

Fehler im Jurastudium – Ausbildung und Prüfung

Bericht von der fachdidaktischen Tagung am 13. und 14.9.2011 in Passau

Von **Volker Steffahn**, Hamburg, Dipl.-Jurist **Marius Thye**, B.A., LL.M. oec., Hamburg*

Wer sich auf den Weg zur ersten Tagung des Instituts für Rechtsdidaktik der Universität Passau machte, musste gut ausgeschlafen sein, denn das Tagungsprogramm mit dem Titel „Fehler im Jurastudium – Ausbildung und Prüfung“ war an beiden Tagen prall gefüllt mit Vorträgen. Die Veranstalter Urs Kramer, Tomas Kuhn und Holm Putzke¹ hatten für den ersten Nachmittag allein acht Fachbeiträge zwischen 14.00 Uhr und 19.00 Uhr angesetzt, hinzu kam am Abend ein Vortrag von Prof. Dr. Bodo Pieroth aus Münster mit dem Titel „Juristische Staatsexamina und Repetitorien im literarischen Zeugnis“. Am zweiten Veranstaltungstag folgten sieben Vorträge und eine Podiumsdiskussion.

Die Tagung widmete sich einer kritischen Bestandsaufnahme aus den Blickwinkeln aller an der Ausbildung Beteiligten, um daraus neue Ansätze für die Ausbildung zu gewinnen. Damit eng verbunden sollte die Tagung einen Beitrag leisten zu einer Standortbestimmung der noch jungen Disziplin „Rechtsdidaktik“. Der folgende Bericht versucht den Verlauf der Tagung nachzuzeichnen.²

I. Erster Themenblock: Annäherung an das Thema

1. Einführung: Fehler im Jurastudium – Ausbildung und Prüfung/Fehler in juristischen Prüfungsleistungen (Prof. Dr. Tomas Kuhn, Institut für Rechtsdidaktik der Universität Passau)

Tomas Kuhn umriss in seinem Einführungsvortrag zunächst mögliche Fehlerbereiche, die es zu untersuchen gelte, und zog Verbindungslinien zwischen diesen Bereichen. Aus Fehlern in juristischen Prüfungsleistungen ließen sich Rückschlüsse auf Mängel in der Gestaltung der prüfungsvorbereitenden Lehre ziehen. Und man könne auch auf mögliche Defizite bei der Einhaltung prüfungsrechtlicher Vorgaben rückschließen, also hinsichtlich der Beurteilung, inwieweit bei Aufgabenstellung und Bewertung gem. § 16 der Bayerischen JAPO „Überblick über das Recht, juristisches Verständnis und Fähigkeit zu methodischem Arbeiten im Vordergrund“ standen und „die gestellten Anforderungen angemessen“ waren.

Nach Einschätzung von *Tomas Kuhn* gibt es bisher nur einen oberflächlichen Austausch der Beteiligten über Katego-

rien von Fehlern und das Gewicht verschiedener Fehlertypen in Prüfungsleistungen – und das, obwohl sehr unterschiedliche Vorstellungen hierüber bestünden. Diesbezüglich bestehe erheblicher Klärungsbedarf. Wichtig sei insbesondere, auf welche Fähigkeiten („Kompetenzen“) der Prüflinge es in einer Examensklausur ankomme. Gerade auch aus der im Ausbildungsrecht genannten Trias Überblick, Rechtsverständnis und methodische Fähigkeiten ergebe sich, dass in Prüfungen so wenig wie möglich Wissen verlangt werden sollte, das sich nicht über diese Fähigkeiten herleiten lasse.³ Entscheidend sei nicht die Nennung bestimmter Begriffe und Theorien, sondern die Fähigkeit zur methodengerechten Arbeit am Gesetzestext, Problembewusstsein, stringentes Denken und juristisches Argumentationsvermögen. Für Studenten sei es sehr wichtig und motivierend zu erfahren, dass ein zwar anspruchsvoller, aber grundsätzlich beherrschbarer Stoff vermittelt und geprüft werde, dass es um ihr eigenes Denken gehe und eigenständige Problemlösungen auch belohnt würden.

Kuhn warb anschließend für eine stärkere „Fehlerorientierung“ in der Lehre – aus mehreren Gründen: Klausuren seien durch einen hohen Anteil an Fehlern geprägt, die aber von Seiten der Lehrenden wie auch Studenten überwiegend als vermeidbar angesehen würden. Die Darstellung von Richtigem erkläre nicht immer zugleich, ob und ggf. warum etwas Abweichendes eigentlich falsch sei. Da die Analyse von eigenen Fehlern oder Fehlern anderer interessant sei, könne man die Studenten für diese Perspektive auch gut motivieren. So könne ein eigenes rechtsdidaktisches Format der „Fehleranalyse“ entstehen: im Rahmen von Klausurbesprechungen⁴ und individuellen Klausuranalysen⁵ sowie durch Feedback und fehlerbewertenden Dialog in der (Klein-)Gruppe.⁶ Fehler

³ Z.B. richterrechtliche Fallgruppen zu sog. „unbestimmten Rechtsbegriffen“ oder auf Basis des Gesetzestextes eher fernliegende Rechtsauffassungen, selbst wenn sie von der Rechtsprechung kommen.

⁴ Etwa indem fehlerhafte, aber auch mustergültige Formulierungsbeispiele anonym aus Klausuren entnommen und besprochen werden.

⁵ Auch „Klausurenklinik“ genannt: Konzept und meist sogar Name dieses an der Bucerius Law School entwickelten Formats sind inzwischen von einem Großteil der rechtswissenschaftlichen Fakultäten in Deutschland übernommen worden. Der Fehlerorientierung dienen auch die ebenfalls an der BLS entwickelten „Tandemkurse“, bei dem sich Studenten unter Anleitung gegenseitig Examensübungsklausuren korrigieren (mit anschl. Nachkorrektur durch den Kursleiter) und dadurch die Prüferperspektive einnehmen.

⁶ Zur kritischen Analyse eignen sich insbesondere auch Urteile und Aufsätze. Auch die „Musterlösungen“ zu besprochenen Kurs-Fällen können den Studenten explizit zum kritischen Lesen aufgegeben werden mit der Aufforderung, etwaige Mängel des Lösungsvorschlags zu suchen und Verbesse-

* *Volker Steffahn* ist Studienleiter im Zentrum für Juristisches Lernen an der Bucerius Law School in Hamburg. Dipl.-Jur. *Marius Thye*, B.A., LL.M. oec. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Öffentliches Recht IV, Öffentliches Recht (einschl. Europarecht), Verwaltungswissenschaft und Rechtsvergleichung von Prof. Dr. *Hermann Pünder*, LL.M. (Iowa) an der Bucerius Law School in Hamburg und Lehrbeauftragter am Juristischen Bereich der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

¹ Lehrprofessoren am Institut für Rechtsdidaktik an der Universität Passau.

² Die Veranstalter planen, die Vorträge und Diskussionen in einem Tagungsband zu dokumentieren.

könne man aber nur machen und „sich dann auch nichts mehr vormachen“, wenn man als Student im (Kleingruppen-)Unterricht oder als vorbereitende Aufgabe zunächst eine eigene Lösung versucht. Wichtig sei, dass die Kursleiter hierzu nachdrücklich auffordern und eben durch Feedback- und Korrekturangebote Anreize schaffen.

