

Grass is always greener on the other side of the fence

Prof. Dr. *Michael Beurskens*, LL.M. (Gewerblicher Rechtsschutz), LL.M. (University of Chicago), Attorney at Law (New York), Bonn*

I. Unzufriedenheit ist die unscheinbarste, aber fleißigste Gehilfin des Teufels.

Deutsche Juristen sind weltweit angesehen.¹ Unter Studienanfängern ist die Rechtswissenschaft eines der beliebtesten Fächer.² In der US-amerikanischen Anwaltsprüfung und in LL.M.-Studiengängen sind sie im Vergleich zu Studierende aus anderen Ländern überdurchschnittlich erfolgreich.³ Dennoch ist die deutsche Juristenausbildung seit jeher⁴ scharfer Kritik ausgesetzt. Diese kommt bemerkenswerterweise aus drei Richtungen: Zunächst wird insbesondere das universitäre Studium als zu lang und hektisch (stoffintensiv), kompliziert und praxisfern angesehen,⁵ sodann wird das Studium als zu unwissenschaftlich und auf bloße Stoffvermittlung („Pauken“) ausgerichtet eingestuft⁶ und schließlich wird die noch immer zu einem Großteil nicht an der Universität, sondern vor staatlichen Prüfungsämtern durchgeführte Erste Prüfung als

ungeeigneter Mechanismus zur Ermittlung des Studienerfolgs angegriffen.⁷

Nichtsdestotrotz hat das geltende System hohe Stabilität bewiesen – die eine Zeit lang diskutierte eingliedrige Ausbildung, bei der Studium und Referendariat vereinheitlicht werden sollten, ist gescheitert.⁸ Die Juristen haben sich bislang auch erfolgreich dem durch die Bologna-Vereinbarung aufgebauten Druck widersetzt, ein Bachelor-/Master-Studium einzuführen.⁹ Gewisse Randkorrekturen hat es natürlich in den vergangenen Jahrzehnten gegeben – die Fragen, ob man in der staatlichen Prüfung eine Hausarbeit schreiben¹⁰ oder einen Vortrag halten¹¹ muss oder ob man fünf¹² oder sechs¹³ Klausuren schreiben muss, sind aber für die Ausbildung nicht entscheidend. Der große Wurf sollte die Einführung der Schwerpunktbereiche sein, die bis auf geringe technische Anforderungen den Hochschulen überlassen wurde.¹⁴ Anders als für die früher üblichen Wahlfächer gab es nun keinen abschließenden Katalog an Themen mehr. Die Prüfung erfolgte zudem nicht durch einen völlig unbekanntem Praktiker oder Hochschullehrer einer

* Professor Dr. *Michael Beurskens* ist Professor für bürgerliches Recht an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

¹ Deutscher Juristenfakultätentag, Bestandsaufnahmen der Juristenausbildung sind Momentaufnahmen im Strom der Zeit in: HRK, Juristenausbildung heute zwischen Berlin und Bologna „Im Jahre 2014 nimmt die deutsche Juristenausbildung eine international hoch angesehene Premiumstellung ein, die Verbesserungsmöglichkeiten nicht ausschließt.“

² Bei Männern auf Platz 5, bei Frauen auf Platz 4 der Top 10, <http://www.studieren-im-netz.org/vor-dem-studium/orientieren/beliebte-studiengaenge>.

³ <http://www.lto.de/recht/job-karriere/j/anwaltszulassung-in-new-york-mit-ehrgeiz-und-eitelkeit-in-den-big-apple/>: „Wie die New Yorker Anwaltskammer der LTO verriet, meistern in der Sommerkampagne 70 Prozent der Deutschen die Prüfung - und liegen damit weit über dem Schnitt ausländischer Teilnehmer.“

⁴ Historischer Überblick bei *Köbler*, JZ 1971, 768–773; v. *Münch*, NJW 1997, 2576; ausführlich etwa *Lührig*, Die Diskussion über die Reform der Juristenausbildung von 1945 bis 1995, 1997; *Haag*, Juristenausbildung als Gesetzgebungsexperiment. Zur Entstehung, Struktur und Verwertung von Begleitforschung, in: Hassemer/Hoffmann-Riem/Limbach 1986, 11; bereits Arbeitskreis für Fragen der Juristenausbildung (Hrsg.), Die Ausbildung der deutschen Juristen, Tübingen 1960; *Zweigert*, RabelZ 1957, 1.

⁵ *Großfeld*, JZ 1986, 357; *Buckel*, KritJ 2002, 111; *Hessr*, KritJ 1991, 83; *Sudhoff*, KritJ 1990, 341; *Eindell*, Jura 2003, 79.

⁶ *Hartmann*, Jura 1998, 54; *Braun*, ZRP 2000, 241; *Bull*, ZRP 2000, 425; *Michaelis*, JuS 1991, 798.

⁷ *Derleder*, NJW 2005, 2834; *Schwab*, Juristische Staatsprüfungen und das Grundgesetz: Stoffüberfülle, Blockversagen, Exotenklausuren, strenge Noten, nimmt sogar Verfassungswidrigkeit an.

⁸ *Paetow-Thöne/Pollähne*, FoR 1990, 12; *Leibfried*, KritJ 1973, 182; *H.P. Westermann*, Einstufige Juristenausbildung. Kolloquium über die Entwicklung und Erprobung des Modells im Land Nordrhein-Westfalen, Opladen 1975.

⁹ Siehe nur *Pfeiffer*, NJW 2005, 2281; *Kötz*, JZ 2006, 397; *Kilian*, JZ 2006, 209.

¹⁰ So noch § 10 Abs. 2 S. 1, S. 3 JAG NRW 1993 („Die häusliche Arbeit hat ein rechtswissenschaftliches Gutachten zum Gegenstand.“) iVm § 6 JAO NRW 1993.

¹¹ § 10 Abs. 3 S. 2, S. 3 JAG NRW 2003 („Der Vortrag geht dem Prüfungsgespräch voraus. Die Aufgabenstellung für den Vortrag ist dem Bürgerlichen Recht (§ 11 Abs. 2 Nrn. 1 bis 6), dem Strafrecht (§ 11 Abs. 2 Nrn. 7 und 8) oder dem Öffentlichen Recht (§ 11 Abs. 2 Nrn. 9 bis 14), jeweils unter Einschluss der dazugehörigen Verfahrensrechte, zu entnehmen.“).

¹² § 10 Abs. 2 S. 1 JAG NRW 1993 („Der schriftliche Teil besteht aus fünf Aufsichtsarbeiten und einer häuslichen Arbeit“).

¹³ § 10 Abs. 2 S. 1 JAG NRW 2003 („Der schriftliche Teil besteht aus sechs Aufsichtsarbeiten“).

¹⁴ Siehe *Hommelhoff*, ZDRW 2013, 62; *Gilles/Fischer*, NJW 2003, 707; *Hommelhoff/Teichmann*, JuS 2002, 839; in diese Richtung explizit auch der Wissenschaftsrat in seiner Untersuchung „Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen“ von 2012.

fremden Universität, der möglicherweise im „Wirtschaftsrecht“ ganz andere Kenntnisse voraussetzte als der Dozent der konkreten Vorlesung, sondern es war die Einheit von Prüfung und Lehre hergestellt.

Die Begeisterung für dieses Modell war und ist allerdings begrenzt.¹⁵ So ist einerseits eine Standardisierung der Schwerpunktbereiche unter den Hochschulen zu beobachten.

Ein Schwerpunkt „Weltraumrecht“ oder „französische Rechtsgeschichte“ wird nirgends angeboten, dafür findet man (mitunter mit abweichenden, kreativen Bezeichnungen) stets das „Arbeitsrecht“, das „Strafrecht“ und die „Zivilrechtspflege“. Wenn mitunter das Steuerrecht im Wahlfachprogramm fehlt, beruht das eher auf dem Fehlen qualifizierter Dozenten als auf einer gezielten Standortentscheidung. Trotz der vermeintlichen Flexibilität werden die Studierenden auch weiterhin eingeengt – wer „Wirtschaftsstrafrecht“ dergestalt lernen will, dass er Kartellrecht, Kapitalmarktrecht, Kriminologie, Bilanzrecht und allgemeine Strafrechtslehre verknüpft, wird ebenso scheitern wie derjenige, der römische Rechtsgeschichte, Völkerrecht, Rechtsvergleichung und internationales Privatrecht als Qualifikation belegen will. Viel kritischer sind aber die Stimmen, die auf den hohen Personalaufwand an den Universitäten (und einen damit begründeten Rückzug der Professoren aus der staatlichen Pflichtfachprüfung) verweisen.¹⁶ Gleichzeitig wird über „Kuschelnoten“¹⁷ und fehlende Vergleichbarkeit von Universitäten, Schwerpunktbereichen und sogar Veranstaltungen geklagt.¹⁸ Gerüchte besagen, dass Kanzleien nur noch die Noten im Pflichtfachbereich vergleichen und die Schwerpunktergebnisse ganz ignorieren.¹⁹ Seminare, die früher spannende Veranstaltungen mit aufregenden Diskussionen und brillanten Arbeiten (einer Art „Pro-Dissertation“) waren, sind nun zu mundanem Prüfungsgeschäft und zur lästigen Pflichtarbeit verkommen.²⁰ Und vor allem wird ein „Race to the bottom“ befürchtet, wenn die Studierenden sich gezielt die Universitäten mit den geringsten formalen Anforderungen (Zahl der Klausuren, mündlichen Prüfungen und Hausarbeiten) oder den besten Ergebnissen herausuchen. Wenn eine Universität zumindest eine angemessene Studierendenzahl halten will, würde sie das

„faculty shopping“ dazu zwingen, ihre Anforderungen so lange herabzusenken, bis sich der Studienortwechsel auch langfristig nicht mehr rentiert.

