

ZDRW

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER RECHTSWISSENSCHAFT

Herausgeber/innen

Prof. Dr. Judith Brockmann
Prof. Dr. Janique Brüning
Prof. Dr. Jan-Hendrik Dietrich
Prof. Dr. Inge Goeckenjan
Prof. Dr. Urs Kramer
Prof. Dr. Julian Krüper
Prof. Dr. Eva Julia Lohse
Prof. Dr. Arne Pilniok
Prof. Dr. Christoph Schärfl
Prof. Dr. Mareike Schmidt
Prof. Dr. Dr. Patricia Wiater

Beirat

Prof. Dr. Reinhard Bork
Prof. Dr. Dr. Barbara Dauner-Lieb
Prof. Dr. Helge Dedek
Prof. Dr. Dr. Eric Hilgendorf
Prof. Dr. Dr. Oliver Reis
Prof. Dr. Antonia Scholkmann
Prof. Dr. Gerhard Schummer
Prof. Dr. Ingeborg Schwenzer
Prof. Dr. Rolf Sethe
Prof. Dr. Hans-Heinrich Trute

Aus dem Inhalt:

Wissenschaftliche Beiträge

Tomas Kuhn und Christian Wehowsky

Erfolg in der Ersten Juristische Staatsprüfung:

Von Wissensaneignung unabhängige Faktoren

Adrian Hemler und Malte Krukenberg

Die Schwierigkeit juristischer Erstexamensklausuren im historischen Verlauf. Eine Analyse mithilfe quantitativer (korpuslinguistischer) und qualitativer Methoden

Martin Zwickel/Tom Gahlert

Die Rolle studentischer Selbstlerngruppen in der Examensvorbereitung – von der Präsenzzur KI-Lerngruppe?

Kristina Isabel Schmidt

Angeleitete Diskurse in themenbezogenen Arbeitszirkeln – Ein Peer-Feedback-Konzept für Proseminare

Marcus Schnetter

Schreiben lernen in der juristischen Ausbildung: Disziplinierung, Professionalisierung, Autonomisierung

Methodenvorstellung

Bianca Scraback

Berichterstattung in der juristischen Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft

2 2025

Jahrgang 12
Seiten 107 bis 276
ISSN 2196-7261



Nomos



Nomos
eLibrary

ZDRW

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER RECHTSWISSENSCHAFT

Herausgegeben von Prof. Dr. Judith Brockmann, Kassel | Prof. Dr. Janique Brüning, Kiel | Prof. Dr. Jan-Hendrik Dietrich, Berlin/München | Prof. Dr. Inge Goeckenjan, Bochum | Prof. Dr. Urs Kramer, Passau | Prof. Dr. Julian Krüper, Bochum | Prof. Dr. Eva Julia Lohse, Bayreuth | Prof. Dr. Arne Pilniok, Bielefeld | Prof. Dr. Christoph Schärfl, Heidelberg | Prof. Dr. Mareike Schmidt, Halle (Saale) | Prof. Dr. Dr. Patricia Wiater, Erlangen

Beirat: Prof. Dr. Reinhard Bork, Hamburg | Prof. Dr. Dr. Barbara Dauner-Lieb, Köln | Prof. Dr. Helge Dedek, Montreal | Prof. Dr. Dr. Eric Hilgendorf, Würzburg | Prof. Dr. Dr. Oliver Reis, Paderborn | Prof. Dr. Antonia Scholkmann, Aalborg | Prof. Dr. Gerhard Schummer, Graz | Prof. Dr. Ingeborg Schwenzer, Basel | Prof. Dr. Rolf Sethe, Zürich | Prof. Dr. Hans-Heinrich Trute, Hamburg

Heft 2 | 2025

Inhaltsverzeichnis

Wissenschaftliche Beiträge

Tomas Kuhn und Christian Wehowsky

Erfolg in der Ersten Juristischen Staatsprüfung: Von Wissensaneignung unabhängige Faktoren 107

Adrian Hemler und Malte Krukenberg

Die Schwierigkeit juristischer Erstexamensklausuren im historischen Verlauf. Eine Analyse mithilfe quantitativer (korpuslinguistischer) und qualitativer Methoden. 153

Martin Zwickel/Tom Gahlert

Die Rolle studentischer Selbstlerngruppen in der Examensvorbereitung – von der Präsenz- zur KI-Lerngruppe? 197

Kristina Isabel Schmidt

Angeleitete Diskurse in themenbezogenen Arbeitszirkeln – Ein Peer-Feedback-Konzept für Proseminare 221

Marcus Schnetter

Schreiben lernen in der juristischen Ausbildung: Disziplinierung, Professionalisierung, Autonomisierung 251

Methodenvorstellung

Bianca Scraback

Berichterstattung in der juristischen Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft 273

Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft (ZDRW)

ISSN 2196-7261

Schriftleitung: Prof. Dr. Janique Brüning (V.i.S.d.P.)

Redaktion: RiOLG Prof. Dr. Janique Brüning, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel | Institut für Kriminalwissenschaften | Professur für Strafrecht, Strafprozessrecht, Wirtschaftsstrafrecht und Sanktionenrecht | Leibnizstraße 2 | 24118 Kiel | Tel. +49 (0)431/880-3473 | E-Mail: redaktion@zdrw.org

Manuskripte und andere Einsendungen: Alle Einsendungen sind an die o. g. Adresse zu richten. Es besteht keine Haftung für Manuskripte, die unverlangt eingereicht werden. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn Rückporto beigelegt ist. Die Annahme zur Veröffentlichung muss in Textform erfolgen. Mit der Annahme zur Veröffentlichung überträgt die Autorin/der Autor der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co.KG an ihrem/seinem Beitrag für die Dauer des gesetzlichen Urheberrechts das exklusive, räumlich und zeitlich unbeschränkte Recht zur Vervielfältigung und Verbreitung in körperlicher Form, das Recht zur öffentlichen Wiedergabe und Zugänglichmachung, das Recht zur Aufnahme in Datenbanken, das Recht zur Speicherung auf elektronischen Datenträgern und das Recht zu deren Verbreitung und Vervielfältigung sowie das Recht zur sonstigen Verwertung in elektronischer Form. Hierzu zählen auch heute noch nicht bekannte Nutzungsformen. Das in § 38 Abs. 4 UrhG niedergelegte zwingende Zweitverwertungsrecht der Autorin/des Autors nach Ablauf von 12 Monaten nach der Veröffentlichung bleibt hiervon unberührt. Eine eventuelle, dem einzelnen Beitrag oder der jeweiligen Ausgabe beigelegte Creative Commons-Lizenz hat im Zweifel Vorrang. Zum Urheberrecht vgl. auch die allgemeinen Hinweise unter www.nomos.de/urheberrecht.

Unverlangt eingesandte Manuskripte – für die keine Haftung übernommen wird – gelten als Veröffentlichungsvorschlag zu den Bedingungen des Verlages. Es werden nur unveröffentlichte Originalarbeiten angenommen. Die Verfasser erklären sich mit einer nicht sinnentstellenden redaktionellen Bearbeitung einverstanden.

Urheber- und Verlagsrechte: Alle in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Das gilt auch für die veröffentlichten Gerichtsentscheidungen und ihre Leitsätze, soweit sie vom Einsendenden oder von der Schriftleitung erarbeitet oder redigiert worden sind. Der urheberrechtliche Schutz gilt auch im Hinblick auf Datenbanken und ähnliche Einrichtungen. Kein Teil dieser Zeitschrift darf außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes oder über die Grenzen einer eventuellen, für diesen Teil anwendbaren Creative Commons-Lizenz hinaus ohne schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form vervielfältigt, verbreitet oder öffentlich wiedergegeben oder zugänglich gemacht, in Datenbanken aufgenommen, auf elektronischen Datenträgern gespeichert oder in sonstiger Weise elektronisch vervielfältigt, verbreitet oder verwertet werden.

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen die Meinung der Herausgeber/Redaktion wiedergeben. Der Verlag beachtet die Regeln des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels e.V. zur Verwendung von Buchrezensionen.

Anzeigen: Verlag C.H. Beck GmbH & Co. KG | Media Sales | Dr. Jiri Pavelka | Wilhelmstraße 9 | 80801 München Tel. (089) 381 89-687 | mediasales@beck.de

Verlag und Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG | Waldseestr. 3-5 | 76530 Baden-Baden | Telefon: 07221/2104-900 | Telefax 07221/2104-899 | www.nomos.de

Geschäftsführer: Thomas Gottlöber | HRA 200026, Mannheim

Bankverbindung: Sparkasse Baden-Baden Gaggenau, IBAN DE05662500300005002266 (BIC SOLADES1BAD)

Erscheinungsweise: Vierteljährlich

Preise: Individualkunden: Jahresabo 179,- € inkl. digitaler Einzelplatzlizenz, Institutionen: Jahresabo 399,- € inkl. digitaler Mehrplatzlizenz. Der Digitalzugang wird in der Nomos eLibrary bereitgestellt. Einzelheft: 49,- €

Die Abopreise verstehen sich einschließlich der gesetzlichen Umsatzsteuer und zuzüglich Vertriebskostenanteil 20,- € bzw. Direktbeorderungsgebühr 3,50 € (Inland). Die Rechnungsstellung erfolgt nach Erscheinen des ersten Heftes des Jahrgangs.

Bestellungen über jede Buchhandlung und beim Verlag.

Kundenservice: Telefon: +49-7221-2104-222 | Telefax: +49-7221-2104-894 | E-Mail: service@nomos.de

Kündigung: Abbestellungen mit einer Frist von sechs Wochen zum Kalenderjahresende.

Adressenänderungen: Teilen Sie uns rechtzeitig Ihre Adressenänderungen mit. Dabei geben Sie bitte neben dem Titel der Zeitschrift die neue und die alte Adresse an.

Hinweis gemäß Art. 21 Abs. 1 DSGVO: Bei Anschriftenänderung kann die Deutsche Post AG dem Verlag die neue Anschrift auch dann mitteilen, wenn kein Nachsendeauftrag gestellt ist. Hiergegen kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft Widerspruch bei der Post AG eingelegt werden.



Nomos

Wissenschaftliche Beiträge

Erfolg in der Ersten Juristischen Staatsprüfung: Von Wissensaneignung unabhängige Faktoren

*Tomas Kuhn und Christian Wehowsky**

Ohne erheblichen Aufwand geht es in der Vorbereitung auf das Staatsexamen in seiner gegenwärtigen Gestalt nicht. Ausgehend von Eindrücken aus Klausurbearbeitungen, die selten Wissensdefizite zeigen, plädiert dieser Beitrag dafür, bei der Erschließung des Stoffes – im Unterricht ebenso wie im Selbststudium – vielmehr auf Verständnis und genaue Arbeit am Gesetzestext zu setzen und dabei Problembewusstsein, Erkennen von Begründungsbedürftigkeit und Argumentationsvermögen zu schulen.

A. Einleitung

Die Vorbereitung auf die Erste Juristische Staatsprüfung lässt sich aus zahlreichen Blickwinkeln beleuchten. Im Folgenden soll es vorrangig um die „Zusammensetzung“ des Examensstoffes gehen – insbesondere aus der Perspektive, wie er abgefragt wird. Dem Arbeitsfeld der beiden Autoren entsprechend konzentriert sich der Beitrag dabei im Wesentlichen auf das Öffentliche Recht und – mehr noch – auf das Zivilrecht. Viele der angesprochenen Fragen sind aber über alle Examensfächer hinweg von Bedeutung. Spezifika der mündlichen Prüfung bleiben aus Platzgründen außen vor. Auf die intensiv geführte Reformdebatte rund um die juristische Ausbildung nimmt der Beitrag insofern Bezug, als er sich für die allseits beklagte Stofffülle interessiert: Muss für die Erste Juristische Staatsprüfung vor allem viel auswendig gelernt werden? Oder¹ geht es mehr um Verstehen und methodisches Vorgehen und somit² auch um das Lernen aus Fehlern,³ insbesondere durch Übung? Der Anspruch, dass es in der Prüfung eher um Verständnis geht, wird zumindest in den Prüfungsordnungen verfolgt, s. beispielhaft § 16 Abs. 1 S. 3 BayJA-PO: „Die Bewerber sollen in der Prüfung zeigen, dass sie das Recht mit Verständnis erfassen und anwenden können und über die hierzu erforderlichen Kenntnisse in

* Tomas Kuhn ist Inhaber der Lehrprofessur für Zivilrecht an der Universität Passau und leitet dort den Examenskurs im Zivilrecht; Christian Wehowsky ist Rechtsanwalt in München und führt dort seit Jahren ein eigenes Repetitorium.

1 In dieser Zweiteilung liegt eine grobe, für das Anliegen dieses Beitrags u.E. dennoch zweckmäßige Vereinfachung. S. zur Präzisierung etwa *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), S. 184 ff.

2 Näher dazu *Lange*, in: Rechtsdidaktik lehren, S. 273 (Rn. 57–65); *Lohse*, in: Krüper (Hrsg.), S. 824 (Rn. 46–51).

3 S. auch *Zwickel/Lohse/Schmid*, Kompetenztraining Jura – Leitfaden für eine juristische Kompetenz- und Fehlerlehre. Die Frage, was alles zu den Fehlern zu rechnen ist und wie sie zu gewichten sind, kann in diesem Beitrag ebenfalls nicht vertieft werden. S. dazu etwa *Kramer*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1246 ff. Zum Problem der Objektivität juristischer Klausurbewertungen *Hufeld*, in: ZDRW 2024, S. 59.

den Prüfungsfächern verfügen.“ Zudem § 16 Abs. 2 S. 2 BayJAPO: „Überblick über das Recht, juristisches Verständnis und Fähigkeit zu methodischem Arbeiten sollen im Vordergrund von Aufgabenstellung und Leistungsbewertung stehen.“

Zumindest mittelbar ist mit dem Thema der Stofffülle auch die mentale Belastung der Examensvorbereitung angesprochen, der zunehmend die verdiente Aufmerksamkeit zuteil wird.⁴ So dürfte es entlastend und motivierend wirken,⁵ wenn die Vorbereitung durch Training der relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten zielgerichteter⁶ wird. Auch ist es dem psychischen Wohlbefinden sicher zuträglich, wenn sich die für stumpfes Auswendiglernen aufgewendete Zeit erheblich reduzieren lässt. Zudem wird die hier vorgenommene Analyse der in Klausuren zu Tage tretenden Fehler zeigen, dass diese für die allermeisten Studierenden – zumindest durch Übung – vermeidbar erscheinen. Bewegen sich die folgenden Überlegungen zur Senkung der Belastung somit im bestehenden System, so ist es nicht Ziel dieses Beitrags, den Reformbedarf des Studiums und der Ersten Juristischen Staatsprüfung kleinzureden.⁷

Der Aufbau des Beitrags lehnt sich in den ersten drei Abschnitten (B.I.-III.) an die Arbeitsschritte einer Klausurbearbeitung an: Erfassen der Fallfrage, Auswertung des Sachverhalts, Sachverhalt und anzuwendende Normen. Auch der vierte Abschnitt (B.IV.), in dem es um die verständige Arbeit mit dem Gesetzestext im Übrigen geht, orientiert sich vornehmlich an der Klausursituation. Es wird sich auf all diesen Feldern zeigen, dass man ohne juristisches Einzelwissen sehr weit kommen kann, also allein mit sorgfältiger Arbeit am Gesetzestext, Sprachverständnis, geordnetem Denken und Grundverständnis für gesetzliche Strukturen und Wertungen. Der letzte Abschnitt (B.V.) ist mit „Verbleibender Lernstoff“ überschrieben. Die Aufteilung zwischen Lernstoff und Nicht-Lernstoff ist eine in vielerlei Hin-

4 S. v.a. *Giglberger/Peter/Wüst*, in: ZDRW 2020, S. 236 (238 ff.). Zudem *Schauer*, in: ZDRW 2024, S. 172 ff.; *Mohnert*, in: ZDRW 2022, 132 ff.; *Heidebach*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1147 (Rn. 55 ff.; in Rn. 63 auch unter Hinweis auf *Glöckner/Towfigh*, in: AnwBl 2016, S. 706 (709)) – mit der Idee, dass der Befund, dass Frauen deutlich häufiger von Prüfungsangst betroffen seien, ein Grund für deren schlechteres Abschneiden im Examen sein könnte. Zu diesem schlechteren Abschneiden s. *Towfigh/Traxler/Glöckner*, in: ZDRW 2014, S. 8 (20); *Griebel/Schimmel*, LTO vom 11.4.2025 (<https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/frauen-maenner-noten-unterschiede-bewertung-pflichtfachteil-staatsexamen>).

5 Näher zur Rolle der Motivation *Bleckmann*, in: Griebel (Hrsg.), S. 97 ff.

6 Für die psychische Gesundheit ist der Eindruck, dass die aufgewendeten Mühen sich auch lohnen, von hoher Bedeutung. Näher dazu *Hamed*, Psychische Belastungen in der Vorbereitung auf das erste juristische Staatsexamen. S. auch das Interview mit *Hamed* in Folge 51 von „Gerechtigkeit & Loseblatt – Die Woche im Recht“ (Podcast von NJW und beck-aktuell).

7 S. etwa die iur.reform-Studie von Mai 2023 (<https://iurreform.de>), das Hamburger Protokoll zur Reform der Ersten Juristischen Staatsprüfung der Bucerius Law School (<https://www.law-school.de/hochschulprofil/was-uns-bewegt/reform-der-ersten-juristischen-pruefung-hamburger-protokoll>), den Abschlussbericht des Bundesverbands rechtswissenschaftlicher Fachschaften e.V. zur zweiten Umfrage zum psychischen Druck, Stand: Februar 2022 (https://bundesfachschaft.de/wp-content/uploads/2022/02/Abschlussbericht_Umfrage_psychischer_Druck_final.pdf). S. ferner den Projektbericht des DZHW von 2017 zu den Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura (<https://www.dzhw.eu/pdf/21/dzhw-gutachten-ursachen-studienabbruch-staatsexamen-jura.pdf>).

sicht angreifbare Vereinfachung;⁸ für die Zwecke dieser Untersuchung erscheint sie gleichwohl hilfreich.

Die Autoren dieses Beitrags konnten nur in Bayern eigene Erfahrungen sammeln, und so stammen auch die meisten der vorgestellten Beispiele aus Bayern, oftmals dabei aus Original-Prüfungsaufgaben.⁹ Auch wenn sie für andere Bundesländer nicht uneingeschränkt repräsentativ sind, ist ihre Analyse hoffentlich trotzdem lohnend. Wo möglich, wird zu diesen Beispielen auch über die konkreten Schwierigkeiten berichtet, die in den Bearbeitungen sichtbar wurden – auch weil viele der Originalklausuren später zur Bearbeitung im Probeexamen an der Universität Passau ausgegeben wurden. Daraus lassen sich hoffentlich auch Erkenntnisse für die Gestaltung der Examensvorbereitung gewinnen,¹⁰ sei es in ihrer individuellen Form,¹¹ in der Lerngruppe oder angeleitet durch (universitäre oder außeruniversitäre) Dozenten.^{12,13} Leider blieb hier kein Raum mehr, um konkrete Gestaltungsvorschläge für Unterricht oder Lehrmaterialien¹⁴ zu unterbreiten. Immerhin finden sich immer wieder Überlegungen dazu, aus welchem Grund der jeweilige Fehler gemacht worden sein könnte und, sofern erörterungsbedürftig, wie er sich vermeiden lassen könnte.

B. Hauptteil

I. Erfassen der Fallfrage

Ohne die präzise Erfassung der Fallfrage ist kein geordneter Aufbau (und keine annähernd adäquate Lösung des Falles) möglich. Umgekehrt lässt sich positiv sagen: Oftmals ergibt sich der Aufbau, zumindest im Einstieg – unter Nutzung etwaiger weiterer Hinweise im Sachverhalt – aus der richtigen Erfassung der Fallfrage quasi von selbst. Sehr gut nutzen lässt sich auch eine vom Aufgabensteller in der Regel bewusst gewählte Reihenfolge von Fragestellungen.

Beispiele:

- (1) EJS:¹⁵ „Kann A sich vom Vertrag lösen?“ Viele antworteten mit der Prüfung von Ansprüchen, obwohl nach solchen gar nicht gefragt war. Dies kann nur

8 S. bereits oben bei und in Fn 1.

9 Zu Qualitätsmerkmalen von Prüfungsaufgaben *Kramer*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1246 (Rn. 5–15); speziell zur Gestaltung von Musterlösungen *Czerny*, in: Krüper (Hrsg.), S. 950 ff.

10 Allgemein zu Juristischen Lernstrategien *Lohse*, in: Krüper (Hrsg.), S. 824 ff.

11 Näher allgemein zum Selbststudium *Bleckmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1098 ff.; speziell zur Examensvorbereitung: *Broemel*, in: Bleckmann (Hrsg.), S. 169 ff.; *Heidebach*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1147 (Rn. 50 ff.).

12 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulin verwendet; gemeint sind damit stets alle Geschlechter gleichermaßen.

13 Speziell zur Lehre juristischer Methoden, gerade auch im Zusammenhang mit der Fallbearbeitung *Steffahn*, in: Krüper (Hrsg.), § 32; allgemein zu didaktischen Formaten im Jurastudium *Broemel*, in: Krüper (Hrsg.), § 24.

14 Zum massiven Einfluss der KI auf die künftige Entwicklung der Lehrmaterialien *Jung*, in: JZ 2025, S. 252 (259).

15 Erste Juristische Staatsprüfung (in Bayern, so auch im Folgenden) 2008-I-1.

darin gelegen haben, dass sonst in Zivilrechtsklausuren sehr oft nach Ansprüchen gefragt wird und/oder daran, dass gar nicht bekannt ist, wie man einen Anspruch erkennt, obwohl solche im Zivilrecht seit Studienbeginn geprüft wurden (Legaldefinition in § 194 Abs. 1 BGB: Das Recht, von einem anderen ein Tun oder Unterlassen zu verlangen). Beides ist gleichermaßen grundlegend.

- (2) EJS:¹⁶ „Durfte A den Pkw in der beschriebenen Weise wieder an sich nehmen?“ Viele fanden das hier einschlägige Selbsthilferecht aus § 859 Abs. 2 BGB. Obwohl aus der Rechtsfolge des § 859 Abs. 2 BGB „so darf er sie dem auf frischer Tat betroffenen oder verfolgten Täter wieder abnehmen“ klar erkennbar ist, dass diese Rechtsfolge eine vollständige Antwort auf die Fallfrage liefert, prüften viele noch zusätzlich (oft seitenlang) diverse Ansprüche des A auf Herausgabe des Pkw, teilweise auch anstelle von § 859 Abs. 2 BGB. Letzteres offenbart ein grundlegendes Fehlverständnis: Die Annahme, man könne einen Anspruch grundsätzlich (und nicht nur ausnahmsweise wie im Falle eines Selbsthilferechts etwa aus § 859 Abs. 2 BGB) eigenmächtig durchsetzen.
- (3) EJS:¹⁷ „A möchte wissen, ob er zur Erreichung seiner Wünsche etwas unternehmen müsse und wenn ja, wie er diese am besten und sichersten verwirklichen könne.“ Hier zeigten sich oftmals große Schwierigkeiten beim Aufbau.¹⁸ Dabei ergibt sich dessen Grobstruktur direkt aus der Fallfrage: (1) Zunächst sind dem Sachverhalt die Wünsche des A zu entnehmen und ggf. rechtlich zu „übersetzen“, was aber nicht so schwierig war: Zu lesen war im Sachverhalt, A wolle das Familienanwesen „unbedingt haben und nicht wieder hergeben“, also Eigentümer sein und keinem Anspruch auf Übereignung ausgesetzt sein, der nach dem Sachverhalt aber wegen eines Kaufvertrags in Frage kam. Sodann (2) sind diese Wünsche mit der bestehenden Rechtslage zu vergleichen („ob er zur Erreichung seiner Wünsche etwas unternehmen muss“). Konkret war festzustellen, dass A (durch Alleinerbschaft) Eigentümer geworden war, aber eventuell auch die Verbindlichkeit geerbt hatte, das Grundstück zu übereignen. Somit stimmten die Wünsche nicht zu 100% mit der bestehenden Rechtslage überein. Daher musste schließlich (3) überlegt werden, wie das Problem (dem Anspruch ausgesetzt zu sein) beseitigt werden kann. Dazu kam nach dem Sachverhalt insbesondere in Frage, Gestaltungsrechte auszuüben.¹⁹
- (4) EJS:²⁰ : „Hat S... dem Grunde nach einen Anspruch auf Schadensersatz gegen den Freistaat Bayern?“ (Eine zuvor von der Polizei sichergestellte Sache

16 EJS 2025-I-3.

17 EJS 2005-I-3.

18 Allgemein zu Aufbauschwierigkeiten auch noch unten bei und in Fn. 32.

19 Dazu noch näher unten bei Fn. 30.

20 EJS 2017-II-5.

war nicht mehr auffindbar und konnte deswegen nicht zurückgegeben werden. Auch wie diese Sache abhandengekommen war, konnte nicht mehr aufgeklärt werden.) – Schadensersatz und Entschädigung sind zweierlei. Gefragt war nur nach ‚Schadensersatzansprüchen‘, also vornehmlich nach § 280 Abs. 1 BGB analog einerseits (im Rahmen besonders enger Rechtsverhältnisse) und dem Amtshaftungsanspruch andererseits (Art. 34 GG i.V.m. § 839 BGB). Nicht gefragt war unter der konkreten Formulierung nach ‚Entschädigungsansprüchen‘ (seien es spezielle, wie etwa Art. 87 PAG, oder solche nach dem Aufopferungsgewohnheitsrecht, wie insbesondere dem enteignungsgleichen und enteignenden Eingriff). Die von Teilen der Kandidaten vorgenommene Prüfung von Entschädigungsansprüchen welcher Art auch immer lag neben der Aufgabenstellung.

- (5) Umgekehrt gibt es immer wieder Klausuren, in denen nur nach Entschädigung gefragt ist – EJS:²¹ Ein antragsgemäß erteilter immissionsschutzrechtlicher Vorbescheid wurde seitens der Behörde wegen seiner Rechtswidrigkeit wieder aufgehoben. Gefragt war nunmehr, ob für eine Reihe aufgelisteter Schäden „Entschädigung“ verlangt werden könne und wie „eventuelle Entschädigungsansprüche“ durchzusetzen seien. Viele Kandidaten prüften (im Umfeld der Rücknahme eines Verwaltungsakts!) neben der eigentlichen Anspruchsnorm des Art. 48 Abs. 3 BayVwVfG auch Schadensersatzansprüche aus Amtshaftung und lagen auch hier von vornherein neben der Aufgabenstellung.
- (6) Ist die Fragestellung hingegen offen und grenzt nicht hinsichtlich einzelner Anspruchskategorien ein, dann sind grundsätzlich *alle* Anspruchsarten des Rechts der öffentlich-rechtlichen Ersatzleistungen im Spiel (Schadenersatzansprüche, Entschädigungsansprüche und Erstattungsansprüche).

EJS:²² „In einem Gutachten ist zu prüfen, ob die Ansicht des Freistaates Bayern, der KG stehe *aus keinem denkbaren Rechtsgrund* ein Anspruch auf Zahlung der 4.800 DM zu, zutreffend ist.“ Oder EJS:²³ „Könnte die U-GmbH ... von der Gemeinde G Zahlung von 2 Millionen Euro verlangen?“ (Aus welchem Rechtsgrund auch immer.) Oder EJS:²⁴ Der Protagonist, ein philippinischer Student (S), wollte eine deutsche Fahrerlaubnis erwerben und hatte deswegen seinen philippinischen Führerschein zunächst bei der zuständigen Fahrerlaubnisbehörde zwecks Überprüfung der Gültigkeit abgegeben. Die Behörde hat daraufhin im Rahmen einer Aussonderungsaktion zur Reduzierung des Aktenbestandes den Originalführerschein irrtümlich vernichtet, woraufhin S sich nochmals einen neuen philippinischen Führerschein persönlich bei der zuständigen Behörde seines Heimatortes auf den Philippinen aus-

21 EJS 1984-II-6.

22 EJS 1999-II-7.

23 EJS 2020-I-6.

24 EJS 2018-II-6.

stellen lassen und hierfür Flugkosten i.H.v. 700 € aufwenden musste. Die Fragestellung lautete: „Kann S von der Stadt ... Ersatz für die Flugkosten i.H.v. 700 € verlangen?“ Auch hier kam es bei der konkreten Fragestellung auf Schadensersatz- (§ 280 Abs. 1 BGB analog, Amtshaftung) wie auch auf Entschädigungsansprüche (enteignungsgleicher Eingriff) an (die auch alleamt gegeben waren). Einige Kandidaten hatten den enteignungsgleichen Eingriff aber nicht geprüft und damit von vornherein einige Punkte „liegenlassen“. – Freilich ist in diesem Zusammenhang auch festzuhalten, dass es sich bei den geschilderten Mängeln nicht nur um „Unkonzentriertheiten“ bei der Bearbeitung handeln dürfte, sondern durchaus auch um ein vorhandenes Fehlverständnis in den (schon terminologischen) Grundlagen, was dann auch zu einem Missverständnis der Fragestellung führt. Ohne Kenntnisse der grundlegenden Terminologie klappt es natürlich nicht. Speziell im Recht der öffentlich-rechtlichen Ersatzleistungen gilt es, wie gesehen, auf die konkrete Terminologie der jeweiligen Fragestellungen präzise zu achten.

II. Auswertung des Sachverhalts

1. Vorbemerkung

Betont sei vorab ein Aspekt, der aus unserer Sicht oft zu kurz kommt: Die Sachverhalte lassen sich ganz in der Regel nicht komplett *vorab* analysieren. Typisch ist zumindest im Zivilrecht und im Öffentlichen Recht vielmehr, dass einige Sachverhaltsangaben Subsumtionsmaterial zu Regelungen bieten, die man zuvor noch nie angewendet hat oder bei denen dies zwar der Fall ist, die aber so wenig vertraut sind oder bislang nur im Zusammenhang mit völlig anderen Sachverhaltskonstellationen in Verbindung gebracht wurden, dass sie auch durch eine genaue Sachverhaltsanalyse allein nur schwer erkannt werden können. Dies ist aber kein Grund zur Unruhe. Vielmehr geht es nicht nur darum, durch den Sachverhalt und die Fallfrage einschlägige Normen zu finden, sondern durch deren vollständige Lektüre sowie durch die Lektüre benachbarter und/oder mit ihnen inhaltlich oder systematisch zusammenhängender Vorschriften auf für die Fallbearbeitung relevante Regelungen zu stoßen, unter deren Voraussetzungen sich bis dahin unverwertete Sachverhaltspassagen subsumieren lassen.²⁵

2. Beispiele zur Auswertung des Sachverhalts

- (1) EJS (vereinfacht):²⁶ V hat die der E gehörende Sache an den bösgläubigen K verkauft und übereignet. *E ist aber zur Genehmigung der Übereignung bereit.* V verlangt von K Zahlung des Kaufpreises.