2. *Wie lassen sich „didaktische Fehler“ ermitteln? (Jun.-Prof. Dr. Maria von Tippelskirch, Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik an der Universität Hamburg)*

Maria von Tippelskirch stellte in ihrem Beitrag die Frage, wie sich didaktische Fehler ermitteln lassen. Dabei ging es zunächst um die Klärung, was denn überhaupt ein „Fehler“ sei. In Anlehnung an eine Definition des deutschen Instituts für Normung stellte sie fest, dass ein Fehler durch das Nichterfüllen von Anforderungen gekennzeichnet sei. Ein Fehler in der Lehre liege also vor, wenn die Lehre die Anforderungen der juristischen Fachdidaktik nicht erfülle. Die allgemeine Hochschuldidaktik helfe hier nur bedingt weiter, weise aber darauf hin, welche Aspekte zu beachten seien: Dies seien die Lern-Ziele, zu vermittelnden Inhalte und die Lehr-/Lern-Methoden,⁷ dazu die beteiligten Personen sowie rechtlichen und faktischen Rahmenbedingungen. Aktuell befinde man sich noch auf dem Weg hin zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik.

Im Hinblick auf die grundlegenden Lernziele des rechtswissenschaftlichen Studiums bestehe keineswegs Einigkeit. Ungeklärt sei dabei, welcher Wissenschaftsbegriff der Ausbildung zugrunde zu legen ist. Zunehmend werde die beherrschende Stellung der rechtsdogmatischen Wissensvermittlung kritisiert. Als Minimalkonsens kristallisiere sich immerhin heraus, dass Strukturwissen/Systemverständnis und Methodenkompetenz die beiden entscheidenden Kompetenzen seien, welche die Studenten durch das rechtswissenschaftliche Studium erwerben sollten. Damit die Ausbildung dieser Fähigkeiten erreicht wird, statt Detailwissen anzuhäufen, werde seit Jahrzehnten erfolglos eine spürbare Einschränkung des Prüfungsstoffes gefordert.⁸ Aber auch innerhalb des gesetzlich festgelegten Pflichtstoffes mangle es an einer Diskussion zwischen den für die Lehre verantwortlichen Akteuren, welche Lerninhalte im jeweiligen Teilrechtsgebiet un-

runge vorschläge zu machen (gerade auch in methodisch-darstellerischer Hinsicht). Das führt zum aktiveren Lesen und nützt auch dem Kursleiter, wenn so nach und nach die Musterlösung optimiert wird.

⁷ Das Zusammenspiel von Zielen, Inhalten und Methoden wird in der Allgemeinen Didaktik auch „Didaktisches Dreieck“ genannt, vgl. etwa *Jank/Meyer, Didaktische Modelle*, 5. Aufl. 2002, S. 55.

⁸ Dies würde ein klares Bekenntnis zu einer stärker „exemplarischen“ Rechtsausbildung voraussetzen (vgl. dazu etwa *Hassemer/Kübler*, in: *Ständige Deputation des Deutschen Juristentages [Hrsg.], Verhandlungen des 58. Deutschen Juristentags*, München 1990, Bd. 1, Teil E, S. 87 ff.). Das Anstreben von möglichst großer Vollständigkeit bei der Wissensvermittlung geht immer auf Kosten der wissenschaftlichen und methodischen Gründlichkeit der Rechtsarbeit.

verzichtbar sind, welche Rechtsfragen als gute Lehrbeispiele anzusehen sind und wie man zu dieser Einschätzung gelangt.⁹

Als didaktikwissenschaftliche Grundprinzipien für die methodische Gestaltung der Lehre seien jedenfalls die Gebote der Adressatenorientierung und Aktivierung weitgehend anerkannt. Gesicherte Erkenntnis der Hochschuldidaktik und allgemeinen Lehr-/Lernforschung sei, dass gute Lehre weniger am Lehrenden orientiert sei, sondern vielmehr den Lerner ins Zentrum stelle und durch aktivierende Lehrmethoden dessen Eigenarbeit fördere.¹⁰ Mangelhaft sei allerdings der Kenntnisstand über die Adressaten, insbesondere darüber, was die Studienanfänger für Kenntnisse und Fähigkeiten ins Studium mitbringen und was sie motiviert. Auf Seiten der Lehrenden würden meist allenfalls die Mängel bei den Studenten beklagt, ihre sog. „Studierunfähigkeit“. Die Lehr- und Lernforschung zeige aber, dass man ungleich größere Lernerfolge dann erzielt, wenn man die Adressaten jeweils dort „abholt“, wo sie gerade stehen, also planmäßig an das Vorwissen und Vorkönnen der Studenten anknüpft. Das erfordere empirische Analysen nicht nur hinsichtlich der Studienanfänger, sondern in allen Phasen des Studiums. Solche Studien sollten unter anderem auch eine qualitative Analyse jeweils typischer studentischer Fehler beim Lernen und Anwenden des Rechts erfassen. Bisher seien viele Ausbilder der Meinung, die verbreiteten Erfassungsprobleme bei den Studenten seien fachspezifisch, es läge in der Natur des Rechtsstoffes, dass bei den angehenden Juristen meist erst spät „der Knoten platzt“. Diese These bezweifelt *Maria von Tippelskirch*, hält die bisherigen Bemühungen um eine adressatengerechte (Re-)Strukturierung der Stoffabfolge für unzureichend und verweist auf ihr „Schichtungsmodell“¹¹, das sie bereits auf der

⁹ Im Kern dürfte es dabei um die Überlegung gehen, inwieweit die jeweilige Rechtsfragen dogmatisch und methodisch „repräsentativ“ ist, also wichtige Leitgedanken (materielle Ideen) und Grundstrukturen (systematische Kategorisierungen) des Rechts bzw. jeweiligen Rechtsgebietes besonders deutlich zum Ausdruck bringen sowie die unterschiedlichen Vorgehensweisen der Rechtsgewinnung bzw. juristischen Problemlösung angemessen abbilden.

¹⁰ Grundlegend zum Paradigmenwechsel vom dozentenorientierten zum studentenzentrierten Unterricht *Winteler, Professionell lehren und lernen*, 3. Aufl. 2008, insb. Kap. 1, 3 und 10-12.

¹¹ Veröffentlicht unter ihrem früheren Namen *Karger*, *Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts*, 2010. Anstatt wie bisher den Stoff weitgehend nur nach der Abfolge im Gesetz und der üblichen Einteilung in der Rechtsdogmatik abzuarbeiten, ist es nach dieser Konzeption wichtig, den Stoff eines jeweiligen Teil-Rechtsgebietes abzuschichten, und zwar nach Grundwissen (insbesondere im Normalfallbereich) und Aufbauwissen mit komplexen Problemstellungen und Querverbindungen. In der Unterrichtsplanung ist dann bei jeder Rechtsfrage zu überlegen, ob diese mit den bisher behandelten Inhalten schon vollständig verstanden werden kann, anstatt sich mit Aussagen zu retten wie „Das können Sie erst richtig verstehen, wenn [...]“.

ersten Hamburger Fachdidaktik-Tagung im März 2010 vorgestellt hatte.¹²

Maria von Tippelskirch sprach sich schließlich dafür aus, dass man zielgerichtet Konzepte für eine motivierende, aktivierende Lehre gestalte: insbesondere durch deutliche Erhöhung des Anteil der eigenständigen juristischen Problemlösung durch die Studenten, der stärkeren Förderung wissenschaftlichen Arbeitens in Richtung „forschendes Lernen“¹³ und des persönlichen Kontakts zu den Lehrenden. Wichtig sei, dass die Lernfortschritte erprobter Konzepte dann empirisch analysiert werden. Hierfür seien möglichst Wissenschaftler aus den empirischen Disziplinen einzubinden, denn Juristen seien nicht für solche Analysen ausgebildet und es sei unwissenschaftlich, sich nur auf die eigenen Erfahrungen zu verlassen. Im Übrigen müssten in den Fakultäten Anreizstrukturen geschaffen werden für die didaktische Weiterqualifizierung aller an der Rechtslehre Beteiligten.