Mehr als zehn Jahre nach der Reform der Juristenausbildung wissen wir, dass die Welt durch die Einführung der Schwerpunktbereiche nicht untergegangen ist. Es gibt noch immer gute und schlechte Juristen – mit guten und schlechten Noten. Aus meiner Sicht ist die Reform nicht gescheitert – aber vielleicht nicht mutig genug aufgenommen worden. Der Wettbewerb unter den Universitäten hat sich stark auf die Ebene der formalen Anforderungen und der Noten verlagert, was sicherlich so nicht intendiert war. Ob die Idee, das Seminar zur Abschlussprüfung zu machen, sinnvoll ist, mag man unterschiedlich beurteilen – allerdings ist dies auch keineswegs zwingend durch Bundes- oder Landesrecht vorgegeben. So ist in Düsseldorf der Schwerpunktbereich stärker der staatlichen Pflichtfachprüfung nachgebildet und fest in ein 2-Semester-System eingegliedert: Im ersten Semester wird verpflichtend in jedem Schwerpunktbereich ein Programm von Grundvorlesungen angeboten (8 SWS), die gemeinsam in einer fünfstündigen (!) Abschlussklausur geprüft werden. Im zweiten Semester gibt es weitere 8 SWS, die sich aus beliebig kombinierbaren Wahlveranstaltungen zusammensetzen. Zu einer dieser Veranstaltungen (die zufällig aus der Belegungsliste ausgelost wird), ist eine vierwöchige Hausarbeit zu erstellen (oft eine Fallhausarbeit); dieselbe oder eine weitere Veranstaltung ist dann noch Gegenstand eines mündlichen Prüfungsgesprächs vor zwei Prüfern, die in aller Regel als Gruppenprüfung durchgeführt wird. Ein „Seminar“ mit Arbeit und Vortrag gibt es zwar auch in Düsseldorf – es ist aber nur Voraussetzung für die Zulassung zur Schwerpunktbereichsprüfung und entspricht damit dem Bonner Proseminar. Die Frage, welches System „besser“ ist, kann man nicht wirklich beantworten – in Bonn kann man Schwächen in einer Klausur durch andere ausgleichen; zudem ist der Prüfungsstoff jeder Klausur überschaubar. Die Seminararbeit eröffnet viel größere Spielräume als die Hausarbeit und ein Vortrag mit Diskussion ist sicher angenehmer als ein thematisch weitreichendes Prüfungskolloquium. Die Noten sind nicht eklatant verschieden – ein guter Student wird überall gut sein, ein schwacher Student kann allenfalls marginale Verbesserungen durch den Wechsel der Universität erreichen. Einen Anreiz, Punkte zu verschleimen, gibt es m.E. nicht. Dahinter steht eine einfache Überlegung: Würde ich dieses Semester allen Teilnehmern 18 Punkte geben, würde dies einen starken Anreiz setzen, meine Veranstaltung (statt anderer) zu belegen. Dies beträfe nicht nur Spitzenteilnehmer/innen, sondern vor allem auch solche, die um das Bestehen kämpfen – denn mit 18 Punkten in einer Vorlesung hat man schon einmal einen soliden Ausgangspunkt. Nun gibt es aber objektiv unbrauchbare Leistungen, die man nicht als „besonders herausragend“ (§ 17 JAG NRW) bewerten kann, so dass der Schnitt automatisch wieder sinkt. Rein pragmatisch hätte ich zudem damit zu kämpfen, 100 Klausuren zu korrigie-

¹⁵ Ausführlich Wolf, ZRP 2013, 20; siehe auch das Interview mit Mager/Piekenbrock in <http://www.lto.de/recht/studium-referendariat/schwerpunktbereich-abschaffung-heidelberg/>.

¹⁶ Siehe bereits Schöbel, JA 2008, 94 ff.; <http://www.lto.de/recht/studium-referendariat/sjustizministerkonferenz-kritik-schwerpunkt-jura-studium-entwertung-abschaffung-noteninflation/>.

¹⁷ <http://www.lto.de/recht/studium-referendariat/s/jura-staatsexamen-ergebnisse-2013-schwerpunkt-staatlicher-teil/>.

¹⁸ Von Coelln/Wessel, Plädoyer für die Abschaffung der Schwerpunktbereiche, S. 34, 36 f. in: Kramer/Kuhn/Putzke, Schwerpunkte im Jurastudium, Stuttgart 2015.

¹⁹ Singbartl, Plädoyer für die Abschaffung der Schwerpunktbereiche (2), S. 147, 159 in: Kramer/Kuhn/Putzke, Schwerpunkte im Jurastudium, Stuttgart 2015.

²⁰ Von Coelln/Wessel, (Fn.18), S. 34, 42.

ren, was kaum zweckmäßig zu bewältigen wäre. Die vermeintlich zu guten Noten im Schwerpunktbereich haben eine ganz andere Ursache als Geschenke durch die Lehrenden – die Teilnehmer/innen sind meistens interessierter am Thema und können vor allem den durch die Veranstaltung begrenzten und somit überschaubaren Stoff besser erfassen als die schier unüberschaubare Masse in der staatlichen Pflichtfachprüfung.

II. Das Bessere ist der Feind des Guten

Vor über 10 Jahren (2004/2005) habe ich ein LL.M.-Studium an der University of Chicago absolviert und im Anschluss die Anwaltsprüfung für den Staat New York absolviert. Die amerikanische Juristenausbildung unterscheidet sich erheblich von der deutschen: Die Studienzeit ist auf drei Jahre (sechs Semester) Vollzeitstudium begrenzt.²¹ In Chicago ist das Studienjahr in Trimester (also drei Blöcke statt zwei wie bei Semestern) aufgeteilt²² – hierdurch erhöht sich die Zahl der besuchten Vorlesungen und Abschlussprüfungen merklich. Es gibt kein Referendariat, das eine Einführung in die Praxis gibt.²³ Rechtswissenschaft ist nach der spezialisierten College-Ausbildung (etwa in Chemie, Anglistik oder Informatik) der zweite Studiengang für die Studierenden; viele haben zudem bereits Berufserfahrung.²⁴ Daher sind die einheimischen Studenten zumeist deutlich älter (Einstieg mit 23 und später) als deutsche Studenten. Und vor allem zahlt jeder einzelne Student horrend Studengebühren von 10.000 \$ und mehr pro Semester,

da die Universität nicht staatlich finanziert ist, sondern auf Fördergelder privater Unternehmen und diese Gebühren angewiesen ist, um ihre Gebäude, Bücher und vor allem das Personal zu finanzieren.²⁵

Dies sind ganz offensichtlich ganz andere äußere Rahmenbedingungen als in Deutschland – aber es gibt durchaus auch Gemeinsamkeiten: Die Zulassung zur Anwaltschaft wird auch in den USA nicht von den Universitäten verliehen, sondern durch die jeweiligen Einzelstaaten (also New York für den Staat New York; Illinois für den Staat Illinois, etc.). Vor die Zulassung haben die Staaten jeweils eine Prüfung gesetzt – das Bar Exam.²⁶ Wie in Deutschland fühlen sich die Studierenden durch die Universität sehr schlecht auf diese Prüfung vorbereitet und zahlen viel Geld für private Repetitorien.²⁷ Da allerdings jeder Staat sein eigenes Recht (und seine eigene Prüfung) hat und die potentiellen Kandidaten nicht notwendig in dem Staat wohnen, für den sie die Zulassung beantragen (ein Student aus Illinois kann die Zulassung für New York beantragen), sind die erfolgreichsten Repetitoren dazu übergegangen, ihren Kurs in New York aufzuzeichnen und dann in Hörsälen oder Seminarräumen vor den Kunden abzuspielen – die Räume hierzu vermietet ihnen die Universität. Billiger wird der Kurs dadurch freilich nicht – für einen zweimonatigen Crashkurs als Video im Hörsaal mit Kursmaterialien zahlen motivierte Prüflinge gerne auch einmal 2.000-6.000 \$. Das Prüfungsformat ist für den deutschen Juristen ebenfalls ungewohnt: Neben kleineren Fällen, die knapp (auf 2-5 Seiten) zu lösen sind,²⁸ ist ein praktisches Schriftstück (Klageschrift, Antragsschrift, Schreiben an Gegner)²⁹ zu verfassen und es sind Multiple-Choice-Fragen³⁰ zu beantworten. Die Prüfung ist auf zwei Tage verblockt (in Kalifornien sind es drei Tage); hinzu kommt ein Multiple Choice Test über ethische Fragen, den aber jeder leicht bestehen kann. An den beiden Prüfungstagen sind nicht etwa nur 5 Stunden, sondern 8 Stunden Prüfungszeit zu überleben; wie man diese nutzt (also wie viel Zeit man für jeden kleineren Fall und die Multiple Choice Fragen investiert), bleibt dem Prüfling überlassen.

