Drei Interviewpartner waren bis 40 Jahre, zwei bis 50 Jahre, sechs bis 60 Jahre und drei über 60 Jahre alt.

Die Interviewzitate enthalten Zusätze in runden Klammern, in denen zur Verständlichkeit fehlende oder in der Transkription unzutreffend wiedergegebene Worte eingefügt wurden. Außerdem enthalten die Interviews Auslassungen, die jeweils durch einen Klammerzusatz nach der Art (...) gekennzeichnet sind sowie verklärende Hinweise, die durch eckige Klammern markiert sind.

Der Fragenkatalog bestand aus folgenden, zu drei Teilen geordneten Fragen:

I. Reflexion über das eigene Studium

- Warum haben Sie sich für ein Jurastudium entschieden?
- Mit welchen Erwartungen haben Sie das Studium begonnen und woher kamen diese Erwartungen?
- Wie haben Sie sich während des Studiums gefühlt? Wie sind Sie zu recht gekommen?
- Was hat Ihnen rückblickend geholfen oder Sie unterstützt, was haben Sie als Herausforderung, Belastung oder Barriere erlebt?
- Wenn Sie an Ihr eigenes Studium zurückdenken, wer oder was ist Ihnen studienspezifisch positiv oder negativ in Erinnerung geblieben und warum?

- Welche Rolle haben die Kontakte mit Ihren Kommilitonen für Studienverlauf und Studienerfolg für Sie gespielt?
- Welche Rollen haben die Hochschullehrer für Studienverlauf und Studienerfolg für Sie gespielt?
- Gibt es Inhalte des Studiums, die Ihnen (auch rückblickend) besonders wichtig waren bzw. die Sie vermisst haben? Wovon gab es nach Ihrem Eindruck zu viel, wovon zu wenig?
- Wie erinnern Sie sich an Ihr Referendariat? Wie beurteilen Sie die Qualität der Ausbildung – bei Ihren Ausbildern und in den Arbeitsgemeinschaften?
- Haben Sie sich durch das Referendariat auf Ihren Beruf gut vorbereitet gefühlt?

II. Reflexion über Anforderungen an Juristen heute (Leitbild)

- Hat sich, seit Sie studiert haben, Ihrer Meinung nach das Anforderungsprofil an Juristen geändert? Müssen mehr oder andere Dinge gewusst/gekonnt werden? Und wenn ja, warum?
- Haben Sie aus Ihrer Berufserfahrung den Eindruck, dass Nachwuchsjuristen heute (in nicht-fachlicher Hinsicht) besser, schlechter oder anders für den Beruf gerüstet sind als Sie es waren? Wenn ja, warum?
- Wie würden Sie den Ausbildungsstand Ihrer Referendare oder Berufsanfänger/Wissenschaftlichen Mitarbeiter beurteilen – auch im Vergleich mit der eigenen Ausbildung?
- Haben Sie den Eindruck, dass der juristische Nachwuchs heute andere Prioritäten setzt als Sie und Ihre Peers es im/nach dem Studium bzw. beim Berufseinstieg getan haben? Worin äußert sich das und wie beurteilen Sie das?

III. Reflexion über die Reform der juristischen Ausbildung

- Wie beurteilen Sie die Qualität der deutschen juristische Ausbildung an der Universität? Was sind die Kriterien, die man Ihrer Auffassung nach hier anlegen muss? Können Sie Ihre Einschätzung näher begründen?
- Sehen Sie Reformbedarf? Hier möchte ich Sie bitten, bis zu drei Bereiche zu nennen, die Ihnen wichtig erscheinen. Bitte führen Sie Ihre Überlegungen näher aus, gerne konkret.
- Wenn Sie neue Inhalte im Studium für notwendig erachten, welche wären das und welche Inhalte lassen sich im Gegenzug streichen?

- In den Diskussionen um die Reform der juristischen Ausbildung wird häufig eine größere Praxisrelevanz der universitären Ausbildung angemahnt. Wie stehen Sie zu dieser Forderung und was würden Sie darunter verstehen, die Praxisrelevanz zu steigern?
- Wie sehen Sie das Verhältnis von universitärer und praktischer juristischer Ausbildung?
- Wen sehen Sie in der Verantwortung für eine Reform (sofern Sie Reformbedarf sehen)? Wer oder was bremst Reformen und warum?
- Wie beurteilen Sie die Aussagekraft von Examensnoten für die berufliche Leistungsfähigkeit eines Kandidaten und seine Entwicklungsmöglichkeiten? Wie beurteilen Sie das Verhältnis von universitären Noten und Examensnoten? Wie beurteilen Sie die Aussage, gute Examensnoten seien auf Begabung zurückzuführen?
- Gibt es noch etwas, das Ihnen wichtig erscheint und das Sie gerne beitragen wollen?