3. Die universitäre Vorbereitung auf die Staatsprüfung – Verbesserungswürdiges aus der Sicht eines „Außenstehenden“ (RA und Repetitor Christian Wehowsky, München)

Christian Wehowsky aus München brachte die Sicht eines „Außenstehenden“ ein und thematisierte drei Kritikpunkte: Der erste betraf den Schwerpunktbereich, welcher für eine zu frühe und zu starke Spezialisierung Sorge. Vor allem vernachlässigten die Studenten dadurch in der wichtigen Mittelphase des Studiums die Pflichtfächer, statt diese zu vertiefen. Nach seiner Einschätzung sei dementsprechend seit Einführung des Schwerpunktbereichs eine Verschlechterung des in die Examensvorbereitungsphase mitgebrachten Wissens der Studenten zu beobachten. Jedenfalls sei es keine gut durchdachte Abfolge, wenn und soweit im Grundstudium zunächst die Pflichtfächer behandelt würden, dann eine längere Auszeit für den Schwerpunktbereich und seine Prüfung erfolge, um sich dann wiederum mit Blick aufs Examen der Wiederholung der Pflichtfächer zuzuwenden. Diese ungünstige Dramaturgie bilde einen der Gründe, warum die Noten in der staatlichen Prüfung regelmäßig deutlich schlechter ausfielen als im Schwerpunktbereich.

Der zweite Kritikpunkt betraf das Grundstudium, in dem nach Auffassung von *Christian Wehowsky* jedenfalls in München der Stoff auf die Semester sehr ungleich verteilt sei. Nach eher gemächlichem Beginn würden dann im 3. und 4. Semester viele Studenten vor einem vollgestopften Lehrplan kapitulieren. Beispielsweise sei im Öffentlichen Recht der gleiche Zeitraum für das Verfassungsrecht wie auch das Verwaltungsrecht vorgesehen – trotz des weitaus größeren

Stoffumfangs der zweitgenannten Disziplin. Die Grundlagenfächer kämen zu Beginn des Studiums eher zu früh, so dass man noch nicht so viel mit diesen anfangen könne.

Der dritte Kritikpunkt betraf die Übungen, insb. für Vorkursteilnehmer, die im Wesentlichen nur dem Ableisten der gesetzlich vorgeschriebenen Scheinklausuren dienten; die wenigen „Reststunden“ vor und zwischen den Klausuren und Klausurbesprechungen würden eher beliebig gefüllt und folgten keinem klaren didaktischen Konzept zur Vermittlung von methodischen Fähigkeiten, auf welche die Studenten in den Klausuren angewiesen sind.

4. Sprachliche und fachsprachliche Textgestaltung als Fehlerquellen im juristischen Studium (Dr. Marc Reiß, Goethe-Universität Frankfurt a.M.)

Marc Reiß referierte anschließend über Fehlerquellen und Förderungsmöglichkeiten auf dem Feld fach- und allgemeinsprachlicher Textgestaltung. Er stellte fest, dass oftmals eine abnehmende Sprachkompetenz der Studierenden kritisiert werde – man müsse den Studenten aber auch deutlich machen, welche sprachlichen Fähigkeiten sie denn benötigten. Im Rahmen einer kleinen Typologie von sprachlichen Fehlern unterschied er zwischen allgemeinsprachlichen Fehlern, welche die Bereiche Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck umfasse, und fachsprachlichen Fehlern, zu denen Mängel bei der gutachterlichen Subsumtion, bei der Verwendung juristischer Fachausdrücke und einer angemessenen Schwerpunktsetzung (je nach Evidenz der jeweiligen Merkmalsprüfung) gehörten. Die fachsprachlichen Aspekte gehörten ganz überwiegend zu den „harten Bewertungskriterien“, die allgemeinsprachlichen außer in Extremfällen zu den „weichen Bewertungskriterien“.

Marc Reiß bemängelte, dass die Vermittlung gerade auch von fachsprachlicher Kompetenz in der universitären Juristenausbildung durchweg vernachlässigt werde. In Fallbesprechungskursen wie Arbeitsgemeinschaften und Übungen bestehe eine erdrückende Vorrangstellung der (gemeinsamen) Anfertigung von skizzenhaften Lösungsstrukturen, während Formulierungsübungen einschl. Zeiteinteilung kaum eine Rolle spielten. In Vorlesungen dominierten abstrakte Lehren und fänden erst recht keine juristischen Sprachübungen statt. Zur Beseitigung dieses Ungleichgewichts müsse deutlich gegengesteuert und Darstellungsübungen¹⁴ in Arbeitsgemeinschaften und soweit möglich auch in Vorlesungen integriert werden. Gerade auch in Klausurbesprechungen seien darstellungsorientierte Fehleranalysen¹⁵ sinnvoll. Im Rahmen von individuellen Klausuranalysen seien solche sogar bereits üblich, soweit die Fakultäten derartige „Klausurenkliniken“ anbieten.

Die allgemeine Sprachförderung solle in Vorkursen, Blockveranstaltungen bzw. Veranstaltungen zu Schlüsselqualifikation angeboten werden, vornehmlich, aber durchaus nicht nur für ausländische Studenten und solche mit Migrati-

¹² Schriftfassung wiederum unter dem Titel Rekonstruktion des Rechtsunterrichts, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), *Exzellente Lehre im juristischen Studium, Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, 2011, S. 135 ff.

¹³ Insbesondere auch mit dieser Thematik befasste sich die zweite Hamburger Tagung zur fachdidaktischen Rechtswissenschaft am 29./30.3.2011, s. dazu einstweilen die Downloads unter www.jura.uni-hamburg.de/rechtsdidaktik/jahrestagung-2011; der zugehörige Tagungsband wird spätestens 2012 erscheinen.

¹⁴ Z.B. auch anhand der viel zu selten gestellten Aufgabe, einen Lösungsausschnitt so kurz wie möglich (genauer: so kurz wie sinnvoll vertretbar) zu formulieren.

¹⁵ Vgl. bereits oben unter I. 1. das Referat von *Tomas Kuhn*.

onshintergrund. Wenn in Fächern wie Betriebswirtschaftslehre oder Psychologie Mathematikurse selbstverständlicher Bestandteil des Curriculums seien, müsse man Deutschkurse für angehende Juristen nicht als Kuriosum ansehen.

II. Zweiter Themenblock: Prüfung, Korrektur und Notengebung

1. Im Jenseits des Korridors guter fachlicher Praxis – wie Klausuren nicht korrigiert werden sollten (Dr. Eike Michael Frenzel, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg)

Eike Michael Frenzel stellte zunächst in überspitzter bis parodistischer Weise vor, wie man nicht korrigieren sollte (z.B. sich bei Facebook erst mal über die Kandidaten schlaue machen, keine besseren Noten zu geben, als man selbst im Studium erhalten habe usw.). Als sinnvolle Unterscheidungskategorien bei der Bewertung nannte er drei Ebenen, die auch im Schlussvotum entsprechend ausgewiesen werden können: die inhaltliche Ebene mit den konkreten Einzelgesichtspunkten, die methodische Ebene mit den die gesamte Klausurdarstellung betreffenden Bewertungskriterien wie gutachterliche Lösungstechnik und juristische Argumentationsmethodik sowie die formale Ebene, welche die äußere Form, Lesbarkeit und allgemeinsprachliche Aspekte betreffe. Im Übrigen gab Eike Michael Frenzel aber zu bedenken, dass man einen Korrektor mit Vorgaben nicht zu stark einschränken dürfe: Auch im Examen gingen die Prüfer unterschiedlich vor und ein erfahrener Korrektor denke sich in der Regel schon etwas dabei, wenn er auf eine bestimmte Art korrigiere; von den Unterschieden in der Korrektur könnten die Studenten dann auch profitieren. Auch eine ausschließliche Orientierung an Punkterastern sah er kritisch, da dann das sinnvolle Korrektiv des Gesamteindrucks verloren gehe.