Die amerikanische Juristenausbildung führt scheinbar nicht nur schneller zum Ziel (drei Jahre Studium = 6 Semester,

²¹ Im Einzelnen *Dedek*, JZ 2009, 540.

²² <http://www.law.uchicago.edu/prospectives/faqs/quartersystem>; ebenso auch in Deutschland an der Bucerius Law School, <http://www.law-school.de/jurastudium/studium/studienverlauf/>.

²³ Siehe etwa die Diskussion bei *Hannemann/Dietlein*, Studentische Rechtsberatung und Clinical Legal Education in Deutschland, Berlin 2015, S. 144; ebenso der Vortrag von *Mock* auf der 10. Soldantagung, http://www.jura.uni-hannover.de/fileadmin/fakultaet/Institute/Wolf/pdfs/2011/Thesepapier_Mock.pdf. „Dabei verkennt die internationale Diskussion allerdings weitgehend, dass es bereits eine Reihe von Rechtsordnungen gibt, die über umfangreiche praktische Ausbildungselemente außerhalb der universitären Ausbildung verfügen, die in ihrem Umfang teilweise deutlich weitergehend als die clinics sind, so dass eine Übernahme des Konzepts der clinics insofern nicht zwingend bzw. erforderlich ist. Vor allem in den kontinentaleuropäischen Rechtsordnungen gibt es oftmals vor allem für eine anwaltliche Tätigkeit zwingend notwendige praktische außeruniversitäre Ausbildungszeiten, die sich an die universitäre Ausbildung anschließen.“; siehe auch *Jost*, ZDRW 2014, 230.

²⁴ <http://cornellsun.com/2016/03/17/barely-legal-a-perspective-on-german-law-school/>; „Because the first part of legal education begins at age eighteen, this means that many students need to rapidly disabuse themselves of high-school habits, and it doesn't always work.“; siehe auch <http://blogs.law.nyu.edu/lifeatnyulaw/the-german-vs-the-american-law-school-experience/>; <http://www.germanjoys.eu/2014/10/americans-can-study-in-germany-for-free.html>: „Germans often like to argue that their Abitur is the equivalent of a U.S. bachelors' degree but, of course, it's not. German 18-year-olds who get an Abitur are no better or worse educated than American 18-year-olds who have completed the most-talented track in a good American high school“.

²⁵ Die „Kostenlos-Mentalität“ als zentrales Problem sieht etwa http://andrewhammel.typepad.com/german_joys/2005/04/german_universi.html: „Introduce modest tuition fees - not the big loans American students face - but enough to help students focus their decision as to whether they really want to study at a uni, and to encourage them to put more effort into their work.“; <http://cornellsun.com/2016/03/17/barely-legal-a-perspective-on-german-law-school/>: „the availability of free education encourages a degree arms race wherein students amass unnecessary LL.Ms and doctorates“.

²⁶ Zum Bar Exam <http://www.lto.de/recht/job-karriere/j/anwaltszulassung-in-new-york-mit-ehrgeiz-und-eitelkeit-in-den-big-apple/>; literarisch *Hartmann*, NJW 2003, 626, 628.

²⁷ Etwa *BarBri*. <http://www.barbri.com/>.

²⁸ Beispiele für New York etwa unter <https://www.nybarexam.org/ExamQuestions/FEB2016QA.pdf>.

²⁹ Beispiel unter <http://www.ncbex.org/pdfviewer/?file=%2Fdocsdocument%2F199>.

³⁰ Beispiele unter <http://barprephero.com/>.

danach kein Referendariat, sondern unmittelbare Zulassung als Anwalt),³¹ sondern erreicht auch bei den deutschen Studierenden höchst positive Resonanz: Zahlreiche meiner LL.M.-Kommilitonen an der University of Chicago spenden regelmäßig erhebliche Summen – obgleich sie nur für ein Jahr (und gegen erhebliche Gebühren) dort studiert haben. An die deutsche Universität, die sie primär ausgebildet hat, wird hingegen trotz steuerlicher Begünstigung kein Cent gespendet.

III. First Thing We Do, Let's Kill All the Law Schools

Das Wall Street Journal veröffentlichte im Januar 2012³² unter dem oben genannten provokanten Beitrag eine Generalkritik an der US-amerikanischen Juristenausbildung. Neben dem Angebot von Recht als College-Studiengang (vergleichbar einem Rechtskunde-Kurs in der gymnasialen Oberstufe) wurde die Verkürzung der Studienzzeit auf zwei Jahre und die Ergänzung um ein verpflichtendes praktisches Anwaltsjahr (quasi ein „Extrem-Anwalts-Referendariat“) angeregt. Damit würde eine separate Ausbildungsphase geschaffen und wie in Deutschland eine zweigliedrige Ausbildung vorgesehen. Ein Studiensystem, das nur reichen Studierenden oder solchen, die bereit sind, sich hoch zu verschulden, offensteht, ist weder aus sozialstaatlichen Gründen noch aus Gründen der optimalen Nutzung von Humankapital zu rechtfertigen.³³

Selbst die Lehre im eigentlichen Sinne steht nicht außerhalb jeder Kritik – sie sei noch immer auf Frontalunterricht und Präsenzzeiten angewiesen, obwohl alle Erkenntnisse der Lernforschung sagen, dass ein Selbststudium deutlich effektiver ist.³⁴ Dennoch ist bei Studierendengruppen von maximal 100 Personen in Großvorlesungen und rund 20-30 Personen in den normalen Veranstaltungen eine ganz andere Gestaltung als bei uns möglich. Aber auch in den USA gibt es selbstverständlich nicht für alle Studierenden die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Moot Court, einer Law Clinic, einer Exkursion oder einem Spezialseminar.

Solche Veranstaltungen stehen wie in Deutschland nur für kleine, exklusive Gruppen zur Verfügung. Auch die „sokratische Methode“, die man in Filmen³⁵ oder in Fernsehserien³⁶ durchaus authentisch präsentiert bekommt, ist nicht frei von Kritik.³⁷ Zum einen ist sie nicht linear skalierbar, d.h. mit größerer Teilnehmerzahl nimmt der Nutzen ab, weil jeder Teilnehmer nur sehr selten eine Frage beantworten darf. Gleichzeitig wird der Stress erheblich erhöht, die Beziehung zwischen Dozent und Student wird persönlich und emotional angespannt. In der Diskussion wechseln die Teilnehmer unerschwellig von der sachlichen zur persönlichen Ebene. Das Niveau der Diskussion ist dem mündlichen Gespräch geschuldet – Bezugnahme auf Quellen, Gesetzgebungsmaterialien oder sonstige Materialien fallen ohne Zugriff auf diese für alle Beteiligten schwer. Zudem ist unklar, inwieweit diejenigen Studierenden, die gerade nicht an der Diskussion teilnehmen, wirklich vom passiven Verfolgen der Diskussion profitieren. Gleichzeitig droht durch die sokratische Methode die Schere zwischen starken und schwachen Studierenden noch weiter gestreckt zu werden: Ein Streitgespräch auf hohem Niveau lässt die Mehrzahl der anderen Teilnehmer hinter sich; bewegt sich die Diskussion hingegen auf niedriger Qualität, langweilen sich die leistungsfähigen Teilnehmer und bleiben der Veranstaltung eher fern. In der Folge führt dies zu Elitekursen und Basiskursen, in denen sich verschiedene Niveaus konzentrieren.

Es ist bemerkenswert, dass dieselben Zweifel, die an der deutschen Juristenausbildung geäußert werden, auch der amerikanischen Juristenausbildung schon seit Jahrzehnten entgegengehalten werden.³⁸ Das Studium sei einerseits zu praxisfern, andererseits aber nicht wissenschaftlich genug und fördere schließlich auch in keiner Weise das von Vertretern des Rechts zu erwartende soziale Verantwortungsgefühl. Zudem gilt das Jurastudium auch in den USA als so kompetitiv wie kaum eine andere Ausbildung.³⁹ Wer nicht an der Spitze dabei ist, riskiert aber anders als in Deutschland, mit einem Schuldenberg auf der Straße zu landen. Vor diesem Hintergrund und der Gefahr inflationärer Notengebung hat etwa Yale ganz auf die Vergabe von Punkten verzichtet.⁴⁰

³¹ Selbst das wird teilweise als zu lang erachtet, so sieht u.a. US-Präsident Obama auch zwei Jahre als hinreichend an, http://dealbook.nytimes.com/2013/08/23/obama-says-law-school-should-be-two-years-not-three/?_r=0.

³² <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052970204632204577128443306853890>.