Viele sind hier in ihrer Bearbeitung davon ausgegangen, *E habe die Genehmigung bereits erteilt.* Denkbare Erklärungen für diesen Fehler: (1) Der Sachver-

²⁵ Näher dazu mit Beispielen Kuhn, in: JURA 2023, S. 1376 ff. S. auch den Werkstattbericht von Brüderlin/Hinrichsmeyer/Eckl/Hinz, in: ZDRW 2024, S. 138 (140 ff.).

²⁶ EJS 2006-II-2.

halt wurde nicht genau genug gelesen. (2) Es wurde davon ausgegangen, man dürfe bei der Bearbeitung unterstellen, etwaige Gestaltungsrechte seien ausgeübt worden. (3) Es bestand Unsicherheit, wie mit der bloßen Genehmigungsbereitschaft der E umzugehen ist. Zu erkennen war hier: Die Genehmigungsbereitschaft der Eigentümerin E führt dazu, dass dem Anspruch des V gegen K aus § 433 Abs. 2 BGB nicht schon die Einwendung aus § 326 Abs. 1 S. 1 Hs. 1 BGB (wegen subjektiver Unmöglichkeit der Übereignung, § 275 Abs. 1 Alt. 1 BGB) entgegensteht, sondern erst die Einrede aus § 320 BGB (auf die sich K allerdings auch berufen muss).

- (2) EJS²⁷ (vereinfacht): Die Eheleute E betreiben im Zentrum einer Gemeinde eine Pension mit 20 Betten. Die nähere Umgebung ist geprägt durch kleine Ladengeschäfte, Büros, Gaststätten, das Rathaus, eine Kirche und Wohnbebauung. Mehrere Häuser dienen ausschließlich dem Wohnen. Die meist aus dem 19. Jahrhundert stammenden Fachwerkhäuser haben höchstens drei Stockwerke, sind in geschlossener Bauweise errichtet und haben Straßenfronten von max. 20 m. Unmittelbar auf dem Nachbargrundstück zu dem Pensionsgrundstück will ein Investor ein fünfgeschossiges Hotel mit zwei Türmen errichten, das nicht nur 200 Gästen Übernachtungsplätze bieten, sondern eine Straßenfront von 40 m aufweisen und doppelt so viel Platz in Anspruch nehmen soll wie das Rathaus, das das größte Gebäude im Umkreis ist.

Einige Bearbeiter gingen davon aus, dass das unmittelbar benachbarte „Großhotel“ allein wegen seiner Dimension im Verhältnis zur näheren Umgebung – und der dabei sofort gehegten Vermutung, dass von diesem Großbetrieb eine spürbare Störung ausgehe – „rücksichtslos“ sei. Sie übersahen damit aber den Hinweis im Sachverhalt, dass „durch eine Auflage sichergestellt [war], dass bei dem Nachbarn keine unzumutbaren Lärm- oder Geruchsimmissionen auftreten“. Sie übersahen auch, dass – auch wenn das neue Hotel den vorhandenen Umgebungsrahmen sprengt – keine automatische Verletzung des Gebots der Rücksichtnahme gegeben ist, vielmehr eine „spürbare Unzumutbarkeit“ hinzutreten muss (die in der Rechtsprechung mit „erdrückender Riegelwirkung“, „Eingemauertsein“ und „Gefängnishofatmosphäre“ oder „Verschattung“ usw. umschrieben wird). Aber genau hiervon war im gesamten Sachverhalt nicht die Rede. Es zeigt sich erneut, dass eine Fehldeutung des Sachverhalts sehr oft mit unzureichenden Rechtskenntnissen schon in den Grundlagen einhergeht.

- (3) Zur fehlerhaften Auswertung des Sachverhalts gehört auch das immer wieder anzutreffende Phänomen, dass nicht der konkret gestellte, sondern der typische, weil etwa durch die Rechtsprechung so entschiedene, sprich: deswegen auch so gelernte, aber nicht der in der Klausur bewusst abgewandelte (gegenläufige) Sachverhalt gelöst wird.

27 EJS 2010-I-5.

EJS:²⁸ In dem vom EuGH²⁹ entschiedenen Fall ging es um einen „europaweit tätigen Garnhersteller mit marktführender Stellung“, dem unionsrechtswidrig eine Beihilfe gewährt worden war, die wegen später erkannter Rechtswidrigkeit letztlich wieder zurückgefordert wurde. Im Originalfall konnte sich der Garnhersteller als Förderungsempfänger nicht auf Vertrauensschutz berufen, da bei einem „international verflochtenen Unternehmen“ wie dem seinigen davon auszugehen war, dass es sich über die Einhaltung unionsrechtlicher Vorgaben durch nationale Behörden Gewissheit verschafft hatte. Im Examensfall ging es um einen Kleinunternehmer mit 20 Mitarbeitern, der sich durch die Rückforderung „völlig überrumpelt“ fühlte und meinte – „zumal als juristischer Laie“ – sich auf Vertrauensschutz berufen zu können. Als „kleiner Unternehmer“ ohne Rechtsabteilung, der zudem „keine internationalen Geschäfte“ abwickelte, „könne er doch über die Beihilfenkontrollpraxis der Kommission nicht Bescheid wissen“. Im Examensfall war somit umgekehrt als im Originalfall Vertrauensschutz zu gewähren, was manche Kandidaten, die Originalentscheidung vor Augen, geradezu schematisch verkannten. – Es zeigt sich wiederum, dass mit einer falschen Sachverhaltsanalyse (stets) auch ein – hier: methodischer – Rechtsanwendungsfehler (fehlende präzise Subsumtion und Begründung) einhergeht.

3. Unterstützende Hinweise im Sachverhalt

Oftmals enthalten Sachverhalte Hinweise, die anspruchsvolle Stellen etwas entschärfen sollen. Diese Hinweise werden in vielen Bearbeitungen nicht hinreichend genutzt.

Beispiele:

- (1) EJS:³⁰ „Am Nachlass interessiere A in erster Linie das Familienanwesen; dieses wolle er um jeden Preis für sich haben. Er wolle auf keinen Fall, dass K das Anwesen bekomme. Dieser habe allerdings bereits erklärt, auf alle Fälle die Erfüllung des Kaufvertrages zu verlangen. Im Hinblick auf den übrigen Nachlass möchte A zwar wirtschaftlich möglichst günstig dastehen, er würde auf das Erbe jedoch notfalls auch verzichten, wenn sich nur so der Erhalt des Familienanwesens verwirklichen ließe.“

Hier gibt es deutliche Hinweise darauf, dass es A (dessen Alleinerbenstellung leicht zu ermitteln war) in erster Linie darauf ankommt, Eigentümer des Nachlassgrundstücks zu sein und zu bleiben; weiter darauf, dass er eventuell deswegen nicht Eigentümer bleiben kann, weil er einem Anspruch des K aus § 433 Abs. 1 S. 1 BGB ausgesetzt sein könnte. Und schließlich darauf, dass

²⁸ EJS 1996-II-7.

²⁹ EuGHE 1994 I, 833 = EuZW 1994, S. 250 [Textilwerke Deggendorf – TWD]; EuGH NJW 1998, S. 47 = Ehlers, in: JK 1999, VwVfG § 48/18 [Alcan].

³⁰ EJS 2005-I-3. S. bereits oben bei Fn. 17 ff. („A möchte wissen, ob er zur Erreichung seiner Wünsche etwas unternehmen müsse und falls ja, auf welchem Wege er diese am besten und sichersten verwirklichen könne“).

ein „Verzicht“ auf die Erbschaft (also eine Ausschlagung, §§ 1942 ff. BGB)³¹ zu prüfen ist, und zwar – auch dieser Hinweis ist enthalten! – gerade als Instrument zur „Bekämpfung“ des Anspruchs aus § 433 Abs. 1 S. 1 BGB. Soll die Ausschlagung dort relevant werden, dann ist sie also auch dort zu prüfen.³²

- (2) EJS:³³ Gefragt war nach einem Anspruch auf Zahlung des Kaufpreises für ein Grundstück, das dem Verkäufer V nicht gehörte. Viele haben hier nicht gesehen, dass der Anspruch gegen Käufer K wegen § 326 Abs. 1 S. 1 Hs. 1 BGB eventuell schon nicht bestand. Vielmehr prüften sie nur, ob er gemäß § 320 BGB nicht durchsetzbar war.

Der Sachverhalt gab hier folgende Hilfe (Hervorhebung nur hier): K argumentiert gegen seine Verpflichtung aus § 433 Abs. 2 BGB („lehnte die Zahlung des Kaufpreises ab“) wie folgt: „V [...] *könne* ihm...kein Eigentum verschaffen. *Sollte dies nicht stimmen*, so sei er *zur Zahlung nur Zug um Zug gegen Übereignung und Übergabe des Grundstücks bereit*.“

Der Sachverhalt weist hier hin...

- ...auf das Gegenrecht des K gegen den Anspruch aus § 433 Abs. 2 BGB aus § 326 Abs. 1 S. 1 BGB, denn dessen Rechtsfolge (bei Anwendung auf den Kaufvertrag) ist es, den Anspruch auf die Kaufpreiszahlung gerade deswegen entfallen zu lassen, weil (Voraussetzungsseite des § 326 Abs. 1 S. 1 BGB) die Übereignung dem V subjektiv *unmöglich* ist³⁴ („*könne* ihm...kein Eigentum verschaffen“).
 - ...auf das Gegenrecht des K gegen den Anspruch aus § 433 Abs. 2 BGB aus § 320 Abs. 1 S. 1 BGB, denn dessen Voraussetzung ist dort im Gegensatz zu § 326 Abs. 1 S. 1 BGB („Sollte dies nicht stimmen“), dass die Leistung noch erbracht werden kann, also nicht unmöglich ist; zudem ist Rechtsfolge gerade die von K erwähnte bloße Zug-um-Zug-Verpflichtung, s. § 322 BGB.
 - ...darauf, dass zuerst § 326 Abs. 1 S. 1 BGB und erst dann § 320 BGB zu prüfen ist („Sollte dies nicht stimmen“). Dies folgt allerdings auch aus dem Gesetz: Im Falle von § 326 Abs. 1 S. 1 BGB besteht der Anspruch nicht, im Falle von § 320 BGB ist er nur nicht durchsetzbar.
- (3) EJS:³⁵ „Die B-Bank AG will gegen die Zwangsvollstreckung in die Maschine, von der sie zufällig erfahren hat, gerichtlich vorgehen. *Wenn die Pfändung eines Zubehörstücks überhaupt zulässig sei*,...“

31 Ein Erbverzicht wäre ein Vertrag mit dem Erblasser, s. § 2346 Abs. 1 BGB.

32 Zur Relevanz der Rechtsfolge für den Aufbau ausführlich *Kuhn*, in: JuS 2008, S. 956.

33 EJS 2006-II-2.

34 Oder weil ihr ein Fall des § 275 Abs. 2 oder 3 BGB entgegensteht.

35 EJS 2009-I-2.

Hiermit soll das Auffinden von § 865 Abs. 2 S. 1 (i.V.m. Abs. 1) ZPO³⁶ erleichtert werden, das vielen nicht gelungen ist. Zu erkennen, dass die Pfändung der Maschine gegen diese Vorschrift verstoßen könnte, erfordert genauere Kenntnisse des Zwangsvollstreckungsrechts. Mit dem Hinweis, dass die Pfändung gerade deswegen unzulässig sein könne, weil es um ein Zubehörstück gehe, hat man aber wiederum *mit Grundwissen* Chancen, die Norm zu finden (zudem auch ohne Grundwissen allein mit dem Sachverzeichnis unter „Zubehör“). Denn zum Grundwissen zählt sicher, dass im BGB erklärt wird, was Zubehör ist. Auch gibt es zahlreiche Normen, die zeigen, dass das Zubehör, obwohl nicht Teil des Eigentums an der Hauptsache (§ 97 Abs. 1 S. 1 BGB: „ohne Bestandteile der Hauptsache zu sein“), gerade im Falle von Grundstückszubehör in mancherlei Hinsicht das Schicksal der Hauptsache teilt (was auch schon der Begriff „Zubehör“ nahelegt): §§ 311c, 926, 1120 ff. BGB. Dieser Befund muss nun mit der (aus dem Inhaltsverzeichnis ablesbaren, und sicher nur die Grundzüge betreffenden) Erkenntnis zusammengebracht werden, dass es eine – hier nach dem Sachverhalt relevante – Zwangsvollstreckung wegen Geldforderungen gibt (Buch 8, Abschnitt 2, §§ 802a ff. ZPO) und innerhalb von dieser auch eine solche in Grundstücke (Titel 3: Zwangsvollstreckung in das unbewegliche Vermögen, §§ 864 ff. ZPO). Dieser Titel umfasst nur neun Vorschriften; § 865 ZPO steht am Anfang und behandelt auch keine exotische Frage, sondern diejenige, ob bewegliche Gegenstände und dabei insbesondere Zubehör(-sachen), gepfändet werden können (für bewegliche Sachen: §§ 808 ff. ZPO), auch wenn sie, insbesondere als Zubehör, zum Haftungsverband der Hypothek (§ 1120 BGB) gehören und damit im Falle der Vollstreckung (wegen einer Geldforderung) in ein Grundstück dem Vollstreckungsgläubiger eigentlich zusammen mit diesem Grundstück als Haftungsvermögen zur Verfügung stehen sollen.

- (4) EJS:³⁷ Die Sachverhaltsangabe, dass A *drei* Gründe vorbringt, um ein zweites Versäumnisurteil anzugreifen, wurde oft gar nicht verwertet oder auch dann nicht mit § 514 Abs. 2 S. 1 ZPO³⁸ in Beziehung gebracht, wenn diese Vorschrift gefunden wurde. – Grund dafür dürfte in den meisten Fällen nicht gewesen sein, dass dies übersehen wurde, sondern dass Unsicherheit bestand, wie damit umzugehen ist, dass *nur einer dieser drei Gründe vom Wortlaut des § 514 Abs. 2 S. 1 ZPO gedeckt* ist. Aber allein zu erwähnen, dass der Wortlaut zwei der drei Gründe nicht erfasst, hätte schon Punkte gebracht, weitere Punkte die Formulierung der Frage, ob die beiden Gründe über den

36 § 865 Abs. 1 und Abs. 2 S. 1 ZPO: „(1) Die Zwangsvollstreckung in das unbewegliche Vermögen umfasst auch die Gegenstände, auf die sich bei Grundstücken und Berechtigungen die Hypothek [...] erstreckt.“

(2) ¹Diese Gegenstände können, soweit sie Zubehör sind, nicht gepfändet werden.“

37 EJS 2006-II-2.

38 § 514 Abs. 2 S. 1 ZPO: „Ein Versäumnisurteil, gegen das der Einspruch an sich nicht statthaft ist, unterliegt der Berufung oder Anschlussberufung insoweit, als sie darauf gestützt wird, dass der Fall der schuldhaften Versäumung nicht vorgelegen habe.“

Wortlaut hinaus trotzdem erfasst sein sollten oder eher nicht. Dies zeigt: Es ist schon taktisch die falsche Entscheidung, ein erkanntes Problem unter den Tisch zu kehren, nur weil man meint, das nötige Wissen zu seiner Lösung nicht zu haben.

- (5) EJS:³⁹ In dem bereits oben bei Fn. 27 geschilderten Fall des „fünfgeschossigen Hotels mit Türmen“ war schon anhand der Umgebungsbeschreibung zu erkennen, dass das im Verhältnis zu den Fachwerkhäusern völlig überdimensionierte „Großhotel“ kraft seiner Dominanz und beherrschenden Prägung (auch hinsichtlich der zu erwartenden Fluktuation der Besucher) geradezu einen „Fremdkörper“ darstellte und den Gebietscharakter qualitativ völlig veränderte, weswegen seitens der Nachbarn ein ‚Anspruch auf Aufrechterhaltung der typischen Prägung eines Baugebiets‘ bestand. Im vorletzten Satz des Sachverhalts stand zu dieser Problematik abrundend nochmals der Hinweis: „Das Hotel passe überhaupt nicht in das Ortsbild.“ Dennoch hatte die Mehrheit der Bearbeiter diese Kategorie des Drittschutzes seinerzeit nicht erkannt.

Was lässt sich hieraus ableiten? – Zwar ist zuzugestehen, dass einem Kandidaten, der die Grundlagenkenntnisse (hier des nachbarlichen Drittschutzes) beherrscht – und damit auch von dem oben bezeichneten ‚Anspruch auf Aufrechterhaltung der typischen Prägung eines Baugebiets‘ schon gehört hat – eine erfolgreiche Sachverhaltsanalyse und Falllösung leichter gelingt. Andererseits bleibt aber auch die Erkenntnis, dass bei penibler Erfassung der Aufgabenstellung – mit ihren zahlreichen Angaben, die in eine bestimmte Richtung weisen – eine erfolgreiche Analyse ebenso gelingen und in die Entwicklung einer ebenbürtigen Lösung münden kann. So genügten die Sachverhaltsangaben ohne weiteres, um zu erkennen, dass das neue moderne Hotel als riesiger Baukörper quasi „aus der Reihe tanzt“ und den typischen „Flair“ der mit Fachwerkhäusern und sehr viel kleineren Nutzungen gewachsenen Umgebungsbebauung (aus dem 19. Jahrhundert!) verloren gehen lässt. – Man muss, auch das ist eine wichtige Schlussfolgerung, nicht nur den Mut, sondern auch die Bereitschaft haben, sich auf den gestellten Sachverhalt „einzulassen“.

III. Sachverhalt und anzuwendende Normen

1. Normen als Beleg für Behauptungen

Nicht selten erwecken Klausurbearbeitungen den Eindruck, dass schon gar nicht der Versuch unternommen wird, für die aufgestellten Behauptungen eine Norm zu suchen oder zu erklären, warum eine solche für entbehrlich gehalten wird. Dies hinterlässt – zumal mit Blick auf Art. 20 Abs. 3 GG (Bindung der Rechtsprechung an Gesetz und Recht) – einen denkbar schlechten Eindruck. Es ist zu vermuten, dass vielen nicht bewusst ist, wie negativ dies bewertet wird.

39 EJS 2010-I-5.

Beispiele:

- (1) EJS:⁴⁰ Was unmittelbarer Besitz ist, was verbotene Eigenmacht durch Besitzentziehung bedeutet, wird von vielen ohne Gesetzeszitat (§ 854 BGB; § 858 Abs. 1 Alt. 1 BGB) behauptet.
- (2) EJS:⁴¹ Geprüft wird der gutgläubige Erwerb einer beweglichen Sache durch eine GmbH. Viele stellen dabei auf den Geschäftsführer ab, ohne eine Norm zu nennen, die sich mit dieser Frage beschäftigt und ohne zu erklären, warum die Prüfung auch ohne Norm möglich sei. Vermutlich ist die Vorschrift (§ 166 Abs. 1 und ggf. auch Abs. 2 BGB) schon nicht gesucht worden. Sie befindet sich im Vertretungsrecht; dass der Geschäftsführer Vertreter der GmbH ist, § 35 GmbHG, wissen die allermeisten.
- (3) Sehr verbreitet findet sich in Klausuren ohne jede Herleitung aus dem Gesetz die Behauptung, der redliche, unverklagte (unberechtigte) Besitzer sei schutzwürdig.

Richtig wäre dagegen, die Normen, aus denen dies folgt (etwa §§ 989, 990 Abs. 1 BGB), einfach anzuwenden. Dann würde sich überdies zeigen, dass diese Behauptung gar nicht ausnahmslos stimmt (möglicherweise auch im Falle des konkret zu beurteilenden Sachverhalts nicht): So kann auch der gutgläubige Besitzer einmal haften: auf Nutzungsherausgabe (§ 988 BGB), aber auch auf Schadensersatz, § 991 Abs. 2 BGB (auch in analoger Anwendung im Zwei-Personen-Verhältnis) – sog. Fremdbesitzerexzess –; der Begriff muss aber nicht erwähnt werden, da das Gesetz ihn ebenfalls nicht verwendet. Ferner greift die Ausweitung der Haftung durch § 990 Abs. 2 BGB nur beim unredlichen Besitzer ein, nicht schon beim verklagten (also bei Rechtshängigkeit, §§ 261 Abs. 1, 253 Abs. 1 ZPO). Und wenn die Voraussetzungen des § 992 BGB nicht vorliegen, beschränkt sich die Schadensersatzhaftung des Besitzers auch bei Rechtshängigkeit oder Unredlichkeit auf die in § 989 BGB genannten Schäden.

- (4) ZJS:⁴² Geht es im Rahmen des Wiederaufgreifens des Verfahrens um den Tatbestand des Art. 51 Abs. 1 Nr. 1 BayVwVfG, gemäß dem die Behörde ein bestandskräftiges Verwaltungsverfahren unter anderem dann wiederaufzugreifen „hat“, wenn sich die „Rechtslage nachträglich zugunsten des Betroffenen geändert hat“, so wird in Klausuren ohne jede dogmatische Begründung (wenn auch inhaltlich zutreffend) einfach nur behauptet, „eine Änderung der Rechtsprechung“ sei „keine Änderung der Rechtslage“. – Es ist demgegenüber vielmehr angezeigt, von unionsrechtlichen Fragenkreisen ganz abgese-

40 EJS 2025-I-3.

41 EJS 2009-I-2.

42 ZJS (Zweite Juristische Staatsprüfung in Bayern) 2008-II-9 (nicht nur insoweit enthalten Klausuren der Zweiten Juristischen Staatsprüfung ein vollkommen identisches Fehlerbild).

hen,⁴³ wenigstens eine der denkbaren Begründungen zu geben, die diese Aussage halten, sei es der Wortlaut der Vorschrift („nicht die Rechtslage selbst hat sich geändert, sondern nur die Erkenntnis der Gerichte in die richtige Auslegung und Anwendung der *bestehenden* Rechtsvorschrift“) oder sei es der Zweck der abschließend aufgelisteten Ausnahmetatbestände, *nur* bei deren Vorliegen die mit der Bestandskraft bezweckte Rechtssicherheit zu durchbrechen, oder sei es die systematische Auslegung mit Blick auf die grundlegende Wertentscheidung des § 79 Abs. 2 BVerfGG. Kurzum: Es geht bei einer Änderung der Rechtsprechung nicht um Rechtsetzung, sondern um Rechtserkenntnis.

2. Auffinden der für die Lösung relevanten Normen

Diese Aufgabe lässt sich bewältigen mit (Grund-)Fähigkeiten, zudem mit Grundwissen über den Aufbau der einschlägigen Gesetzestexte sowie dem Wissen darüber, dass die Normen in dem jeweiligen Gesetz konkret einschlägig sein können (im Zivilrecht etwa neben dem BGB das ProdHaftG, das StVG und das HGB). Konkreter: Normen lassen sich finden...

- (1) über die Fallfrage, die in der Regel auf eine Rechtsfolge abzielt.
- (2) über den Sachverhalt (dort genannte Tatsachen als Subsumtionsmaterial, also die Voraussetzungen der gesuchten Normen betreffend).
- (3) über die Voraussetzungen der geprüften Normen.

Die Voraussetzungen sind oftmals *zugleich Rechtsfolge einer anderen Norm*. Etwa: Anfechtbarkeit als Rechtsfolge der §§ 119 Abs. 1 Alt. 1, Alt. 2, Abs. 2, 123 Abs. 1 Alt. 1, Alt. 2 BGB und zugleich als Voraussetzung für § 142 Abs. 1 BGB; Widerrufsrecht als Rechtsfolge der §§ 312g, 495 Abs. 2, 514 Abs. 1, Abs. 2 S. 1 BGB und zugleich als Voraussetzung des § 355 Abs. 1 S. 1 und Abs. 3 BGB; Nichtigkeit eines öffentlich-rechtlichen Vertrages als Rechtsfolge des Art. 59 Abs. 1, Abs. 2 BayVwVfG und zugleich als Voraussetzung – „ohne Rechtsgrund“ – für den öffentlich-rechtlichen Erstattungsanspruch.

- (4) über das Lesen weiterer Überschriften in dem betreffenden Abschnitt (hier gemeint als untechnischer Begriff).
- (5) über die Systematik des Gesetzes.

Die Systematik lässt sich für ein einzelnes Gesetz bzw. Bereiche von diesem im Grundsatz auch im Inhaltsverzeichnis und in den Überschriften innerhalb der Bereiche nachlesen/nachvollziehen, auch erstmals in der Klausur (was aber eine Zeitfrage ist).

43 EuGH DVBl. 2004, S. 373 [Kühne & Heitz] = Ehlers, JK 9/04, EGV Art. 10/3; zusammenfassend Kellner, in: BayVbl. 2025, S. 289 (294 f.) – eben auch problematisch in ZJS 2008-II-9.

Bei allen in der Examensvorbereitung (auch außerhalb von Klausurbearbeitungen) angewendeten Normen sollte deren systematische Stellung reflektiert werden.

- Im BGB gibt es nicht nur ein Buch „Allgemeiner Teil“, sondern z.B. auch ein Allgemeines Schuldrecht (Buch 2, Abschnitt 1 bis 7 – besser erkennbar in Abgrenzung zur Bezeichnung von Abschnitt 8: „Einzelne Schuldverhältnisse“) und innerhalb des Allgemeinen Schuldrechts einen AT der gegenseitigen Verträge (§§ 320-326 BGB). Zudem gibt es etwa einen AT des Mietrechts (§§ 535-548a BGB) und einen AT des Grundstücksrechts (§§ 873-902 BGB).
- Im Zwangsvollstreckungsrecht (Buch 8 der ZPO) gibt es einen AT der Zwangsvollstreckung (§§ 704-802 ZPO), einen AT der Zwangsvollstreckung wegen Geldforderungen (§§ 802a-807 ZPO) und einen AT der Zwangsvollstreckung wegen Geldforderungen in das bewegliche Vermögen (§§ 803-808 ZPO).
- Speziell zum Mietrecht: In Examensklausuren wird regelmäßig von einem Großteil der Bearbeitungen § 568 Abs. 1 BGB (Schriftformerfordernis für die Kündigung) verfehlt auf die Kündigung von Mietverhältnissen über Geschäftsräume angewendet. Die Beschränkung auf die Wohnraummiete ist aus dem Wortlaut des § 568 BGB nicht erkennbar, sondern nur aus dessen systematischer Stellung im Wohnraummietrecht (§§ 549-577a BGB). Einige erkennen dies zwar, wenden § 568 BGB dann aber verfehlt analog an. Mit Grundverständnis für die (aus Art. 20 Abs. 3 GG folgende – Bindung der Rechtsprechung an Gesetz und Recht) Analogie-Voraussetzung „planwidrige = versehentliche Lücke“⁴⁴ lässt sich dieser Fehler vermeiden: Es wird kein Versehen des Gesetzgebers gewesen sein, in § 578 Abs. 2 iVm Abs. 1 BGB für Räume – und dabei wiederum differenziert danach, ob sie für den Aufenthalt von Menschen bestimmt sind – auf *ausgewählte* Vorschriften aus dem Wohnraummietrecht zu verweisen, *darunter aber nicht* auf § 568 BGB.

Durch bloße Gesetzeslektüre lässt sich die Struktur von Normbereichen erarbeiten.
Beispiele:

- (1) §§ 293 ff. BGB: Unterscheidung nach Voraussetzungen (§§ 293-299 BGB) und Rechtsfolgen (§§ 300 ff. BGB) des Annahmeverzugs; sind die dort enthaltenen Rechtsfolgen abschließend? nein, s. etwa §§ 274 Abs. 2, 322 Abs. 3 BGB; § 326 Abs. 2 S. 1 Alt. 2 BGB, §§ 372 ff., 383 ff. BGB; § 615 BGB, § 642 BGB; §§ 373 f. HGB
- (2) §§ 677 ff. BGB, insbesondere: Voraussetzungen der berechtigten und der unberechtigten GoA; Unterscheidung zwischen Ansprüchen des Geschäftsfüh-

44 Zur zulässigen Rechtsfortbildung noch unten im Text bei Fn. 82 ff.

rers gegen den Geschäftsherrn und umgekehrt; Sonderfall des Geschäftsführers ohne Fremdgeschäftsführungswillen in § 687 BGB

- (3) §§ 812 ff. BGB: Wo sind die Anspruchsgrundlagen (Kondiktionen)? Welche Erkenntnisse kann man aus dem Wortlaut für das Verhältnis der Kondiktionen zueinander ablesen? Wo finden sich Ausschlussgründe? Beziehen sich diese nur auf bestimmte Kondiktionen? S. zudem die §§ 818 ff. BGB als weitere Ausgestaltung des Anspruchsinhalts (samt neuem Anspruchsgegner in § 822 BGB).
- (4) §§ 985 ff. BGB; insbesondere dort: Ansprüche des Eigentümers gegen den Besitzer einerseits (§§ 985-993 BGB), Ansprüche des Besitzers gegen den Eigentümer samt Folgerechten andererseits (§§ 994-1003 BGB)
- (5) Rückabwicklungsverhältnisse im Vergleich: §§ 346 ff. BGB, §§ 355 Abs. 3, 357 ff. BGB; §§ 812 ff. BGB, §§ 985 ff. BGB: Die Regelungsfragen wiederholen sich (Wertersatzpflicht; Befreiung von der Wertersatzpflicht; Nutzungsherausgabe bzw. -ersatz; Verwendungsersatzansprüche; auf die jeweiligen Gegenansprüche gestützte Gegenrechte)

Speziell zum Strukturelement „Normierung von Ausnahmen“ s. unten bei Fn. 47 ff.

Für das öffentliche Recht sollen – als Beispiel für viele andere Gesetze mehr – nur einmal die einzelnen Abschnitte unseres Grundgesetzes konzentriert durchgegangen werden:⁴⁵

- (1) Der erste Abschnitt beginnt mit dem Grundrechtskatalog (Art. 1-19 GG), also dem klassischen Staat-Bürger-Verhältnis. Alle folgenden Abschnitte betreffen (von vereinzelt Artikeln abgesehen) nicht mehr unmittelbar das Staat-Bürger-Verhältnis, sondern Regularien der Staatsorganisation, die sich in drei große und drei kleine Gruppen aufteilen lassen:
- (2) Die erste (große) besteht nur aus Abschnitt II „Der Bund und die Länder“ (Art. 20-37 GG), der zunächst die wichtigsten und später noch zu ergänzenden Regeln zur Bundesstaatlichkeit enthält.
- (3) In der zweiten Gruppe behandelte Abschnitt III-VI die wichtigsten Bundesorgane: Bundestag (Art. 38-49 GG), Bundesrat (Art. 50-53 GG), deren Gemeinsamen Ausschuss (Art. 53a GG), den Bundespräsidenten (Art. 54-61 GG) und die Bundesregierung (Art. 62-69 GG).
- (4) Die dritte große Gruppe – Abschnitte VII-IX – regelt die Erledigung der wichtigsten Staatsaufgaben: Bundesgesetzgebung (Art. 70-82 GG), Ausführung der Bundesgesetze durch die Landes- und Bundesverwaltung (Art. 83-91

45 Dieser Aufruf erfolgt völlig zu Recht von *Schwabe*, Grundkurs Staatsrecht, S. 9, auch zu allem Folgenden.

GG), Gemeinschaftsaufgaben (Art. 91a-91e GG) sowie die Rechtsprechung und Gerichte (Art. 92-104 GG).