G. Thesen

1. Der Deutsche Juristentag fordert Bund, Länder und Juristische Fakultäten dazu auf, die Verantwortung, die aus dem staatlichen Ausbildungsmonopol für Juristen folgt, als gemeinsame politische und akademische Gestaltungsaufgabe ernst zu nehmen und einen strukturierten und langfristig orientierten Reformprozess anzustoßen. Das Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz sollte als initiiierende und koordinierende Instanz tätig werden, etwa durch Einrichtung einer „Ständigen Kommission zur Entwicklung der juristischen Ausbildung“, die alle maßgeblichen Akteure aus Wissenschaft, Verwaltung und Praxis einbindet und interdisziplinär besetzt ist.

– *Zeithorizont: dauerhaft.*

2. Der Deutsche Juristentag fordert als Grundlage künftiger Reformen die Initiierung eines Leitbildprozesses unter Federführung des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz. Ziel eines solchen Prozesses soll die Entwicklung eines modernen Juristenleitbilds sein,

– das in Studium und praktischer Ausbildung Ausgangspunkt einer fachlich und didaktisch angemessenen Ordnung des Ausbildungsprozesses wird,

– das den Veränderungen der juristischen Arbeitswelt durch Digitalisierung und künstliche Intelligenz Rechnung trägt,

– die Pluralität juristischer Ausbildungswege angemessen verarbeitet und

– Wertbindungskompetenzen in der juristischen Arbeit stärkt.

– *Zeithorizont: drei Jahre.*

3. Der Deutsche Juristentag fordert die Justiz- und Wissenschaftsminister in Bund und Ländern sowie die Juristischen Fakultäten auf, das Defizit empirischen Wissens über die juristische Ausbildung entlang des *student life cycle* systematisch zu beheben und dabei auch die praktische Ausbildung im Rechtsreferendariat einzubeziehen. Der Koordinierungsausschuss der Justizministerkonferenz für die Juristenausbildung sollte auch dazu zu einem gemeinsamen Gremium von Juristischen Fakultäten und Ministerien fortentwickelt werden. Wichtige Gegenstände einer empirischen Ausbildungsforschung betreffen

– Herkunft, Motivation, Studienverlauf und Studienerfolg,

– Lehrformate, Lernstrategien, Medien,

- Prüfungsformate, Prüfungsbewertung, Prüfungskompetenzen,
 - Fachidentifikation,
 - Ausbildungsformate im Referendariat.
 - *Zeithorizont: dauerhaft.*
4. Der Deutsche Juristentag fordert die Juristischen Fakultäten und den Deutschen Juristenfakultätentag auf, die Gestaltbarkeit und die Gestaltungsbedürftigkeit der juristischen Ausbildung als Kernaufgabe anzunehmen und zur Entwicklung einer juristischen Fachdidaktik beizutragen. Der Deutsche Juristenfakultätentag sollte dabei als Akteur insbesondere die Entwicklung gemeinsamer fachdidaktischer Standards vorantreiben und zu einer Professionalisierung der juristischen Ausbildung, etwa durch die Organisation und Bereitstellung von Fortbildungsressourcen beitragen.
- *Zeithorizont: initial vier Jahre, danach dauerhaft.*
5. Der Deutsche Juristentag fordert die Juristischen Fakultäten und den Deutschen Juristenfakultätentag dazu auf, durch die Bereitstellung von verpflichtenden Fortbildungsprogrammen für wissenschaftliche Mitarbeiter, AG-Leiter und Korrektoren für einen Richtungswechsel in der juristischen Ausbildung *bottom up* zu sorgen. Vor allem für Erstexaminierte ist der spontane Rollenwechsel vom Lerner zum Lehrer anspruchsvoll und stets der Gefahr ausgesetzt, durch die unhinterfragte Übernahme von ‚Vorbildern‘ nicht bewährte Muster der Ausbildung zu perpetuieren.
- *Zeithorizont: zwei Jahre.*
6. Der Deutsche Juristentag fordert die Juristischen Fakultäten dazu auf, schon jetzt den Nachweis didaktischer Qualifikation als Voraussetzung in ihren Habilitationsordnungen und den Evaluationsordnungen für Juniorprofessoren zu verankern und den praktischen Nachweis dieser Qualifikationen in den entsprechenden Verfahren durch qualifizierte und didaktisch begleitete Lehrproben abzusichern.
- *Zeithorizont: zwei Jahre.*
7. Der Deutsche Juristentag fordert flankierend die Justiz- und Wissenschaftsminister der Länder dazu auf, durch gesetzliche Vorgaben den Stellenwert didaktischer Kompetenzen in Berufungsverfahren zu steigern und die Überprüfung ihres Vorliegens zu gewährleisten. Die Universitäten und Fakultäten werden dazu aufgefordert, etwa über Zielvereinbarungen die Entwicklung von Lehrkompetenzen im Bereich des Bestandspersonals zu fördern.
- *Zeithorizont: drei Jahre, danach dauerhaft.*