³³ <http://www.nytimes.com/2011/01/09/business/09law.html>: „If there is ever a class in how to remain calm while trapped beneath \$250,000 in loans, Michael Wallerstein ought to teach it. ... He spent it on a law degree. And from every angle, this now looks like a catastrophic investment.“; siehe auch <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-32821678>.

³⁴ Ex-Stanford-Professor *Sebastian Thrun*: „Trotz moderner Medien benutzen wir immer noch Unterrichtsmethoden wie vor 1000 Jahren. Dabei sollte Unterricht wie ein guter Film funktionieren. Er muss so spannend sein, dass man erst ausschaltet, wenn er vorbei ist. Ich glaube, Universitäten sind oft weniger innovativ als sie gerne wären.“ (<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/sebastian-thrun-stanford-university-lehrt-wie-vor-1000-jahren-a-817889.html>).

³⁵ Z.B. in *LEGALLY BLONDE* (2001) oder (etwas langatmiger) in *The Paper Chase* (1973).

³⁶ Zuletzt in *How to get away with Murder*.

³⁷ <http://www.law.du.edu/index.php/law-school-learning-aids/the-classroom-experience/examples/criticisms-of-socratic-questioning>.

³⁸ *Gilmore*, *American Bar Association Journal* 7 (1921), 227; umfassender Überblick bei *Spencer*, *Wash. & Lee L. Rev.* 69 (2012) 1949.

³⁹ *Campos*, *Don't Go To Law School (Unless): A Law Professor's Inside Guide to Maximizing Opportunity and Minimizing Risk*, [Selbstverlag] 2012; siehe auch <http://fortune.com/2014/02/24/why-do-so-many-people-hate-law-school/>: „Because I went to law school, I don't see myself having a family, earning a comfortable wage, or having an enjoyable lifestyle,” he writes. “I wouldn't wish my law school experience on my enemy.”

⁴⁰ <https://www.law.yale.edu/admissions/profiles-statistics/student-perspectives/life-without-grades>.

Der Umgang mit diesen Problemen fällt ähnlich schwer wie in Deutschland. Die Folgen sind teilweise sogar fataler: Während es für deutsche Gerichte (jedenfalls in den höheren Instanzen) selbstverständlich ist, wissenschaftliche Veröffentlichungen zu zitieren, ist die Trennung zwischen Justiz und Hochschule in den USA annähernd absolut.⁴¹ Zwar gibt es vereinzelt Richter, die auch in Hochschulen lehren – dennoch haben die meisten Professoren (schon mangels Referendariat) nicht eine Sekunde Praxiserfahrung, sondern sind geborene Wissenschaftler, die vom Studienbeginn bis zur selbstständigen Lehre ausschließlich in der Universität waren. Das hat freilich auch Vorteile – Themen wie „Law & Arts“, „Law & Feminism“ oder „Law & Literature“ werden in den USA regelmäßig in der Lehre behandelt; in Deutschland würde man sie allenfalls in (Pro-)Seminaren oder Grundlagenveranstaltungen verankern. Das Lehrprogramm ist durch die Loslösung von Praxisthemen differenzierter sowohl innerhalb der Fakultät als auch zwischen den Hochschulen. Da auch die Kurse mit Praxisbezug eher abstrakt-generell sind, ist es für die Studierenden durchaus attraktiv, sich mit solchen scheinbaren Randgebieten des Rechts zu befassen.

1. (Fehl-)Anreize

Eine zentrale Erkenntnis der Soziologie und der Ökonomik ist, dass Menschen anreizgetrieben agieren.⁴² Versprechen sie sich von einem Verhalten einen für sie positiven Effekt, werden sie dieses Verhalten bevorzugen; ebenso kann unerwünschtes Verhalten durch negative Effekte unterbunden werden. Dieses Anreizmodell lässt sich nicht nur auf der individuellen Ebene von einzelnen Menschen anwenden, sondern in gewissem Umfang auch auf Kollektive, wie Unternehmen oder staatliche Körperschaften.

Derzeit gibt es jedoch weder auf Ebene der Universität (bzw. der Fakultät oder des Fachbereichs) noch auf Ebene des einzelnen Hochschullehrers über persönlichen Ehrgeiz hinausgehende Anreize, eine optimale Ausbildung zu leisten. Hochschulen in Deutschland werden durch staatliche Zuschüsse finanziert. Diese Zuschüsse sind abhängig von der Zahl der Studierenden. Hier lohnt sich grundsätzlich Masse mehr als Erfolg in der Ausbildung. Demgegenüber wird Forschung gezielt durch Drittmittel und Programme zur Förderung von Elite-Universitäten unterstützt und steigert die Reputation bei den Kollegen. Nun gibt es ein naheliegendes Problem bei finanziellen Anreizen für gute Lehre: Woran lässt sich deren Qualität bemessen? Eine naheliegende Überlegung ist, hier auf eine einfache Kosten-Nutzen-Rechnung abzustellen: Ziel der Lehre aus Sicht der Studierenden ist es, das für sie opti-

male Ergebnis mit einem möglichst geringen Arbeits- und Zeitaufwand zu erreichen.

- Wenn man als messbares Ergebnis allein auf Noten abstellt, liegt das Manipulationspotential auf der Hand: Ein Dozent macht gute Lehre, wenn er seinen Studierenden gute Noten gibt. Auch den Arbeitsaufwand kann man leicht minimieren: Wenn ich in der ersten Vorlesungsstunde allen Studierenden die Musterlösung zur Abschlussklausur an die Hand gebe, läuft der Aufwand zur Klausurvorbereitung gegen Null. Statt Zeit im Hörsaal aufzuwenden, können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Zeit für andere, für sie ggf. gewinnbringendere Aktivitäten (etwa den Aufbau sozialer Kontakte) nutzen. Würde man also nur auf Noten abstellen, läge die Konsequenz auf der Hand – es gäbe einen Anreiz zu wenig differenzierenden Kuschelnoten. Freilich gäbe es hier gewisse Korrektive, da hier möglicherweise der Arbeitsmarkt einen besonderen Wert an einer Notenabstufung entwickeln kann: Wenn der Arbeitgeber z.B. weiß, dass in Bonn 99,9% der Teilnehmer ein „sehr gut“ in der Schwerpunktprüfung erhalten, während in Köln nur 0,1% der Teilnehmer diese Note erreichen, würde man wohl der Note aus Köln eine höhere Bedeutung zumessen (und ggf. auch das Studium in Köln als wertvoller erachten). Ähnlich rechtfertigen sich auch viele Elite-Universitäten und Elite-Kurse in den USA: Wer dort eine gute Note hat, beweist damit, dass er besser ist als andere – wenn alle gut sind, ist die Note als Differenzierungskriterium ungeeignet und damit für alle wertlos.⁴³

- Nun gibt es ein denkbare anderes Kriterium – man kann die Studierenden fragen, wie gut sie ihre Dozentinnen und Dozenten finden. Genau dies wird regelmäßig aufwendig im Wege der Evaluation untersucht und durch Lehrpreise öffentlich ausgezeichnet. Auch diese Bewertung ist aber nicht vorbehaltlos zur Qualitätsmessung geeignet.⁴⁴ Tatsächlich sind die Gestaltung von Evaluationsfragebögen, des Verfahrensablaufs und die Bestimmung der Teilnehmergruppe ein Thema, das selbst Fachleute in der empirischen (quantitativen) Forschung vor Herausforderungen stellt.⁴⁵ Die tatsächlichen Verfahren können diesen Anforderungen eigentlich nicht gerecht werden – es handelt sich allenfalls um Annäherungen. Denn die Evaluation dient mehreren Zwecken: Sie soll dem Lehrenden sagen, was er

⁴¹ Posner, *Divergent Paths: The Academy and the Judiciary*, Cambridge 2016: “There really is a gulf between these two branches of the legal profession, and the gulf has been growing.”

⁴² Landsburg, *The Armchair Economist: Economics and Everyday Life*, New York 1995, S. 3: „Most of economics can be summarized in four words: ‘People respond to incentives’. The rest is commentary”.

⁴³ So schon Dauner-Lieb in *Kölner Universitätszeitung* 4 - 12 2006 (<http://www.uni-koeln.de/uni/KUZ/archiv/kuz1206/noten.html>): „Wenn beim Großteil der Studierenden ein ‚gut‘ oder ‚sehr gut‘ auf dem Zeugnis steht, zählen möglicherweise andere Auswahlkriterien stärker, wie Herkunft oder Geschlecht. Das ist meiner Meinung nach unsozial.“

⁴⁴ Siehe nur Kromrey, *Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? - Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern* in Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre*, Münster 1994.