- (5) Die „Finanzverfassung“ hat der Verfassungsgeber in Abschnitt X gesondert eingerichtet (Art. 104a-115 GG). Selbiges gilt für den Abschnitt Xa über den Verteidigungsfall (Art. 115a-115l GG), die den drei großen Hauptgruppen ebenso nachfolgen wie der abschließende Abschnitt XI mit den Übergangs- und Schlussbestimmungen (Art. 116-146 GG).

Weiter lassen sich Normen finden über die Suche nach *typischen Rechtsfolgen*, die an der betreffenden Stelle der Prüfung (sofern nach dem Sachverhalt wiederum von ihrer Voraussetzungsseite her in Betracht kommend)⁴⁶ *als nächstes* zu untersuchen sind.

EJS⁴⁷ zu § 684 S. 1 BGB: Viele haben nach Verneinung der Voraussetzungen des § 683 S. 1 BGB und der §§ 683 S. 2, 679 BGB (berechtigte GoA) einen Anspruch aus § 684 S. 1 BGB (nichtberechtigte GoA) nicht mehr geprüft – obwohl vermutlich die meisten, wenn nicht sogar alle, wussten, dass es eine nichtberechtigte GoA gibt und dass diese genau dann vorliegt, wenn es an den Voraussetzungen des § 683 BGB fehlt.

Insbesondere ist bei der Suche nach der nächsten zu prüfenden Rechtsfolge an die – bezogen auf die aktuelle Seite – jeweils *gegenteilige Rechtsfolge* zu denken; zunächst dabei an eine solche mit sofortiger Wirkung, sodann aber auch mit Wirkung zu einem späteren Zeitpunkt (dabei ist auf eine mögliche Rückwirkung zu achten, etwa §§ 142 Abs. 1, 184 Abs. 1, 389 BGB). Zu berücksichtigen ist bei alledem, welche Zeitpunkte bzw. Zeiträume für die Fallfrage relevant sind.

Neben Ausschlussgründen für Ansprüche sind auch solche für andere Rechte wichtig, etwa für Gestaltungsrechte (s. etwa § 144 BGB für das Anfechtungsrecht, § 390 ff. BGB für das Recht zur Aufrechnung aus § 387 BGB, § 495 Abs. 2 BGB für das Widerrufsrecht aus § 495 Abs. 1 BGB) aber auch für Zurückbehaltungsrechte (§§ 273 Abs. 2 a.E., § 357 Abs. 4 S. 2, 1000 S. 2 BGB).

Nicht selten werden im Examen selbst Ausschlussgründe im selben Satz übersehen – zum Teil auch dann, wenn sie im konkreten Fall eingreifen. Beispiele: § 312c a.E. BGB⁴⁸, § 867 S. 1 a.E. BGB⁴⁹. Noch öfter werden Ausschlussgründe im gleichen Absatz, aber einem anderen Satz übersehen, etwa § 569 Abs. 3 Nr. 2 S. 2 BGB⁵⁰

46 D.h. insbesondere: Dass der Sachverhalt Subsumtionsmaterial zu Voraussetzungen dieser Normen enthält, muss einem nicht gleich beim Lesen des Sachverhalts und bei der Suche nach zur Fallfrage passenden Normen einfallen. Es reicht, an den Sachverhalt zurückzudenken, wenn man die betreffende Voraussetzung prüft, die zugleich Rechtsfolge der weiteren Norm ist.

47 EJS 2019-I-2.

48 In einer EJS-Klausur von vielen übersehen.

49 EJS 2025-I-3: Von vielen übersehen (die Ausnahme lag vor!).

50 EJS 2019-I-2: Von vielen nicht geprüft (die Ausnahme lag allerdings nicht vor).

oder im nächsten Absatz (§ 166 Abs. 2 BGB;⁵¹ § 688 Abs. 2 ZPO⁵² – beide im konkreten Fall einschlägig).

Dies alles gilt grundsätzlich auch innerhalb von Vorschriftenregionen des öffentlichen Rechts, wenn man sich nur die unterschiedlichen Rechtsfolgen von Art. 44 Abs. 2 und Abs. 3 BayVwVfG ansieht. Auch kann die Rechtslage durch Anfechtung und Kassation eines Verwaltungsakts (§ 113 Abs. 1 S. 1 VwGO), z.B. zur Geltendmachung eines öffentlich-rechtlichen Erstattungsanspruchs, umgestaltet werden. Denn solange der Verwaltungsakt (auch rechtswidrig) existiert, bildet er einen Rechtsgrund für das Behaltendürfen. Schließlich werden auch im öffentlichen Recht Ausschlussgründe übersehen, wenn man nur an die Unbeachtlichkeitsklauseln des § 214 Abs. 1 S. 1 Nr. 2 lit. a-g und Nr. 3 BauGB oder im Bereich der Nebenbestimmungen an Art. 36 Abs. 3 BayVwVfG denkt.

3. Prüfung der Voraussetzungen

Erhebliche Bedeutung hat auch dieses Thema schon mit Blick auf Art. 20 Abs. 3 GG: Jede Abweichung vom Wortlaut ist aus Verfassungsgründen rechtfertigungsbedürftig. Schon aus diesem Grund ist es ein Bewertungskriterium von hohem Gewicht, wie sorgfältig mit dem Gesetzestext umgegangen wird. Juristisches Vorwissen ist hierzu ganz in der Regel nicht nötig.

a) Unterscheidung zwischen Voraussetzungen und Rechtsfolge

Zum Teil fällt es selbst Examenskandidaten schwer, zwischen Voraussetzungen und Rechtsfolge einer Vorschrift zu unterscheiden, in einer Norm also eine vorhandene Wenn-Dann-Struktur zutreffend zu erfassen (!). *Beispiele:*

- (1) EJS:⁵³ Zu § 306 Abs. 1 BGB („Sind Allgemeine Geschäftsbedingungen ganz oder teilweise nicht Vertragsbestandteil geworden oder unwirksam, so bleibt der Vertrag im Übrigen wirksam“) findet sich in Klausurbearbeitungen sehr häufig der Satz: „Die Klausel ist gemäß § 306 Abs. 1 BGB unwirksam.“ Unwirksamkeit bzw. fehlende Einbeziehung ist dort aber nicht Rechtsfolge, sondern Voraussetzung. Rechtsfolge ist die Unwirksamkeit vielmehr in den §§ 307-309 BGB. Damit zusammenhängend: Statt die Rechtsfolge dort einfach aus dem Gesetz zu übernehmen und die Prüfung der §§ 307-309 BGB daran zu orientieren, wird diese oft mit der Ankündigung einer Inhaltskontrolle eingeleitet. Dieser Begriff entspricht zwar der Überschrift des § 307 BGB. Seine Verwendung hält die Bearbeiter aber ganz offensichtlich davon ab, die Rechtsfolge „Unwirksamkeit“ bereits den §§ 307-309 BGB selbst zu entnehmen, und legt damit den Grundstein für den eingangs erwähnten weiteren Fehler bei § 306 Abs. 1 BGB. Auch wird unter der Überschrift „Inhaltskontrolle“ oftmals verfehlt § 305c Abs. 1 BGB geprüft. Diese Vorschrift muss

⁵¹ EJS 2009-I-2.

⁵² EJS 2012-II-1: Von vielen übersehen (die Ausnahme lag vor!).

⁵³ EJS 2025-I-3.

aber schon bei der Frage angesprochen werden, ob die Klausel Vertragsbestandteil wurde („Einbeziehung“), s. die klar formulierte Rechtsfolge. Und schließlich dürfte im Zusammenhang mit §§ 307-309 BGB die Überschrift „Inhaltskontrolle“ zu dem häufigen Fehler beitragen, dass AGB inhaltlich nur am Maßstab der §§ 305 ff. BGB gemessen werden. Vorschriften, die schon für Individualvereinbarungen zwingendes Recht enthalten, sind aber für AGB (selbstverständlich) ebenfalls zu beachten. So wurde in der EJS⁵⁴ von vielen übersehen, dass eine mietvertragliche AGB nicht etwa gemäß §§ 307-309 BGB, sondern schon wegen Verstoßes gegen § 573c Abs. 4 BGB unwirksam war.

- (2) EJS:⁵⁵ Einige leiten aus § 575a Abs. 1 BGB⁵⁶ ein Recht zur außerordentlichen Kündigung her, obwohl ein solches dort vorausgesetzt wird.
- (3) EJS:⁵⁷ Das Wort „widerrechtlich“ wird in § 858 Abs. 1 BGB⁵⁸ oftmals für eine Voraussetzung gehalten. (Umgekehrt fehlt auf Voraussetzungsseite dann oft die Prüfung der Ausnahme „sofern nicht das Gesetz die Entziehung oder Störung gestattet“).

b) Unterscheidung zwischen gebundener und Ermessensrechtsfolge

Insbesondere bei „exotischen“ Vorschriften des Öffentlichen Rechts, aber nicht nur dort, fällt es selbst Examenskandidaten regelmäßig schwer, zwischen gebundener und Ermessensrechtsfolge einer Vorschrift zu unterscheiden, also zutreffend zu erfassen, ob eine Vorschrift Voraussetzungen enthält, bei deren Vorliegen die vorgesehene Rechtsfolge zwingend auszusprechen ist oder nicht. Beispiele: § 22 S. 1 BGB; Art. 18 Abs. 1 S. 1 BayStrWG.

Diese Unterscheidung spielt nicht nur für die Rechtsfolgenentscheidung als solche eine Rolle, sondern auch im Umfeld daran anknüpfender Vorschriften (Paradebeispiel: Art. 36 Abs. 1 oder Abs. 2 BayVwVfG). – In beiden oben als Beispiel genannten Vorschriften – § 22 Satz 1 BGB und Art. 18 Abs. 1 S. 1 BayStrWG – sind keine Tatbestandsmerkmale vorhanden, bei deren Vorliegen eine bestimmte Rechtsfolge ausgesprochen werden muss, weswegen es sich in beiden Fällen um Ermessensverwaltungsakte handelt.

54 EJS 2012-II-1.

55 EJS 2019-I-2.

56 § 575a Abs. 1 BGB: „Kann ein Mietverhältnis, das auf bestimmte Zeit eingegangen ist, außerordentlich mit der gesetzlichen Frist gekündigt werden, so gelten mit Ausnahme der Kündigung gegenüber Erben des Mieters nach § 564 die §§ 573 und 573a entsprechend.“

57 EJS 2025-I-3.

58 § 858 Abs. 1 BGB: „Wer dem Besitzer ohne dessen Willen den Besitz entzieht oder ihn im Besitz stört, handelt, sofern nicht das Gesetz die Entziehung oder die Störung gestattet, widerrechtlich (verbotene Eigenmacht).“

c) Prüfung statt Behaupten des Vorliegens von Voraussetzungen

Ist eine Norm gesucht und gefunden worden,⁵⁹ dann werden einzelne Voraussetzungen oftmals ohne Auseinandersetzung mit den im Gesetz niedergelegten Anforderungen einfach behauptet.

EJS:⁶⁰ Dass eine Leihe ein Besitzmittlungsverhältnis i.S.d. § 868 BGB sei, wird verbreitet ohne Begründung festgestellt. Richtigerweise wäre zunächst festzuhalten, dass Leihe keines der Beispiele ist, die § 868 BGB für Besitzmittlungsverhältnisse nennt. Sodann müsste geprüft werden, ob sie ein ähnliches Verhältnis im Sinne dieser Vorschrift darstellt.

Oftmals werden die Normen, die angewendet werden, nicht aufgeschlagen. Anders ist es etwa nicht zu erklären, dass die Eigentumsvermutung des § 1006 BGB („Zugunsten des Besitzers einer beweglichen Sache wird vermutet ...“) in Klausuren oftmals auf Grundstücke angewendet wird (s. stattdessen § 891 BGB aus dem allgemeinen Grundstücksrecht, §§ 873-902 BGB).

Zum Teil fehlt es schon an Sprachverständnis oder schlicht am genauen Lesen, um Voraussetzungen zu erkennen.⁶¹ *Beispiele*, bei denen sich noch Examenkandidaten schwertun:

- (1) § 284 BGB: Die Voraussetzung „Vergeblichkeit der Aufwendung“ ist abzuleiten aus der Kausalitätsvoraussetzung: „es sei denn, deren⁶² Zweck wäre auch ohne die Pflichtverletzung nicht erreicht worden“ (s. auch die Überschrift: „Ersatz vergeblicher Aufwendungen“).
- (2) § 687 Abs. 2 S. 1 BGB: Die Voraussetzung „objektiv fehlende Berechtigung“ ist abzuleiten aus der Formulierung „weiß, dass er dazu nicht berechtigt ist“.
- (3) EJS:⁶³ § 818 Abs. 2 BGB: „zur Herausgabe außerstande“ (mit der Rechtsfolge einer Wertersatzpflicht) ist der Bereicherungsschuldner nicht schon dann, wenn er den ursprünglichen Bereicherungsgegenstand nicht herausgeben kann, sondern erst dann, wenn er auch ein etwaiges Surrogat gemäß § 818 Abs. 1 BGB für den ursprünglichen Gegenstand nicht herausgeben kann. Dies folgt aus der (hier von vielen nicht erkannten) Bezugnahme auf die Formulierung in Abs. 1 „Die Verpflichtung zur Herausgabe erstreckt sich“. Das Gleiche gilt für § 2021 BGB im Verhältnis zu Surrogatsvorschrift des § 2019 BGB (EJS;⁶⁴ von über der Hälfte der Bearbeitungen nicht bemerkt).

⁵⁹ Zu Behauptungen ganz losgelöst von geprüften Normen bereits oben III.1.

⁶⁰ EJS 2009-I-2.

⁶¹ Näher und mit sprachphilosophischen Bezügen *Seibert*, Recht und Sprache in didaktischer Perspektive, in: Krüper (Hrsg.), S. 757–772 (dort einsortiert im Abschnitt „Juristische Basiskompetenzen“). Zur Bedeutung sprachlichen Wissens im Jurastudium mwN im gleichen Band auch *Pilniok*, S. 184 (Rn. 40). Mit vielen praktischen Übungen *Schimmel*, Juristendeutsch.

⁶² Gemeint ist die Aufwendung.

⁶³ EJS 2007-I-2.

⁶⁴ EJS 1992-II-4.

- (4) EJS:⁶⁵ Bei § 934 BGB wurde von vielen nicht erkannt, dass die Vorschrift zwei Alternativen enthält. Hier wurde offenbar wird das Wort „anderenfalls“ überlesen (oder nicht verstanden?).
- (5) Oftmals wird nicht erkannt, dass sich aus einem Gegenschluss⁶⁶ aus dem nächsten Absatz eine weitere Voraussetzung für den vorherigen Absatz ergibt (meist wird wohl einfach nicht weitergelesen):
- § 179 Abs. 1 BGB: Die Voraussetzung „Kenntnis des Vertreters ohne Vertretungsmacht“ ist aus Abs. 2 zu schließen.
 - Aus § 280 Abs. 2 und Abs. 3 BGB folgt: Wird Schadensersatz wegen einer Nichtleistung begehrt, genügt es nicht, Abs. 1 zu prüfen.
Dazu EJS:⁶⁷ Eine Pflichtverletzung i.S.d. § 280 Abs. 1 S. 1 BGB wurde von vielen unter Hinweis auf die fehlende Leistung bejaht; Abs. 2 und/oder Abs. 3, die für diesen Fall zusätzliche Hürden enthalten, wurden dann nicht mehr geprüft.
 - Aus § 994 Abs. 2 BGB folgt für den Anspruch aus Abs. 1: Bei Vornahme der Verwendung darf der Besitzer weder auf Herausgabe verklagt noch unredlich i.S.d § 990 Abs. 1 BGB gewesen sein.
 - Aus § 2271 Abs. 2 BGB folgt für Abs. 1: Der Widerruf nach Abs. 1 ist nur zu Lebzeiten des anderen Ehegatten möglich.
- (6) EJS:⁶⁸ Die Polizei stellte bei Steinmetz S gemäß Art. 25 BayPAG einen Grabstein sicher, welcher für einen Nachbarn von S eine diffamierende Inschrift trug. S hielt die polizeiliche Maßnahme für „verfassungswidrig, da eine Sicherstellung ... einen Eingriff in Art. 14 GG darstelle. In Art. 100 BayPAG sei aber Art. 14 GG nicht zitiert. Dies stelle einen Verstoß gegen das Zitiergebot des Grundgesetzes dar“. – Es kommt für die Falllösung ganz offensichtlich auf das Zitiergebot des Art. 19 Abs. 1 S. 2 GG an. Viele Kandidaten konnten mit dieser Problematik nichts anfangen; zum Teil wurde nur behauptet, dass „hier die Warnfunktion des Art. 19 Abs. 1 S. 2 GG“ nicht gelte. Die Begründung ergibt sich aber unschwer aus Art. 19 Abs. 1 GG selbst (Satz 2: Nur im Falle des Satzes 1 „muß das Gesetz das Grundrecht unter Angabe des Artikels nennen“, also nur im Falle einer Grundrechtseinschränkung, d.h. wenn durch den Gesetzgeber ein Gesetzesvorbehalt genutzt wird. Bei Art. 14 Abs. 1 S. 2 GG handelt es sich aber nicht um einen Gesetzes-, sondern um einen „Ausgestaltungsvorbehalt“, sprich: im Rahmen der Inhaltsbestimmung des Art. 14 GG werden (vorhandene) Gewährleistungen durch den Gesetzgeber nicht *eingeschränkt* (Wortlaut des Art. 19 Abs. 1 S. 1 GG), sondern *erstmalig konturiert*, weswegen das Zitiergebot des Art. 19 Abs. 1 GG von vornherein nicht gilt.

65 EJS 2009-I-2.

66 Zu Gegenschlüssen allgemein noch unten IV.1. (S. 134 ff.).

67 EJS 2025-I-3.

68 EJS 2017-II-5.

Mitunter begegnet einem in Klausurbearbeitungen auch der umgekehrte Fall: Es werden Voraussetzungen behauptet, die im Wortlaut nicht enthalten sind. Gemeint ist an dieser Stelle nicht, dass eine Rechtsfortbildung nicht begründet wurde, sondern dass die Abweichung vom Wortlaut weder in der Sache überzeugt noch der Versuch unternommen wird, diese Abweichung zu erklären.

- (1) EJS:⁶⁹ Es wird auf Verkäufer- bzw. Vermieterseite die Eigentümerstellung als Voraussetzung für den wirksamen Abschluss eines Miet- oder Kaufvertrags behauptet. Wäre dies (entgegen dem Wortlaut!) richtig, dann könnte der Mieter bzw. Käufer aus dem Vertrag keine Leistungsstörungenrechte herleiten, wenn sich der wahre Eigentümer zu Wort meldet. S. auch § 311a Abs. 1 BGB und § 536 Abs. 3 BGB; eigentlich sollte es aber schon reichen, dass eine solche behauptete Voraussetzung nicht im Gesetz steht.
- (2) § 2265 BGB:⁷⁰ Viele nehmen hier regelmäßig an, dass ein gemeinschaftliches Testament eine wechselbezügliche Verfügung i.S.d. § 2270 BGB enthalten muss. Das steht aber nicht im Wortlaut, und § 2270 BGB bestätigt nochmals, dass dies nicht so ist. Denn dort heißt es zu diesen Verfügungen „*Haben* die Ehegatten in einem gemeinschaftlichen Testament Verfügungen getroffen, die...“. Sie müssen es also nicht getan haben.

Die Erklärung für diesen Fehler kann eigentlich nur sein, dass mehr auf (hier: falsch abgespeichertes) Wissen vertraut wurde als auf den Wortlaut der Vorschrift. Zusätzlich fehlt dann auch der Sinn dafür, dass es (vor dem Hintergrund von Art. 20 Abs. 3 GG!) begründungsbedürftig ist, eine Voraussetzung zu postulieren, die im Wortlaut nicht steht: Hier wird eine teleologische Reduktion vorgenommen, ohne ihre Voraussetzungen zu prüfen (die im Übrigen ja auch nicht vorliegen: wie jedenfalls § 2270 BGB bestätigt, ist es ja gerade kein Versehen des Gesetzgebers, dass der Wortlaut des § 2265 BGB nicht auf wechselbezügliche Verfügungen beschränkt ist). Zu kritisieren ist hier also nicht etwa, dass die Voraussetzungen eines gemeinschaftlichen Testaments nicht genau genug gelernt wurden (dass „wechselbezüglich“ nicht dazu gehört, hätte ja nicht gelernt werden müssen), sondern dass vom Wortlaut abgewichen wird, ohne dass dafür eine Erklärung geliefert wird (die es hier auch nicht gibt).

- (3) § 2271 BGB:⁷¹ Sehr häufig wird nicht erkannt, dass ein Ehegatte an seine wechselbezügliche Verfügung nicht generell gebunden ist, sondern erst dann, wenn der andere Ehegatte gestorben ist. Der Wortlaut ist aber auch hier eindeutig, s. § 2271 Abs. 2 S. 1 Hs. 1 BGB („Das Recht zum Widerruf erlischt mit dem Tod des anderen Ehegatten“). Auch hier wird verbreitet offenbar mehr auf falsch abgespeichertes Wissen vertraut als auf den Wortlaut der

69 EJS 2006-II-2.

70 EJS 1998-II-4.

71 EJS 1998-II-4.

Norm. Vermutlich liest, wer diesen Fehler macht, gar nicht bis Abs. 2. Denn dass § 2271 Abs. 2 S. 1 Hs. 1 BGB nicht verstanden wurde, kommt ja kaum in Frage. Auch wenn der Fehler somit recht sicher nicht in einer (methodisch nicht erklärten!) „Auflehnung“ gegen die Regelung des § 2271 Abs. 2 S. 1 Hs. 1 BGB zu sehen ist, bleibt doch das Problem, dass die Bindungswirkung noch zu Lebzeiten des anderen Ehegatten einfach behauptet wird, also nicht etwa aus dem Gesetz abgelesen wird. Auch das müsste ja aber als (zulässige) Rechtsfortbildung erklärt werden.

d) Prüfen aller Voraussetzungen

Häufig werden Ausschlussgründe, die in der angewendeten Norm enthalten sind, nicht geprüft – oft auch dann, wenn sie im gleichen Satz stehen und auch dann, wenn sie tatsächlich vorliegen. Dazu gesondert oben bei Fn. 47 ff.

Sehr verbreitet werden zudem aus dem Wortlaut ohne weiteres ablesbare *personenbezogene* Voraussetzungen beim Anspruchsteller und/oder beim Anspruchsgegner nicht geprüft. Beispiele:

- (1) § 812 Abs. 1 S. 1 Alt. 1 BGB: Es genügt nicht, dass *der Anspruchsgegner* etwas *durch Leistung* erlangt hat (so aber viele Klausurbearbeitungen). Vielmehr muss *Leistender gerade der Anspruchsteller* sein („durch Leistung eines anderen...ist *ihm* zur Herausgabe verpflichtet“). Dies nicht zu erkennen führt in Klausurbearbeitungen nicht selten zu dem erheblichen Fehler, dass bei der Prüfung eines Anspruchs des A gegen B aus § 812 Abs. 1 S. 1 Alt. 1 der Punkt „durch Leistung“ bejaht wird unter Hinweis auf eine Leistung *des C* an A.
- (2) § 951 Abs. 2 S. 1 BGB: Der Anspruchsteller muss im Moment der Verbindung, Vermengung, Verarbeitung usw. Eigentümer gewesen sein (nicht nur: der Anspruchsgegner muss verbunden haben usw.): „Wer in Folge...einen Rechtsverlust erleidet,...“.
- (3) § 894 BGB: Gerade der Anspruchsteller muss Rechtsinhaber sein („derjenige, dessen Recht nicht ...“); gerade der Anspruchsgegner muss im Grundbuch stehen („von demjenigen verlangen, dessen Recht...“), wodurch das Grundbuch falsch ist. Wenig Sinn ergibt hier dagegen das Auswendiglernen der Prüfungspunkte „Aktivlegitimation“ und „Passivlegitimation“ (diese Begriffe werden ja auch sonst bei personenbezogenen Voraussetzungen eher nicht verwendet) und deren zusätzliche Prüfung nach einem Prüfungspunkt „Abweichung der formellen von der materiellen Lage“.
- (4) Bei einem Anspruch des A gegen B aus §§ 677, 683 S. 1, 670 BGB genügt es nicht, dass A ein fremdes Geschäft geführt hat (so aber die Formulierung in vielen Klausurbearbeitungen). Vielmehr muss es gerade ein Geschäft des B sein. So konkret sollte dies auch gleich geprüft werden.

Generell ist immer wieder zu beobachten, dass einzelne Wörter bei der Prüfung als eigenständige Voraussetzung nicht erkannt oder nicht voll erfasst werden:

- (1) In §§ 108 Abs. 1, 111 S. 1, 1366 Abs. 1, 1367 BGB wird zur Einwilligung oft die Einschränkung „erforderlich“ überlesen. Ist die Prüfung dieses Merkmals, wie häufig, aufwändig, dann hat dies erhebliche Konsequenzen.
- (2) EJS:⁷² Von über der Hälfte der Bearbeitungen wurde beim Kündigungsgrund des § 543 Abs. 2 S. 1 Nr. 3 lit. a BGB das Merkmal „Verzug“ unter bloßem Hinweis auf die Nichtzahlung der Miete bejaht, ohne die Voraussetzungen des Verzugs in § 286 BGB zu prüfen (eine Vorschrift, die allen Examenskandidaten bekannt sein dürfte).

e) Prüfung eng am Gesetzeswortlaut

Beispiele:

- (1) Bei der Prüfung von Gutgläubensvorschriften ist in Klausuren oftmals zu lesen: „Zunächst bedarf es eines Rechtsscheinträgers.“ Das wurde so offenbar auswendig gelernt. Neben der Prüfung der Voraussetzungen der jeweiligen Gutgläubensvorschrift (bei der es natürlich jeweils einen Rechtsscheinträger gibt) ist dies nicht nur überflüssig, sondern auch störend, weil sich die Frage stellt, ob es sich um ein zusätzliches Merkmal handelt (und wenn ja, warum es dann abweichend vom Wortlaut geprüft wird).
- (2) § 387 BGB: Lernen eines Schemas für die Aufrechnungslage (und auch eines Prüfungspunktes „Aufrechnungslage“) ist unnötig und offenbar sogar Hintergrund dafür, dass stattdessen das Gesetz nicht gelesen wird; anders ist es nicht zu erklären, dass in einem Großteil der Bearbeitungen regelmäßig zu lesen ist, dass die Forderung, der der Aufrechnende ausgesetzt ist (sog. Hauptforderung – die Verwendung dieses Begriffs ist bei der Subsumtion unter § 387 BGB aber entbehrlich), fällig sein müsse. Sie muss vielmehr nur erfüllbar sein: „sobald er die ihm obliegende Leistung bewirken kann“.
- (3) § 990 Abs. 1 S. 2 BGB: Es wird oft nicht bemerkt, dass der Maßstab für die Unredlichkeit des unberechtigten Besitzers gegenüber S. 1 ein anderer ist. Während dort von „nicht in gutem Glauben“ die Rede ist (Legaldefinition in § 932 Abs. 2 BGB: schon grobe Fahrlässigkeit schadet), schadet nach Besitzerwerb nur noch Kenntnis: „Erfährt der Besitzer später, dass er zum Besitz nicht berechtigt ist, so haftet er in gleicher Weise von der Erlangung der Kenntnis an.“⁷³

⁷² EJS 2019-I-2.

⁷³ Sofern nach der jeweiligen Prüfungsordnung zulässig, lässt sich diesem Fehler auch durch entsprechende Kommentierungen vorbeugen: durch Unterstreichen der Wörter „Erfährt“ und „Kenntnis“ in § 990 Abs. 1 S. 2 BGB sowie bei § 990 Abs. 1 S. 1 BGB zu „nicht in gutem Glauben“ durch Hinweis auf § 932 Abs. 2 BGB.

**f) Problembewusstsein und Argumentationsvermögen bei der Subsumtion;
Rechtsfortbildung**

Soweit es um die Subsumtion des Sachverhalts unter die einzelnen Voraussetzungen der Normen geht, ist zunächst kein spezifisches Wissen erforderlich. Anders ist es nur, soweit erwartet wird, dass (im Gesetz nicht enthaltene) Definitionen dazwischengeschaltet werden. Blenden wir diese zunächst aus,⁷⁴ so geht es also nur darum, Fragen zu identifizieren, die sich beim Aufeinandertreffen von Sachverhalt und Voraussetzungen dieser Normen stellen.

Kurz: Es geht um Problembewusstsein. Insoweit ist ein „Hin- und Herwandern des Blickes“ zwischen Sachverhalt und Normtext dringend zu empfehlen. Dabei kann einmal der Schwerpunkt mehr auf Details liegen, die das Verständnis des konkreten Merkmals betreffen, und einmal mehr auf der Verwertung aller Informationen, die der Sachverhalt zu dem Merkmal bereithält. Die Korrekturerfahrung zeigt, dass hier bei fast allen Bearbeitungen enormes Verbesserungspotenzial liegt.⁷⁵ Auch soweit es um das Verständnis des konkreten Merkmals geht, ist oftmals keinerlei Vorwissen nötig. Denn es ist ja die Sachverhaltssituation selbst, aus der sich die konkret relevanten Fragen zum Verständnis der Norm ergeben.

Zu vielen dieser Fragen gibt es gar keinen etablierten Streitstand. Gelerntes Einzelwissen zu einer Norm, das in der konkreten Situation gar keine Bedeutung hat, kann dann sogar davon ablenken, die zur Lösung des Falles wirklich relevanten Fragen durch Vergleich von Normmerkmal und konkretem Sachverhalt, also durch sorgfältiges Vorgehen beim Subsumieren, zu finden. Und auch wenn es zu der konkret relevanten Frage einen etablierten Streitstand gibt und man ihn (neben unzähligen anderen) im Examen immer noch im Kopf haben sollte, ändert dies oftmals nicht viel. Denn durch das beschriebene umsichtige Vorgehen beim Subsumieren hat man gute Chancen, auch ohne jedes Vorwissen vertretbare Sichtweisen zu dem jeweiligen Problem zu entwickeln. Oft geht es ja zunächst um nicht mehr als zu erkennen, dass sich ein Merkmal weit oder eng auslegen lässt und dies beim konkreten Sachverhalt zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Das zu zeigen sollte man sich dann eben auch – „trotz“ fehlenden Vorwissens – trauen (in Wirklichkeit riskiert man ja gar nichts, sondern kann nur gewinnen!) und nicht etwa das (erkannte!) Problem unter den Teppich kehren.