2. Die Erste Juristische Staatsprüfung aus der Sicht von Praktiker-Prüfern (RiLG Ursula Raab-Gaudin, Landgericht Passau, und RA Dr. Frank Riechelmann, Rendsburg)

Ursula Raab-Gaudin stellte zunächst fest, dass bei den Universitäts-Studenten oft eine Praktiker-Skepsis herrsche: Der Praktiker sei in erster Linie nur an der herrschenden Meinung und an den Ergebnissen interessiert. Dieser Auffassung sei natürlich unzutreffend: „Praktikerprüfern“ sei der Weg zum Ergebnis und eigenständiges Denken bei der Argumentation genauso wichtig wie Hochschullehrern. Für alle Prüfer gelte der einheitliche Maßstab der Ausbildungsordnungen, wonach es in erster Linie auf Überblick über das Recht, juristisches Verständnis und die Fähigkeit zu methodischem Arbeiten ankomme.¹⁶ Zudem würden Prüfer aus einem bestimmten Kreis ausgewählt; die Prüfer hätten in der Regel beruflich mit der Ausbildung zu tun und niemand würde Prüfer wider Willen – den Prüfern sei also etwas an der Ausbildung gelegen. In der Prüfungspraxis könne man somit grundsätzlich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Praktikern und Hochschullehrern feststellen. Allenfalls sei der Praktikerprüfer (noch) etwas empfindlicher in Bezug auf praktische Fragen der Sachverhaltsauswertung sowie der Schwerpunktsetzung,

insb. bei langatmigen Prüfungen an evidenten Punkten und damit Fehlen des Blicks „für das Wesentliche“.

Frank Riechelmann, ebenfalls „Praktikerprüfer“, äußerte in seinem Beitrag verfassungsrechtliche Bedenken an der Notengebung bei widerstreitenden Voten im juristischen Examen.¹⁷ Ausgangspunkt sei, dass es in vielen Ländern zu halben Punkten komme, wenn Prüfer uneins über eine Note seien – auch wenn die Bundesnotenverordnung dies eigentlich nicht vorsehe. Gravierend sei dies insbesondere dann, wenn ein Prüfer eine Klausur mit 3 Punkten = nicht bestanden und ein anderer Prüfer mit 4 Punkten = bestanden bewerte. Dabei ergebe sich ein Mittelwert von 3,5 Punkten, sodass die Prüfungsleistung insgesamt nicht bestanden sei. Dadurch werde der Prüfer „privilegiert“, der die Prüfungsleistung für nicht bestanden hält, was praktisch insoweit zu dem kuriosen Zweifelsatz führe: „Im Zweifel ist die Prüfungsleistung nicht bestanden“. Dies hielt Riechelmann für unvereinbar mit dem in Art. 3 GG enthaltenen Gleichheitsgrundsatz.¹⁸

3. Institution und Initiation: Soziologische Schlaglichter auf die Juristische Staatsprüfung (Anja Rudek, Fern-Universität Hagen)

Die Juristin und Soziologin Anja Rudek von der Fern-Universität Hagen vertrat in ihrem Beitrag die Thesen, dass die Staatsprüfung unter anderem als Initiationsritus für die Aufnahme in die Gruppe der Juristen diene und mit der Staatsprüfung ein Rationalitätsmythos verbunden sei. Erst unter Heranziehung auch dieser Aspekte werde im Rahmen einer historischen Betrachtung ausreichend erklärbar, warum sich das juristische Examen über die Jahrzehnte hinweg nur so wenig verändert habe. Für die Beantwortung der Frage, ob ein aussagekräftiger Abschluss der rechtswissenschaftlichen Ausbildung tatsächlich von der Staatsprüfung als besonderem Formalelement abhängig ist, sei nicht nur eine rechtspolitische Betrachtung erforderlich, sondern auch eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme und Bewertung: Hier sei die Prüfungsforschung gefordert, um ein von den oben genannten Faktoren unbeeinflusstes Ergebnis zur Qualität der juristischen Staatsprüfung zu erhalten.

¹⁷ Vgl. hierzu auch schon Riechelmann, NordÖR 1999, 95.

¹⁸ Die im Einzelfall möglichen erheblichen Konsequenzen der dargestellten Praxis zeige etwa folgende Konstellation: In einem Prüfungsdurchgang sind sechs Klausuren zu schreiben und die Gesamtprüfung gilt als nicht bestanden, wenn man in drei Klausuren nicht mindestens vier Punkte erreicht. Erhält der Kandidat nun in drei Klausuren aufgrund der beschriebenen Mittelwertbildung 3,5 Punkte, dann ist er durchgefallen, auch wenn die anderen Klausuren von allen Prüfern mit bestanden bewertet wurden. (Und zusätzlich das Gesamtklausurergebnis vielleicht sogar klar über dem üblichen Schwellenwert von vier Punkten liegt.) Der Kandidat ist also durchgefallen, obwohl von zwölf Prüfern (sechs Klausuren à zwei Prüfer) neun Prüfer seine Leistungen mit bestanden bewertet haben und nur drei Prüfer mit nicht bestanden.

¹⁶ Hierzu auch bereits im Referat von Kuhn (oben I. 1.).

4. Die Klausuren der Ersten Juristischen Staatsprüfung in Bayern (Ministerialdirigent a.D. Dr. h.c. Heino Schöbel, ehem. Leiter des Bayerischen Landesjustizprüfungsamtes)

Heino Schöbel informierte als ehemaliger Leiter des Bayerischen Landesjustizprüfungsamtes über die Examensklausuren in Bayern. Das Bundesland nehme nicht am länderübergreifenden Klausurenpool teil, um die enge Verbindung von Ausbildung und Prüfung fördern – und nicht, um die Eigenständigkeit Bayerns zu betonen. Die Lehrenden sollten auch für die inhaltliche Ausgestaltung verantwortlich sein, damit Lehre und Prüfung nicht auseinander fallen. Schöbel ging zunächst auf die Entstehung einer Examensklausur in Bayern ein. In einer ersten Phase würden Vorschläge eingereicht, wobei ca. 90 Prozent der Klausurvorschläge von den Hochschulen kämen. Das Justizprüfungsamt überarbeite daraufhin die Entwürfe: Die Prüfungsteilnehmer sollen durch eine präzise Aufgabenstellung klar erkennen, was von Ihnen gefordert werde, sie sollen also keineswegs in die Irre geführt werden. Der Sachverhalt werde auch daraufhin durchgesehen und ggf. überarbeitet, ob die enthaltenen Probleme hinreichend erkennbar sind.