⁴⁵ Rindermann, *Zeitschrift für Evaluation* 2003, 244.

besser machen kann und soll, sie soll (sofern sie veröffentlicht wird) künftige Studierendengenerationen über die Wahl der richtigen Kurse informieren und ggf. auch die Universität über besonders lobenswerte Personen informieren. In Chicago wurden die Ergebnisse der von der Fachschaft durchgeführten Umfragen vor der Kursbelegung am schwarzen Brett ausgehängt und im Intranet für alle Studierenden bereitgestellt – in Düsseldorf wurden die Evaluationsergebnisse nur dem einzelnen Dozenten vertraulich mitgeteilt – in Bonn gibt es eine Druckpublikation „Lehre und Lernen unter der Lupe“ mit den zusammengefassten Ergebnissen aller Dozierenden. Zudem mag man einwenden, dass die Evaluation zu früh kommt – ob die Lehre „gut“ war, kann man eigentlich erst nach der Abschlussprüfung (und damit nicht notwendig mit der Zwischenprüfungsklausur, sondern ggf. nach der staatlichen Pflichtfachprüfung) beurteilen. Aber der Anreiz, um Veranstaltungen zu beurteilen, die man vor mehreren Jahren besucht hat, läuft ebenso gegen Null, wie die Erinnerung daran. Damit stehen in der Evaluation oft andere Kriterien im Vordergrund: Wie sympathisch ist der Dozent? Wie verständlich vermittelt er den von ihm ausgewählten Stoff (unabhängig davon, ob dies tatsächlich die praxis- oder zumindest examensrelevanten Inhalte angemessen abdeckt)? Und vor allem: Habe ich im Zeitpunkt der Evaluation das Gefühl, die Abschlussklausur gut zu bestehen? Besonders gründliche Studierende vergleichen den Vorlesungsstoff mit einem von ihnen erworbenen Lehrbuch und bemängeln, dass nur ein Bruchteil behandelt wird; besonders gestresste Studierende bemängeln, dass viel zu viel Stoff in eine kurze Vorlesung gepresst wird. Schließlich neigt die Evaluation dazu, das Bemühen zu honorieren, auch wenn der Erfolg letztlich ausbleibt.

- Anders als in anderen Studiengängen, die von der Universität (und damit von den einzelnen Dozierenden) selbst geprüft werden, erfolgt im Jurastudium eine externe Kontrolle des Erfolgs durch staatliche Prüfungsämter. Ein einfach zu schaffender Anreiz für eine bessere Ausbildung wäre es, für jeden Studierenden einer Universität, der das Staatsexamen trotz erfolgreicher Zwischenprüfung nicht besteht, die Mittel der Fakultät um einen (konkret anhand ökonomischer Methoden zu bestimmenden) Betrag zu kürzen und für jeden Studierenden, der ein Prädikat erreicht, eine Zulage zu gewähren. Damit sich die Fakultäten nun nicht „geschrumpfen“ und einfach nur die besten 5% die Zwischenprüfung bestehen lassen, muss die Mittelzuweisung ergänzend von der Grundmenge der Studierenden abhängig gemacht werden. Die zu erwartende Folge wäre, dass die Fakultäten einen sehr viel größeren Schwerpunkt auf die Lehre legen. Freilich erreicht man auch damit nicht die gleichen Anreize wie für die Forschung – mit einer Lehrverpflichtung von 9 Stunden pro Woche in der Vorlesungszeit (früher waren

es 8 Stunden) bildet die Lehre nur einen Bruchteil der Tätigkeit eines Universitätsprofessors. Zum Vergleich: An der Fachhochschule beträgt die Lehrverpflichtung der Professorinnen und Professoren 18 Stunden pro Woche;⁴⁶ ein Gymnasiallehrer muss 25,5 Stunden pro Woche Unterricht halten (bei erheblich kürzeren Ferienzeiten), ein Grundschullehrer sogar 28 Stunden pro Woche.⁴⁷ Hinzu kommt eine weitgehende Zulassung von Nebentätigkeiten für Hochschullehrer,⁴⁸ die einen Anreiz für andere Tätigkeiten setzt. Wenn freilich die Finanzierung der Fakultät von der Lehre abhängig wäre, würde auch ein ganz anderer Anreiz für die Fakultäten gesetzt, ihre Lehrkapazitäten erfolgsorientiert einzusetzen.

Bemerkenswert ist das Fehlen von Wettbewerb im Bereich der Lehre. Ursache hierfür ist zum einen die fehlende Nachfrage: Studierende entscheiden sich regelmäßig nach der Lage der Universität und vielleicht nach Rankings – aber eher nicht nach den Examensergebnissen. Die Finanzstruktur der Hochschulen und Hochschullehrer setzt wie dargelegt auf nationaler Ebene keine Anreize für Wettbewerb. Private Hochschulen kämpfen mit einem erheblichen Kostennachteil – da sie ein vergleichbares Produkt (Staatsexamen) zu einem erheblich höheren Preis anbieten, ist es unwahrscheinlich, dass sie das kostenlose Produkt verdrängen können.

Damit bleibt der internationale Wettbewerb – den es seit der Gebhard-Entscheidung des EuGH⁴⁹ jedenfalls auf europäischer Ebene gibt. Tatsächlich kann man nach einer „Gleichwertigkeitsprüfung“ (§ 112a DRiG) auch mit einem „rechtswissenschaftliches Universitätsdiplom [...], das in einem Mitgliedstaat der Europäischen Union, einem anderen Vertragsstaat des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum oder der Schweiz erworben wurde und dort den Zugang zur postuniversitären Ausbildung für den Beruf des europäischen Rechtsanwalts gemäß § 1 des Gesetzes über die Tätigkeit europäischer Rechtsanwälte in Deutschland eröffnet“ die Zulassung zum Referendariat in Deutschland verlangen. Wer nur Rechtsanwalt werden will, kann sogar nach § 16 EuRAG eine Eignungsprüfung ablegen, soweit er oder sie eine Berufsausbildung abgeschlossen hat, die zum unmittelbaren Zugang zum Beruf eines europäischen Rechtsanwalts berechtigt. Damit stehen die Hochschulen in anderen EU-Mitgliedstaaten jedenfalls theoretisch in Konkurrenz zu deutschen Universitäten. Auch hier scheint aber der Wettbewerbsdruck gering zu sein: Kaum ein deutscher Jurist hat seine Ausbildung im

⁴⁶ § 3 Verordnung über die Lehrverpflichtung an Universitäten und Fachhochschulen NRW.

⁴⁷ § 2 Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz NRW.

⁴⁸ § 5 Verordnung über die Nebentätigkeit des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen NRW.

⁴⁹ *EuGH*, Rs. C-55/94 – *Gebhard*; davor bereits *EuGH*, Rs. C-19/92 – *Kraus*.

Ausland absolviert – während die Gründung einer Limited in Großbritannien also jahrelang en vogue war, scheint sich das dortige Studium eher schlecht zu vermarkten. Vielleicht ist das Studium in Deutschland ja doch nicht so schlecht, wie es immer geredet wird?

2. Getting to Maybe: How to Excel in Law School Exams⁵⁰

Ich korrigiere derzeit monatlich Klausuren aus der staatlichen Pflichtfachprüfung. Dabei fällt nicht nur auf, dass die inhaltlichen Schwerpunkte völlig verschieden sind, sondern vor allem, dass die Erwartungen aus Sicht der Kandidatinnen und Kandidaten erheblich voneinander abweichen. Besonders eklatant wurde dies bei zwei Aufgabenstellungen:

- In einer Klausur gab es inhaltlich keine wesentlichen Streitfragen, es wurde vielmehr eine saubere gutachterliche Prüfung von Ansprüchen aus einem Rückgewährschuldverhältnis (§§ 346 ff. BGB) einerseits und aus Bereicherungsrecht (§§ 818 Abs. 1, 818 Abs. 4, 819, 292, 987 ff. BGB) vorausgesetzt. Die Klausur ist zu meiner Überraschung eher schlecht ausgefallen. Dies beruhte einerseits darauf, dass die Mehrheit der Kandidatinnen und Kandidaten offenbar noch nie § 347 BGB gelesen hatte, geschweige denn in der Lage war, die Voraussetzungen der Norm sauber im Gesetz zu erfassen. Andererseits ging mehr als die Hälfte der Klausurteilnehmerinnen und Klausurteilnehmer davon aus, dass mit der Erklärung des Rücktritts der Rechtsgrund für die erbrachten Leistungen entfällt (§ 812 Abs. 1 S. 2, 1. Var. BGB) und daher in jedem Fall neben §§ 346 ff. BGB auch die §§ 812 ff. BGB Anwendung finden. Schließlich meinten immerhin 25% der Teilnehmer, dass aufgrund von § 348 BGB auf die gegenseitigen Pflichten im Rückgewährschuldverhältnis der Ausschlussgrund des § 326 Abs. 1 BGB Anwendung fand. All diese Schwierigkeiten hätte man durch Lektüre des Gesetzes und logisches Denken vermeiden können.
- In der zweiten Klausur ging es u.a. um die BGH-Entscheidung zum Eigentum an Tonbändern mit Aufzeichnungen zu den Memoiren von Helmut Kohl.⁵¹ Hier hat der BGH abweichend vom OLG Köln eine Verarbeitung im Sinne von § 950 BGB verneint. Die meisten Kandidaten kannten offensichtlich beide Entscheidungen in näheren Details (mitunter wurde sogar auf „die Ansicht des BGH“ Bezug genommen). Eine strukturierte, am Gesetz orientierte Diskussion gelang aber nicht – obwohl der Sachverhalt detaillierte Angaben dazu enthielt, wie ein Tonbandgerät funktioniert und auch sonst zahlreiche Hinweise gab. Vielmehr wurde

versucht, möglichst genau die Argumentation des Gerichts nachzustellen.