Beispiel: Im Bereich der kommunalverfassungsrechtlichen Streitigkeiten wird allzu oft nicht nur der Begriff als solcher nicht geklärt, sondern für die Beteiligungsfähigkeit des aktiv streitenden Organs – standardmäßig – § 61 Nr. 2 VwGO einfach „analog“ herangezogen, ohne eine Begründung für diese Erweiterung zu geben, obwohl eine solche doch schon mit Blick auf § 40 Abs. 1 S. 1 VwGO („alle öffentlich-rechtlichen Streitigkeiten“) anhand der gängigen Voraussetzungen für eine Analogie keine großen Schwierigkeiten bereite. Auch das „Hin- und Herwandern

⁷⁴ Zu den Definitionen näher unten bei Fn. 119 ff.

⁷⁵ Ausführlich und mit zahlreichen Beispielen aus der EJS dazu Kuhn, in: JURA 2023, S. 1233 (Teil 1) und JURA 2023, S. 1376 (Teil 2).

des Blickes“ und damit letztlich die systematische Auslegung hilft bei dieser Problematik: Denn nach § 61 Nr. 1 VwGO sind „Personen“ (also Träger von Rechten und Pflichten) „per se“ beteiligungsfähig; nicht-rechtsfähige „Vereinigungen“ hingegen sind nach § 61 Nr. 2 VwGO – wie eben auch Organe (als „Nichtpersonen“), die der Gesetzgeber in dieser Nr. 2 inkonsequent („alle“) unerwähnt gelassen hat –, eben nicht „per se“, sondern nur dann beteiligungsfähig, „soweit“ eine wehrfähige Rechtsposition betroffen ist – das hat für *jede* „Nichtperson“, also auch für Organe zu gelten.

Hat man beim Subsumieren ein Problem identifiziert und mögliche Sichtweisen präsentiert, so gilt es zunächst zu erkennen, dass es sich hierbei um bloße Behauptungen handelt, die also begründungsbedürftig sind. Das *Erkennen von Begründungsbedürftigkeit* ist zentrales Bewertungskriterium⁷⁶ und notwendige Vorstufe für die Suche nach Argumenten – hier für die verschiedenen Sichtweisen zur Lösung des Problems. Um nichts anderes geht es ja auch bei einem „Streitstand“ zu einem bestimmten Problem. Statt einzelne Streitstände zu lernen (die oftmals gar nicht als solche abgefragt werden), lohnt es sich vielmehr, sich damit zu beschäftigen, wie juristische Argumente (allgemein, ggf. aber auch konkreter in dem betreffenden Rechtsgebiet) beschaffen sind. So dürfte man schon sehr weit kommen, wenn man auf die folgenden beiden Punkte achtet (vereinfacht dargestellt an zwei möglichen und für die Lösung der Klausur relevanten Interpretationen des Wortlauts, etwa „eng“ und „weit“):

Erstens zum Wortlaut: Entspricht eine der Sichtweisen eher dem natürlichen Wortsinne des Merkmals? Selbst wenn die Frage mit nein zu beantworten ist, kann es sich in der Klausur lohnen, sie zu stellen. Denn damit hat man gezeigt, dass man den Wortlaut, wie von Art. 20 Abs. 3 GG gefordert, ernst nimmt.

In einem Großteil der Bearbeitungen erfolgt an Stellen, an denen argumentiert wird, keine Auseinandersetzung mit dieser Frage. Dies ist umso bedauerlicher, als hierzu *keinerlei juristisches Vorwissen* nötig ist (auch die Bedeutung von Definitionen sollte an dieser Stelle nicht überschätzt werden),⁷⁷ vielmehr nur sprachliches Grundverständnis.

Beispiel: Bei dem klassischen Streit, ob es sich bei der Verweisungsvorschrift des § 80a Abs. 3 S. 2 VwGO auf § 80 Abs. 6 VwGO um ein Redaktionsversehen, eine Rechtsgrundverweisung oder eine Rechtsfolgenverweisung handelt, ist zunächst einmal festzuhalten, dass der Wortlaut der Verweisungsvorschrift in der Tat anordnet, dass unter anderem § 80 Abs. 6 VwGO „entsprechend gilt“. Schon das Wort „entsprechend“ zeigt, dass unter (freilich weiter zu begründenden) Umständen keine „starre“ und „pauschale“ 1:1-Übertragung auf Verwaltungsakte mit Doppelwirkung im Sinne des § 80a VwGO in Betracht kommt; vielmehr zu prüfen ist, ob

⁷⁶ S. dazu auch oben bei Fn. 70 sowie unten bei Fn. 95 und Fn. 126.

⁷⁷ Näher dazu unten bei Fn. 119 ff.

und gegebenenfalls mit welchen Modifikationen eine Anwendung des § 80 Abs. 6 VwGO im Rahmen dreipoliger Rechtsbeziehungen erfolgen soll.

Zweitens: Welche der nach dem Wortlaut denkbaren Sichtweisen entspricht eher der ratio der Norm? Im Zivilrecht insbesondere: Welche der von dem Merkmal im Sachverhalt betroffenen Personen profitiert von der jeweiligen Auffassung (enge bzw. weite Auslegung), und was spricht jeweils für und gegen die Schutzwürdigkeit der betreffenden Person?⁷⁸ Bei zwei Personen hat man somit allein durch dieses Vorgehen viermal die Chance, ein solches Wertungsargument zu finden.

Eine weitere Möglichkeit, Argumente zu finden, besteht darin, Schwächen erwähneter Argumente offenzulegen. Damit hat man, ohne „kreativ“ sein zu müssen, Gegenargumente gefunden. Außerdem zeigt man dadurch ein erhöhtes Argumentationsniveau. Denn die Schwäche eines Arguments zu finden und zu beschreiben, ist in der Regel ein anspruchsvoller Vorgang und verdient daher für sich genommen in der Regel besondere Anerkennung. Dabei fällt gerade dies manchen leichter: Bei ihnen liegt die Begabung eher in diesem „analytisch-destruktiven“ Bereich als im „kreativen“.

Beispiel: Hinsichtlich der Verweisungsvorschrift des § 80a Abs. 3 S. 2 VwGO steht einer Annahme als Rechtsgrundverweis bereits entgegen, dass es bei Verwaltungsakten mit Doppelwirkung keine Abgaben- und Kostenbescheide gibt – oder dies allenfalls in einem zu vernachlässigenden Umfang. Eine Auslegung aber, die bei Einschluss des Rechtsgrundes der in Bezug genommenen Vorschrift dazu führt, dass die Verweisungsvorschrift praktisch leerlaufen würde, ist natürlich längst nicht mehr *lege artis*. Eine vom Gesetzgeber realiter vorgenommene Verweisung muss so ausgelegt werden, dass sie mit Leben und Sinn erfüllt ist. Denn „Unsinniges ordnet der Gesetzgeber nicht an“.⁷⁹

Gegen ein Redaktionsversehen spricht im Lichte des Art. 20 Abs. 3 GG schon grundsätzlich, dass ein Rechtsanwender gesetztes Recht nicht einfach missachten darf. Auf derartige Schwächen der einzelnen Auslegungsvarianten sollte ein Kandidat im Rahmen einer Examensklausur durchaus kommen können.

Schon schwieriger ist die Erkenntnis, dass *Sinn und Zweck* des § 80 Abs. 6 VwGO in direkter Anwendung, also im Rahmen zweipoliger Rechtsbeziehungen (Bürger-Staat-Verhältnis) – konkret: „Stärkung der verwaltungsinternen Kontrolle“ (in Bezug auf Nachbarpositionen) sowie „Entlastung der Gerichte“ (Drittanfechtende gibt es stets sehr viele) – auch für Verwaltungsakte mit Doppelwirkung im Sinne des § 80a VwGO passen, so dass für die – ja existente – Verweisung die Auslegung als (nicht leerlaufende) Rechtsfolgenverweisung jedenfalls in einer ersten Analyse näher liegt.

⁷⁸ Ausführlich und mit zahlreichen Beispielen dazu Kuhn, in: JURA 2018, S. 1069.

⁷⁹ OVG Lüneburg BauR 2004, S. 1596 = NVwZ-RR 2005, S. 69 f. = Schoch, in: JK 3/05, VwGO § 80a/5; grundlegend und sehr fundiert Heberlein, in: BayVbl. 1991, S. 396 (397) und 1993, S. 743; zu grob zusammenfassend Herbolzheimer, in: JuS 2025, S. 125 (128); Vogelsang/Rasidovic, in: JA 2024, S. 51 (57 f.).

Für Entlastung sollte hier auch Folgendes sorgen: In der Klausur genügt es in aller Regel auch für eine richtig gute Bewertung, an einer solchen Stelle insgesamt ein bis zwei Argumente zu finden – sei es gestützt auf die Wortlautanalyse oder die Wertungsanalyse.

Besonders erwähnenswert: In wirklich jeder Klausur berichten die Korrektoren, dass an Stellen, an denen argumentiert wird, oftmals keine Argumente für die Gegenposition genannt werden, obwohl es solche jeweils gab und diese nicht allzu schwer zu finden waren. Typisch ist somit folgendes Bild: Ein nicht unerheblicher Teil der Bearbeitungen findet an den betreffenden Stellen nur die Pro-Argumente, ein weiterer nicht unerheblicher Teil nur die Contra-Argumente. Es erscheint nahezu ausgeschlossen, dass in all diesen Arbeiten, in denen nur einseitig argumentiert wird, zwar auch Argumente für die Gegenposition gesucht, aber nicht gefunden wurden. Vielmehr liegt sehr nahe, dass oftmals schon gar nicht danach gesucht wurde. Entsprechende Nachfragen dazu in individuellen Klausuranalysen für Examenkandidaten an der Universität Passau⁸⁰ bestätigen diese These sehr deutlich.

Ein Beispiel hierzu aus der EJS:⁸¹ In der Klausur ging es um darum, den Ort zu bestimmen, an dem der Verkäufer eine Mangelbeseitigung (§§ 437 Nr. 1, 439 Abs. 1 Alt. 1 BGB) vorzunehmen hatte. Ein erheblicher Teil der Bearbeitungen hat hier mehrere auswendig gelernte Meinungen referiert, ohne überhaupt zu überlegen, ob es eine Vorschrift gibt, die sich mit dieser Frage beschäftigt. Eine weitere Gruppe hat § 269 BGB behutsam geprüft und kam dabei nur zu ein bis zwei Vorschlägen, die sich mit den „etablierten“ Meinungen gedeckt haben oder auch nicht. Die Bearbeitungen der zweiten Gruppe habe ich deutlich besser bewertet als diejenigen der ersten Gruppe. Mit Blick auf Art. 20 Abs. 3 GG wurde es als sehr negativ empfunden, dass diese Bearbeitungen gar kein Problem damit hatten, Standpunkte zu präsentieren, ohne sich dafür zu interessieren, ob das Gesetz zu der betreffenden Frage eine Vorschrift enthält. Eine solche Haltung ist umso bemerkenswerter, als es sich um eine Vorschrift handelte, die diesen Bearbeitern höchstwahrscheinlich bekannt war. Aber auch wenn es nicht so gewesen sein sollte: Warum kommt dann nicht wenigstens eine Äußerung wie „Eine Vorschrift zu dieser Frage ist nicht ersichtlich. Daher wird hier...“?

Besondere Sensibilität ist an der Wortlautgrenze gefordert. Wegen deren enormer Bedeutung (Grenze zwischen Auslegung und Rechtsfortbildung; Bindung der Rechtsprechung an Gesetz und Recht, Art. 20 Abs. 3 GG; ggf. sogar Unzulässigkeit einer Analogie, etwa im Strafrecht zu Lasten des Täters, s. Art. 103 Abs. 2 GG, § 1 StGB) ist Problembewusstsein in diesem Bereich ein gewichtiges Bewertungskriterium.

80 Näher zu diesem Angebot *Kramer/Hettich*, in: ZDRW 2015, S. 286 ff.; *Brüderlin/Hinrichsmeyer/Eckl/Hinz*, in: ZDRW 2024, S. 138 ff.

81 EJS 2018-I-2.

Ist die Wortlautgrenze überschritten, sollte bekannt sein, wie eine zulässige Rechtsfortbildung (Analogie, teleologische Reduktion⁸²)⁸³ *allgemein* zu prüfen ist.⁸⁴ Geht es um eine weniger bekannte Rechtsfortbildung, so finden sich im Sachverhalt typischerweise entsprechende Äußerungen, etwa dass eine Vorschrift analog anzuwenden sei⁸⁵ oder ihr Rechtsgedanke in der betreffenden Situation Berücksichtigung finden müsse.

Mitunter lässt sich nicht so sicher entscheiden, ob die Wortlautgrenze überschritten ist. Die Frage kann in der Klausur aber offengelassen werden, wenn – unterstellt, die Wortlautgrenze ist überschritten – die Voraussetzungen für die Rechtsfortbildung vorliegen.

Ein Beispiel zur Analogie: Analoge Anwendung (bzw., da es um die Erstreckung der Rechtsfolge geht, ggf. eher: „teleologische Extension“)⁸⁶ der Anfechtungsregeln der §§ 2281 ff. BGB *nicht auf alle* wechselbezüglichen Verfügungen (§ 2270 BGB) im gemeinschaftlichen Testament, sondern *nur auf die bindend gewordenen* (§ 2271 Abs. 2 Hs. 1 BGB: „Das Recht zum Widerruf...erlischt...“):

In Klausurbearbeitungen wird die Einschränkung dieser Analogie *auf die bindend gewordenen* wechselbezüglichen Verfügungen oft übersehen. Auch hier geht es weniger um „nicht genau genug gelernt“ als vielmehr um „nicht verstanden“: Die für eine Analogie nötige vergleichbare Interessenlage zu den vertragsmäßigen Verfügungen im Erbvertrag (und damit auch zu der dort vorgesehenen Möglichkeit der Anfechtung nach §§ 2281 ff. BGB) besteht ja nur dann, wenn der Erblasser an seine Verfügung gebunden ist, sie also nicht mehr widerrufen kann. Wer sich also falsch gemerkt hat, dass die §§ 2281 ff. BGB auf alle wechselbezüglichen Verfügungen anwendbar seien, hat sich offenbar gar nicht mit den Argumenten für diese Analogie beschäftigt – und kann daher die erforderliche Begründung für die Analogie in der Klausur auch nicht liefern. Bei wechselbezüglichen Verfügungen, die noch widerrufen werden können (weil der andere Ehegatte noch lebt, s. erneut § 2271 Abs. 2 S. 1 BGB), besteht überhaupt kein Bedürfnis dafür, sie (analog §§ 2281 ff. BGB, also unter den dort genannten Hürden) anfechten zu können.

82 Für die teleologische Reduktion (Nichtanwendung der Norm trotz Vorliegen ihrer Voraussetzungen) mag man zweifeln, ob die Beschreibung „Überschreitung der Wortlautgrenze“ passt. Immerhin wird aber auch bei ihr – nicht anders als bei der Analogie – vom Wortlaut abgewichen.

83 Für Erweiterungen auf Rechtsfolgenrechtsseite ist mitunter (aber eben nicht einheitlich) von teleologischer Extension die Rede. S. etwa Muthorst, Grundlagen der Rechtswissenschaft, § 8 Rn. 29 ff.; Bartels, in: JZ 2024, S. 478 (485, bei Fn. 120).

84 Scheuch/Becker, in: JuS 2025, S. 897 ff.; mit Beispielen aus Original-Examenklausuren Kuhn, in: JuS 2016, S. 104 ff.

85 EJS 1999-II-3; auch dazu Kuhn, in: JuS 2016, S. 104 ff.

86 S.o. Fn. 83.

IV. Verständige Arbeit mit dem Gesetzestext im Übrigen⁸⁷

1. Erkennen von möglichen Gegenschlüssen

Beispiele:

- (1) Das Vertragsrecht ist grundsätzlich dispositiv: (hier: sicherer) Gegenschluss etwa aus §§ 276 Abs. 3, §§ 307-309, 311b Abs. 3, 312m, 327h, 327s, 444, 476 Abs. 1 S. 2, 536 Abs. 4, 536d BGB, zudem aus zahlreichen letzten Absätzen in §§ 549-577a BGB, z.B. §§ 553 Abs. 3, 554 Abs. 2, 573 Abs. 4 BGB; § 639 BGB

- (2) Schweigen bedeutet grundsätzlich weder „ja“ noch „nein“: (Sicherer) Gegenschluss...

...im BGB etwa aus §§ 108 Abs. 2 S. 2 („nein“), 177 Abs. 2 S. 2 („nein“), 416 Abs. 1 S. 2 („ja“), 516 Abs. 2 S. 2 („ja“) BGB

...im HGB aus § 362 Abs. 1 HGB (und den zuvor erwähnten BGB-Normen, Art. 2 EGHGB)⁸⁸

... in der ZPO aus §§ 39 S. 1, 91a Abs. 1 S. 2, 138 Abs. 3, 267, 331 Abs. 1 S. 1 ZPO (jeweils „ja“)

- (3) Grundsätzlich gibt es keinen gutgläubigen Forderungserwerb: (Sicherer) Gegenschluss aus §§ 405, 2366 f. BGB (aber auch schon direkt ablesbar aus §§ 398 S. 1, 404 BGB).

Grund: In der Regel fehlt bei Forderungen ein Rechtsscheinsträger. Im Falle von § 405 BGB (Urkunde) und §§ 2366 f. BGB (Erbschein) ist ein solcher ausnahmsweise doch vorhanden.

- (4) Vorschussanspruch des Mieters, der gemäß § 536a Abs. 2 BGB ein Recht zur eigenmächtigen Mangelbeseitigung hat, in Analogie unter anderem zu §§ 475 Abs. 4, 637 Abs. 3, 669 BGB? Oder Gegenschluss, zumal im Kaufrecht der Vorschussanspruch nur beim Verbrauchsgüterkauf (§§ 474 ff. BGB) vorgesehen ist, nicht im allgemeinen Kaufrecht?

Ein Meinungsstreit muss zur Beantwortung dieser Frage nicht bekannt sein. Vielmehr genügt es allgemein zu wissen, wie man eine Analogie prüft. Damit wird zugleich deutlich, dass ein Gegenschluss grundsätzlich eine Alternative sein kann: Ist die Regelungslücke nicht planwidrig (versehentlich), dann ist das Fehlen eines Vorschussanspruchs für den Mieter bei der eigenmächtigen Mangelbeseitigung eine bewusste Entscheidung: Dann Gegenschluss aus der Existenz von Vorschussansprüchen an anderen Stellen im BGB.

⁸⁷ S. zu diesem Thema auch *Lange*, Jurastudium erfolgreich, 6. Kapitel unter II.

⁸⁸ Zum Schweigen auf ein kaufmännisches Bestätigungsschreiben s.u. V.3. (S. 147 f.).

2. Prinzipien

Auch Prinzipien lassen sich oftmals aus Normen ableiten. Soweit dies möglich ist, sollte dies in der Klausur dann auch geschehen. Enthält eine Norm eine konkrete Ausprägung eines Grundsatzes, so sollte sie bei Einschlägigkeit ohnehin schlicht angewendet werden; ein Hinweis auf den in ihr enthaltenen Grundsatz ist entbehrlich und kann jedenfalls die Anwendung der Norm nicht ersetzen. *Beispiele:*

- (1) EJS:⁸⁹ Dass ein Arbeitnehmer ohne Arbeit grundsätzlich kein Gehalt bekommt, folgt nicht aus einem (gewohnheitsrechtlichen?) Prinzip „Ohne Arbeit kein Lohn“, sondern aus § 614 S. 1 BGB, wegen des Fixschuldcharakters auch aus § 326 Abs. 1 S. 1 BGB.
- (2) EJS:⁹⁰ Dass die Hypothek mit der Forderung auf den neuen Gläubiger übergeht, wurde von vielen aus der Akzessorietät der Hypothek abgeleitet; eine Norm wurde oft nicht zitiert. Besser wäre es, einfach § 1153 Abs. 1 BGB (und/oder den insoweit inhaltsgleichen § 401 Abs. 1 BGB, ggf. i.V.m. § 412 BGB) zu zitieren; ein Hinweis darauf, dass darin die Akzessorietät zum Ausdruck kommt, ist entbehrlich.

Oftmals ist in den Klausurbearbeitungen überdies von *strenger* Akzessorietät die Rede. Angesichts von mehreren Ausnahmen von der Akzessorietät bei der Verkehrshypothek (insbesondere §§ 1138, 1141, 1156 BGB, anders insoweit nur die sog. Sicherungshypothek, s. § 1185 Abs. 2 BGB und das Wort „nur“ in § 1184 Abs. 1 BGB) ist das Attribut „streng“ falsch. Falsch wäre dieses Attribut auch im Zusammenhang mit der Akzessorietät der Bürgschaft, wie die Ausnahmen in §§ 767 Abs. 1 S. 3, 768 Abs. 2 BGB zu Gunsten des Bürgen zeigen.

- (3) EJS:⁹¹ Dass bei der übereinstimmenden Erledigterklärung das Gericht nicht überprüft, ob wirklich ein erledigendes Ereignis vorliegt, wurde oftmals aus dem Verfügungsgrundsatz abgeleitet. Auch hier lässt sich diese konkrete Erkenntnis einfacher aus § 91a Abs. 1 S. 1 ZPO ablesen.
- (4) Das Trennungs- und Abstraktionsprinzip ist nicht etwa zusätzlich zu den gesetzlichen Regelungen zu beachten, sondern kann ihnen direkt entnommen werden. Dass der Abschluss eines Kaufvertrags nicht zum Übergang des Eigentums führt, kann direkt aus § 433 Abs. 1 S. 1 BGB abgelesen werden. Dass ein Schenkungsvertrag auch causa für einen Vertrag i.S.d. §§ 780 f. BGB sein kann, lässt sich den §§ 518 Abs. 1 S. 2, 812 Abs. 2 Alt. 1 BGB entnehmen. Schlecht formuliert ist insoweit allerdings § 516 BGB („Eine Zuwendung ist Schenkung“ statt „Einer Zuwendung liegt ein Schenkungsvertrag zugrunde, wenn...“) und etwa auch § 1641 BGB („Schenkungen machen“).

⁸⁹ EJS 2025-I-3.

⁹⁰ EJS 2007-II-2.

⁹¹ EJS 2016-I-2.

- (5) Dass sich ein Schädiger grundsätzlich auf rechtmäßiges Alternativverhalten berufen kann, sollte nicht einfach behauptet werden, sondern die Unterstützung dieser These aus dem Gesetz genutzt werden: § 284 a.E. BGB: „es sei denn, deren Zweck wäre auch ohne die Pflichtverletzung nicht erreicht worden“; s. auch §§ 287 S. 2 a.E., 831 Abs. 1 S. 2 a.E., 832 Abs. 1 S. 2 a.E., 833 S. 2 a.E., 834 S. 2 a.E., 848 a.E. BGB.

Mitunter werden in Klausurbearbeitungen sogar Grundsätze verfehlt „gegen die Normen“ angewendet. *Beispiel:*

EJS:⁹² Eine Prüfung des Verpflichtungsgeschäfts haben bei der Anwendung des § 181 BGB auf das Verfügungsgeschäft viele unter Hinweis auf das Trennungs- und Abstraktionsprinzip verneint, obwohl diese Prüfung nach der Ausnahme in § 181 a.E. BGB („es sei denn, dass das Rechtsgeschäft ausschließlich in der Erfüllung einer Verbindlichkeit besteht“) geboten war.

3. Rechtsgrund- und Rechtsfolgenverweisung

Wird auf eine andere Norm verwiesen, dann ist denkbar, dass sich die Verweisung auf die Rechtsfolge beschränkt oder dass die Voraussetzungen mit einbezogen sind, ggf. auch nur teilweise.

Lohnender als bei jeder einzelnen Verweisung zu lernen, worum es sich handelt, ist, sich klarzumachen, was *generell* dafür und dagegen spricht.

- (1) Würden Voraussetzungen der Norm, auf die verwiesen wird, im Fall der Verweisung in der Regel nicht oder sogar nie vorliegen, so spricht dies gegen eine Verweisung auf diese Voraussetzungen.

Davon war oben bei der Verweisungsvorschrift des § 80a Abs. 3 VwGO auf § 80 Abs. 6 VwGO bereits die Rede.⁹³

- (2) Ferner ergibt eine Verweisung auf solche Voraussetzungen keinen Sinn (wäre aber andererseits auch nicht schädlich), die in der Situation der verweisenden Norm stets vorliegen.

4. Verhältnis von Normen und Normbereichen zueinander⁹⁴

a) Sperrwirkungen

Es kommt vor, dass bestimmte Normen/Normbereiche andere Normen/Normbereiche sperren, so dass Letztere nicht anwendbar sind. Schwierigkeiten bereitet dies insbesondere deswegen, weil es auch ohne ausdrückliche gesetzliche Anordnung vorkommen kann. Geht es im Zivilrecht dabei um Ansprüche, so liegt darin zudem eine (begründungsbedürftige)⁹⁵ Ausnahme vom Grundsatz der Anspruchskonkur-

⁹² EJS 2006-I-1.

⁹³ S. oben bei Fn. 79.

⁹⁴ Wenn erlaubt: Kommentieren! Wichtiger dabei: die spezielle neben der allgemeinen Norm.

⁹⁵ Zu Erkennen von Begründungsbedürftigkeit s. auch oben bei Fn. 70 und Fn. 76 und unten bei Fn. 126.

renz. Statt aber anzustreben, sich alle Fälle von Sperrwirkungen innerhalb des Examensstoffes zu merken, empfiehlt sich ein Blick auf die *generellen* Gründe für eine solche Sperrwirkung, die in allen Fällen die gleichen sind.⁹⁶ *Beispiele:*

- (1) ZJS:⁹⁷ Im Öffentlichen Recht werden häufig die im Bundesstaat bestehenden grundlegenden kompetenziellen Sperrwirkungen relevant.

Ist etwa die im Verwaltungsverfahren mögliche Feststellung der Nichtigkeit eines Verwaltungsakts nach Art. 44 Abs. 5 BayVwVfG ein einfacherer und kostengünstigerer Weg, der vor Erhebung einer Nichtigkeitsklage nach § 43 Abs. 1, Abs. 2 S. 2 VwGO zunächst zu versuchen ist, denn womöglich fehlte sonst das Rechtsschutzbedürfnis für eine Klage? – Nein! Der gemäß Art. 74 Abs. 1 Nr. 1 GG für „das gerichtliche Verfahren“ kompetente Bundesgesetzgeber hat die Sachentscheidungsvoraussetzungen einer Nichtigkeitsfeststellungsklage in § 43 VwGO abschließend bestimmt (Art. 72 Abs. 1 GG!), woran der Landesgesetzgeber (BayVwVfG!) nichts ändern kann.

- (2) ZJS:⁹⁸ Der von der Polizei eingesetzte private Abschleppunternehmer U beschädigt das zur Verwahrungsstelle verbrachte Fahrzeug des Bürgers. Haftet U dem Bürger nach § 823 BGB? – Nein! Die Polizei hat den privaten Unternehmer damit beauftragt, den Erfolg (Verwahrung des Fahrzeugs) herbeizuführen (§ 631 BGB). Als „Erfüllungsgehilfe im Eingriffsbereich“ ist ein derart herangezogener Privatunternehmer haftungsrechtlicher Beamter im Sinne des Art. 34 GG, für den der Staat haftet („keine Flucht ins Privatrecht“). Es besteht in diesem Zusammenhang zu U (auch) in deliktischer Hinsicht kein zivilrechtliches Rechtsverhältnis, so dass § 823 BGB nicht anwendbar ist. Dieses Ergebnis entspricht auch der in Art. 34 Satz 1 GG vorgesehenen Haftungsüberleitung auf den Staat.

b) Zusammenspiel von Normen im Übrigen

Beispiele:

- (1) Nichtleistung: Viele bejahen eine Nichtleistung i.S.d. §§ 281, 286, 320, 323 BGB und übersehen dabei, dass diese Vorschriften dann, wenn Hintergrund der Nichtleistung ein Fall des § 275 Abs. 1 bis 3 BGB ist, nicht eingreifen.

Vielmehr sind diese Fälle von §§ 283, 311a Abs. 2, 326 BGB erfasst.⁹⁹

Diesen Fehler kann man vermeiden, indem man¹⁰⁰ sich klarmacht, dass kein fälliger (und einredefreier)¹⁰¹ Anspruch vorliegen kann, wie §§ 281, 286, 320, 323 BGB ihn voraussetzen, wenn ein Fall des § 275 Abs. 1, 2 oder 3 ein-

⁹⁶ Näher dazu Kuhn, in: JURA 2013, S. 975.

⁹⁷ ZJS 2008-II-9.

⁹⁸ ZJS 2012-II-10, s. auch EJS 2022-II-5.

⁹⁹ Zu den Folgen, wenn dies (wie verbreitet geschehen) nicht erkannt wird, s.o. bei Fn. 33.

¹⁰⁰ Und/oder auch hier: Kommentieren, sofern erlaubt.

¹⁰¹ Näher unten bei Fn. 134.

greift (dann Einwendung, Abs. 1, oder Einrede,¹⁰² Abs. 2 und 3, gegen den Anspruch).