Auch Schöbel betonte, dass die Klausuraufgaben entgegen vielen Gerüchten nicht Spezialwissen, bestimmte Gerichtsentscheidungen oder abgelegene Theorien abprüfen, sondern in erster Linie die im Ausbildungsrecht genannten Kernkriterien Überblick, Rechtsverständnis und methodische Fähigkeiten.¹⁹ Eine Fehler-Rangliste ergebe, dass die von den Prüfern am häufigsten gerügten Mängel fehlendes Systemverständnis und Problembewusstsein, unzureichende Argumentationen und die misslungene Schwerpunktsetzung betreffen, außerdem die unpräzise Arbeit am Gesetzestext und Fall-Sachverhalt. „Grenzerfahrungen“ durch Umfang und Schwierigkeitsgrad würden ausdrücklich nicht angestrebt. Der Prüfungsstoff solle möglichst umfassend abgedeckt werden, damit Lernen auf Lücke sich nicht lohnt; absichtlich leicht oder schwer gestaltete Prüfungsdurchgänge gebe es nicht. Schöbel ging auch auf Maßnahmen zur Qualitätssicherung ein: So bitte der Prüfungsausschuss die Prüfer jeder Klausur, sich zur Eignung der Klausur zu äußern. Die Auswertung dieser Berichte zeige, dass Missgriffe nur selten vorkämen. Das Prüfer-Auswahlverfahren mache eine hohe Qualität wahrscheinlich, es gebe aber auch Fortbildungsmöglichkeiten in Gestalt von Prüferseminaren.

III. Dritter Themenblock: Ausbildung

1. Die große Vorlesung – ein Fehler im Jurastudium? (Prof. Dr. Martin Löhnig, Universität Regensburg, Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Deutsche und Europäische Rechtsgeschichte)

Martin Löhnig fragte in seinem Vortrag, ob die große Vorlesung ein Fehler im Jurastudium sei und seine Antwort wurde ziemlich schnell deutlich: Die große Vorlesung sei in der Regel weder praxisnah noch besonders wissenschaftlich, da man angesichts des umfangreichen Stoffes und dem fehlen-

den Mut zu exemplarischer Lehre kaum zu tiefergehenden Problemerkörterungen käme. Die viel beschworene Einheit von Forschung und Lehre komme so kaum zum Ausdruck. Unter den heutigen Bedingungen des reichhaltigen Literaturmarktes käme wohl kaum einer mehr auf die Idee, die Vorlesung traditionellen Zuschnitts zur Kernlehrveranstaltung zu machen, wenn er das rechtswissenschaftliche Universitätsstudium ganz neu kreieren sollte.

Der Referent schlug daher für weite Teile des Studiums ein Gegenmodell zur traditionellen Vorlesung vor: Danach gäbe es am Anfang des Studiums eine einführende Vorlesung für jede Fachsäule, welche die Grundstrukturen des Bürgerlichen, Straf- und Öffentlichen Rechts vermittelt. Am Anfang jedes folgenden Semesters würde der Kursleiter dann jeweils einen Überblick geben über die zu behandelnden Inhalte und die Verteilung auf die Termine. Die Studenten bereiteten sich dann auf die jeweiligen Termine vor, so dass der Stoff nicht mehr im Detail vermittelt werden müsste, sondern nach Art von Kolloquien über ausgewählte Inhalte diskutiert werden könnte.²⁰ Am Anfang jedes Kurses würden eher Grundfragen des Themengebietes besprochen werden, danach käme es mehr und mehr zu einer wissenschaftlichen Vertiefung – mit exemplarischen Anwendungsübungen und variablen Aufgabenstellungen. Der zeitliche Umfang könnte wohl geringer ausfallen als bei den bisherigen Vorlesungen, so dass das Lehrdeputat weniger belastet würde. Man könnte daher Veranstaltungen teilen und so die einzelnen Veranstaltungen mit weniger Teilnehmern durchführen. Sein Modell führe dazu, dass die Studenten ungleich stärker als bisher in selbständigem juristisch-methodischem Denken und Argumentieren geschult würden. Auch konventionelle Repetitorien könnten dadurch für die Studierenden uninteressant werden.

„Warum zögern wir noch, unser Curriculum derart umzugestalten?“, fragte Löhnig und gab die Antwort gleich selbst: Juristen seien tendenziell strukturkonservativ und Kollegen würden sich oft sträuben, ihre bestehenden didaktischen Ansätze grundlegend zu überdenken; notfalls werde über die Berufung auf Art. 5 Abs. 3 GG bereits die Diskussion über didaktische Reformen an der Fakultät erstickt. Und wer allein derartige Formate einsetze, werde Widerstände erleben: von Kollegen, aber auch von einem Teil der Studenten, der im Zweifel dahin ginge, wo der Unterricht bequemer erscheint und weniger Aktivität abverlangt wird. Wenn sich aber eine ganze Fakultät oder zumindest eine größere Zahl der verantwortlichen Lehrenden für eine innovative Umgestaltung der Lehre entscheide, habe sie die Möglichkeit, sich im Wettbewerb um die (besten) Studenten zu profilieren.

2. 43 Jahre Großer Examens- und Klausurenkurs an der Universität zu Köln – ein Erfahrungsbericht (Julia Achtmann und Ruth Winter, Großer Examens- und Klausurenkurs der Universität zu Köln)

Julia Achtmann und Ruth Winter berichteten von den Erfahrungen mit dem großen Examens- und Klausurenkurs, einer

¹⁹ S. § 16 Abs. 2 S. 2 der bayerischen JAPO und bereits oben I. 1. und II. 2.).

²⁰ Ähnlich das amerikanische Modell des „Sokratischen Dialogs“. Zusammenfassend Dedek, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Fn. 12), S. 41 (S. 53).

eigenständigen Einrichtung der juristischen Fakultät mit drei wissenschaftlichen Mitarbeitern und einigen weiteren Hilfskräften. Der Kurs bestehe aus einem Examenskurs, also dem Universitätsrepetitorium, einem Klausurenkurs und weiteren Angeboten wie Simulationen von mündlichen Prüfungen. Im Klausurenkurs biete die Universität wöchentlich an zwei Schreibern drei Klausuren an, was im Jahr fast 150 angebotene Examensübungsklausuren bedeute. Seit 2010 gebe es zudem zusätzlich zweimal jährlich ein Probeexamen.

Im Klausurenkurs mache man die Erfahrung, dass viele Studenten gerade zu Beginn der Examensvorbereitung noch deutlich überfordert seien. Typische methodische Schwächen in der Klausurbearbeitung seien eine fehlerhafte Sachverhaltsanalyse bzw. falsche Erfassung der Fallfrage, mangelndes Problembewusstsein und dürftige Argumentationen, Mängel im Gutachtenstil und eine schlechte sprachliche Gestaltung. Die Referentinnen machten Fehler der Studenten im Grund- und Hauptstudium fest: Häufig werde nur auf „Kurzzeitgedächtnis“ gelernt, die vorlesungsfreie Zeit werde oftmals nicht genug zum Lernen benutzt und einige examensrelevante Rechtsgebiete würden vernachlässigt. Aber auch die Strukturen des Jura-Studiums seien teilweise ungünstig: Es gebe zu wenig Pflichtklausuren, das Bewusstsein für intensives Lernen von Anfang an würde nicht geschärft, Zwischenprüfungs-Klausuren würden teilweise zu wohlwollend bewertet und es gebe zu wenig Gelegenheit, komplexe Rechtsfragen exemplarisch zu vertiefen. Im Unterricht konzentriere man sich zu stark auf die Wissensvermittlung zu Einzelproblemen; stattdessen müsse die juristische Methodenlehre mehr Berücksichtigung finden. In Vorlesungen sei der Fallbezug oft noch zu gering. Und in Fallbesprechungskursen müssten insb. die Sachverhaltsanalyse und Darstellungstechnik stärker eingeübt werden. Die Referentinnen sahen daher ein „Verbesserungs- und Entwicklungspotenzial“ für die Lehre in Anbetracht der feststellbaren Defizite im Studium. Im Übrigen sollten für Unterrichts-Materialien und Klausur-Korrekturen Qualitätsstandards entwickelt und Qualitätskontrollen eingeführt werden. Schließlich müssten didaktische Schulungen für die Mitarbeiter angeboten werden.