Mit diesen beiden Fällen will ich auf ein aus meiner Sicht zentrales Problem der deutschen Juristenausbildung im Vergleich zur amerikanischen Ausbildung hinaus. Der deutsche Jurastudent wird dazu trainiert, einen Fall eindeutig zu „lösen“. Im Studium fallen Massen an Klausuren an – ich habe dieses Semester allein in Schuldrecht I fast 300 Klausuren, in GmbH-Recht rund 50 Arbeiten, in meinem Seminar 12 Arbeiten und 18 Proseminararbeiten zu bewerten. Schon aus Effizienzgründen neigen viele Korrektoren dazu, sich an Musterlösungen zu orientieren – und diese folgen meist einer Ansicht. Daher ist es ein bewährtes und effizientes Lernverfahren, einzelne Streitigkeiten mit Meinungen und Argumenten auswendig zu lernen. Gewinner sind diejenigen, die ein eidetisches Gedächtnis haben.⁵² Wer improvisiert und nachdenkt, wird dafür mit schlechten Noten bestraft und vom Studium abgeschreckt. Hier werden also offensichtliche Fehlanreize gesetzt. Dies führt wiederum dazu, dass sich viele Studierende in Verästelungen verirren und den roten Faden übersehen. Grundfertigkeiten wie die verständige Lektüre eines Gesetzestextes werden durch das Auswendiglernen von Definitionen, Schemata und Skriptpassagen ersetzt.⁵³

Die Amerikaner haben es hier durch kleine Gruppen und spezialisierte Kurse leichter. Wenn jede Vorlesung ein Seminar ist, ist es auch einfacher Diskussionen unter gleichen (und nicht nur zwischen Student und Dozent) zu fördern. Aber hier rächt sich auch die Ambition der deutschen Juristenausbildung, den Studenten praktisch anwendbare Methodik zu vermitteln – eine schriftliche gutachterliche Falllösung muss schließlich zu einem Ergebnis kommen. Eine Diskussion mit sich selbst mag allenfalls Schizophrenen leicht von der Hand gehen; Normalmenschen bereitet die Entwicklung einer Gegenargumentation zum eigentlich favorisierten Gedankengang doch gewisse Schwierigkeiten. Zählt aber nur das geschriebene Gutachten, ist es viel einfacher, Textbausteine aneinanderzureihen als alles von Null auf zu entwickeln.

Die Lösung scheint einfach: Man sollte Klausuren eher aus Anwaltssicht stellen („Überlegen Sie sich eine Argumentation, mit welcher K den Rechtsstreit gewinnen würde“) oder statt einer Falllösung eine wissenschaftliche Erörterung verlangen.

3. Praxis- und Wissenschaftsnähe

⁵⁰ *Fischl*, Getting to Maybe: How to Excel on Law School Exams: How to Excel in Law School Exams, Dubuque 1999.

⁵¹ *BGH NJW* 2016, 317.

⁵² Wie der Charakter Mike Ross in der (im englischen Originalton) sehenswerten Fernsehserie *Suits*.

⁵³ Siehe bereits *Dauner-Lieb*, Editorial JA 10/2011, http://www.kjll.jura.uni-koeln.de/sites/kjll/dateien/publikationen/Dauner-Lieb_JA_2011-10_Editorial.pdf.

Die Juristen erwarten von ihrer Ausbildung (bzw. der Ausbildung folgender Generationen) seit jeher eine eierlegende Wollmilchsau: Einerseits soll das Studium bereits so weit wie möglich auf das Referendariat oder sogar auf die Berufspraxis vorbereiten – denn nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Andererseits soll das Studium aber auch den Umgang mit Recht als zentralem Element der sozialen Ordnung und als Gegenstand wissenschaftlicher Methoden vermitteln. Schließlich sollen die künftigen Anwälte, Richter und Verwaltungsbeamten auch in sozialer Hinsicht zu Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen erzogen werden.

Diese Aufgaben sind in einer Vorlesung mit 200 Teilnehmer/innen nicht oder zumindest nicht in angemessener Weise zu erfüllen. Aber auch das amerikanische Universitätssystem kämpft ganz offensichtlich mit diesen ambitionierten Zielen. Dabei ist es offensichtlich, dass ein universitäres Studium in keinem Fall Praxisnähe gewährleisten kann. Dies liegt zum einen an der Spezialisierung der Dozenten und Lehrveranstaltungen. Wer im realen Leben ein Unternehmen gründen will und seinen Hausanwalt um Rat fragt, will nicht nur einen Gesellschaftsvertrag, sondern auch Hinweise zum Steuerrecht, zur Gestaltung der AGB und vielleicht sogar Hinweise zur Eintragung von Marken. Wer einen Verkehrsunfall hat, möchte nicht nur strafrechtliche Verteidigung gegen §§ 142, 229, 315c, 316 StGB, sondern auch Hilfe bei Schadensersatzansprüchen gegen den Unfallgegner oder Regressansprüchen der Versicherung wegen Obliegenheitsverletzung. Schon bei Schäden wegen mangelhaften Kaufsachen muss man nicht nur an §§ 280 ff. BGB, sondern auch an §§ 823 ff. BGB und das Produkthaftungsgesetz denken. Und über allem schwebt wie ein Damoklesschwert das Prozessrecht – wie, wo und wann klagt man Ansprüche ein? Wie teuer wird dies und welche Risiken gibt es? Dieses Wissen wird nicht in einer Vorlesung, ja nicht einmal in einem Semester vermittelt – sondern verteilt über viele Einzelvorlesungen bei verschiedenen Dozenten über mehrere Jahre. Der Blick auf das große Ganze fehlt dabei am Anfang schon deshalb, weil nur ein Bruchteil der Rechtsfragen bekannt ist – am Ende deshalb, weil schon wieder viele Informationen vergessen wurden. Mit einer praktischen Rechtsanwendung hat dieses Lupendenken nur bedingt zu tun – am ehesten entspricht es der Perspektive des Richters, der an die Anträge gebunden ist („ne ultra petita“), wobei auch dieser in der Verhandlungspraxis, insb. bei Mediation, durchbrochen wird.

Auch die Wissenschaftsnähe ist keineswegs selbstverständlich. In der Vorlesung „Schuldrecht I“ werden kaum die neuesten Erkenntnisse aus der juristischen Forschung in angemessener Tiefe vermittelt. Selbst grundlegende Meinungsstreitigkeiten sind in den gängigen Lehrbüchern allenfalls 1-2 Druckseiten wert. Anders mag dies in Seminaren im Schwerpunktbereich sein – dort werden in aller Regel Themen behandelt, die aktuell wissenschaftlich diskutiert werden. Aber die meisten Studierenden machen

genau ein Proseminar und ein Seminar – eine intensive wissenschaftliche Tätigkeit sieht anders aus. Die meisten Professoren forschen in ganz anderen Detailbereichen als den Vorlesungen, die sie lehren. Im Zweifel will man aber auch als Student nicht Einzelheiten zu irgendwelchen Randthemen hören, sondern erst einmal die Grundlagen und den Mainstream.

Wie kann man nun diesem Dilemma entgehen? Eine Überlegung ist zunächst „Outsourcing“. Warum soll man die Vorlesung darauf verwenden, einen Bruchteil des Stoffs aus einem Lehrbuch noch einmal mündlich zu erklären? Wäre es nicht sinnvoller, wenn man einfach nur offene Fragen klärt und überprüft, ob der selbst gelernte Stoff wirklich verstanden wurde? Dieser Gedanke wird im E-Learning mit dem sog. „inverted classroom“⁵⁴ bzw. „flipped classroom“ verknüpft.⁵⁵ Neu ist der dahinterstehende Gedanke aber nicht – vielmehr entspricht er der Lehrpraxis in den USA: Vor (!) jeder einzelnen Vorlesungsstunde wird ein Leseprogramm vorgegeben, das von allen Teilnehmer/innen und Teilnehmern der Veranstaltung zu absolvieren ist. Zur Präsenzlehre kommen darf nur, wer sich vorbereitet hat. Wer keine Ahnung hat, wird durch Fragen der Lehrenden schnell vor den anderen Studierenden erkennbar gemacht. Voraussetzung hierfür wäre freilich, dass man als Jurastudent während der Vorlesungszeit bereit ist, täglich 100-200 Seiten zu lesen – das scheint mir utopisch. Positiv wäre allenfalls, dass der Klausurvorbereitungsstress geringer wäre, da man ohnehin das ganze Semester intensivst arbeiten muss.