- (2) § 215 BGB als Ausnahme zu § 390 BGB und auch zu § 273 Abs. 1 und Abs. 2 BGB

5. Verständnis einzelner Normen

Beispiele:

- (1) „Schuldverhältnis“ iSd § 397 BGB meint das Schuldverhältnis im engeren Sinne, also i.S.d. § 241 Abs. 1 BGB (= ¹⁰³ § 194 Abs. 1 BGB). Es geht also nicht um die Auflösung/Aufhebung eines gesamten Vertrages (wie etwa in § 623 Hs. 1 Fall 2 BGB; s. auch § 311 Abs. 1 Fall 2 BGB: wohl noch vom Wortlaut als Fall der Veränderung erfasst). Dies ist aus dem Wortlaut ablesbar: „Das Schuldverhältnis erlischt, wenn der Gläubiger dem Schuldner durch Vertrag die Schuld erlässt.“
- (2) EJS:¹⁰⁴ Viele haben nicht erkannt, dass § 1242 Abs. 1 S. 1 BGB keinen kompletten Übereignungstatbestand, sondern nur die Verfügungsbefugnis (des Pfandgläubigers) regelt. Der Wortlaut des § 1242 Abs. 1 S. 1 BGB ist aber klar genug: „Durch die rechtmäßige Veräußerung des Pfandes erlangt der Erwerber die gleichen Rechte, wie wenn er die Sache von dem Eigentümer erworben hätte.“ Die weiteren Voraussetzungen sind also aus § 929 S. 1 BGB (Einigung über den Eigentumsübergang; Übergabe) zu entnehmen.
- (3) Rechtsfolge des § 2269 Abs. 1 BGB
- EJS:¹⁰⁵ Viele lassen in ihrer Klausurbearbeitung die zu dieser Norm typischerweise auch in Lehrbüchern präsentierten Schlagwörter¹⁰⁶ „Berliner Testament“ sowie „Einheitslösung“ und „Trennungslösung“ fallen. Teilweise wird auch richtig vorgebracht, dass § 2269 BGB im Zweifel die Einheitslösung vorsieht. Es wird dann aber oft trotzdem nicht verstanden, was damit gemeint ist. Die Begriffe werden also von vielen gelernt (was für die Subsumtion aber entbehrlich ist). Dagegen sind viele nicht in der Lage, die Rechtsfolge dieser Vorschrift zu verstehen. Sie lautet: „so ist im Zweifel anzunehmen, dass der Dritte für den gesamten Nachlass als Erbe des zuletzt versterbenden Ehegatten eingesetzt ist“. Gemeint ist: als Erbe *nur* des zuletzt versterbenden Ehegatten, also nicht auch des zuerst versterbenden, m.a.W.: Der Dritte ist im Zweifel nicht zugleich als Nacherbe¹⁰⁷ des zuerst versterbenden Ehegatten

102 Näher zu dieser Unterscheidung noch unten bei Fn. 108 ff.

103 Dazu oben bei Fn. 15.

104 EJS 1999-II-1.

105 EJS 1998-II-4.

106 Zu Schlagwörtern als (Nicht-)Bestandteil des Lernstoffes noch unten bei Fn. 136.

107 § 2100 BGB: „Der Erblasser kann einen Erben in der Weise einsetzen, dass dieser erst Erbe wird, nachdem zunächst ein anderer Erbe geworden ist (Nacherbe).“

anzusehen. Aussage des § 2269 Abs. 1 BGB ist also: im Zweifel keine Vornachterbschaft.

6. Gesetzliche Begriffe mit hoher Bedeutung für eine (klausurrelevante) Strukturierung des Stoffes

Beispiel: Unterscheidung von Einwendungen und Einreden

Einwendungen und Einreden sind Gegenrechte des Schuldners gegen Ansprüche. Liegt eine Einwendung vor, dann ist der Anspruch (trotz Vorliegens seiner Voraussetzungen) entweder nicht entstanden („rechtshindernde Einwendung“) oder er ist wieder erloschen („rechtsvernichtende Einwendung“). Es geht also jeweils um das Bestehen des Anspruchs. Bei einer Einrede dagegen besteht der Anspruch, er ist nur nicht durchsetzbar. Im Gesetz werden die Einreden entweder als solche bezeichnet, und/oder die Rechtsfolge lautet, dass der Schuldner die Leistung verweigern darf.¹⁰⁸

Nicht mehr als dieses Grundwissen, worin sich eine Einwendung von einer Einrede unterscheidet, war nötig, um in einer Examensklausur¹⁰⁹ auf die Frage zu stoßen, ob § 770 Abs. 1 BGB (eine Einrede des Bürgen, s. Überschrift und die Formulierung „kann verweigern“) analog anwendbar ist, wenn dem Hauptschuldner ein Rücktrittsrecht zusteht, das dieser noch nicht ausgeübt hat. Über die Hälfte der Bearbeitungen hat dies aber nicht geschafft. Einige haben § 767 Abs. 1 S. 1 BGB angewendet („Für die Verpflichtung des Bürgen ist der jeweilige Bestand der Hauptverbindlichkeit maßgebend.“). Ist der Hauptschuldner noch nicht zurückgetreten, ändert sich aber am Bestand der Hauptverbindlichkeit nichts. Einige Bearbeitungen haben dann entgegen dem Sachverhalt eine Rücktrittserklärung angenommen bzw. gemeint, sie dürften sich eine solche hinzudenken.¹¹⁰

Andere Bearbeitungen haben einen Fall des § 768 Abs. 1 S. 1 BGB bejaht: „Der Bürge kann die dem Hauptschuldner zustehenden Einreden geltend machen.“ Der Hauptschuldner kann aber die Leistung nicht mit dem Argument verweigern, dass er zurücktreten *kann*. (Eine solche Einrede steht ja auch nirgends im Gesetz.) Vielmehr muss er den Rücktritt erklären und hat dann eben eine Einwendung (der Primäranspruch erlischt; notwendige Folge aus § 346 Abs. 1 BGB).

Passen somit § 767 Abs. 1 S. 1 BGB und § 768 Abs. 1 S. 1 BGB nicht, was beides mit Grundverständnis erkennbar ist, fällt der Blick auf § 770 BGB (in § 769 BGB geht es dagegen um die Mitbürgschaft). Nach § 770 Abs. 1 BGB (in der Überschrift steht das Wort „Einreden“, auch daher lohnt sich ein näherer Blick) kann der Bürge die Befriedigung des Gläubigers verweigern, solange dem Hauptschuldner ein Anfechtungsrecht zusteht. Die Vorschrift zu finden, ist bereits zu honorieren. Fest-

108 Einzige Ausnahme im BGB, soweit ersichtlich; § 986 Abs. 1 S. 1 BGB (Einwendung trotz Wortlaut „kann verweigern“) – wohl weil ein Recht zum Besitz dem Herausgabeanspruch so zentral entgegensteht.

109 EJS 1995-II-2.

110 S. auch den oben bei Fn. 26 geschilderten Fall des nur genehmigungsbereiten Eigentümers.

zustellen, dass sie insoweit passen würde, als es dort ebenfalls um ein nicht ausgeübtes Gestaltungsrecht des Hauptschuldners geht, nur nicht um das Rücktrittsrecht, sondern eben um das Anfechtungsrecht, führt zu weiteren Punkten. Ist man so weit gekommen, dann hat sich die Tür zu der Anschlussfrage bereits geöffnet: Kommt angesichts der Ähnlichkeit der Situation eine Analogie in Frage? Nun muss man nur noch allgemein die Voraussetzungen einer Analogie kennen (mit der Ähnlichkeit der Interessenlage ist bereits eine dieser Voraussetzungen angesprochen).¹¹¹ Bereits die Formulierung dieser Frage sichert weitere Punkte. Ihre Beantwortung mit „ja“ liegt dann auch auf der Hand: In den für die ratio der Norm entscheidenden Aspekten (der Bürge soll keinen Nachteil davon haben, wenn der Hauptschuldner ein Gestaltungsrecht ausüben kann, aber nicht ausübt, das zum Erlöschen des Anspruchs führt) liegen die Fälle gleich; warum dies eine bewusste Entscheidung sein könnte, ist nicht ersichtlich. Wer sich im Gesellschaftsrecht auskennt, kann zusätzlich mit den jungen Vorschriften § 721b Abs. 2 BGB und § 128 Abs. 2 HGB argumentieren (und dafür falls erlaubt, eine Kommentierung dieser Vorschriften bei § 770 BGB anbringen), in denen die Erweiterung auf alle Gestaltungsrechte bereits vorgenommen wurde. Dabei kann dann zugleich dargelegt werden, dass wegen der Verallgemeinerungsfähigkeit des Gedankens auf das Bürgschaftsrecht nicht etwa umgekehrt ein Gegenschluss in Frage kommt.

7. Strukturen (hinter denen oftmals auch Wertungen stecken)

- (1) Parallele Akzessorietätsvorschriften (Bürgschaft, Hypothek, Pfandrecht – zum Teil gleicher Inhalt verschieden formuliert, s. etwa § 767 Abs. 1 S. 1 BGB („der jeweilige Bestand“) gegenüber § 1163 Abs. 1 S. 1, S. 2 BGB und §§ 1210, 1252 BGB
- (2) Rückgewährschuldverhältnisse¹¹²
- (3) Entstehungsgrund für eine Einrede¹¹³ ist oftmals ein Gegenanspruch.
S. etwa §§ 273 Abs. 1, Abs. 2, 320, 1000 BGB (Einreden) und § 389 BGB (Einwendung).

EJS:¹¹⁴ Gefragt war nach Verteidigungsmöglichkeiten gegen einen eingeklagten Anspruch. Nachdem viele eine (Prozess-)Aufrechnung zu Recht abgelehnt hatten, weil der gefundene Gegenanspruch nicht gleichartig war, prüften sie im Anschluss nicht mehr, ob gestützt auf diesen Anspruch nicht noch eine Einrede in Betracht kam (was der Fall war!).

Mitunter können die Gegenansprüche nicht aktiv verfolgt werden, sondern nur im Rahmen der Einrede genutzt werden (§§ 255, 368, 1144 BGB).

¹¹¹ Dazu auch schon oben bei Fn. 84 ff.

¹¹² Dazu bereits oben III.2. (S. 121).

¹¹³ Näher zu Einreden oben bei Fn. 108 ff.

¹¹⁴ EJS 2018-I-2.

Dauernde Einreden können selbst Grundlage für die Entstehung eines Gegenanspruchs sein, s. §§ 813, 866, 1169, 1254 BGB.

- (4) Aufhebung begünstigender Verwaltungsakte: Vertrauensschutz (Art. 48-50 BayVwVfG, § 21 BImSchG, § 12 BeamStG).

8. Das Gesetz prägende Wertungen¹¹⁵

Beispiele:

- (1) Das BGB macht es einem schwerer, auf künftige Positionen zu verzichten (denn dabei wird die Bedeutung des Vermögensverlustes oftmals unterschätzt) als auf gegenwärtige: § 276 Abs. 3 BGB; § 311b Abs. 2 BGB im Vergleich zu Abs. 3; § 476 Abs. 1 S. 1 BGB; § 518 Abs. 1 S. 1 BGB im Vergleich zu Abs. 2; wie § 518 Abs. 2 BGB: § 516 BGB; § 1614 Abs. 1 BGB.
- (2) Schutzwürdigkeit unentgeltlich Handelnder; Abwertung der Schutzwürdigkeit unentgeltlich Empfangender – s. insbesondere §§ 598 ff., 516 ff., 680, 690, 816 Abs. 1 S. 2, 822, 988, 1375 Abs. 2 S. 1 Nr. 1, 1390 Abs. 1 S. 1 Nr. 1, 2113 Abs. 2, 2287, 2325 ff. BGB.
- (3) Besondere Sanktionierung vorsätzlichen Verhaltens – s. etwa das Vorsatzerfordernis als Regelfall für Straftaten (§ 15 StGB); aus dem BGB: § 123 BGB; § 273 Abs. 2 a.E. BGB („es sei denn“); § 393 BGB; § 687 Abs. 2 BGB (Kenntnis); § 819 Abs. 1 BGB (Kenntnis); § 821 BGB; § 853 BGB; § 823 Abs. 2 BGB iVm Vorsatzstraftat; § 826 BGB; § 1000 S. 2 BGB.
- (4) Bei einseitigen Rechtsgeschäften vermeidet das BGB in der Regel Schwebezustände, s. etwa §§ 111, 174, 180, 388 S. 2, 1367, 1947 BGB. Daher ist § 388 S. 2 BGB auch auf andere Gestaltungsrechte als die Aufrechnung analog anwendbar.

In Klausuren werden zu einseitigen Rechtsgeschäften insbesondere §§ 111, 180, 1367 BGB oftmals schon deswegen nicht gefunden, weil stattdessen fälschlich §§ 108, 177, 1366 BGB angewendet werden und dort jeweils die Voraussetzung „Vertrag“ überlesen wird.¹¹⁶

9. Unterschiedliche rechtliche Zusammenhänge des gleichen Instituts

Beispiel: Versteigerungen von beweglichen Sachen

Wenn im Sachverhalt von der Versteigerung einer beweglichen Sache die Rede ist, kann dies ganz unterschiedliche Gründe haben: Zwangsvollstreckung in eine bewegliche Sache, §§ 803 ff., 808 ff., 814 ff. ZPO; Verwertung eines Pfandes, §§ 1235 ff., 1242 ff. BGB; Selbsthilfeverkauf des Schuldners bei Annahmeverzug des Gläubigers (§ 383 BGB, im Falle von Kauf und Werklieferungsvertrag unter

¹¹⁵ Zu Gerechtigkeit als Thema unter dem Aspekt der Motivation der Lernenden *Bleckmann*, in: Griebel (Hrsg.), S. 97 (123 ff.).

¹¹⁶ Zur genauen Arbeit mit dem Gesetzestext s. bereits oben III.3.e) (S. 129).

Beteiligung mindestens eines Kaufmanns, § 345 HGB, zudem speziell § 373 Abs. 2 bis Abs. 5 HGB, ggf. i.V.m. § 381 Abs. 2 HGB).

EJS:¹¹⁷ Viele erkannten nicht, dass die im Zentrum der Aufgabenstellung stehende Versteigerung eine solche im Rahmen eines Selbsthilfeverkaufs wegen Annahmeverzugs des Bestellers im Rahmen eines Werklieferungsvertrags war. Sie prüften fälschlich eine Versteigerung wegen Werkunternehmerpfandrechts, §§ 647, 1257, 1235 ff., 1242 BGB.

Die Unterscheidung zwischen Werkvertrag und Werklieferungsvertrag mag nicht so sehr ins Auge gesprungen sein. Die auf das Werkunternehmerpfandrecht gestützten Versteigerung ließ sich aber nur unter Verstoß gegen den Wortlaut des § 647 BGB („Sachen des Bestellers“) und zusätzlich mit dem grundlegenden Verständnisfehler annehmen, dass der Unternehmer seine eigene (an den Besteller ja noch nicht übereignete) Sache versteigerte. Auch unter § 1242 Abs. 1 S. 1 BGB (Verfügungsbefugnis des Pfandgläubigers trotz fehlenden Eigentums) lässt sich damit eigentlich gar nicht subsumieren.

V. Verbleibender Lernstoff

Vorab: Problem ist hier oft auch die Gestaltung von Lehrbüchern, deren Inhalt oftmals zum großen Teil die Wiedergabe von Streitständen ist. Dabei wird zudem zumindest für weniger erfahrene Leser meist nicht hinreichend deutlich, wo die Wiedergabe des Gesetzestextes endet und wo seine Interpretation, insbesondere durch dazu referierte Auffassungen, beginnt.¹¹⁸

1. Detailwissen zu Vorschriften

a) Definitionen?¹¹⁹

Ganz in der Regel müssen (zumindest im Zivilrecht – für das Öffentliche Recht¹²⁰ und vor allem für das Strafrecht lässt sich dies weniger sagen) Definitionen zu einzelnen Voraussetzungen in der Klausur schon gar nicht erwähnt werden. Zu subsumieren ist in der Regel also direkt unter den Gesetzeswortlaut. Dies behutsam zu tun ist ausreichend: Analyse des natürlichen Wortsinns des Merkmals¹²¹

117 EJS 2000-II.

118 S. zur Gestaltung von Lehrbüchern auch *Brüderlin/Hinrichsmeyer/Eckl/Hinz*, in: ZDRW 2024, S. 138 (145); *Griebel*, in: *Griebel/Gröbblinghoff* (Hrsg.), S. 127 (135 f.); *Kuhn*, in: *Griebel* (Hrsg.), S. 9 (26 ff.).

119 S. hierzu auch *Lüdeking/Samari*, in: *ZfPW* 2022, S. 425 (mit dem Titel „Subsumtion ohne Definition“); *Kuhn*, in: *JURA* 2023, S. 1233.

120 Vgl. nur die unterschiedlichen Gefahrenbegriffe oder die Abgrenzung und Definitionen von Putativgefahr – Anscheinsgefahr – Gefahrenverdacht oder die stets notwendige Klärung bestimmter nicht exakt geregelter Rechtsfiguren („Zweckveranlasser“, „wiederholende Verfügung“ und „Zweitbescheid“ u.v.m.) oder bestimmter praktizierter Theorien (z.B. „Kehrseitentheorie“, „Theorie des modifizierten Privateigentums“) und Formeln („Heck’sche Formel“, „Schumann’sche Formel“, „Neue Formel“, „Plaumann-Formel“ usw.).

121 S. etwa auch BGH NJW 2023, S. 1064 Rn. 13: „Nach allgemeinem Sprachgebrauch, der grundsätzlich auch das Verständnis von Gesetzesbestimmungen prägt,...“. S. dazu auch *Thoma*, in: *JURA* 2023, S. 301 (Teil 1) und S. 431 (Teil 2).

(vor dem Hintergrund der ratio der Norm) und zugleich Interesse für die hierzu relevanten Einzelheiten des Sachverhalts¹²² – einschließlich dort eventuell zu findender Hilfen.¹²³ Dies sollte auch dann mit großer Sorgfalt geschehen, wenn eine Definition bekannt ist. Denn auf diese Weise lassen sich auch Unzulänglichkeiten von Definitionen aufdecken. Diese Unzulänglichkeiten in der Klausur zu erwähnen wäre als Zeichen von Problembewusstsein positiv zu würdigen.

Beispiele:

- (1) Für das Verständnis von Sittenwidrigkeit erscheint die Suche nach dem natürlichen Wortsinn kaum weniger geeignet als die Verwendung der Formel „das Anstandsgefühl aller billig und gerecht Denkenden“¹²⁴.
- (2) Beim Nachweismakler geht die Definition¹²⁵ („Nachweis der Gelegenheit zum Abschluss eines Vertrags (Hauptvertrag) durch Benennung eines Interessenten, wodurch der Kunde in die Lage versetzt wird, in konkrete Verhandlungen über den von ihm angestrebten Hauptvertrag einzutreten“) kaum über das hinaus, was der natürliche Wortsinn des Gesetzestextes ergibt („Nachweis der Gelegenheit zum Abschluss eines Vertrags“); sie zu lernen lohnt sich nicht, und bei der Bewertung der Klausur wird sie nicht vermisst werden.
- (3) Auch eine Definition für „notwendig“ im Zusammenhang mit einer Verwendung (§ 994 BGB) erscheint in der Klausur entbehrlich.
- (4) Gleiches gilt für die grobe Fahrlässigkeit. Der natürliche Wortsinn von „grob“ sagt – in Verbindung mit der Legaldefinition für Fahrlässigkeit in § 276 Abs. 2 BGB – eigentlich alles Nötige.

Wenn eine Definition gleichwohl erforderlich erscheint, dann sollte beim Bewerten der Klausur ihr sachlicher Kern ausreichend sein, zumal ja jede nicht zwingende oder vorgegebene Definition jedenfalls in ihrer Formulierung angreifbar und in ihrer sachlichen Reichweite zumindest an den Rändern unscharf ist.

Einfach dem Gesetz zu entnehmen sind Legaldefinitionen. Sie sind zum Teil leicht (§§ 2, 3, 4 ProdHaftG; § 11 f. StGB), zum Teil eher schwer zu finden (etwa: „Finanzdienstleistungen“ in § 312 Abs. 5 BGB). Notfalls hilft aber das Sachverzeichnis, zumal wenn Kommentierungen nicht erlaubt sind. In Klausurbearbeitungen werden solche Definitionen oftmals verwendet, ohne erkennen zu lassen, dass sie im Gesetz stehen (etwa: „unverzüglich“ in § 377 HGB, legaldefiniert in § 121 Abs. 1 S. 1 BGB).

Jedenfalls im Zivilrecht kommt man in der Examensvorbereitung weitgehend ohne das Lernen von Definitionen aus. Die meisten dieser wenigen (etwa „Leistung“ im

122 S.o. bei Fn. 74 ff.

123 S.o. bei Fn. 30 ff.

124 RGZ 80, 221; BGH NJW 2004, S. 2668 (2670).

125 Etwa BGHZ 161, 349 (355).

Sinne des Bereicherungsrechts oder „Verfügung“) werden sich allein schon durch Übung eingeprägt haben.

Oftmals lassen sich Definitionen zumindest teilweise erschließen. Dies sollte dann unbedingt erwähnt werden; immerhin sind im Gesetz nicht zu findende Definitionen ja auch bloße Behauptungen, dass das entsprechende Merkmal auf diese Weise zu verstehen sei.¹²⁶

Beispiele:

Abhandenkommen, § 935 Abs. 1 BGB („unfreiwilliger Verlust des unmittelbaren Besitzes“): Diese Definition lässt sich gänzlich aus dem natürlichen Wortsinn, den in Abs. 1 S. 1 genannten Beispielen und aus Abs. 1 S. 2 erschließen.

Höhere Gewalt, § 7 Abs. 2 StVG: Dieser Begriff muss enger sein als derjenige des unabwendbaren Ereignisses, der in § 17 Abs. 3 S. 2 StVG legaldefiniert ist. Denn bei Letzterem geht es auf Geschädigtenseite speziell um die offensichtlich weniger schutzwürdigen Kfz-Halter (und -Fahrer, s. § 18 Abs. 3 StVG). Hinzukommen muss, dass das Ereignis von außen einwirkt (jedenfalls dies legt der Wortlaut zumindest nahe) und außergewöhnlich ist.

b) Streitstände?

Wie oben unter III.3.f) (S. 129 ff.) dargelegt, ist die Kenntnis etablierter Streitstände oftmals ganz entbehrlich. Jedenfalls wird deren Bedeutung in der Examensvorbereitung massiv überschätzt. Hier lässt sich der Lernstoff ganz erheblich reduzieren.

c) Sonstiges

Nicht selten zeigt sich, dass – gerade auch in Lehrbüchern ausgebreitete – Details zu bestimmten Vorschriften dem Wortlaut schon selbst entnommen werden können oder durch dessen Interpretation zumindest naheliegen.

Beispiel 1: § 830 Abs. 1 S. 2 BGB¹²⁷

Voraussetzungen der Haftung nach § 830 Abs. 1 S. 2 BGB:¹²⁸

- 1) Die Kausalität ist bei jedem der Beteiligten möglich, aber bei keinem der Beteiligten nachweisbar.

Diese Voraussetzung lässt sich dem Wortlaut entnehmen: „wenn sich nicht ermitteln lässt, wer von mehreren Beteiligten den Schaden verursacht hat“.

¹²⁶ Zum Erkennen von Begründungsbedürftigkeit s. auch schon oben bei Fn. 70, 76, 95.

¹²⁷ § 830 Abs. 1 BGB: ¹Haben mehrere durch eine gemeinschaftlich begangene unerlaubte Handlung einen Schaden verursacht, so ist jeder für den Schaden verantwortlich. ²Das Gleiche gilt, wenn sich nicht ermitteln lässt, wer von mehreren Beteiligten den Schaden durch seine Handlung verursacht hat.

¹²⁸ Vgl. MünchKomm-BGB/Wagner, 9. Aufl., § 830 Rn. 62–64. Zum Wortlaut dieser Vorschrift s. Fn. 127.

Neben der Möglichkeit der Kausalität ist nicht zusätzlich nötig, dass eine spezifische Verbindung unter den Beteiligten (etwa: eine subjektive Beziehung oder objektiv eine räumliche und/oder zeitliche Nähe) besteht.¹²⁹

Auch dies muss nicht gelernt werden. Abs. 1 S. 1 verlangt nämlich eine gemeinschaftliche Begehung, während Abs. 1 S. 2 mehrere Beteiligte ausreichend lässt.

- 2) (Mindestens) einer der Beteiligten hat den Schaden verursacht.

Auch diese Voraussetzung folgt aus dem Wortlaut: „wer von mehreren Beteiligten den Schaden verursacht hat“

- 3) Abgesehen von dem Kausalitätsproblem liegt bei jedem Beteiligten ein anspruchsbegründendes Verhalten (sicher) vor.

S. erneut den Wortlaut, der nur den fehlenden Kausalitätsnachweis erwähnt („wenn sich nicht ermitteln lässt“), so dass der Haftungsstatbestand im Übrigen gegeben sein muss.

Beispiel 2: BGH NJW 2013, 1302

LS: „Die berechtigte Sicherheitserwartung i. S. des § 3 Abs. 1 ProdHaftG geht grundsätzlich nur dahin, dass von einem Produkt bei vorhersehbarer üblicher Verwendung unter Beachtung der Gebrauchs- bzw. Installationsanleitung keine erheblichen Gefahren für Leib und Leben der Nutzer oder unbeteiligter Dritter ausgehen. Von dem Hersteller kann dagegen nicht verlangt werden, für sämtliche Fälle eines unsorgfältigen Umgangs mit dem Produkt, zu dem auch die fachwidrige Installation gehören kann, Vorsorge zu treffen.“

Auch wenn man das Ziel hat, diese Rechtsprechung für das Examen zu kennen, braucht man sie nicht zu lernen. Denn dass sich der Standpunkt des BGH einnehmen lässt (und dass man dies auch anders sehen kann – wichtig für die Klausur!), kann man direkt aus dem Gesetzeswortlaut ableiten:

S. § 3 Abs. 1 ProdHaftG: „Sicherheit, die...*berechtigterweise* erwartet werden kann“, und dazu speziell lit. b): „unter Berücksichtigung...des Gebrauchs, mit dem *billigerweise* gerechnet werden kann“.

Geschieht dagegen eine solche Ableitung aus dem Normtext nicht, sondern wird der Inhalt dieser Rechtsprechung einfach als richtig behauptet (dazu gehört auch, sie gerade aus dem Wesen des Instruktionsfehlers abzuleiten, denn diese Fehlerkategorie steht als solche überhaupt nicht im Gesetz!), dann könnte dies kaum als brauchbare Prüfung gewertet werden.¹³⁰

129 So überzeugend die hM, s. Wagner, in: Münchener Kommentar zum BGB, 9. Aufl., § 830 Rn. (64,) 77 mwN; Wertenbruch, in: NJW 2018, S. 3441 und zumindest heute offenbar auch der BGH, s. etwa BGH NJW 2006, S. 2399.

130 S. auch oben bei Fn. 81 zu § 269 BGB.

2. Abweichungen vom Wortlaut – insbesondere etablierte Rechtsfortbildungen

Bei Rechtsfortbildungen ist es extrem wichtig und oftmals auch ausreichend, ganz allgemein zu wissen, unter welchen Voraussetzungen sie zulässig sind und sich demnach von einer unzulässigen Rechtsfortbildung contra legem unterscheiden lassen.¹³¹ Es ist aber ratsam, sich mit etablierten Rechtsfortbildungen zu beschäftigen. Zwar wäre es mit Sensibilität für Konflikte zwischen Wortlaut und ratio einer Vorschrift auch hier möglich, die jeweilige Rechtsfortbildung zu erwägen, ohne sie zuvor gekannt zu haben. Ohne Hinweis im Sachverhalt, der bei einer etablierten Rechtsfortbildung oftmals fehlt, ist dies aber sehr anspruchsvoll.

Stoff zum reinen Auswendiglernen sind aber auch die etablierten Rechtsfortbildungen nicht. Ihre Basis sind ja grundlegende und/oder sich aus der (in der Regel nicht schwer zu ermittelnden) ratio der Norm ergebende Wertungen.¹³²

3. Voraussetzungen und Rechtsfolgen von im Gesetz nicht geregelten Instituten – insbesondere Gewohnheitsrecht

Auch bei gesetzlich nicht geregelten Instituten lässt sich das Auswendiglernen aber reduzieren: Oftmals schon durch bloße Analyse der für diese Institute verwendeten Bezeichnungen, jedenfalls aber durch Bewusstmachung der betroffenen (widerstrebenden) Interessen und der dahinter liegenden Wertungen. Diese Wertungen sind dem Zusammenspiel der Voraussetzungen und Rechtsfolgen dieser Institute zu entnehmen. Dies erleichtert nicht nur das Lernen, sondern liefert zugleich Argumente in der Klausur: Ist es überzeugender, die Voraussetzungen eng oder weit zu verstehen? Warum ist es überhaupt sinnvoll, diese Voraussetzungen zu postulieren? Denn da sie sich dem Gesetzestext nicht entnehmen lassen, sind sie eigentlich begründungsbedürftig. Im Falle von Gewohnheitsrecht, das hier oft vorliegt, wird neben dem Hinweis auf diese Rechtsquelle eine solche Begründung zwar nicht immer erwartet werden – zumal wenn die Klausur viele weitere Probleme enthält. Erwünscht ist eine Begründung bei Fehlen einer gesetzlichen Normierung aber immer.

Beispiele:

(1) Vertrag mit Schutzwirkung für Dritte¹³³

Hier werden unter den Voraussetzungen die Punkte „Leistungsnahe“, „Gläubignähe“ und „Erkennbarkeit dieser beiden Punkte für den Schädiger“ verständlicher und daher leichter zu merken, wenn man nachvollzieht, warum es diese Voraussetzungen – gerade auch im Vergleich mit der (ebenfalls im Gesetz nicht geregelten, hier aus Platzgründen aber nicht näher behandelten) Drittschadensliquidation – gibt: Weil sich der Kreis der potenziell Geschädig-

131 Dazu oben bei Fn. 82 ff.

132 S. dazu auch oben bei Fn. 82 ff.

133 § 311 Abs. 3 S. 1 BGB ist als gesetzliche Grundlage unsicher; jedenfalls kann man dort für den Vertrag mit Schutzwirkung für Dritte keine Voraussetzungen ablesen.

ten beim Vertrag mit Schutzwirkung für Dritte erhöht (so dass diese Hürden gerechtfertigt erscheinen), bei der Drittschadensliquidation (Situation einer bloßen Schadensverlagerung) dagegen nicht. Dass es bei der Drittschadensliquidation zu einer bloßen Schadensverlagerung kommt, ist dort ja zugleich zu prüfende Voraussetzung.

- (2) Schweigen auf ein kaufmännisches Bestätigungsschreiben (Rechtsfolge: Das Schweigen bedeutet ausnahmsweise „Ja“)

Bereits der Begriff „Bestätigungsschreiben“ legt immerhin nahe, dass schon etwas da sein muss, worauf sich das Schreiben bezieht. Zu merken bleibt insoweit „nur“: Es ist ein Vertrag; abschlussreife Verhandlungen sollen auch genügen.

Dass jedenfalls *ein* Kaufmann beteiligt sein muss, zeigt der Begriff „kaufmännisch“. Lässt man einen Kaufmann ausreichen (das ist umstritten), dann käme man ausgehend vom Begriff „kaufmännisches Bestätigungsschreiben“ zwar auf den Verfasser des Bestätigungsschreibens. Wertungsmäßig ist aber klar, dass dies vielmehr der Schweigende sein muss, denn ihn trifft die harte Folge, dass sein Schweigen ausnahmsweise als „Ja“ gewertet wird.

Weiter lädt der Begriff „Schweigen“ dazu ein, darüber nachzudenken, ab wann ein Nichtstun als ein solches Schweigen gewertet wird, dem wiederum die Bedeutung „Ja“ beigemessen wird. Es liegt nahe, dass dafür nicht jedes, sondern nur ein schuldhaftes Zögern ausreicht. Damit ist auch schon der halbe Weg geschafft zu der Voraussetzung „kein unverzüglicher (s. § 121 Abs. 1 S. 1 BGB) Widerspruch des Empfängers“.