3. Reproduzierenlassen von Streitständen – ein Kardinalfehler (Volker Steffahn, Studienleiter am Zentrum für Juristisches Lernen, Bucerius Law School Hamburg)

Volker Steffahn plädierte für eine stärkere Förderung selbständiger und methodengerechter Problemlösungen der Studenten im Rechtsunterricht. Das Konzept der Stoffvermittlung, also das Referieren und Reproduzieren rechtsdogmatischer Inhalte, sei zwar geeignet in Hinblick auf Strukturwissen und Grundbegriffe. Es funktioniere aber kaum bei „Streitständen“ und dem damit verbundenen „Meinungswissen und Argumentwissen“. Neben der gedächtnismäßigen Überforderung liege zugleich eine intellektuelle Unterforderung und kreative Verarmung vor, wenn die Studierenden weitgehend vorgefertigte Problemlösungen zu unzähligen Einzel-Streitfragen präsentiert bekommen, anstatt im Rechtsunterricht immer wieder zur Bildung eigenständiger Interpre-

tationen und Lösungsvorschläge geführt zu werden.²¹ Vorge-setzte Fremdmeinungen und Fremdarkumente schafften eine emotionale Distanz zu den Rechtsfragen und Lösungsmöglichkeiten. Entsprechend sei die Qualität von Problem-darstellungen in studentischen Falllösungen bzw. Prüfungsleistungen.²²

Dem stellte Volker Steffahn das rechtsdidaktische Gegenmodell einer „Methodenbasierten Problemlösung“ vor. Im Unterricht, v.a. in Fallbesprechungskursen, gehe es dabei um eine möglichst eigenständige studentische Problemlösung unmittelbar anhand des Gesetzestextes und eines Problemfalls mit Hilfe der rechtswissenschaftlichen (Problemlösungs-) Methoden. Zu diesen gehörten namentlich die Instrumente der Gesetzesauslegung, Analogiebildung bzw. teleologischen Reduktion, der Rechtsgüter- und Einzelfall-Abwägung²³ und der dialogisch-diskursiven Argumentation. Geleitet durch methodische Fragen²⁴ lerne der Student anders zu denken und an juristische Probleme heranzugehen. Über den Streitstand in Rspr. und Lit. würde dann erst am Veranstaltungs-Ende zur Ergebnissicherung informiert oder in Gestalt einer nachbereitenden Lese-Hausaufgabe. Bei dogmatisch besonders schwierigen Problemen, deren eigenständige Lösung die Studenten auch mit Anleitung noch überfordern würde, empfehle sich dagegen eine vorbereitende Hausaufgabe, möglichst mit konkreten Aufgabenstellungen, um im Unterricht eine deutlich anspruchsvollere Problemdiskussion führen zu können als mit unvorbereiteten Studenten.

Abschließend ging Volker Steffahn auch auf den oftmals geäußerten Einwand ein, für ein derartiges didaktisches Vorgehen fehle die Zeit. Man könne sich auch umgekehrt fragen, ob nicht umgekehrt die Unterrichtszeit der Lehrenden eigentlich viel zu wertvoll sei für den schlichten Stoff-Input. Vollständigkeitsansprüche könnten ebenso gut oder besser durch

²¹ So sei auch die „gemeinsame Falllösung“ in Arbeitsgemeinschaften oder Examensfallkursen verbreitet geprägt durch Fragestellungen wie „Kennt jemand den Streit? Wo muss der Streitstand eingebaut werden? Wissen Sie, welche Meinungen dazu vertreten werden? Wie begründet die herrschende Meinung ihre Auffassung, wie lauten die Argumente der Gegenansicht?“

²² Vgl. Christensen/Pötters, JA 2010, 566 (567); Lemke, JA 2002, 509; Kerbein, JuS 2002, 353 (354).

²³ Abwägungsstrukturen, die auch für die praktische Falllösung wichtig sind, enthält insbesondere die Abwägungslehre von Riehm, Abwägungsentscheidungen in der praktischen Rechtsanwendung, 2006.

²⁴ Auf Basis genannter methodischer Instrumente kommt man zu anderen Frage- und Aufgabenstellungen an die Studenten als den in Fn. 21 beispielhaft genannten, z.B. „Ermitteln Sie die Fallprobleme anhand des Sachverhalts und Normtextes! Welche Positionen könnte man hier vertreten? Welches ist Ihre Position dazu? Wofür spricht der Wortlaut der Norm – aktivieren Sie hierzu Ihr allgemeines Sprachgebrauchswissen! Bilden Sie systematische Argumente anhand des vor ihnen liegenden Gesetzestextes, insb. mit Hilfe des unmittelbaren Normumfeldes! Woraus können sie den Normzweck herleiten?“

umfassendere Vorlesungsskripten oder Lehrbuch-Empfehlungen erfüllt werden; für den mündlichen Unterricht sei die Gründlichkeit wichtiger. Gerade die aktivierende Ansprache, methodische Herleitungsprozesse und Problem-Diskussionen könnten besser im mündlichen Kurs als über Bücher geleistet werden.

4. Was soll unterrichtet werden: abstrakte Lehren oder Fallbezug von Anfang an? (Prof. Dr. Frank Bayreuther, Universität Passau)

Der Vortrag von *Frank Bayreuther* von der Universität Passau hatte ursprünglich den Titel „Was soll unterrichtet werden: abstrakte Lehren oder Fallbezug von Anfang an?“. Da viele seiner Thesen bereits vertreten worden seien, wich er jedoch von seinem ursprünglichen Vortrag ab. Er ging insbesondere auf die vielfach geäußerte Kritik am Jura-Studium ein: Offenbar scheine das Ausbildungssystem doch zu funktionieren, denn in den klassischen juristischen Berufen würde doch hierzulande anerkanntermaßen überwiegend gute Arbeit geleistet. Dem wurde aus dem Publikum allerdings sofort entgegengehalten, dass weit über die Hälfte der Studenten scheitere, sei es dass sie das Studium abbrechen, das Examen nicht bestehen oder aufgrund eines bloß ausreichenden Examens nur relativ geringe Karrierechancen hätten. Auch den Ansatz des Vorreferenten einer zunächst eigenständigen und methodenbasierten studentischen Problemlösung unmittelbar am gesetzlichen Primärtext sah *Frank Bayreuther* kritisch, da bei Streitfragen in der Praxis die Rechtsfindung auch immer sofort an die schon bestehende Rechtsprechung und Literatur zu dieser Rechtsfrage anknüpfe.²⁵

5. Recht lernen am Computer – Sinn und Unsinn des E-Learning in der juristischen Ausbildung (Dr. Michael Beurskens, LL.M., Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf)

Michael Beurskens Vortrag beschäftigte sich mit dem E-Learning in der Juristenausbildung. Aus eigenen Versuchen konnte er berichten, dass Video-Vorlesungen trotz eines in Umfragen geäußerten Interesses nur von ca. 3-5 % der Studierenden tatsächlich genutzt würden. Er verwies darauf, dass eine Video-Vorlesung die Reinform des Frontalunterrichts sei, da man keine Möglichkeit zur Interaktion mit den Zuhörern habe. Dennoch könne der Computer als Hilfsmittel die-

nen, z.B. bei der Recherche und Kommunikation. Der Computer sei aber kein Lehrbuch- oder Vorlesungsersatz und keine Grundlage für ein reines Fernstudium. Ein Computer könne dienen als Wissensfundus, als Entertainer, als „Pauker“ oder als Methodentrainer. Motivationshürden ließen sich überwinden durch Ranking-Systeme und Boni für aktive und erfolgreiche Nutzer, indem man die Teilnahme an elektronischen Kurseinheiten zur Prüfungsvoraussetzung erklärt und indem man spielerische Elemente einfügt. Zum Abschluss seines Vortrages ging *Beurskens* darauf ein, wann E-Learning akzeptiert werde: Wichtig sei, dass der Lehrende die Materialien selbst erstellen und ändern könne, dass es eine Feedback-Möglichkeit gebe, dass der Text minimiert werde, also nicht eine Kopie klassischer Medien sei, und schließlich, dass die Materialien seriös wirkten.