Ambitioniert wäre ein anderer Ansatz: Das Lernen durch gezielte Fallhausarbeiten. Es scheint jedenfalls hypothetisch denkbar, dass man den gesamten Pflichtfachstoff in echte Sachverhalte aufteilt, welche von Arbeitsteams aus Studierenden mit angemessenen Recherchemöglichkeiten (Lehrbücher, Kommentare, Rechtsprechung, Onlinedatenbanken) selbst zu erarbeiten sind. Statt Vorlesungen mit 200 Personen wären dann nur noch Methodikeinführungen (insb. in die Recherche und den Umgang mit Kommentaren und Datenbanken) sowie eine Ergebnispräsentation mit Diskussion erforderlich. Die Professoren wären dann nur noch zur Unterstützung auf Abruf und eben zur Diskussion der Ergebnisse involviert. Solche Ausbildungssysteme sind nicht nur theoretisch vorstellbar, sondern durchaus umsetzbar, wie etwa das Angebot der britischen York University⁵⁶ zeigt.⁵⁷ Im Idealfall wären die Fälle dann sogar rechtsgebiets- und themenübergreifend, würden als Fallakte präsentiert und könnten spontan durch Sachverhaltser-

⁵⁴ Bergmann/Sams, Flip Your Classroom, Washington 2012.

⁵⁵ Handke/Sperl, Das Inverted Classroom Model, München 2012.

⁵⁶ Grimes, Clinical legal education and problem-based learning: an integrated approach to study - fit for purpose? in: Anon (Hrsg.), Transformations in Legal Teaching and Learning: Proceedings of the Fifth National Spanish Conference on Legal Education, Valencia 2013, 32, 34 ff.

⁵⁷ Siehe <https://www.york.ac.uk/law/undergraduate/3-year-llb/pbl/>.

gänzungen angepasst werden. Dies würde nur eine fächerübergreifende, alle Dozierenden umfassende durchgängige Planung voraussetzen. Die Freiheit der Lehre (Art. 5 Abs. 3 GG), individuelle Vorstellungen und Schwerpunkte könnten dem entgegenstehen. Andererseits würde so Freiraum für mehr Wissenschaftlichkeit geschaffen – da der Standardstoff nicht mehr zeitaufwändig in mehrstündigen Vorlesungen vermittelt werden muss.

4. Kosten und Nutzen

Gute Lehre kostet Zeit und Geld. Für meine Vorlesung im Schuldrecht I habe ich rund 50 ausformulierte Falllösungen erstellt, ein Skript bereitgestellt, mehrere Videos erstellt und ein Forum angeboten, in dem weit über 200 Beiträge zu kommentieren waren. Vor der Klausur habe ich eine Onlinesprechstunde am Sonntag nachmittag angeboten. Zeitlich habe ich hierfür einen Arbeitsaufwand von bis zu 80 Stunden pro Woche gehabt. Trotzdem war die Veranstaltung weit von dem von mir erhofften „Optimum“ entfernt. Was bräuchte man also, um wirklich bessere Lehre anzubieten?

Zunächst ist es eklatant, dass 284 Studierende die Klausur mitschreiben, aber selbst zu Bestzeiten nur 140 Personen im Raum sind. Bei Onlineabstimmungen nehmen davon gerade einmal 60 teil. Das Skript haben 120 Leute heruntergeladen; die Vorlesungsaufzeichnungen haben zwischen 5 (!) und 53 Personen angesehen; nur das erste Video hatte 149 Zugriffe. Die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer hoffen offenbar, dass sie das Wissen unabhängig von der Veranstaltung erarbeiten können. Oder anders ausgedrückt: Der Aufwand nutzt nur maximal einem Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Trotzdem wird der Aufruhr groß sein, wenn irgendjemand nicht besteht.

Zweitens scheint es nicht beabsichtigt, dass ich 80 Arbeitsstunden pro Woche habe. Nach § 2 Abs. 1 Verordnung über die Arbeitszeit der Beamtinnen und Beamten im Lande Nordrhein-Westfalen beträgt die Regelarbeitszeit für Beamte 41 Stunden pro Woche. Freilich hätte ich auch kein Personal, das mir die Arbeit abnimmt. Im Idealfall würde man wohl für eine Veranstaltung dieser Größe neben dem Professor mindestens einen Vollzeitmitarbeiter (bzw. zwei wissenschaftliche Mitarbeiter mit halben Stellen) einsetzen. Das ist aber finanziell für die Hochschule nicht umsetzbar.

Aus Sicht vieler Studenten könnte man sich die Vorlesung auch sparen, wenn es dafür mehr Arbeitsgemeinschaften gäbe. Das führt in die Irre – die Arbeitsgemeinschaften decken nur einen Bruchteil des Vorlesungsinhalts ab (das zeigt sich schon am Umfang: auf 3*90 Minuten Vorlesung kommen 1*90 Minuten Arbeitsgemeinschaft) und profitieren von der kleineren Gruppe. In Seminaren und kleinen Schwerpunktvorlesungen ist die Lehre durchaus ähnlich, und m.E. sogar besser.

Damit kommen wir zur Frage, was mit dem von mir immer wieder angeführten E-Learning⁵⁸ ist. E-Learning hat einen hohen Einstiegsaufwand: Neben der Anschaffung von Geräten und Computerprogrammen, müssen diese erst einmal angepasst und auf Fehler geprüft werden. Zudem müssen nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Studierenden sich umgewöhnen – denn das Lernen am PC (oder Tablet oder Smartphone) ist auch heute noch kein Standard, insb. im juristischen Bereich. Viele Vorgänge, die traditionell personalintensiv umgesetzt werden müssen, können am PC vereinfacht werden:⁵⁹ So ist die Erstellung von Seminarteilnahmelisten und Bescheinigungen, die Verwaltung von Arbeiten und Terminen per Papier und Email ab einer gewissen Teilnehmerzahl nicht mehr zu bewältigen. Durch Computersoftware⁶⁰ kann dies mit einem Klick erledigt werden. Trotzdem bestehen unsere Prüfungsordnungen noch zwingend auf der Einreichung von Arbeiten auf Papier, auf Unterschriften und andere papierintensive Vorgänge. All dies kann der PC ersparen.

Der PC kann auch sonst Aufwand reduzieren – ich habe in der letzten Ausgabe des Bonner Rechtsjournals⁶¹ bereits angedeutet, dass die Korrektur von Klausuren sehr viel Aufwand verursacht. Dieser besteht einerseits darin, unlesbare Handschriften zu entziffern, andererseits aber auch darin, von vornherein nicht erfolgversprechende Arbeiten zu lesen. Hier kann man von anderen Studiengängen lernen – dort ist die Klausurteilnahme von der erfolgreichen Mitwirkung an einer Übung abhängig. Dies entspräche in der Juristenausbildung der Teilnahme an erfolgreichen Probeklausuren oder (was m.E. vorzugswürdig wäre) wöchentlicher Multiple-Choice-Tests. Nur wer hier regelmäßig Punkte erzielt, wird zur (notfalls auch handschriftlichen) Klausur zugelassen. Das würde einerseits eine konstante Vorbereitung sichern, andererseits aber auch rechtzeitig Warnsignale setzen, wenn die Klausur ohnehin keinen Erfolg verspricht.

Damit bleibt der „klassische“ Nutzen des PC – das Speichern und Verfügbarmachen von Wissen, sei es als Text, Video oder Grafik. Die meisten Studierenden wollen „Folien“ – selbst wenn diese ohne mündlichen Vortrag sinnlos sein sollten. Aber der PC kann noch viel mehr – er ermöglicht Rückfragen, die Korrektur von Fehlern im Dialog und vor allem die schnelle Verknüpfung scheinbar sachfremder Inhalte. Von modernen Simulationen⁶² hört man in der deutschen Juristenausbildung bislang nichts. Der Verweis auf Papierwerke im Seminar ist im Hinblick auf den späteren Berufsalltag (Gerichte haben Beck.Online, Juris und Jurion; die meisten größeren Kanzleien jedenfalls

⁵⁸ Man kann hier auch von „LegalTech“ sprechen, <http://lawprofessors.typepad.com/legaltech/>.

⁵⁹ <http://www.law.com/sites/articles/2016/07/19/law-school-2-0-how-legal-tech-disrupted-traditional-legal-education/>.

⁶⁰ <https://learn.jura.uni-bonn.de/seminar>.

⁶¹ BRJ 1/2016.

⁶² <http://www.lawteched.com/?p=161>.

eine dieser Datenbanken) anachronistisch. Einzig rechtfertigend kann da noch die Form der staatlichen Pflichtfachprüfung sein, die noch immer mit Papier und Stift (immerhin nicht auf Schiefertafeln) geschrieben werden muss.⁶³ Aber warum soll dies Implikationen für die Klausuren im universitären Schwerpunktbereich haben?

Freilich sind auch PC-Systeme derzeit nicht kostendeckend einzurichten. Wenn ich eine Software für die Seminaranmeldung und -verwaltung schreibe, kostet mich das ca. 4-6 Stunden. In dieser Zeit kann ich nichts anderes tun (insb. keine Vorlesungen halten, Aufsätze oder Lehrbücher schreiben oder forschen). Auch hier besteht also eine Kostenlücke, die praktisch nicht geschlossen werden kann. Eine gezieltere ggf. zentrale Planung könnte aber auch hier den Aufwand reduzieren.