8. Der Deutsche Juristentag fordert die Juristischen Fakultäten, den Deutschen Juristenfakultätentag, die wissenschaftlichen Fachgesellschaften des Zivil-, Straf- und Öffentlichen Rechts sowie die Justizministerien der Länder dazu auf, gemeinsam eine grundlegende Curricula-reform anzustoßen, die sich bezieht auf
 - eine Ordnung des Curricula nach Maßgabe konkreter und differenzierter Ausbildungsziele,
 - die signifikante Reduzierung der Inhalte zugunsten einer Stärkung methodischer und kritischer Reflexionskompetenz, auch mit Blick auf die Nutzung künstlicher Intelligenz in der juristischen Arbeit,
 - die Struktur des Curricula mit Blick auf die Ordnung des Stoffes über den Studienverlauf, die Art der Lehrformate und eine höhere Varianz kompetenzorientierter Prüfungsformate.

– *Zeithorizont: fünf Jahre.*
9. Der Deutsche Juristentag fordert die Juristischen Fakultäten und den Deutschen Juristenfakultätentag dazu auf, die Voraussetzungen für eine informierte Studienwahl von Studieninteressierten durch ein zentrales und qualifiziertes Informationsangebot sicherzustellen und die Inanspruchnahme eines solchen Angebots durch flankierende Maßnahmen, etwa bei der Einschreibung oder in Orientierungswochen sicherzustellen.

– *Zeithorizont: drei Jahre*
10. Der Deutsche Juristentag fordert die Juristischen Fakultäten und den Deutschen Juristenfakultätentag dazu auf, didaktisch reflektierte Angebote für eine strukturierte Studieneingangsphase zu entwickeln und zu implementieren. Diese müssen an die motivationale Ausgangslage der Studienanfänger anknüpfen und neben organisatorischen Aspekten Fragen der Lernstrategie und des Zugangs zum Studiengegenstand umfassen. Der Deutsche Juristenfakultätentag kann auch hier standardentwickelnd und standardsetzend tätig werden.

– *Zeithorizont: vier Jahre.*
11. Der Deutsche Juristentag fordert die Justizminister der Länder, die Justizprüfungsämter sowie die Juristischen Fakultäten dazu auf, die Qualität der Ersten Staatsprüfung bundesweit zu steigern durch
 - die Einrichtung eines aus Vertretern der Justizprüfungsämter und der Juristischen Fakultäten des Landes gebildeten Landesjustizprüfungsausschuss, der als gemeinsames Gremium die Funktion zur Auswahl und Abnahme von Prüfungsaufgaben

- für die Erste Staatsprüfung übernimmt, alternative Prüfungsformate entwickelt und einen dauerhaften Gesprächszugang zwischen ausbildender Wissenschaft und prüfender Verwaltung stiftet;
- eine verpflichtende prüfungsdidaktische Professionalisierung der Justizprüfungsämter und der Prüfer und die Einführung einer Prüfungsdienstpflicht für Hochschullehrer (Wer lehrt, der prüft!),
 - die bundesweite Etablierung von Kampagnenmodellen,
 - die Steigerung der Aufgabenqualität, insbesondere mit Blick auf die Kompetenzorientierung,
 - die Steigerung der Korrekturqualität durch doppelblinde Korrekturen und die konsequente Durchsetzung von Qualitätsstandards in der Korrektur.
- *Zeithorizont: zwei Jahre.*
12. Der Deutsche Juristentag fordert die Justizminister der Länder dazu auf, die Qualität der praktischen Ausbildung im Rechtsreferendariat zu steigern durch
- obligatorische Prüferfortbildungen,
 - die verpflichtende Evaluation von Arbeitsgemeinschaften und Ausbildungsstationen,
 - die Ermöglichung von Reflexion über das praktische Handeln und die Berücksichtigung von berufsethischen Fragestellungen in allen Ausbildungsstationen,
 - die Abstimmung der Ausbildung in den Arbeitsgemeinschaften mit der Ausbildung in den Stationen nach Maßgabe eines Ausbildungscurriculums,
 - die Entwicklung und Bereitstellung didaktisch angemessener, aktueller und anforderungsbezogener einheitlicher Ausbildungsmaterialien für die Arbeitsgemeinschaften und ggf. auch für Ausbildungsstationen.
- *Zeithorizont: fünf Jahre.*