IV. Vierter Themenblock: Erfahrungsberichte aus dem Ausland

1. Probleme in der österreichischen Juristenausbildung – ganz ohne Staatsexamen (Prof. Dr. Gerhard Schummer, Karl-Franzens-Universität Graz)

Gerhard Schummer erläuterte eingangs, dass den österreichischen Juristen viele Begriffe unbekannt seien, die im Laufe der Tagung gefallen waren, wie z.B. „Staatsexamen“, „Praktiker-Prüfer“ oder „Repetitor“. Nach einem Überblick über das juristische Studium an der Universität Graz kam er auf Probleme in der dortigen Juristenausbildung zu sprechen. Eine Herausforderung für die österreichischen Hochschulen sei die Bewältigung der Massen von Studienbewerbern, auch aus Deutschland, wobei die Universität Graz angesichts ihrer geographischen Lage nicht ganz so stark von Deutschen nachgefragt würde wie z.B. die Universitäten Wien und Salzburg. Um mit den Massen potentieller Studenten umzugehen, habe man ein Voranmeldesystem eingeführt, eine verpflichtende Studieneingangs- und Orientierungsphase und eine zwingende Studienberatung ab dem Jahr 2012/2013. In der Diskussion befänden sich derzeit Zulassungsbeschränkungen, Studienplatzgebühren und die Gestaltung von Aufnahmeverfahren bei rechtswissenschaftlichen Studien. Auch über die Lehrpläne würde weiter diskutiert, so z.B. über die Rolle der rechtshistorischen Fächer und über die Beibehaltung bestimmter Lehrveranstaltungstypen, insbesondere der Vorlesung. Spannungsfelder sah er bei der Diskussion über mehr „Tiefe“ in einzelnen Fächern im Gegensatz zu einer Beibehaltung der „Breite“, und bei der Frage nach der Betonung von Falllösungskompetenzen gegenüber einer fundierten Theorieausbildung.

Insgesamt gewinne die Lehre auch in Österreich an der Bedeutung. In Graz zeige sich dies etwa in der Gründung des „Zentrums für Lehrkompetenz“, durch didaktische Weiterbildungsangebote, durch kollegiale Hospitationen, eine „Didaktik-Hotline“, einen „Tag der Lehre“, einen „Lehrpreis“ und durch die Berücksichtigung der Lehrkompetenz bei Berufungsverfahren.

²⁵ Allerdings in einer anderen Situation: Dem Praktiker steht für die Lösung von entscheidungsrelevanten Streitfragen die Literatur zur Verfügung, dem Studenten im Rechtsunterricht und gerade in der Klausursituation regelmäßig nicht. Wer als Student im Wesentlichen nur gelernt hat, bestehende Streitstände wiederzugeben und dazu Stellung zu nehmen, ist tendenziell überfordert, wenn er neue oder weniger bekannte Probleme bzw. Problemvarianten vorfindet oder (wie so oft) bestehende Ansichten und Argumente zu gängigeren Streitfragen nicht mehr hinreichend erinnert. Vgl. auch *Grasnack*, JZ 2004, 232 (236): „Da können sich die glücklich schätzen, die gelernt haben „notfalls“ eigenständig zu argumentieren. Erst wer das gelernt hat, beherrscht sein Metier – „im Recht“ und anderswo – wirklich“.

2. Die Situation der Juristenausbildung in Russland (Prof. Dr. Ludmila Mizkewitsch und Dr. Anna Vasilyeva, Staatliche Universität Krasnojarsk)

Ludmila Mizkewitsch und Anna Vasilyeva von der staatlichen Universität Krasnojarsk sprachen über die Situation der Juristenausbildung in Russland. Sie stellten einen oftmals mangelhaften Kenntnisstand der Juraabsolventen fest, der seine Ursache u.a. darin habe, dass es immer mehr Hochschulen in Russland gebe und der Kenntnisstand der Studierenden nicht ausreichend kontrolliert werde. Um dem Mangel entgegenzuwirken, führe man ggf. strenge Maßnahmen durch wie z.B. die Aufhebung der Genehmigung für die Ausbildungstätigkeit bzw. das Versagen der Staatsauftragsvergabe für die Ausbildung. Auch am eigenen Institut konnten die Referentinnen Probleme feststellen: So sei das traditionelle Lehrbuch „langweilig“, es komme in der Regel als monolithischer Text ohne Sachregister daher, die Rechtsprechung werde nur selten einbezogen und der theoretische Stoff sei selten mit praktischen Beispielen illustriert. Fallsammlungen enthielten wiederum üblicherweise nur Fälle, aber keine Lösungsvorschläge. Da Hochschullehrer ihre Studenten in Russland traditionell paternalistisch behandelten, seien die Studenten nicht selbständig genug. Immerhin sei es aber üblich, dass die Studenten sich auf den Unterricht vorbereiten und über die vorbereiteten Inhalte diskutiert werde. Hierfür würden mündliche Noten vergeben, die sogar zu 50 % in die Kursnoten eingingen. Um die Juristenausbildung zu verbessern, kombiniere man zunehmend die traditionelle Lehrmethode, die auf eine vertiefte theoretische Kenntnis abzielt, mit der Entwicklung praktischer Fertigkeiten. Auch strebe man an, die Objektivität der Bewertung zu erhöhen, indem man das subjektive Ermessen des Hochschullehrers bei der Prüfung reduziere und mehr schriftliche Prüfungen und Computertests einführe.

V. Podiumsdiskussion zum Abschluss der Tagung (Prof. Dr. Henning Radtke, Leibniz Universität Hannover und Vorsitzender des Deutschen Juristen-Fakultätentages, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Peter Hommelhoff, Universität Heidelberg, Prof. Dr. Bodo Pieroth, Westfälische Wilhelms-Universität Münster und Prof. Dr. Kay Windthorst, Universität Bayreuth; Moderation: Prof. Dr. Christian von Coelln, Universität zu Köln)

In der abschließenden Podiumsdiskussion ging es insbesondere um die Themen Zwischenprüfung, Schwerpunktstudium und Lehrprofessuren.

Eine von mehreren Seiten geäußerte Kritik an den Zwischenprüfungen war, dass die Zwischenprüfungen ihre Funktion nicht erfüllten, frühzeitig den Studenten über ihre Eignung Aufschluss zu geben und ihnen ggf. lange Jahre in einer Ausbildung zu ersparen, die für sie in die Sackgasse führt. Die Zwischenprüfungen würden an vielen Fakultäten nicht als ernsthafte Hürde ausgestaltet, indem es zu viele Wiederholungsmöglichkeiten gebe, man nur wenige von vielen Klausuren zu bestehen habe, der Schwierigkeitsgrad relativ gering sei oder die Bewertung relativ großzügig. Eingewandt wurde, dass es natürlich auch „Spätstarter“ unter den Studierenden gebe, deren Leistungsfähigkeit sich erst während des

Studiums entfalte. Es fehlten aber Studien darüber, wie oft so etwas vorkäme.