5. Die richtige Prüfung?

Schließlich leitet die gesamte bisherige Diskussion zu einem zentralen Problem über: Egal wie gut ein Studium gestaltet wird, bemisst sich die Qualität eines Juristen auf dem Arbeitsmarkt letztlich doch nach den Noten der staatlichen Pflichtfachprüfung. Das mag man bedauern – und im Einzelfall mag es einen potentiellen Arbeitgeber auch beeindrucken, dass ein Bewerber in einem Seminar beim berühmten Prof. Jens Koch in einem Seminar zum Aktienrecht eine Seminararbeit mit der Note „gut“ erstellt hat. Im Großen und Ganzen bemisst sich die Qualität aber eben doch primär an der erreichten Notenstufe. Dieser Ansatz wäre unbedenklich, wenn die Pflichtfachprüfung tatsächlich nachweist, ob jemand ein guter Jurist ist.

Dies ist jedoch nach zunehmend vertretener Auffassung nicht der Fall: Kein Jurist wird in fünf Stunden ohne Hilfsmittel bis auf das Gesetz mit der Hand einen Fall gutachterlich lösen müssen. Zumindest das Internet steht heute überall (notfalls per Smartphone) zur Verfügung; statt unleserlicher seitenlanger handschriftlicher Ausführungen tippen oder diktieren Richter und Anwälte ihre Schriftsätze, Verfügungen und Urteile. Zudem sind fünf Stunden einerseits zu viel (denn die Arbeitszeit muss letztlich mit den erzielten Gebühren abgedeckt werden), andererseits zu wenig (um alle Fragen eines komplexen Falls abzuarbeiten). Insoweit handelt es sich um eine kaum geeignete fiktive Situation, die noch nicht einmal als Simulation der letztlich für die Tätigkeit nötigen Qualifikationen taugt. Wer ein gutes mittelfristiges Gedächtnis und eine schnelle, lesbare Handschrift hat, wird in Klausuren regelmäßig bestehen und ggf. sogar gute Ergebnisse erzielen. Wer gut in Recherchen und kreativ ist und als Anwalt möglicherweise sehr erfolgreich wäre, wird schon dann in Schwierigkeiten geraten, wenn er langsam schreibt. Das Fehlen der Recher-

chemöglichkeit und die unzureichende Überprüfbarkeit wirklich kreativer Ideen wirken zudem nachteilig.

Nun könnte man eine Rückkehr zur 2003 abgeschafften Hausarbeit im Examen fordern – diese vereinte sowohl die Recherchemöglichkeit als auch einen längeren Zeitraum und die Erstellung am PC. Freilich gab es bei Hausarbeiten immer auch Täuschungspotential und vor allem einen erheblich höheren Korrekturaufwand. Ein Examen aus sechs Hausarbeiten (statt Klausuren) wäre nicht zu administrieren.

Unabhängig von den Medien sind auch die Inhalte willkürlich. Zwar gibt es in § 11 JAG NRW einen scheinbar abschließenden Katalog von Pflichtfächern. Dies bringt uns aber nicht wirklich weiter – zum einen enthält dieser derzeit noch in jedem Bundesland verschiedene Themen (die klassischen Beispiele sind das IPR und das Steuerrecht; hierhin gehören aber auch Fragen wie die Prüfbarkeit des Vereins- und Stiftungsrechts oder des Zahlungsdienstevertragsrechts), zum anderen dürfen auch andere Inhalte geprüft werden, soweit es nur um Methodik geht. Das hat aber zur Folge, dass sich Examenskandidaten am Abend vor ihrer Klausur 5 Theorien zum *dolus eventualis* in ihr mittelfristiges Gedächtnis pressen, die sie schon am Folgetag wieder vergessen. Muss aber wirklich jeder Zivilrechtsprofessor aktuelle Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts zu Kollektivbeleidigungen kennen? Muss jeder Professor für öffentliches Recht in der Lage sein, Schadensersatz statt und neben der Leistung abzugrenzen? Und muss jeder Professor im Strafrecht die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur Erbschaftsteuerreform kennen? Wenn aber schon die Professoren nur eine düstere Ahnung vom Thema haben, kann man auch vom Berufseinsteiger keine entsprechende Kenntnis voraussetzen (und diese haben im Zweifel solche Kenntnisse auch nicht). Warum wird es also in Examensklausuren honoriert, eine Meinungsstreitigkeit auswendig zu kennen? Wollen wir Juristen oder Festplattenspeicher?

In der Praxis werden Juristen mit Fällen konfrontiert, in denen es um Rechtsfragen geht, die sie nie im Studium gelernt haben. Wer Richter wird, kann in eine Spezialekammer für Kapitalanlagesachen oder Versicherungsrecht gesetzt werden – und muss dort vom ersten Tag an Fälle aus diesen Spezialmaterien ggf. als Einzelrichter ohne Hilfe allein lösen. Amtsrichter müssen gar das volle Spektrum des Zivilrechts und ggf. des Strafrechts abdecken. Selbstverständlich kennt nicht jeder Amtsrichter das VVG auswendig. Aber mit Hilfe von Literatur und Onlinedatenbanken sind alle Fälle lösbar. Auch in Kanzleien wird nicht darauf vertraut, dass man schon alles im Studium gelernt hat – neben kanzleieigenen Einführungskursen wird auch hier auf umfangreiche Unterstützung durch Materialien vertraut. Wenn man aber als Jurist zu großen Teilen in unbekanntem Gefilden arbeiten muss, sollte auch das Examen diese unbekanntem Themen abdecken: Eine ideale Examensklausur müsste also nur mit dem Gesetzeswortlaut und der An-

⁶³ <http://legal-tech-blog.de/legal-tech-und-deutsche-juristenausbildung-high-speed-low-speed-no-speed>.

wendung juristischer Methodik mit optimalem Ergebnis (18 Punkten) zu lösen sein. Das Studium sollte auf genau solche Klausuren vorbereiten.

IV. Fazit

Damit sind wir letztlich wieder am Anfang angekommen: Entscheidend für eine Juristenausbildung ist, welche Juristinnen und Juristen diese am Ende erzeugen soll. Gute Rechtsanwender müssen nicht zwingend gute Wissenschaftler sein; nicht jeder Hochschullehrer wäre automatisch auch ein guter Richter oder Anwalt. Der bloße Verweis auf das Referendariat ist letztlich Augenwischerei: Die Ausbildung besteht aus zwei miteinander verbundenen und nicht logisch getrennten Komponenten. Ich könnte an dieser Stelle ausführlich über die Nachteile des Referendariats, insbesondere der dortigen Arbeitsgemeinschaften, schreiben (wo unter Anwesenheitspflicht durch Praktiker klausurrelevante Formalia, Methoden und Inhalte vermittelt werden sollen) schreiben. Aber als Hochschullehrer geht es mir hier um das Studium.

Die Amerikaner bieten ein wissenschaftlicheres Studium – aber zu dem Preis einer deutlich größeren Distanzierung der Hochschule von der Praxis. Zudem arbeiten die amerikanischen Universitäten dank kleinerer Gruppen, moderner technischer Ausstattung und vor allem Kostendruck auf die Studierenden (als Anreiz) unter vergleichsweise luxuriösen Bedingungen. Wollte man diese Bedingungen auf Deutschland übertragen, würde die Kostenlast für den Staat untragbar; entweder man würde die Studierendenzahlen radikal senken (geschätzt auf ein Drittel) oder man müsste die Förderung enorm ausbauen (geschätzt verdreifachen). In der Methodik wird die sokratische Methode von vielen Jurastudenten als Allheilmittel gesehen – der Professor, der freundlich mit allen Teilnehmern plaudert, statt langweilig zu dozieren, gilt als Ideal. Aber auch hier gibt es Kritik – Diskussionen erfolgen immer nur mit Einzelnen und kosten viel Zeit; nicht alle Studierende wollen ungefragt drangenommen und bei Unsicherheiten bloßgestellt werden; schließlich setzt eine Diskussion voraus, dass alle Teilnehmer die entsprechenden Materialien vor der Veranstaltung (in der vorlesungsfreien Zeit oder am Vortag) gelesen haben. Schließlich geben klinische bzw. problembasierte Ansätze in der Ausbildung einen Anreiz für die Auseinandersetzung mit dem Stoff, der ein Gegengewicht zur vermeintlich langweiligen Auseinandersetzung mit abstrakten Beiträgen bilden kann.

Letztlich muss sich jeder Jurastudent und Jurist fragen, was er sich von der Universität erwartet: Eine „Ausbildung“ (wie zum Friseur oder Elektriker) oder ein „wissenschaftliches Studium“, in dessen Rahmen er selbstständig Zusammenhänge und Theorien erarbeitet. Das deutsche System und das amerikanische System stehen beide zwischen diesen beiden Extremen – und bilden damit Kompromisse. Ob man mit diesen Kompromissen zufrieden ist, ist eine individuelle Einschätzungsfrage. Allerdings gibt es in jedem Fall äußere

Grenzen: Der Staat hat nur begrenzte Mittel zur Verfügung und Studierende und Dozierende sind nur bereit, einen begrenzten Aufwand zu investieren. Sicherlich kann man diese im Detail verbessern – ein Ideallösung gibt es aber jedenfalls nach derzeitigem Erkenntnisstand nicht.