Die weiteren Voraussetzungen „keine bewusst unrichtige Wiedergabe des Verhandlungsergebnis“ sowie „keine so starke Abweichung vom inhaltlich Besprochenen, dass mit dem Einverständnis des Empfängers vernünftigerweise nicht gerechnet werden kann“ sind ebenfalls ein Gebot des Empfängerschutzes bzw. eine Beschränkung auf solche Verfasser von Bestätigungsschreiben, die den Schutz der Rechtsfolge, wonach das Schweigen „Ja“ bedeutet, verdient haben. Auch könnte, würde es an diesen Voraussetzungen fehlen, kaum von einem Bestätigungsschreiben die Rede sein.

- (3) Anscheins- und Duldungsvollmacht

Dabei handeln es sich um gewohnheitsrechtlich anerkannte Fälle der Rechtscheinsvollmacht. Oft führt das Lernen der Voraussetzungen dieser Institute dazu, dass die im Gesetz geregelten Fälle der Rechtsscheinsvollmacht in §§ 170-173 BGB gar nicht wahrgenommen werden. Auch müssen die Institute der Anscheins- und Duldungsvollmacht ja mit diesen gesetzlichen Wertungen vereinbar sein. So ist es kein Wunder, dass aus § 173 BGB der Maßstab für die Schutzwürdigkeit des Vertrauens auch bei der Anscheins- und Duldungsvollmacht übernommen wird (und damit kein echter Lernstoff mehr

ist). Aus dem natürlichen Wortsinn von „Duldung“ und „Anschein“ lassen sich die weiteren Voraussetzungen ableiten.

(4) Recht der öffentlich-rechtlichen Ersatzleistungen

Auch hier handelt es sich etwa beim Folgenbeseitigungsanspruch, beim öffentlich-rechtlichen Erstattungsanspruch oder – schon in der Bezeichnung enthalten – beim Aufopferungsgewohnheitsrecht um gewohnheitsrechtlich anerkannte Fälle der öffentlich-rechtlichen Ersatzleistungen, die allesamt einer kurzen Erläuterung ihrer Herleitung bedürfen (Abwehrfunktion der Grundrechte – Erstattungsgrundsatz als Unterfall der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Art. 20 Abs. 3 GG – Sonderopfer).

4. Kein zu lernender Stoff

a) Aufbauschemata, soweit die Voraussetzungen und Rechtsfolgen aus dem Gesetz ablesbar sind¹³⁴

Dass hier nichts gelernt werden muss, betrifft in der Regel auch die Reihenfolge der Prüfung: Entweder ist sie egal, oder eine bestimmte Reihenfolge erscheint sinnvoller, so dass sie sich erschließen lässt: Bei § 812 Abs. 1 S. 1 Alt. 1 BGB zunächst „etwas erlangt“ zu prüfen und erst danach „durch Leistung“ ist sinnvoller als umgekehrt, da dann sichergestellt wird, dass die Leistung auf das Richtige bezogen wird.

In der Regel sind die Voraussetzungen aus dem Wortlaut ohne weiteres ablesbar; nur bedarf es dazu mitunter einer gewissen Übung.¹³⁵ Ergibt sich eine Voraussetzung nicht aus dem Wortlaut, so muss die Abweichung vom Wortlaut begründet werden (etwa „Verkehrsgeschäft“ als teleologische Reduktion der Gutgläubensvorschriften – in Klausurbearbeitungen wird diese Voraussetzung, obwohl im Gesetzeswortlaut nicht vorhanden – oftmals ohne jede Erklärung geprüft).

So lassen sich alle Voraussetzungen des Verzugs (§ 286 BGB) oder etwa auch eines Versäumnisurteils gegen den Beklagten, §§ 331 ff. ZPO, aus dem Gesetz ablesen. Gleiches gilt etwa für die Voraussetzungen einer wirksamen Anfechtung oder der berechtigten oder unberechtigten GoA, auch wenn die Voraussetzungen dort jeweils auf mehrere (benachbarte) Vorschriften verteilt sind.

b) Schlagwörter zusätzlich zum Gesetzeswortlaut oder an dessen Stelle¹³⁶

Beispiele: „echte“ und „unechte“ GoA; „echtes“ und „unechtes“ Versäumnisurteil; „Verteidigungsnotstand“ zu § 228 BGB und „Angriffsnotstand“ zu § 904 BGB;

134 Ggf. dabei mit Hilfe durch Kommentierungen, soweit erlaubt; etwa Kommentierung von § 390 BGB bei § 273 Abs. 1 und Abs. 2, 281 Abs. 1 S. 1, 323 Abs. 1, 327c Abs. 1 S. 1 BGB, um neben „fällig“ auch die (mit der Voraussetzung „fällig“ verwandte, aber im Wortlaut nicht enthaltene) Voraussetzung „eindefrei“ zu prüfen. – Zu § 387 BGB s.o. vor Fn. 73.

135 So sind etwa die Voraussetzungen des Anspruchs aus § 906 Abs. 2 S. 2 BGB zu ermitteln aus dem Zusammenspiel mit Abs. 2 S. 1 und Abs. 1 S. 1.

136 Dazu auch schon oben bei Fn. 106. Weitere Beispiele bei Kuhn, in: JURA 2023, S. 1239.

nützliche Verwendungen (so zwar die Überschrift des § 996 BGB – zu prüfen sind insoweit aber nur¹³⁷ die im Normtext genannten Voraussetzungen „nicht notwendig“ und „Werterhöhung“); „Inhaltskontrolle“ und dabei die Aufteilung in „Klauselverbote mit und ohne Wertungsmöglichkeit“ bei der AGB-Prüfung (statt einfach §§ 307-309 BGB zu prüfen);¹³⁸ „Einheits- und Trennungslösung“ sowie „Berliner Testament“ (zu § 2269 Abs. 1 BGB);¹³⁹ „Fabrikations-, Konstruktions- und Instruktionsfehler“ (jedenfalls kann eine Zuordnung zu diesen – im Gesetz nicht erwähnten! – Kategorien nicht die unverzichtbare Subsumtion unter die Merkmale des § 3 ProdHaftG ersetzen).¹⁴⁰ Zurückhaltung ist ferner bei der Heranziehung von Prinzipien geboten, wenn eine konkrete gesetzliche Regelung vorhanden ist, in der das jeweilige Prinzip zum Ausdruck kommt.¹⁴¹

C. Fazit

Die Analyse der in Examensklausuren (Vergleichbares gilt für die mündliche Prüfung) zu beobachtenden Schwierigkeiten lässt den sicheren Schluss zu, dass die Bedeutung von Lernstoff für den Examenserfolg von den Studierenden deutlich überschätzt wird – und der übrige Bereich dementsprechend deutlich unterschätzt. Dieser „übrige Bereich“ bedeutet zum größten Teil: Gesetzesorientierung, also Kenntnis von Aufbau, Struktur und Wertungen des Gesetzes und sorgfältiger Umgang mit dem Text der einzelnen Normen unter Auswertung aller Einzelheiten des Sachhalts.

Auch kommen Ausführungen, denen das Auswendiglernen anzumerken ist, in der Bewertung deutlich schlechter an als solche, in denen das Bemühen deutlich wird, eine Begründung für das Behauptete zu finden, und zwar vorrangig eine solche aus dem Gesetzestext bzw. in Auseinandersetzung mit ihm.

Eine solche Verschiebung der Prioritäten müsste zu einer deutlich befriedigenderen und stressärmeren Examensvorbereitung führen – auch weil positive Rückmeldungen in Übungsklausuren nicht ausbleiben werden.

Der auch aus unserer Sicht hohe Reformbedarf der juristischen Ausbildung und insbesondere auch derjenige der beiden Staatsprüfungen soll mit alledem nicht kleingeredet werden.

137 Dies wurde von einigen in der EJS 2019-I-2 nicht erkannt.

138 Dazu auch oben bei Fn. 53.

139 Dazu oben Fn. 106 f.

140 S.o. bei Fn. 130.

141 S.o. bei Fn. 89 ff.

Literaturverzeichnis

- Bartels, Klaus*, Umstellung des Bereicherungsausgleichs für Fälle nachteilsfreier Eingriffe in subjektive Rechte, in: JZ 2024, S. 478–489.
- Bleckmann, Frank*, Didaktik des Selbststudiums, in: Krüper (Hrsg.), Rechtsdidaktik lehren, Tübingen 2022, § 43.
- Bleckmann, Frank*, Motivation im Jurastudium, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Baden-Baden 2018, S. 97–133.
- Broemel, Roland*, Erste Juristische Prüfung: Stolperstein oder Katalysator für den Lernprozess?, in: Bleckmann (Hrsg.), Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, Stuttgart 2015, S. 169–193.
- Broemel, Roland*, Perspektiven der Lehre in der Examensvorbereitung, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok, Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden, 2011, S. 205–217.
- Brüderlin, Florian/Hinrichsmeyer, Jan/Eckl, Lukas/Hinz, Lieselotte*, Klausurenwerkstatt für die mittleren Semester – Ein Werkstattbericht, in: ZDRW 2024, S. 138–158.
- Czerny, Olivia*, Die Didaktik von Lösungsskizze und Musterlösung, in: Krüper (Hrsg.), Rechtsdidaktik lehren, Tübingen 2022, § 38.
- Giglberger, Marina/Peter, Hannah/Wüst, Stefan*, Das JurSTRESS-Projekt, Werkstattbericht, in: ZDRW 2020, S. 236–244.
- Glöckner, Andreas/Towfigh, Emanuel V.*, Messgenauigkeit und Fairness in Staatsprüfungen – Aktuelle Studien zeigen Gruppen-Unterschiede in juristischen Examina auf, in: AnwBl. 2016, S. 706–709.
- Griebel, Jörn*, Überlegungen zum gesetzesorientierten Lehren und Lernen – ein Denkanstoß, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, Baden-Baden 2012, S. 127–139.
- Griebel, Jörn*, Grundlagen des juristischen Lernens, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Baden-Baden 2018, S. 159–180.
- Griebel, Jörn/Schimmel, Roland*, Sind Männer in Jura einfach besser als Frauen?, in: Legal Tribune Online vom 11.4.2025, <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/frauen-maenner-noten-unterschiede-bewertung-pflichtfachteil-staatsexamen>.
- Hamed, Jessica*, Psychische Belastungen in der Vorbereitung auf das erste juristische Staatsexamen, Diss. Baden-Baden 2025.
- Heidebach, Martin*, Didaktik der Examensvorbereitung, in: Krüper (Hrsg.), Rechtsdidaktik lehren, Tübingen 2022, § 45.
- Herbolsheimer, Volker*, Vorläufiger Rechtsschutz gem. § 80a III VwGO, in: JuS 2025, S. 125–131.
- Hettich, Jens/Kramer, Urs*, Das Einzelcoaching nach dem „Passauer Modell“ als fester Bestandteil der Examensvorbereitung, in: ZDRW 2015, S. 286–296.
- Hufeld, Clemens*, Jede Korrektur eine andere Note: Quantitative Untersuchung der Objektivität juristischer Klausurbewertungen, in: ZDRW 2022, S. 59–83.
- Jung, Stefanie*, Künstliche Intelligenz in der Rechtswissenschaft, in: JZ 2025, S. 252–261.
- Kellner, Carina*, Das Wiederaufgreifen des Verwaltungsverfahrens nach § 51 VwVfG, in: BayVBl. 2025, S. 289 ff.
- Kuhn, Tomas*, Rechtsfolgenorientierung im Aufbau zivilrechtlicher Gutachtenklausuren, in: JuS 2008, S. 956–960.
- Kuhn, Tomas*, Argumente zur Sperrwirkung von Ansprüchen als Beitrag zur Reduzierung des zivilrechtlichen Lernstoffs, in: JURA 2013, S. 975–988.
- Kuhn, Tomas*, Argumente bei Analogie und teleologischer Reduktion in der zivilrechtlichen Klausurpraxis, in: JuS 2016, S. 104–109.
- Kuhn, Tomas*, Aufmerksamkeit für Interessen und Wertungen als ein Schlüssel zum Verständnis des Zivilrechts und zur Reduzierung des Lernstoffs, in: JURA 2018, S. 1069–1084.

- Kuhn, Tomas*, Anregungen für ein effektives Selbststudium anhand von Fällen sowie für die richtige Lektüre und die Gestaltung von Lehrbüchern, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Baden-Baden 2018, S. 9–36.
- Kuhn, Tomas*, Vom Sachverhalt zu den Normvoraussetzungen und wieder zurück – gelingende Subsumtion in (Zivilrechts-)Klausuren auch ohne Kenntnis von Streitständen, in: JURA 2023, S. 1233–1242 (Teil 1); S. 1376–1384 (Teil 2).
- Lange, Barbara*, Methoden juristischer Lehre – Funktionen und Beispiele, in: Krüper (Hrsg.), Rechtsdidaktik lehren, Tübingen 2022, § 12.
- Lange, Barbara*, Jurastudium erfolgreich, 9. Aufl. München 2025.
- Lohse, Eva Julia*, Juristische Lernstrategien, in: Krüper (Hrsg.), Rechtsdidaktik lehren, Tübingen 2022, § 33.
- Lüdeking, Matthias/Samari, Sima*, Subsumtion ohne Definition, in: ZfPW 2022, S. 425–445.
- Mohnert, Alicia*, Stress und kontraproduktive Einstellungen in der Juristenausbildung, in: ZDRW 2022, S. 132–147.
- Muthorst Olaf*, Grundlagen der Rechtswissenschaft, 2. Aufl. München 2020.
- Pilniok, Arne*, Strukturen juristischen Wissens, in: Krüper (Hrsg.), Rechtsdidaktik lehren, Tübingen 2022, § 8.
- Schauer, Lina Marie*, Gezielte Unterstützung von Studierenden der Rechtswissenschaft in der Examensvorbereitung – Werkstattbericht „Examens-Ambulanz“, in: ZDRW 2024, S. 172–178.
- Schimmel, Roland*, Juristendeutsch – Ein Buch voll praktischer Übungen für bessere Texte, 2. Aufl. Paderborn 2020.
- Scheuch, Alexander/Becker, Markus*, Analogiebildung im Privatrecht in Rechtstheorie und Klausurpraxis, in: JuS 2025, S. 897–903.
- Schwabe, Jürgen*, Grundkurs Staatsrecht, 5. Aufl. Berlin 1997.
- Steffahn, Volker*, Juristische Methoden lehren, in: Krüper (Hrsg.), Rechtsdidaktik lehren, Tübingen 2022, § 32.
- Thoma, Luis*, Recht verstehen – eine Gebrauchsanleitung, in: JURA 2023, S. 311 (Teil 1) und S. 431–441 (Teil 2).
- Vogelsang, Jan/Rasidovic, Benjamin*, Der vorläufige Rechtsschutz am Beispiel des Bauordnungsrechts, in: JA 2024, S. 51–58.
- Wüst, Stefan/Giglberger, Marina/Peter, Hannah*, Abschlussbericht des Regensburger Forschungsprojektes zur Examensbelastung bei Jurastudierenden – JurSTRESS, Institut für Psychologie, Universität Regensburg, Stand: 2021, https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/psychologie-ku-dielka/JurSTRESS_Abschlussbericht.pdf (zuletzt abgerufen am 08.09.2025).
- Zwickel, Martin/Lohse, Eva Julia/Schmid, Mathias*, Kompetenztraining Jura – Leitfaden für eine juristische Kompetenz- und Fehlerlehre, 2. Aufl. Berlin 2024.

Die Schwierigkeit juristischer Erstexamensklausuren im historischen Verlauf.

Eine Analyse mithilfe quantitativer (korpuslinguistischer) und qualitativer Methoden.

Adrian Hemler und Malte Krukenberg*

Abstract

Dieser Beitrag analysiert die Entwicklung der Schwierigkeit juristischer Erstexamensklausuren von 1948 bis 2022 anhand hessischer und baden-württembergischer Examenssachverhalte und -lösungsskizzen. Mithilfe einer Kombination aus quantitativen (korpuslinguistischen) und qualitativen Methoden werden sechs Schwierigkeitsfaktoren untersucht: Textlänge und Lesbarkeit der Sachverhalte, Textlänge der Lösungsskizzen, die Anzahl und Kombination von Rechtsgebieten, die Anzahl der Klausurschwerpunkte sowie die Anzahl der Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse. Die Ergebnisse zeigen über fünf von sechs Faktoren einen zunächst graduellen und ab den 1990ern deutlichen Schwierigkeitsanstieg. Insbesondere die Vervielfachung der Längen der Sachverhalte und Lösungsskizzen sowie die Zunahme abgeprüfter Rechtsgebiete und Schwerpunkte ist bemerkenswert. Hiervon ausgehend werden die Ursachen dieser Entwicklung diskutiert und Reformvorschläge unterbreitet.

I. Einführung

Über die eigene Studien- und Ausbildungszeit spricht man gern, schließlich fällt sie zumeist in einen besonders prägenden und aufregenden Lebensabschnitt. Das gilt natürlich ebenso für Juristinnen und Juristen. Wer in Deutschland das juristische Ausbildungssystem durchlaufen hat, kann daher im Rahmen der aktuellen Reformdebatte aus eigenen Erfahrungen schöpfen. Das mag sicherlich oft hilfreich sein, birgt aber auch die Gefahr, persönliche Ausbildungserfahrungen zum vorrangigen Maßstab heutiger Reformbedarfe zu machen. So sollte etwa das eigene Abschneiden in den Staatsexamina idealerweise keine Rolle bei der Bewertung heutiger Reformbestrebungen spielen.¹ Ebenso sollte eine besonders positive oder

* Dr. Adrian Hemler, LL.M. (Cambridge), M.A. (Lancaster) ist Habilitand am Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Internationales Privat- und Verfahrensrecht und Rechtsvergleichung (Prof. Dr. Michael Stürner, M.Jur. (Oxford)) an der Universität Konstanz und verantwortet als Erstautor insbesondere die Einführung, den Abschnitt zur „Schwierigkeit“, die quantitative Analyse sowie die abschließende Diskussion. Malte Krukenberg ist Rechtsreferendar in Düsseldorf und Doktorand im Vergaberecht und verantwortet als Zweitautor die qualitative Analyse der unterschiedlichen Examensgenerationen. Ferner sei Frau stud. iur. Eva Winkelmann für Ihre wertvolle Hilfe bei der Datenaufbereitung gedankt. Beide Autoren sind Mitglied im Bündnis zur Reform der Juristischen Ausbildung e.V. (*iur.reform*), deren Mitgliedern ebenfalls für hilfreiche Anmerkungen und Anregungen gedankt sei.

1 Gleichwohl finden sich hierfür Anhaltspunkte: So nimmt die Unzufriedenheit mit der juristischen Ausbildung mit steigender Notenstufe tendenziell ab: Die *iur.reform*-Studie, 2023, S. 92, Stand: Juni 2025, <https://iurreform.de/die-studie/> (19.6.2025).

negative Ausbildungserfahrung in der länger zurückliegenden Vergangenheit schon allein deshalb nicht relevant für die heutige Reformdebatte sein, weil sich die Examensanforderungen und -ziele in der Zwischenzeit geändert haben könnten. Das ist freilich leichter gesagt als getan, schließlich neigt der Mensch dazu, vergangene Eindrücke unhinterfragt auf die Bewertung heutiger Gegebenheiten zu übertragen,² zu viel Kontinuität zwischen dem Heute und Gestern zu vermuten³ und zudem die Vergangenheit rosiger zu bewerten, als sie war.⁴ Es mag insofern wenig überraschen, dass der empfundene Reformbedarf der juristischen Ausbildung geringer wird, je länger diese zurückliegt: Befragt man zur Zufriedenheit mit dem Ausbildungssystem nicht nur, wie jüngst der JuMiKo-Koordinierungsausschuss, 90 willkürlich ausgewählte Personen,⁵ sondern, wie die *iur.reform*-Studie, eine 132-fach höhere Anzahl,⁶ so wird zwar über alle Altersgruppen hinweg eine mehrheitlich negative Beurteilung des juristischen Ausbildungssystems erkennbar.⁷ Die *iur.reform*-Studie zeigt jedoch auch, dass die Unzufriedenheit mit der juristischen Ausbildung mit zunehmendem Alter (und damit in der Regel mit zunehmendem zeitlichem Abstand zur Ausbildung) erkennbar abnimmt.⁸ Ohne dies zum Generationenkonflikt zuspitzen zu wollen, wird damit sichtbar, dass die tendenziell ältere Entscheidungsgeneration weniger Veränderungsbedarf sieht als die tendenziell jüngere Generation der Ausbildungsbetroffenen. So weit, so erwartbar⁹ – und sicher nicht zwingend ein Problem: Lebenserfahrene Behutsamkeit mag oftmals ein wertvoller Gegenpol im Angesicht jugendlicher Umsturzlust sein. Um eine ggf. ungerechtfertigte Gleichsetzung vergangener Ausbildungserfahrungen mit heutigen Ausbildungsrealitäten zu vermeiden, bedarf es jedoch eines realistischen Blicks auf die historische Entwicklung der Examensanforderungen. Denn bereits hier beginnt die Kontroverse: Deutet möglicherweise das Wachstum des Umfangs der

2 Siehe zum sog. „memory bias“: Schacter, The American psychologist 54 (1999), S. 182, 194.

3 S. zur Kontinuitätsverzerrung den Nachw. in Fn. 2.

4 Sog. „rosy retrospection“, s. für weitere Nachw. Adler/Pansky, in: Aue/Okon-Singer (Hrsg.), Cognitive biases in health and psychiatric disorders, 2020, S. 139 ff.

5 Der Ausschuss wählte die Personen danach aus, dass „deren Auffassung vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen wertvoll und variantenreich erschienen“ – da keine weiteren Details zum Sampling vorlagen, ist daher von einer willkürlichen Auswahl auszugehen. S. Bericht des Ausschusses der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung, „Juristin und Jurist der Zukunft“, S. 3, Stand: Juni 2025, https://www.justiz.nrw.de/JM/justizpol_the_men/juristenausbildung/archiv/Endfassung-Bericht-Juristin-und-Jurist-der-Zukunft-15_03_2024.pdf (19.6.2025).

6 Genauer: 11.842 Teilnehmende.

7 Die *iur.reform*-Studie, 2023, abrufbar über <https://iurreform.de/>. Auch die BRF-Absolventenbefragung sowie die JurStress-Studie deuten in diese Richtung. Hierzu sowie zur *iur.reform*-Studie: Hemler/Krukenberg, ZDRW 2023, S. 1 mwN.; s. auch Klawitter, Ohne ein verbessertes Jurastudium bricht die Justiz zusammen, LTO, 13.6.2024, Stand: Juni 2025, <https://www.lto.de/karriere/jura-studium/stories/detail/jumiko-reform-jurastudium-juristenausbildung-justiz-kollaps> (19.6.2025).

8 Die *iur.reform*-Studie, 2023, S. 86, abrufbar über <https://iurreform.de/>.

9 Es ist etwa bekannt, dass ältere Menschen zu konservativerem Wahlverhalten tendieren (Goerres, Zeitschrift für Parlamentsfragen 41 (2010), S. 102 ff.; John, Analyse der Bundestagswahl 2021, Böll.brief 9/2021, https://www.boell-thueringen.de/sites/default/files/importedfiles/2021/10/18/btw21_analyse.pdf (20.8.2025), S. 4.

Ausbildungsliteratur pro Fachgebiet¹⁰ bereits auf ein Anforderungswachstum hin? Oder weist dies nur einen Wandel der Prüfungsanforderungen oder eine Evolution der Vorbereitungsmöglichkeiten nach? Und ist das Lamentieren der Jüngeren im Gegenteil schlichtweg ein Zeichen ihrer geringeren Belastbarkeit und dokumentiert daher, wie der JuMiKo-Ausschuss vorschlägt, vorrangig die Notwendigkeit von Resilienztrainings?¹¹

Anstelle in den hoffnungslosen Bahnen der wohl jahrtausendealten¹² Frage zu verharren, ob der Nachwuchs weniger zäh und tugendhaft ist als die Altvorderen, möchte diese Studie versuchen, einen empirisch gestützten Beitrag zur Frage zu liefern, ob die juristische Ausbildung über die Jahrzehnte tatsächlich schwieriger geworden ist. Hierzu wird zunächst der Versuch unternommen, messbare Faktoren für die „Schwierigkeit“ einer juristischen Klausur zu definieren. Sodann werden anhand der identifizierten Schwierigkeitsfaktoren vier Klausurgenerationen (1948, 1970er, 1990er, 2018-2021) aus Hessen und Baden-Württemberg quantitativ und qualitativ analysiert. Hierbei liegt über alle Analysedimensionen hinweg ein besonderer Fokus auf dem Vergleich zwischen den 1990ern und der heutigen Klausurgeneration, da die Erstere prägend für die Perspektivenentwicklung wesentlicher Teile der heutigen Entscheidergeneration sein dürfte und damit im Hinblick auf die kritische Betrachtung der oben erwähnten Kontinuitätserwartung besonders relevant ist. Die qualitative Analyse stützt sich in erster Linie auf eine Untersuchung und einen Vergleich zahlreicher ausgewählter Sachverhalte und Einzelprobleme sowie der korrespondierenden Lösungsanforderungen. Die quantitative Analyse setzt verschiedene Techniken aus dem Bereich der Korpuslinguistik ein. Zuletzt wird erörtert, ob es gute Gründe für den nachgewiesenen Schwierigkeitsanstieg gibt und welche Handlungsempfehlungen aus den Ergebnissen abgeleitet werden können.

II. Schwierigkeit

Die Schwierigkeit einer gedanklichen Leistung wird in Anlehnung an die *Cognitive Load Theory* in diesem Beitrag als die Menge an mentaler Anstrengung (*mental effort*) definiert, die deren Bewältigung erfordert.¹³ Damit ist „Schwierigkeit“ ein stark subjektiv gefärbtes Konzept, da die zur Aufgabenbewältigung notwendige mentale Anstrengung personen-, fähigkeits-, umwelt- und aufgabenabhängig ist.¹⁴

10 Hemler/Krukenberg, ZDRW 2023, S. 3 mwN.

11 So der JuMiKo-Koordinierungsausschuss: Bericht des Ausschusses der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung, „Juristin und Jurist der Zukunft“, S. 85, Stand: Juni 2025, https://www.justiz.nrw.de/JM/justizpol_themen/juristenausbildung/archiv/Endfassung-Bericht-Juristin-und-Jurist-der-Zukunft-15_03_2024.pdf (19.6.2025).

12 Eine unterhaltsame Zitatsammlung hierzu findet sich unter <https://bildungswissenschaftler.de/5000-jahre-kritik-an-jugendlichen-eine-sichere-konstante-in-der-gesellschaft-und-arbeitswelt/> (20.9.2024).

13 Sweller/Ayres/Kalyuga, *Cognitive Load Theory*, 2011, S. 71 ff. (schwerpunktmäßig zur kognitiven Last beim Wissenserwerb) sowie allgemeiner Sweller, *Cognitive Science* 12 (1988), S. 257 ff.

14 Vgl. hierzu: Hart/Staveland, in: Hancock/Meshkati (Hrsg.), *Advances in Psychology: Human Mental Workload*, 1988, Bd. 52, S. 139 ff. Im Hinblick auf personenbezogene Faktoren spielt bei der Schwierigkeitsbestimmung auch die intrinsische Motivation und das durch die Aufgabe hervorgerufene Stressniveau eine maßgebliche Rolle (Ryan/Deci, *American Psychologist* 55 (2000), S. 68 ff.).

Dies stützt die recht offenkundige Einsicht, dass die empfundene Schwierigkeit einer juristischen Klausur vom Prüfling abhängt. Absolute Aussagen zur Schwierigkeit sind damit ausgeschlossen. Orientiert man sich indessen anhand einiger informierter Annahmen am Maßstab eines *durchschnittlichen Klausurbearbeiters*, d.h. eines nicht herausragend (un-)begabten, (un-)intelligenten oder (des-)interessierten Prüflings, so sind verschiedene relativ gefasste Aussagen zur Schwierigkeit einer juristischen Klausur nach dem folgenden Muster möglich:

Für einen durchschnittlichen Klausurbearbeiter ist eine juristische Klausur A im Vergleich zu einer ansonsten identischen Klausur B zumeist infolge einer höheren mentalen Last schwieriger,

a) **wenn der Sachverhalt länger¹⁵ ist,**

Erläuterung: Die Ver- und Bearbeitungszeit erhöht sich zumeist mit der Textlänge.¹⁶ Die erhöhte Lesezeit lässt weniger Zeit für die Befassung mit der Lösung. Eine längere Textlänge deutet zumeist auf eine höhere Anzahl an Problemen hin.¹⁷

b) **wenn der Sachverhalt schwerer lesbar ist,**

Erläuterung: Eine schwerere Lesbarkeit führt zu einer höheren Verarbeitungslast und -zeit.

c) **wenn die Lösungsskizze länger ist,**

Erläuterung: Eine textlich längere Lösungsskizze („Lösungsvorschlag“)¹⁸ deutet zumeist auf eine größere Anzahl an Problemen hin. Das ist sicherlich kontrovers.¹⁹

d) **wenn viele und ggf. kombinierte Rechtsgebiete abgefragt werden,**

Erläuterung: Die Besonderheiten mehrerer und sich ggf. gegenseitig beeinflussender Rechtsgebiete müssen gekannt und in ihrem systematischen Verhältnis zueinander berücksichtigt werden, was sowohl in der Vorbereitungszeit als auch in jeder Klausur eine höhere Ver- und Bearbeitungslast auslöst. Dies gilt umso

15 D.h. im Vergleich zu Klausur B.

16 Freilich gibt es Ausnahmen. Kürzere Sachverhalte können lexikalisch dermaßen dicht und divers sein, dass die ausgelöste mentale Last und Lesegeschwindigkeit jener eines längeren Texts gleicht. Dies scheint jedoch bei juristischen Sachverhalten in der Regel nicht der Fall zu sein, da die Varianz der lexikalischen Dichte bei unterschiedlichen Sachverhaltslängen ähnlich bleibt (s.u.).

17 Eine Korrelation zwischen Textlänge und Problemanzahl konnte auch durch die qualitative Analyse nachgewiesen werden (s.u.).

18 Die Justizprüfungsämter vermeiden den Begriff der „Musterlösung“ oder „Lösungsskizze“, um dem Eindruck entgegenzuwirken, ein bestimmter Lösungsweg oder eine bestimmte Meinung sei zu bevorzugen.