Deutliche Kritik wurde noch einmal an der Ausprägung des Schwerpunktstudiums an vielen Fakultäten laut. Einige Teilnehmer bestätigten die Einschätzung von *Christian Wehowsky* aus dessen Vortrag, wonach der Zeitpunkt für Schwerpunktstudium und -prüfung oftmals ungünstig gewählt sei, so dass die Studenten in der wichtigen Mittelphase des Studiums die Pflichtfächer vernachlässigten. Es sei zu beobachten, dass viele Studenten nur versuchten, den Schwerpunkt zu „erschlagen“, also Schwerpunktstudium und -prüfung möglichst schnell hinter sich zu bringen. Außerdem herrschten an den Universitäten sehr unterschiedliche Wertungsmaßstäbe und Prüfungsanforderungen. An vielen Universitäten gebe es zudem zu wenige Übungsmöglichkeiten oder würden diese jedenfalls zu wenig wahrgenommen: So würden die Studenten oftmals keine Probeseminararbeit schreiben, die sie auf die Schwerpunktprüfung vorbereitet. Im Rahmen der Diskussion wurde aber auch klar, dass Probleme mit dem Schwerpunkt in den Ländern und den Universitäten unterschiedlich ausgeprägt sind.

Hinsichtlich des Themas Lehrprofessuren ergab sich eine differenzierte Sicht. Bisher werde diese Ausgestaltungsmöglichkeit einer Professur in der Praxis wenig genutzt. Immerhin habe das Konzept der Lehrprofessuren möglicherweise dabei geholfen, das Bewusstsein für Defizite in der Lehre zu wecken und den Stellenwert der Lehre zu betonen. Der Befürchtung von *Hennig Radtke*, Lehrprofessuren könnten der Einstieg in die Trennung von Forschung und Lehre sein, entgegnete *Peter Hommelhoff*, der selbst einer der Ideengeber für diese Institution war: Der Idee nach sei die Lehrprofessur eine vollwertige Professur, bei der ebenfalls die Forschung einer der Säulen bilde, nur eben in anderer Gewichtung im Verhältnis zum erhöhten Lehrdeputat. *Gerhard Schummer* von der Universität Graz zeigte sich verwundert über die Diskussion über Lehrprofessuren: Er fragte nach dem Sinn einer solchen Zweiteilung und verwies darauf, dass in Österreich die Höhe des Lehrdeputats und der Anteil bestimmter Aufgaben individuell in Verträgen geregelt werde. Weitgehende Einigkeit bestand darin, dass Lehrprofessuren nur dann attraktiv genug sein könnten, wenn man sie anders als bisher gestalte: Erwogen wurde insbesondere, einen Tenure-Track vorzusehen, also die Aussicht auf eine Lebenszeitprofessur nach einer vorherigen Bewährungsphase, in der man sich insbesondere auch in der Lehre an seiner Fakultät bewähren könne. Konsens bestand im Übrigen darüber, dass das Passauer Modell mit Lehrprofessoren als für die Examensvorbereitung Verantwortlichen bisher ein Erfolgskonzept sei, wie es auch die enorm gestiegene Zahl der Teilnehmer an den universitären Examensvorbereitungskursen zeige.²⁶

²⁶ Zum Passauer Modell der Examensvorbereitung s. *Kramer/Kuhn*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Fn. 12), S. 219.

VI. Ausblick: Die Rechtsdidaktik braucht eine wissenschaftlich fundierte Bewertung unterschiedlicher Lehrkonzepte

In den vergangenen eineinhalb Jahren gab es bereits mehrere Tagungen zur Rechtsdidaktik. Vieles von der Kritik an der Juristenausbildung hat sich nicht nur in den Vorträgen dieser Tagung, sondern tagungsübergreifend wiederholt: So namentlich die Thesen, dass zu viel Frontalunterricht stattfindet und es zu wenig aktivierende Lehrformen gibt, dass die Methodenlehre zu kurz kommt und zu wenig selbständiges Argumentieren geübt wird. Wichtig ist, dass aus entsprechenden „Diagnosen“ auch „Therapien“ entwickelt werden. Die Passauer Tagung dürfte geholfen haben, sich noch einmal der bestehenden Mängel der Ausbildung und der Aufgaben der Rechtsdidaktik zu vergewissern.

Lösungsvorschläge und Verwirklichungschancen hätten jedoch auf der Tagung aus unserer Sicht noch mehr Raum einnehmen können bzw. konnten angesichts des straffen Zeitplans nicht ausführlich diskutiert werden. Soweit noch Zeit für Diskussionen bestand, zeigte sich, dass die Diskussteilnehmer weitgehend aufgrund eigener persönlicher Erfahrungen und Einschätzungen argumentierten. Sicherlich sind derartige subjektive Einschätzungen und Erfahrungen mit unterschiedlichen Konzepten hilfreich für die Entwicklung der Rechtsdidaktik und in der neuen Intensität bereits ein enormer Fortschritt. Die nächste Qualitätsstufe wird man jedoch wohl erst erreichen, wenn man wissenschaftlich fundierte Bewertungen unterschiedlicher Lernkonzepte durchführt. *Maria von Tippelskirch* hat in ihrem Vortrag darauf hingewiesen, dass dem Juristen hierfür das Handwerkszeug fehlt, man sich hier also der Hilfe anderer Wissenschaften bedienen muss. Dies anzugehen, scheint eine Hauptaufgabe der Rechtsdidaktik in den nächsten Jahren zu sein. Zudem wäre es wichtig, in folgenden Tagungen an die Ergebnisse vorausgehender Tagungen immer wieder anzuknüpfen. Versäumen die beteiligten Akteure dies, könnte die Rechtsdidaktik auf der Stelle treten und man wird sich auf zukünftigen rechtsdidaktischen Tagungen wohl oft im Kreise drehen.

Gerade hinsichtlich der Themen, die auf den bisherigen Tagungen immer wieder angesprochen wurden, bieten sich zukünftig entsprechende Schwerpunkttagungen an, die noch stärker an konkreten Umsetzungsvorschlägen und Realisierungsmöglichkeiten arbeiten. Dabei sind Fokussierungen auf mehreren Ebenen möglich: Man kann Tagungen konzeptbezogen durchführen, also Konzepte vorstellen wie z.B. „problemorientiertes Lernen“, „forschendes Lernen“ oder „praxisbezogenes Lernen“.²⁷ Man kann sie formatbezogen gestalten, also den Blick richten auf die spezifische Didaktik der Vorlesung und vorlesungersetzender Formate, von Fallbesprechungskursen bis hin zu den juristischen Prüfungsleistungen und Bewertungen.²⁸ Schließlich erscheint auch eine fachge-

bietsbezogene Ausrichtung denkbar, bei der z.B. die Didaktik des Verfassungsrechts oder des Strafrechts diskutiert wird und wo es dann insbesondere um die lerngerechte Stoffabfolge und Auswahl besonders repräsentativer Inhalte gehen könnte.

²⁷ Diesen Ansatz verfolgte im März dieses Jahres die zweite Hamburger Tagung zur juristischen Fachdidaktik (s. dazu bereits die Anmerkung in Fn. 12).

²⁸ Angekündigt wurde vom Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik der Universität Hamburg gerade die dritte Hamburger Tagung zur juristischen Fachdidaktik für den

20./21.3.2012 mit dem Arbeitstitel „Prüfen auf dem Prüfstand: Prüfungskultur in der Rechtswissenschaft“.