19 Die Länge einer Lösungsskizze lässt sich in manchen Fällen vermutlich auch mit dem Bedürfnis nach einer umfassenden Anleitung der Korrekturassistenten erklären. Wie die qualitative Analyse sowie die praktische Erfahrung der Autoren nahelegen, werden jedoch auch in diesen Fällen die Lösungsskizzen als Musterlösungen wahrgenommen, sodass sich bei umfangreichen Lösungsskizzen die Anforderungen trotz eventuell abweichender Intentionen des Klausurerstellers erhöhen. Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass die wenigsten Korrektoren vor Korrekturbeginn eine eigene, vollständige Lösung ohne Blick in die Musterlösung entwickeln und zudem nicht bei allen Korrektoren davon ausgegangen werden kann, dass diese in der erwarteten Tiefe Kenntnis aller abgefragten Rechtsgebiete und Schwerpunkte haben.

mehr, als keine verlässlichen Regeln zu den zu erwartenden Rechtsgebieten existieren.²⁰

- e) **wenn mehr Klausurschwerpunkte (Probleme, Streitfragen, Meinungsstände) bewältigt werden müssen,**

Erläuterung: Die Ver- und Bearbeitungslast erhöht sich durch das Erkennen und Analysieren einer größeren Anzahl an Schwerpunkten sowie durch die Berücksichtigung klausurtaktischer Erwägungen.²¹ Dies gilt auch deshalb, weil eine zufriedenstellende Lösung allein mithilfe methodischer und systematischer Grundlagen und/oder der Lektüre des Gesetzestexts zumeist nicht möglich ist (und sei es nur aus zeitlichen Gründen), weshalb zumindest zu einigen Schwerpunkten spezielles Präsenzwissen abrufbar sein muss. Ferner erhöht sich der Schreibaufwand im Korsett des Gutachtenstils,²² sodass für die gedankliche Durchdringung weniger Zeit bleibt.

- f) **wenn der Sachverhalt mehr Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse aufweist.**

Erläuterung: Jede weitere Aufgabe fragt in der Regel neue Sachverhalts-, Anspruchs- oder Beteiligtenverhältnisse ab, die verstanden und interpretiert werden müssen. Dies löst daher zumeist²³ eine höhere Ver- und Bearbeitungslast aus. Dasselbe gilt, soweit unabhängig von der Anzahl der Aufgaben(-teile) mehrere Personenverhältnisse abgefragt werden.

Aus den obigen Aussagen ergeben sich damit insgesamt sechs Schwierigkeitsfaktoren: a) Textlänge des Klausursachverhalts, b) Lesbarkeit des Klausursachverhalts, c) Textlänge der Lösungsskizze, d) Anzahl und Kombination von Rechtsgebieten, e) Anzahl der Schwerpunkte und f) Anzahl der Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse. Die ersten drei Faktoren stellen den Schwerpunkt der quantitativen Analyse dar, wohingegen die letzten drei Faktoren die qualitative Analyse bestimmen.

Die Schwierigkeitsfaktoren sind nicht von identischem Gewicht. So lässt sich durchaus vermuten, dass etwa die Anzahl der Klausurschwerpunkte die ausgelöste mentale Last deutlicher bestimmt als die Lesbarkeit des Klausursachverhalts. Die Schwierigkeitsfaktoren sind auch nicht vollständig. So können bspw. auch weitere Bedingungen wie etwa die konventionelle Erwartbarkeit eines Rechtsgebiets oder Umweltfaktoren wie die Temperatur oder Lautstärke der Klausurräumlichkeiten bei der Schwierigkeitsbestimmung eine gewichtige Rolle spielen. Aufgrund von

20 Abseits der Stoffkataloge in den Prüfungsordnungen gibt es keine Regelungen oder Gepflogenheiten, die den Stoffumfang weiter einschränken. Hierzu gehören auch die nicht verlässlichen studentischen Erzählungen, wonach sich etwa die dritte Klausur im Zivilrecht zumeist auf sachenrechtliche Themen fokussiert.

21 Diese sind insbesondere dann nötig, wenn sich an ein Problemfeld ein weiteres anschließt. Die besondere Schwierigkeit liegt dann darin, dass es für eine vollständige Klausurbearbeitung erforderlich ist, bei der Lösung des ersten Problemfeldes einer bestimmten Meinung oder Lösungsmöglichkeit zu folgen, um überhaupt erst das nachfolgende Problemfeld ansprechen zu können.

22 Ein Ausweichen auf andere Stilarten (bspw. auf den ggf. definitionsintegrierenden Urteilsstil oder den abgekürzten Gutachtenstil) wird bei „Klausurproblemen“ von Korrektoren oft nicht gutgeheißen, sodass hier an der Darstellung im Gutachtenstil zumeist kein Weg vorbeiführt.

23 Eine Ausnahme sind sicherlich offene Fallfragen wie „Was ist die Rechtslage?“, die eine Identifikation und Bearbeitung unterschiedlicher Anspruchsrichtungen dem Prüfling überlässt.

Beschränkungen im Bereich der Operationalisierbarkeit und Ressourcenverfügbarkeit wurde die Analyse jedoch auf die genannten sechs Schwierigkeitsfaktoren beschränkt.

Abseits der genannten Schwierigkeitsfaktoren steht jene Kritik, die sich gegen bestimmte Eigenschaften juristischer Klausuren per se richtet. Hierzu zählt etwa die über das menschliche Konzentrationsvermögen hinausgehende 5-stündige Dauer einer juristischen Klausur,²⁴ die fehlende Standardisierung von Prüfungs- und Korrekturanforderungen²⁵ sowie die Rolle der Prüferpersönlichkeit²⁶. Darüber hinaus trägt auch das unklare²⁷ Ausbildungsziel dazu bei, dass im Dunkeln bleibt, was die Staatsexamina überhaupt messen wollen.²⁸ Die fehlende Schulung von Korrigierenden,²⁹ eine niedrige Korrekturvergütung,³⁰ die nur teilweise existierende und teils auch wieder abgeschaffte Abschichtungsmöglichkeit,³¹ Ankereffekte offener Zweitkorrekturen³² und die natürliche Fehleranfälligkeit juristischer Sachverhalte und Lösungsskizzen³³ sind weitere Kritikpunkte. Dass diese Einwände sich auch in realen Defiziten im Bereich der Objektivität und Messgenauigkeit juristischer Klausuren niederschlagen scheinen, zeigt sich an der Existenz gewichtiger korrektorabhängiger Abweichungen für identische Klausurleistungen.³⁴ All diese Aspekte tragen damit sicherlich insofern zur „Schwierigkeit“ einer juristischen Klausur bei, als hierdurch die Klausurbewertung und Bearbeiterleistung voneinander entkoppelt werden. Gleichwohl geht es bei diesen Aspekten nicht um die Schwierigkeit im hier definierten Sinne, d.h. der im Bereich der Schwierigkeitsfaktoren durch eine Klausur ausgelösten mentalen Last für einen durchschnittlichen Prüfling.

24 Hemler/Krukenberg, ZDRW 2023, S. 7 mwN.

25 Vgl. Reis, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Juristenausbildung heute, 2014, S. 26 f.: Die fehlende Nennung von Prüfungskriterien führe dazu, dass die Gefahr der Messung anderer sachfremder Merkmale (etwa einer adaptiven Sozialisierung) wächst.

26 Reis, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Juristenausbildung heute, 2014, S. 26; Willemsen, Risikoklasse 10: Hände weg vom Jurastudium?, DAV-Online, 22.9.2020, abrufbar über <https://anwalt.sblatt.anwaltverein.de/de/news/h%C3%A4nde-weg-vom-jurastudium>.

27 Hiermit sind nicht die formalen Ausbildungsziele gemeint (bspw. „Befähigung zum Richteramt“ durch die zweite Staatsprüfung), sondern die allgemeine inhaltliche Ausrichtung mitsamt ihrer Schwerpunkte, die mangels ausbildungsübergreifender Curricula je nach Lehr- und Ausbilderpersönlichkeit zwischen Praxisorientierung und Wissenschaftlichkeit oszilliert.

28 Reis, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Juristenausbildung heute, 2014, S. 26.

29 Omlor/Meister, ZRP 2021, S. 59, 62.

30 Omlor/Meister, ZRP 2021, S. 59, 62.

31 Hemler/Krukenberg, ZDRW 2023, S. 8 mwN. Zur kürzlichen Abschaffung der Abschichtungsmöglichkeit in NRW: <https://jurios.de/2022/12/30/ein-jahr-jag-reform-in-nrw-warten-auf-den-fortschritt/>.

32 Hemler/Krukenberg, ZDRW 2023, S. 9 mwN; Derleder, NJW 2005, S. 2834, 2836.

33 Vgl. Derleder, NJW 2005, S. 2834, 2836.

34 So wurde zumindest für identische Klausurleistungen im Grundstudium jüngst eine korrektorabhängige durchschnittliche Abweichung von 6,47 zwischen niedrigster und höchster gegebener Note nachgewiesen (Hufeld, ZDRW 2024, S. 59 ff.).

III. Rohdaten

Zur Abbildung einer aktuellen Klausurgeneration konnten die Autoren auf eine große Menge baden-württembergischer Sachverhalte und Lösungsskizzen aus den Jahren 2018 – 2022 zurückgreifen, welche mit freundlicher Genehmigung des baden-württembergischen Landesjustizprüfungsamts (LJPA) für die Analyse verwendet werden durften. Aufgrund dieser Ausgangslage wurde zunächst zur Erhöhung der Vergleichbarkeit versucht, auch alle älteren Klausurgenerationen aus Baden-Württemberg zu erhalten. Indessen waren weder beim LJPA Baden-Württemberg noch in baden-württembergischen Archiven Klausuren aus den 1970er-Jahren vorhanden. Zudem lehnte das LJPA Baden-Württemberg eine Übersendung von Lösungsskizzen aus den 1990ern mit Verweis auf § 2 Abs. 3 Nr. 2 LIFG-BW ab. Daher wurde entschieden, auch andere Justizprüfungsämter um die Übersendung älterer Klausurgenerationen zu bitten. Indessen beantwortete nur eine Minderheit der Justizprüfungsämter die Anfragen oder aber es wurde eine Übersendung für rechtlich³⁵ oder tatsächlich³⁶ unmöglich erachtet. Daher musste das Anliegen eines breiten Querschnitts durch alle Bundesländer aufgegeben werden. Da dank der ausgesprochenen Kooperationsbereitschaft des LJPA Hessen jedoch eine ausreichende Zahl an hessischen Klausuren und Lösungsskizzen aus den 1970er- und 1990er-Jahren vorlag, wurde entschieden, nur hessische Klausuren für die Generation der 1970er- Jahre zu verwenden. Die als Vergleichsgröße für aktuelle Entscheidungen besonders relevante Klausurgeneration der 1990er Jahre wurde mit hessischen und baden-württembergischen Sachverhalten sowie hessischen Lösungsskizzen abgebildet.³⁷ Für die älteste Klausurgeneration konnte im badischen Staatsarchiv lediglich eine geringe Anzahl an Klausuren und Sachverhalten einer Kampagne des badischen Justizprüfungsamts im Jahr 1948 ermittelt werden. Alle Sachverhalt- und Klausurjahrgänge bestehen in einem ausgewogenen Verhältnis aus Klausuren aus dem Öffentlichen Recht, Zivilrecht und Strafrecht (eine Ausnahme sind die Lösungsskizzen des Jahres 1948).³⁸

Die Autoren bedauern an dieser Stelle die mangelnde Kooperationsbereitschaft einiger Justizprüfungsämter. Aufgrund der gewichtigen Bedeutung der juristischen Staatsprüfungen sollte es den Justizprüfungsämtern ein Anliegen sein, Forschungsprojekte zu unterstützen und Transparenz hinsichtlich der Anforderungen und Entwicklungen der Examensanforderungen zu fördern. Dass in manchen Prüfungsämtern in einigen Fällen Desinteresse oder, trotz längst abgelaufener Rechtsmittelfristen, eine gewisse Verhinderungshaltung vorzuherrschen scheint, ist bedauerlich.

35 Das LJPA Bayern verweigerte die Übersendung der Klausuren etwa unter Verweis darauf, dass das Verwendungsrecht nach einer Sperrfrist wieder auf die Klausurersteller zurückfalle. Diese sind freilich in der Regel schon emeritiert oder verstorben, sodass die Klausuren damit bis zum Ablauf der auf die Rechtsnachfolger übergegangenen Nutzungsrechte kaum mit realistischem Aufwand erreichbar sind.

36 Etwa aufgrund der Vernichtung der Akten.

37 Da der sog. Ringtausch auch damals schon existierte, erschien eine Mischung hessischer und baden-württembergischer Klausuren zur Vergrößerung der Datengrundlage vertretbar.

38 Diese beziehen sich ausschließlich auf zivilrechtliche Klausuren.

Insgesamt ergibt sich damit die folgende Rohdatengrundlage:

Jahrgänge	1948	1970er	1990er	2020er
Sachverhalte (Anzahl)	7	10	37	56
Lösungsskizzen (Anzahl)	2	9	10	56
Herkunft	LJPA Baden	LJPA Hessen	LJPA BW/LJPA Hessen	LJPA BW
Kampagnen	Sommerkampa- gne 1948	Frühjahr 1972, Sommer 1972, Herbst 1972, Frühjahr 1973, Sommer 1973	Hessen: Som- mer 1990, Herbst 1990, Winter 1990 BW: Herbst 1993, Herbst 1994, Sommer 1994	Alle Frühjahrs- und Herbst- kampagnen 2018-2021, Frühjahrskam- pagne 2022

Tabelle 1: Rohdaten

Wie in Tabelle 1 sichtbar wird, konnten nur zwei Lösungsskizzen aus dem Jahr 1948 gesammelt werden, was kaum repräsentativ sein dürfte. Das ungleiche Verhältnis zwischen Sachverhalten und Lösungsskizzen in der 1990er-Generation erklärt sich damit, dass das LJPA Baden-Württemberg eine Übersendung der Lösungsskizzen in dieser Generation verweigerte,³⁹ sodass hier nur die hessischen Lösungsskizzen verwendet werden konnten.

Insgesamt liegt daher ein *convenience sample* vor. Es wurden schlicht alle Daten verwendet, die erhältlich waren bzw. von den Justizprüfungsämtern übersandt wurden. Dies ist keine optimale Stichprobe. Da schlicht alle von JPA-Mitarbeitern übermittelten Klausuren verwendet wurden, ist jedoch ein *confirmation bias* oder *selection bias* bei der Datenauswahl aufseiten der Autoren ausgeschlossen. Dasselbe gilt für die Datenauswahl durch die übersendenden Justizprüfungsämter, da sich diese ebenfalls schlicht an der Verfügbarkeit orientierte. Da jedenfalls ab den 1970er-Jahren mehrere vollständige Jahrgänge vorhanden sind und wohl auch zu dieser Zeit bereits ein Austausch⁴⁰ zwischen den Prüfungsämtern stattfand, erscheint die Stichprobe aus zwei Bundesländern jedoch ausreichend, um der bundesdeutschen Grundgesamtheit in den jeweiligen Klausurjahrgängen nahezukommen. Die 1948er-Generation dient dagegen vor allem einer Veranschaulichung ohne Repräsentativitätsanspruch.

39

Zu den Gründen siehe Fn. 35.

40

Ob dieser Austausch bereits den Umfang des heutigen Ringtauschs erreichte, konnte nicht ermittelt werden.

IV. Quantitative Analyse

Für die quantitative Analyse wurden in erster Linie Methoden der sog. Korpuslinguistik verwendet. Diese nutzt Sammlungen von Sprachdaten (sog. Korpora), um linguistische Phänomene empirisch zu untersuchen.

1. Aufbau der Klausurkorpora

Die Sachverhalte und Lösungsskizzen jeder Klausurgeneration wurden jeweils durch ein eigens konstruiertes Korpus abgebildet. Die erstellten Korpora sind ad-hoc Korpora ohne Metadaten. Da die Klausuren als PDF, DOCX und DOC vorlagen, wurde der Text zunächst mithilfe eines Python-Skripts extrahiert, was im Falle der PDF-Dateien die automatische Texterkennung mittels *Optical Character Recognition* (OCR) beinhaltete. Der extrahierte Text wurde in Form von TXT-Dateien gespeichert und sodann mithilfe verschiedener standardisierter Pre-Processing-Methoden für die Analyse vorbereitet.

Da die schlechte Scanqualität sowie das allgemein schwer lesbare Schriftbild der Klausursachverhalte des Jahres 1948 in einer zu hohen OCR-Error-Rate resultierten, wurde entschieden, diesbezüglich auf den Aufbau eines Korpus zu verzichten. Die Korpora sind nach dem einheitlichen Muster *BUNDESLAND_JAHRGANG_KLAUSURTEIL* benannt, wobei Sachverhalte mit *SV* und Lösungsskizzen mit *LS* abgekürzt werden. Hessen wird mit *He* abgekürzt und Baden-Württemberg mit *BW*.

Korpusbezeichnung	Wortzahl (Tokens)	Dateianzahl
He_1970er_SV	2.642	10
BW_He_1990er_SV	16.869	37
BW_2020er_SV	53.252	54
BW_1948_LS	5.688	2
He_1970er_LS	9.627	8
BW_He_1990er_LS	14.409	10
BW_2020er_LS	425.256	56

Tabelle 2: Korpusstatistiken

Die Korpora können aufgrund auferlegter Verwendungsbeschränkungen nicht veröffentlicht werden.⁴¹

41 Dies gilt insbesondere für die aktuelle Klausurgeneration; auch ältere Klausurgenerationen wurden den Autoren lediglich für die Zwecke dieses Forschungsprojekts übersandt. Der Erstautor übersendet gern die Rohdaten, soweit zuvor Rücksprache mit den betreffenden Prüfungsämtern gehalten wird.

2. Vergleichende Analyse

Die Korpora wurden im Hinblick auf die drei Schwierigkeitsfaktoren a) Textlänge des Klausursachverhalts, b) Lesbarkeit des Klausursachverhalts und c) Textlänge der Lösungsskizze untersucht und verglichen.

a. Textlänge des Klausursachverhalts

Die Textlänge der Klausursachverhalte zeigt einen deutlichen Aufwärtstrend. Betrug der Median der Zeichen pro Sachverhalt in der 1970er-Generation noch 1.704, so wuchs er in der 1990er-Generation bereits um 49 % auf 2.538 an. Vergleicht man die 1990er-Generation mit den 2020ern, so zeigt sich ein Anstieg um 170 % auf 6.863 Zeichen pro Sachverhalt.

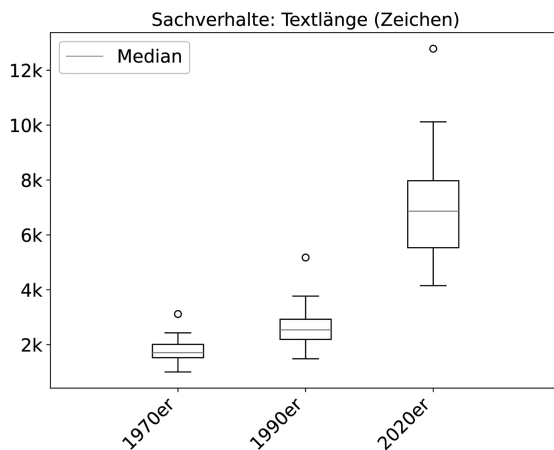


Abbildung 1: Sachverhalte: Textlänge

Die Visualisierung mittels Boxplots zeigt die Dramatik dieses Trends: Was in den 1990ern noch als Ausreißer nach oben hin galt, erreicht in der heutigen Klausurgeneration nicht einmal den Interquartilsbereich. Mit anderen Worten: Was in den 1990ern ein extrem langer Sachverhalt war, gilt heute als vergleichsweise kurz.

In den Boxplots sichtbar wird auch die Zunahme der Streuung der Sachverhaltslängen. Während der Rahmen der zu erwartenden Sachverhaltslängen in den 1970ern und 1990ern noch recht beschränkt war, müssen sich Examenskandidaten heute auf eine etwas mehr als doppelt so große Varianz der Sachverhaltslängen einstellen.

b. Lesbarkeit des Klausursachverhalts

Angesichts der obigen Ergebnisse könnte der Einwand naheliegen, dass vergangene Sachverhalte zwar kürzer gewesen sein mögen, dafür aber inhaltlich dichter und damit im Ergebnis ebenso schwierig zu erfassen waren. Dieser Frage kann mit mehreren linguistischen Kennzahlen nachgegangen werden,⁴² die in diesem Abschnitt untechnisch⁴³ unter dem Begriff der Lesbarkeit zusammengefasst werden.

aa. Lexikalische Diversität

Ein erster zentraler Faktor für die Lesbarkeit eines Texts ist die lexikalische Diversität. Diese ist eine zentrale Kennzahl der Komplexität eines Textes.⁴⁴ Die lexikalische Diversität bezeichnet das Verhältnis einzigartiger Wörter (Types) zu allen Wörtern (Tokens).⁴⁵ Eine hohe lexikalische Diversität weist auf einen reichhaltigen Wortschatz und damit auf eine höhere inhaltliche Dichte und kognitive Verarbeitungslast hin.⁴⁶ Die lexikalische Diversität lässt sich zuverlässig und textlängenunabhängig mithilfe der *Mean Segmental Type-Token Ratio (MSTTR)* ermitteln. Diese misst die lexikalische Diversität, indem der Durchschnitt der *Type-Token-Ratio* über mehrere gleich große Textsegmente berechnet wird.⁴⁷ Je mehr sich der *MSTTR*-Wert der 1 annähert, desto höher fällt die lexikalische Diversität aus. Deutsche Online-Nachrichten nehmen etwa *MSTTR*-Werte zwischen 0,6 und 0,7 an.⁴⁸ Indessen hängt der *MSTTR*-Wert auch vom gewählten Textgrößensegment ab,⁴⁹ sodass ein unmittelbarer Vergleich unterschiedlicher *MSTTR*-Werte nur bei der Verwendung identischer Fenster möglich ist. Für die vorliegende Analyse wurde ein gebräuchliches Fenster von 100 Tokens gewählt, was im Schaubild als *MSTTR(100)* angegeben wird.

42 Eine weitere Kennzahl ist etwa der Umfang des Vokabulars. Zur Textkomplexität gehören auch einige Methoden, auf die vorliegend vor allem aufgrund der fachsprachlichen Natur der Texte nicht zurückgegriffen wurde, etwa der Vergleich von Wortfrequenzen sowie die Wortraritätsanalyse (s. hierzu etwa *Wilkens/Vecchia/Boito u.a.*, in: Pichara/Bazzan (Hrsg.), *Advances in artificial intelligence – IBERAMIA*, 2014, S. 129, 133).

43 Es gibt verschiedene Lesbarkeitsdefinitionen, die jeweils unterschiedlichen Maßstäben folgen – ein weit verbreiteter Maßstab ist der *Flesch Reading Ease*, der unten bestimmt wird.

44 Kyle, in: Webb (Hrsg.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*, 2020, S. 454.

45 *Malvern/Richards/Chipere u.a.*, in: *Lexical Diversity and Language Development*, 2004, S. 31 ff.

46 Vgl. *Lissón/Ballier*, *Discours* 23 (2018), S. 3 ff. im Bereich des Fremdspracherwerbs.

47 Kyle, in: Webb (Hrsg.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*, 2020, S. 454, 459. Ähnlich auch der *Moving Average Type-Token-Ratio (MATTR)*, hierzu *Torruella/Capsada*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 95 (2013), S. 447, 448 ff.

48 *Wolfer/Koplenig/Michaelis u.a.*, in: Klosa-Kückelhaus (Hrsg.), *Sprache in der Coronakrise*, 2021, S. 5, 8 (ohne Angabe des *MSTTR*-Fensters).

49 Je kleiner das Fenster, desto höher liegt tendenziell der *MSTTR*-Wert, da in kleinen Segmenten die Wahrscheinlichkeit von Wortwiederholungen geringer ist.

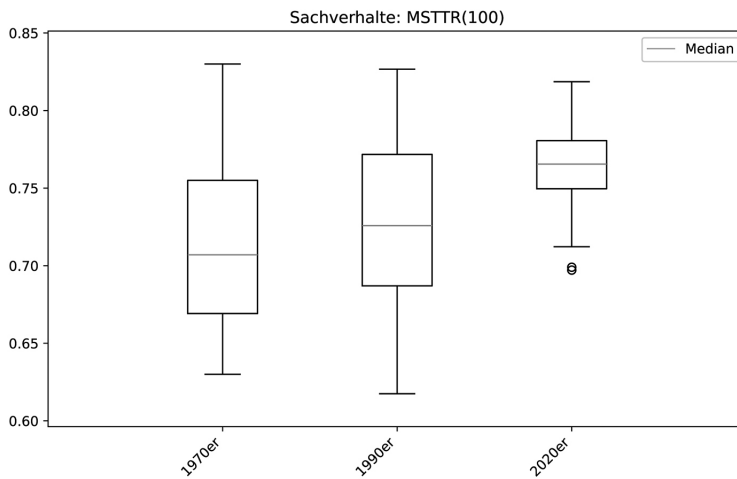


Abbildung 2: Sachverhalte: MSTTR, Fenstergröße 100 Tokens

Wie die Visualisierung mittels Boxplots zeigt, weisen alle Sachverhaltsgenerationen mit einem leichten Aufwärtstrend eine eher hohe lexikalische Diversität auf. Auch zeigt sich eine recht große Varianz, wobei diese in der heutigen Sachverhaltsgeneration erkennbar abgenommen hat. Damit sind insgesamt keine erheblichen Veränderungen bei der lexikalischen Diversität zu beobachten; sie entwickelt sich langsam auf durchgehend höherem Niveau. Der Vergleich zwischen den zwei älteren Klausurgeneration und dem status quo deutet angesichts der geringer werdenden Varianz allenfalls darauf hin, dass ein gewisses Maß an Standardisierung in der „Sachverhaltssprache“ eingetreten ist.

bb. Flesch Reading Ease

Ein weiterer Lesbarkeitsmaßstab ist der *Flesch Reading Ease (FRE)*.⁵⁰ Dieser misst mithilfe der durchschnittlichen Satzlänge und Silbenzahl pro Wort, wie leicht ein Text zu verstehen ist. Ein höherer Wert signalisiert eine bessere Verständlichkeit, wobei ein Wert zwischen 60 und 70 auf einen gut verständlichen Text hindeutet.⁵¹

Um lediglich vollständige Sätze – und nicht etwa knappe Überschriften oder Querverweise in Fußnoten – in die Analyse einzubeziehen, wurde der *FRE* lediglich für Sätze mit Subjekt und Prädikat ermittelt, die im Folgenden als „S+P-Sätze“ bezeichnet werden. Zudem wurde die an die deutsche Sprache angepasste *Amstad*-Formel für die Berechnung des *FRE* verwendet.⁵²

50 Pothier/Day/Harris u.a., International Journal of Language & Communication Disorders 43 (2008), S. 712 ff.; Flesch, The Art of Readable Writing, 1974.

51 Flesch, The Journal of Applied Psychology 32 (1948), S. 221, 230.

52 Zur Anpassung des *FRE* mithilfe der *Amstad*-Formel für deutsche Texte: Immel, in: ders. (Hrsg.), Regionalnachrichten im Hörfunk, 2014, S. 17 ff.

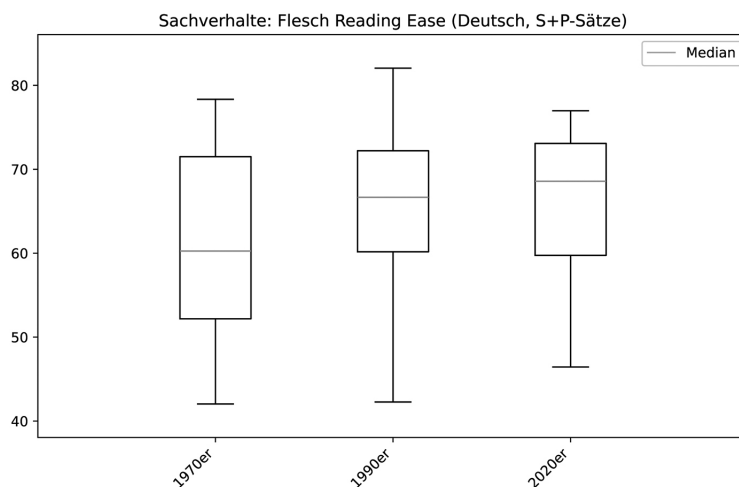


Abbildung 3: Sachverhalte: Flesch Reading Ease

Wie in Abbildung 3 sichtbar wird, erreichen alle Klausurgenerationen eine gute Lesbarkeit im Sinne des FRE, wenngleich auch mit recht großer Varianz. Die Sachverhalte der 1970er-Jahre waren etwas weniger gut lesbar, wenngleich auch hier zumeist bereits ein gutes Niveau vorlag.

cc. Durchschnittliche Satz- und Wortlänge

Auch die Satz- und Wortlänge spielt im Bereich der Lesbarkeit eines Textes eine gewichtige Rolle.⁵³ Längere Sätze und Wörter erschweren die Lesbarkeit und erhöhen die kognitive Last, da komplexere Satzstrukturen mehr Aufmerksamkeit und Verarbeitungskapazität erfordern.⁵⁴

Wie die Visualisierung zeigt, war die durchschnittliche Satzlänge (ermittelt als Gesamtzahl der Wörter in S+P-Sätzen) in den 1970er Jahren tendenziell etwas höher. Interessant ist zudem die Abnahme der Varianz und der Wegfall von Ausreißern in der heutigen Generation; dies deutet abermals auf eine zugenommene stilistische Standardisierung hin.

Ein gegenläufiger Trend lässt sich dagegen bei der durchschnittlichen Wortlänge beobachten: Lag diese in den 1970ern noch bei 7,6 Zeichen pro Wort und in den 1990ern bei 8,51, lag sie in der heutigen Klausurgeneration bei 9,55, was einer schleichenden Progression von 25,31 % entspricht.

⁵³ Zur Wortlänge: *Wilkins/Vecchia/Boito u.a.*, in: Pichara/Bazzan (Hrsg.), *Advances in artificial intelligence – IBERAMIA*, 2014, S. 129, 133.

⁵⁴ *Bamberger/Vanecek*, *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben*, 1984, S. 39 f.

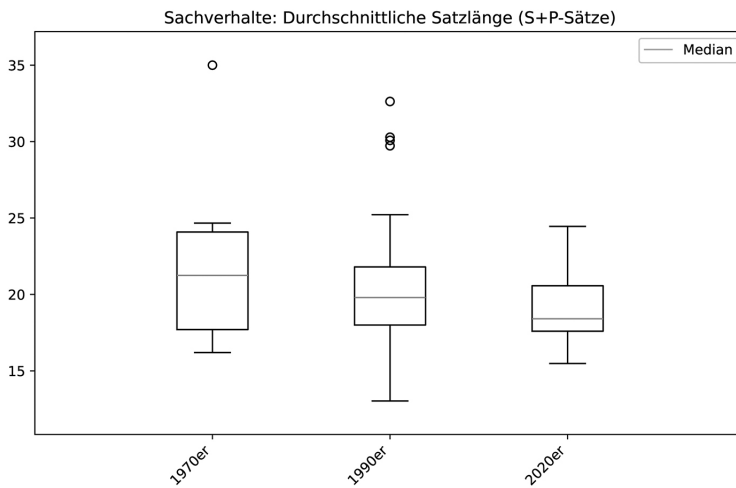


Abbildung 4: Sachverhalte: durchschnittliche Satzlänge

Insgesamt befindet sich die Satz- und Wortlänge damit über alle Generationen hinweg etwa auf dem erwartbaren Niveau eines Fachtexts.

dd. Lexikalische Dichte

Ein weiterer Lesbarkeitsmaßstab ist die lexikalische Dichte. Diese beschreibt die Anzahl lexikalischer Tokens (sog. Inhaltswörter) zur Gesamtzahl der Tokens.⁵⁵ Ein höheres Verhältnis weist auf einen komplexeren und damit anspruchsvolleren Text hin. Nachrichten- und Zeitungsartikel haben eine mittlere lexikalische Dichte von etwa 0,4 bis 0,5;⁵⁶ fach- und wissenschaftliche Texte nehmen dagegen zumeist höhere Werte an.

Wie die Boxplots zeigen, ist ein durchaus gewichtiger Abfall der lexikalischen Dichte zu beobachten, was dafür spricht, dass Sachverhalte der 1970er-Jahre tatsächlich inhaltlich geringfügig kondensierter waren. Zwischen den 1990ern und der heutigen Sachverhaltsgeneration existieren dagegen kaum Unterschiede.

⁵⁵ Dawson/Hsiao/Tan u.a., *Language Development Research* 1 (2021), S. 1, 3. Die lexikalische Dichte wird teilweise auch der lexikalischen Diversität zugeordnet, s. Fn. 44.

⁵⁶ Kembaren/Aswani, *ELLITE Journal of English Language Literature and Teaching* 7 (2022), S. 109, 114 ff.

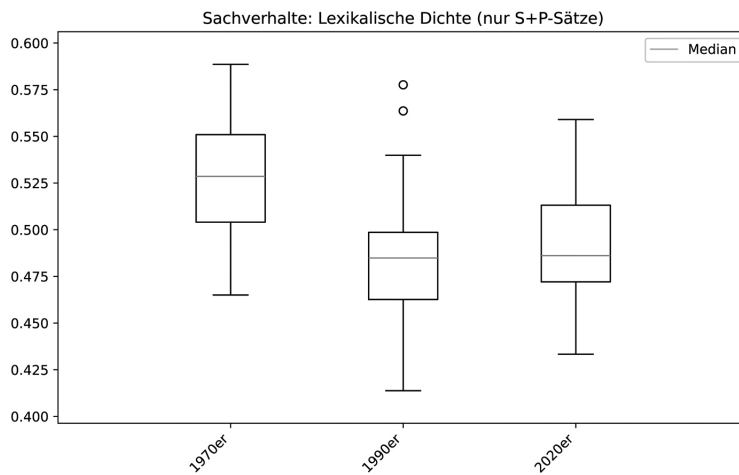


Abbildung 5: Sachverhalte: Lexikalische Dichte

c. Text- und Wortlänge der Lösungsskizzen

Richtet man den Blick auf die Lösungsskizzen, so zeichnet sich auch hier ein bemerkenswerter Trend ab.

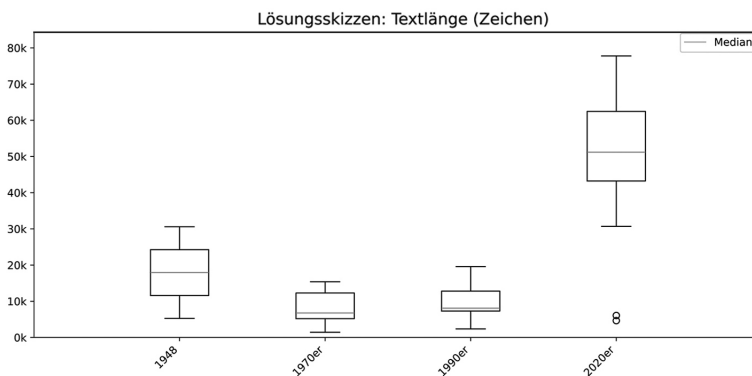


Abbildung 6: Lösungsskizzen: Textlänge

Wie die Visualisierung zeigt, verharren die ersten drei Generationen im Hinblick auf die Textlänge der Lösungsskizzen zunächst auf einem recht ähnlichen Niveau. Bezüglich der 1948er-Generation ist daran zu erinnern, dass das Korpus hier aus nur zwei Lösungsskizzen besteht und daher nicht repräsentativ ist. Der Median der Textlänge wuchs sodann zwischen den 1990ern und 2020ern stark von 8.082 Zeichen pro Lösungsskizze auf 51.190 Zeichen um 533 % an. Bei den zwei Ausreißern in der aktuellen Klausurgeneration handelt es sich im Übrigen um ergänzende Lösungshinweise. Dies zeigt zugleich: Was in den 1990ern noch als eher kurze Lö-

sungsskizze für eine ganze Klausur galt, entspricht heute nur noch einem ergänzenden Lösungshinweis.

Ebenfalls eine deutliche Progression zeigt im Übrigen auch die durchschnittliche Wortlänge in den Lösungsskizzen: Lag diese in den 1970ern noch bei 7,82 Zeichen pro Wort und in den 1990ern bei 8,28, wuchs sie um 24,6 % auf 10,32 in der aktuellen Lösungsskizzengeneration an.

d. Weitere Erkenntnisse: Lesbarkeit der Lösungsskizzen

Nicht unmittelbar relevant für die Schwierigkeitsfaktoren, aber dennoch erwähnenswert ist auch die Entwicklung des *FRE* der Lösungsskizzen. Hier lässt sich in der heutigen Generation eine deutliche Abnahme der Leseverständlichkeit beobachten, was für eine größere inhaltliche Komplexität der Lösungsskizzen spricht.

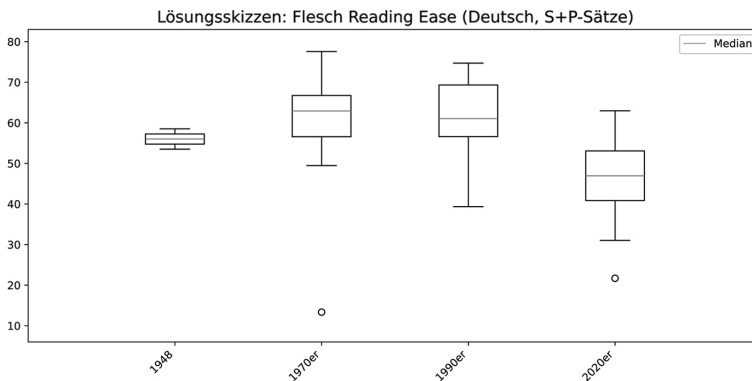


Abbildung 7: Lösungsskizzen: Flesch Reading Ease

3. Zwischenergebnis

Die Textlänge aktueller Klausursachverhalte und Lösungsskizzen hat sich im Vergleich zu vorherigen Generationen vervielfacht. In Anbetracht der Schwierigkeitsfaktoren a) und c) sind die Klausuren damit infolge einer hierdurch ausgelösten Steigerung der mentalen Last schwerer geworden.

Die Lesbarkeit der Klausursachverhalte verbleibt dagegen ohne deutliche Trends über alle Generationen hinweg auf solidem bis gutem Niveau. Während die Messgrößen *MSTTR* und Wortlänge eher auf eine leicht verringerte Lesbarkeit heutiger Klausuren hindeuten, indiziert die Entwicklung des *FRE* sowie der lexikalischen Dichte und Satzlänge tendenziell das Gegenteil. Angesichts dieser gegenläufigen Parameter sowie der ohnehin insgesamt nur geringen Veränderungen wird man im Rahmen des Schwierigkeitsfaktors b) von einer weitgehend identischen Schwierigkeit ausgehen dürfen.

V. Qualitative Analyse

Im Rahmen der qualitativen Analyse wurde durch die Untersuchung ausgewählter Klausursachverhalte und -lösungen ermittelt, wie sich der Schwierigkeitsgrad im Hinblick auf die folgenden Schwierigkeitsfaktoren entwickelt hat:

- d) Anzahl und Kombination von Rechtsgebieten,
- e) Anzahl der Schwerpunkte und
- f) Anzahl der Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieser Untersuchungsteil naturgemäß stärker auf wertenden Einschätzungen des Analysten basiert, wenngleich auch hier die Untersuchung stets am Maßstab eines durchschnittlichen Prüflings⁵⁷ ausgerichtet wurde.

Die Grundlage bilden die Rohdaten der quantitativen Analyse. Es wurden Klausuren aus allen Rechtsgebieten (Zivil-, Straf- und Öffentliches Recht) sowie allen Zeiträumen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt⁵⁸ und analysiert. Anders als im Rahmen der quantitativen Untersuchung wird hierbei nicht streng zwischen Sachverhalten und Lösungsskizzen unterschieden, da die Betrachtung der genannten Schwierigkeitsfaktoren eine ganzheitliche Untersuchung der Klausuren als Synthese zwischen Aufgabenstellung und Erwartungshaltung erfordert.

1. Hypothese und Kriterien

Angesichts dessen, dass die quantitative Untersuchung im Rahmen zweier von drei Schwierigkeitsfaktoren eine deutliche Zunahme der mentalen Last gezeigt hat, wurde die qualitative Analyse zu deren inhaltlicher Fokussierung an der Hypothese ausgerichtet, dass die Klausuren über den Untersuchungszeitraum im Bereich der drei Schwierigkeitsfaktoren d)–f) ebenfalls zunehmend schwieriger geworden sind. Diese Erwartungshaltung wurde im Lichte der gewonnenen Ergebnisse regelmäßig kritisch überprüft. Die Analyseschritte sind weitgehend nach den Rechtsgebieten Zivilrecht, Öffentliches Recht und Strafrecht untergliedert und orientieren sich an den drei Schwierigkeitsfaktoren, sodass zunächst die Anzahl und Kombination von Rechtsgebieten, dann die Anzahl der Schwerpunkte und zuletzt die Anzahl der Aufgaben(-teile) untersucht wird. Dem entsprechen die aus der genannten Hypothese abgeleiteten Unterhypothesen: Es wird vermutet, dass die früheren Klausurgenerationen weniger verschiedene Rechtsgebiete, weniger Schwerpunkte und weniger Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse zum Gegenstand hatten. Um die Greifbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, wird abschließend die Schwierigkeit der Klausuren aus heutiger Perspektive eingeordnet.

⁵⁷ S. hierzu unter II.

⁵⁸ Lediglich im Hinblick auf Klausuren der 1948er und 1970er-Generation war die Auswahl durch die begrenzte Datenverfügbarkeit bereits vorgegeben.

2. Zivilrechtliche Klausuren

a. Anzahl und Kombination von Rechtsgebieten

Aus dem Jahr 1948 lagen nur zwei zivilrechtliche Originalklausuren mitsamt Lösungsskizzen vor. Die erste Klausur befasste sich ausschließlich mit Fragen zu § 935 BGB und der Stellvertretung in unterschiedlichen Fallkonstellationen. Die zweite Klausur hatte die Schadensersatzpflicht im Falle der Unmöglichkeit der Herausgabe einer Sache zum Gegenstand. Schwerpunktmäßig war hier die Unmöglichkeit und das Vertretenmüssen herauszuarbeiten. Anschließend musste i.R.d. §§ 249 ff. BGB diskutiert werden, wie die Gläubigerin eines unmöglich gewordenen Anspruchs auf Herausgabe von Wertpapieren zu stellen ist. Dort musste zuletzt auch erörtert werden, dass sich ein Anspruch auch auf § 816 Abs. 1 S. 1 BGB a.F. stützen ließ. Aufgrund der Beteiligung von Banken waren am Rande auch handelsrechtliche Vorschriften zu beachten.

Aus den 1970er-Jahren lagen vier Klausuren zum Zivilrecht vor. Im Juli 1972 befasste sich die erste Klausur vorwiegend mit dem Schuldrecht BT und dort mit der Abgrenzung des Kauf- und Werkvertrags und insgesamt mit dem Institut der Nachbesserung. Die Klausur des Novembertermins 1972 hatte dagegen einen sachenrechtlichen Themenschwerpunkt. Es ging um den Eigentumsvorbehalt und das Anwartschaftsrecht sowie den Eigentumserwerb bei Verfügung durch den Noch-Eigentümer. Zudem war aus dem BGB AT eine Anfechtung zu prüfen. Die erste Klausur des Apriltermins 1973 befasste sich schwerpunktmäßig mit einer AGB-Prüfung im Rahmen des Rücktritts von einem Reisevertrag, weshalb vor allem Fragen des Allgemeinen und Besonderen Schuldrechts zu behandeln waren. Die vierte Klausur des Julitermins 1973 behandelte das Vermieterpfandrecht und die Frage, inwieweit der Mieter die Herausgabe von eingebrachten Sachen verlangen kann. Hierbei waren alle möglichen Anspruchsgrundlagen (aus Besitz, Eigentum, GoA und Bereicherungsrecht) zu diskutieren.

Auch aus den 1990er-Jahren lagen vier zivilrechtliche Klausuren vor. Im Januar 1990 standen vor allem sachenrechtliche Fragen des Eigentumsvorbehalts und des gutgläubigen Erwerbes im Vordergrund. Zu prüfen waren Herausgabeansprüche aus §§ 985, 1007 Abs. 1, Abs. 3 und § 823 Abs. 1 i.V.m. § 249 S. 1 BGB. Im Juni 1990 ging es um das Werkunternehmerpfandrecht im Zusammenhang mit Herausgabe- und Schadensersatzansprüchen. Im Vergleich der ausgewerteten Klausuren wurden im Oktober 1990 erstmalig Fragen der sog. „Nebengebiete“ (Erb-, Familien-, Handels- und Gesellschaftsrecht) vertieft geprüft. In der Sache ging es um einen möglichen Zahlungsanspruch aus Wohnraummieta gegenüber den Erben des verstorbenen Mieters. Eine letzte Klausur aus dem Januar-Termin 1991 befasste sich schließlich mit den Themen der Vorausabtretung, Globalzession und dem verlängerten Eigentumsvorbehalt im Geschäftsverkehr – ausweislich des Korrekturhinweises in der Lösungsskizze schon damals ein Klassiker der Examensprobleme.

Zwischen den Jahren 1948 und 1991 prüften damit fast alle Klausuren Themen aus den Kernbereichen des BGB, d.h. BGB AT, Schuldrecht und Sachenrecht. Nur

in einem Fall waren auch in vertiefterem Maße familienrechtliche Kenntnisse gefragt. Zudem blieben die Klausuren recht häufig innerhalb eines begrenzten Themenkreises. Klausuren, die Anspruchsgrundlagen bzw. Fragestellungen quer durch die Bücher des BGB abprüften, waren selten.

Im Frühjahrstermin 2019 in Baden-Württemberg prüfte die erste Klausur Fragen aus dem Allgemeinen und Besonderen Schuldrecht, u.a. zu den folgenden Themen: Verzug, Vertrag zugunsten Dritter, Unmöglichkeit, Mahnung, Rücktritt, Abtretung, Sittenwidrigkeit sowie Aspekte des Mietrechts, Bereicherungsrechts und GoA. Die zweite Klausur des Termins prüfte Anfechtung, Rücktritt, Wegfall der Geschäftsgrundlage, Vertrag *sui generis*, Kaufrecht, Bereicherungsrecht, Mobiliarsachenrecht, GoA, Deliktsrecht und beinhaltete zudem eine prozessuale Frage, die nach den Möglichkeiten zur Erlangung eines vollstreckbaren Titels fragte. Die dritte Klausur betraf die folgenden Themen: Grundschild, Aufrechnung, Erwerb vom Nichtberechtigten, Abtretung, Darlehensvertrag und Hypothek; zudem Fragen des Vorstandsamts einer Aktiengesellschaft sowie Fragen des Handelsrechts (Kaufmannseigenschaft, Publizität des Handelsregisters).

Zusammenfassend zeigte sich, dass insbesondere die aktuelle Klausurgeneration in zwei von drei Fällen die klassischen Kernbereiche des Zivilrechts mit den sogenannten Nebengebieten – konkret Handels- und Gesellschaftsrecht und Prozessrecht – verband. Während sich die Klausuren zwischen 1948 und 1991 in der Regel eher innerhalb eines Rechtsgebietes bzw. Themenkreises aufhielten (z.B. dem Eigentumserwerb), prüfen aktuelle Klausuren themenübergreifend durch den gesamten zivilrechtlichen Prüfungsstoff.

Somit hat sich die Hypothese, neuere Klausuren würden mehr verschiedene Rechtsgebiete kombinieren und abfragen, bestätigt. Allerdings ist diese Entwicklung erst für die untersuchten Klausuren des Jahres 2019 festzustellen. Die untersuchten Klausuren der vorangegangenen Jahrzehnte blieben diesbezüglich weitestgehend beständig.

b. Anzahl der Schwerpunkte

Aus dem Sachverhalt⁵⁹ der ersten Klausur des Jahres 1948 ergaben sich drei Schwerpunkte: Einerseits war zu erkennen, dass es in zwei unterschiedlichen Fallkonstellationen zu unterschiedlichen Ergebnissen bei der Anwendung des § 935 BGB kam. Andererseits mussten auch klassische Themen der Stellvertretung und der Abgrenzung von Stück- und Gattungskauf erörtert werden.

Die Schwierigkeit der zweiten Klausur des Jahres 1948 lag darin, bekannte zivilrechtliche Probleme in handelsrechtlicher Einkleidung zu erkennen, wobei die

⁵⁹ Zwei Winzer, A und B, lagerten bei einem Lagerbetreiber eine bestimmte Anzahl Flaschen ein. Der Mitarbeiter des Lagerbetreibers veräußerte unberechtigt die Flaschen des A an einen Dritten und lieferte sodann bewusst die Flaschen des B an den Käufer K, der eigentlich Flaschen des A gekauft hatte. Es war nach der Rechtslage unter den beteiligten Personen gefragt. In einer Abwandlung sollte erörtert werden, wie die Rechtslage wäre, wenn der Lagerbetreiber anstelle des Mitarbeiters gehandelt hätte.

Musterlösung betonte, dass nur geringe handelsrechtliche Anforderungen gestellt wurden. Der Schwerpunkt der Klausur lag im Herausarbeiten der Unmöglichkeit der Herausgabe von Pfandbriefen aus einem Streifbanddepot durch die Bank an die einlagernde Kundin.⁶⁰ Problematisch war insbesondere, dass zwischen Auszahlung und Aufklärung des Sachverhaltes der Kurs der Pfandbriefe massiv gesunken war, sodass sich die Frage stellte, wie die Kundin nach den Wertungen des § 249 BGB wertmäßig zu stellen war.

Insgesamt beinhalten die beiden Klausuren aus 1948 damit nur wenige Schwerpunkte pro Klausur. Große Meinungsstände wurden nicht abgefragt, vielmehr musste pro Klausur ein großes Problemfeld erkannt und – in mehreren Anspruchsprüfungen „verpackt“ – gelöst werden.

Die hessischen Zivilrechtsklausuren aus den 1970er-Jahren fallen bereits umfangreicher aus. Im Juli 1972 war mit dem Problem umzugehen, dass nach der damaligen Rechtslage im Kaufrecht das Institut der Nachbesserung nicht vorgesehen war. Es war zu erörtern, wie der Anspruchsinhaber einen erst nach Abnahme erkennbaren Mangel beseitigen lassen kann.⁶¹ Zu prüfen waren insoweit kauf- und werkvertragliche Beseitigungs- und Schadensersatzansprüche. Auch diese Klausur beinhaltete eine Abwandlung in einer zweiten Frage. Schwerpunkt aller Fragestellungen war hier die Frage nach der Möglichkeit zur Nachbesserung. Dabei handelte es sich jedoch auch nicht im klassischen Sinne um das Abfragen eines „Streitstandes“, sondern vielmehr um die lehrbuchartige Darstellung des Institutes der Nachbesserung i.R.d. damaligen Rechtslage.

Die Klausur im November 1972 behandelte Probleme der Weiterveräußerung bei bestehendem Anwartschaftsrecht (Zwischenverfügung). Auch hier war kein konkreter Meinungsstreit zu erörtern. Vielmehr war das – mittlerweile aus Anfängerkfällen bekannte – Problem insbesondere mit Blick auf § 935 BGB zu erörtern. Ein zweiter, kleinerer Schwerpunkt lag in der Prüfung einer möglichen Anfechtung wegen Motivirrtums,⁶² was mit den bekannten Argumenten abzulehnen war. Auch in dieser Klausur wurde im Ergebnis nur ein großer Themenkomplex abgefragt, in den ein kleines Standardproblem (Motivirrtum) eingearbeitet war.

Im April 1973 bestand der Schwerpunkt der Klausur in der AGB-Prüfung und den damit einhergehenden Unterproblemen der vertraglichen Einbeziehung von AGB sowie der Auslegung und Zulässigkeitsprüfung einer Stornierungsklausel.⁶³ Da nach der Musterlösung im Ergebnis kein Anspruch aus der Klausel hergeleitet

60 Der Hintergrund war der, dass das Depot durch eine Personenverwechslung zuvor aufgelöst und an eine dritte Person ausgezahlt wurde.

61 Dem lag der Sachverhalt zugrunde, dass der Anspruchsinhaber von seinem Vertragspartner ein Grundstück gekauft und bei ihm einen Hausbau beauftragt hatte.

62 Denn der der Verkäufer und zu Beginn Noch-Eigentümer hatte sich über den Wert der verkauften Sache geirrt und wollte sie nunmehr zurück, um sie (erneut) teurer zu verkaufen.

63 Konkret ging es darum, dass ein Reiseunternehmer nach kundenseitiger Stornierung aufgrund akuter Erkrankung kurz vor Reisebeginn 80% des Gesamtpreises aufgrund der zu prüfenden AGB verlangte.

werden konnte, war zudem noch zu prüfen, ob sich ein Zahlungsanspruch infolge eines Rücktritts ergeben könnte. Schwerpunktmäßig war hier zu erörtern, ob eine Reiseunfähigkeit zugleich eine Unmöglichkeit begründete. Auch in dieser Klausur wurden keine Einzelprobleme abgefragt. Vielmehr war mit den Informationen des Sachverhaltes unter die Normen des AGB-Rechts sowie des Rücktritts zu subsumieren.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Klausur des Julitermins 1973. Die Klausur beinhaltete mit dem Vermieterpfandrecht einen zentralen Schwerpunkt.⁶⁴ Problematisch war dabei, dass der Mieter mit Gegenansprüchen auf Wertersatz aufrechnete, sodass sich die Frage stellte, ob der Vermieter überhaupt noch durch das Vermieterpfandrecht gesicherte Ansprüche hatte. Schwerpunktmäßig war dabei auf den Verwendungsbegriff einzugehen sowie auf die sich anschließende Frage, ob bei Scheinbestandteilen und unwesentlichen Bestandteilen Wertersatz ausgeschlossen sei. Außerdem war die Problematik der aufgedrängten Bereicherung zu erörtern.

Auch die Klausuren der 1970er-Jahre zeigen damit einen moderaten Umfang an Schwerpunkten. Es fällt auf, dass die Klausuren meistens auf das Abfragen von Streitständen oder obergerichtlicher Entscheidungen verzichten und vielmehr das Subsumieren der Informationen des Sachverhaltes unter anzuwendende Normen in den Vordergrund stellen.

Bei Betrachtung der Klausuren aus den 1990er-Jahren fällt bereits eine Steigerung der zu bearbeitenden Schwerpunkte und das zunehmende Abfragen von Streitständen auf. Die Klausur des Januartermins 1990 enthielt einen zentralen Schwerpunkt: Die Prüfung eines Herausgabeanspruches nach § 985 BGB im Zusammenhang mit einem vereinbarten Eigentumsvorbehalt und bestehender Sicherungsübereignung. Hiermit galt es, entsprechend der Musterentscheidung des BGH, die komplizierten Besitzverhältnisse und den Besitzmittlungswillen zu diskutieren. Um den Fall entsprechend des in der Musterlösung aufgezeigten weiteren Lösungsweges zu bearbeiten, war eine Entscheidung zugunsten der Argumente des BGH nötig. Weitere Probleme oder Meinungsstreits enthielt der Fall nicht.

Auch die Klausur des Junitermins 1990 befasst sich mit dem Herausgabeanspruch nach § 985 BGB. Der Schwerpunkt des Falles lag auf dem Meinungsstreit zum gutgläubigen Erwerb eines Werkunternehmerpfandrechts vom Nichtberechtigten. In der Folge war auch darauf einzugehen, ob es nach §§ 1205, 1207 BGB aufgrund einer AGB-Klausel möglich ist, ein Pfandrecht zu erwerben. Dies war nach der entsprechenden Rechtsprechung des BGH zu bejahen. Letztlich war der Pfandrechts-erwerb jedoch deshalb abzulehnen, weil die fragliche Sache dem Eigentümer abhandengekommen war. Schlussendlich waren hier aufeinander aufbauend zwei Meinungsstände zu erkennen und zu diskutieren. Ein dritter Meinungsstreit war

64 Genauer: Die Frage nach dem Bestehen eines Vermieterpfandrechts an einem Gemälde, das wegen ausstehender Mietzahlungen zurückbehalten werden soll.

bezüglich der Frage gefordert, ob dem Unternehmer wegen seiner Werkleistung ein Zurückbehaltungsrecht – nach h.M. als Recht zum Besitz – gegen einen Herausgabeanspruch zustand.

Im Oktober 1990 war zu klären, wann ein Wohnraummietverhältnis nach dem Tod des Mieters und der Rechtsnachfolge durch eine Erbengemeinschaft beendet war. Insbesondere war zu diskutieren, ob zwischen den Parteien eine Vertragsaufhebung stattgefunden hatte. Der zweite Schwerpunkt lag in der Aufrechnung und dort der Prüfung einer „hilfsweise“ erklärten Aufrechnung sowie der Frage, inwieweit eine Gegenseitigkeit von Forderungen besteht, wenn ein Miterbe als Gesamtschuldner in Anspruch genommen wird.⁶⁵ Außerdem sollten die Folgen einer Aufrechnungserklärung durch einen Miterben ohne Einverständnis der anderen Erben erörtert werden. Zuletzt war zu diskutieren, ob und wieweit dem als Gesamtschuldner für Nachlassverbindlichkeiten in Anspruch genommenen Miterben die Einrede der Aufrechenbarkeit zustehen könnte. Hier waren u.a. Parallelen zur Einredebefugnis des Bürgen und des Gesellschafters einer OHG (§ 129 Abs. 3 HGB a.F.) zu ziehen.

Die letzte Klausur aus dem Block der Klausuren der 1990er-Jahre prüfte im Januar 1991 im Schwerpunkt den Meinungsstreit um die Wirksamkeit der Globalzession bei gleichzeitig vereinbartem verlängertem Eigentumsvorbehalt ab. Dabei betont die Lösungsskizze, dass eine Lösung, die von der Argumentation des BGH in dieser Frage abweicht, nur dann überzeugend vertretbar sei, wenn sie sich dezidiert mit den Argumenten des BGH auseinandersetzt. Sodann waren die Besonderheiten der Einbeziehung von AGB bei Kaufleuten zu diskutieren, um schlussendlich auf einen weiteren Schwerpunkt der Klausur und den Meinungsstreit nach der relativen oder absoluten Wirkung von Abtretungsverboten einzugehen. Zuletzt war auf die Frage der Nichtigkeit des „pactum de non cedendo“ gemäß § 138 BGB einzugehen und mit den Argumenten des BGH zu entscheiden.

Damit wird deutlich, dass zwischen den Klausuren der 1970er und 1990er-Jahre ein durchaus gewichtiger Sprung hinsichtlich der Anzahl der zu diskutierenden Schwerpunkte und Meinungsstreits stattgefunden hat. Bestand zuvor die Aufgabe eher darin, den Sachverhalt unter die zu erkennenden Normen zu subsumieren, lag nunmehr der Fokus stärker auf dem Erkennen und Diskutieren von Meinungsständen und an Gerichtsentscheidungen angelehnten Sachverhalten.

Dieser Trend setzt sich in den Klausuren des Jahres 2019 fort. Inhaltlich äußert sich dies beispielhaft in der zweiten Klausur des Frühjahrstermins, in der sechs thematische Schwerpunkte zu diskutieren waren: Es galt zunächst, das Problem des Irrtums über verkehrswesentlichen Eigenschaften i.R.d. Anfechtung und einen möglichen Ausschluss der Anfechtung aufgrund der wertungsmäßigen Parallelen und daraus resultierenden Sperrwirkung des Kaufrechts im Zusammenhang mit Sachmängeln zu erörtern. Weiter musste die (Un-)Wirksamkeit eines Haftungsaus-

65 Vgl. BGHZ 38, 122 ff.

schlusses für Sachmängel aufgrund diverser BGB-Normen (Kaufrecht, AGB-Recht) diskutiert werden. Sodann war auf Basis einer BGH-Entscheidung zu einem Problem im Bereich des Wegfalls der Geschäftsgrundlage zu entscheiden. Ferner stellten sich diverse bereicherungsrechtliche Probleme. Außerdem stand eine Abgrenzung zwischen rechtsgrundloser Rückübereignung und Dereliktion im Raum. Auf dieser Grundlage waren sodann bereicherungsrechtliche Folgen zu erörtern. In der zweiten Aufgabe war weiter der Gewährleistungsausschluss auch hinsichtlich eines Mangelbegleitschadens zu erörtern und zuletzt in der dritten Aufgabe ein Mahnverfahren zu prüfen.

Bei der ersten und dritten Klausur des Termins ist der Trend zu einer größeren Anzahl an Schwerpunkten noch evidenter. In der ersten Klausur mussten insbesondere die folgenden Probleme diskutiert werden: Der Vertrag zugunsten Dritter, der Ausschluss des Verzuges durch zeitweise Unmöglichkeit, die Auslegung einer Mahnung, die Erfüllung gegenüber beschränkt Geschäftsfähigen, die für die Fristsetzung zuständige Person i.R.d. Vertrags zugunsten Dritter, die Inhaberschaft des Rücktrittsrechts beim Vertrag zugunsten Dritter, Sonderprobleme des Vertretenmüssens,⁶⁶ Kauf und Abtretung als Teil eines einheitlichen Rechtsgeschäfts nach § 139 BGB, das Erkennen eines Erlassvertrages (§ 397 Abs. 1 BGB) und schließlich die Frage, ob sich letzterer auch auf Forderungen von Dritten erstreckt. Damit waren mindestens neun Problemfelder zu identifizieren.

In der dritten Klausur des Termins wurden aus den Bereichen der Grundsschuld (Aufrechnung mit Ansprüchen Dritter, Erwerb vom Nichtberechtigten), Hypothek (z.B. Übertragung der Hypothek im Handelsverkehr bei bestehender Abtretungsbeschränkung der Forderung), Geschäftsunfähigkeit von Geschäftsführern einer Aktiengesellschaft, Abtretung (z.B. gefälschte Abtretungserklärungen, Aufrechnung gegenüber dem neuen Gläubiger) ebenfalls mindestens acht Schwerpunkte abgeprüft.

Zusammenfassend ist damit ab den 1990er-Jahren eine erhebliche Steigerung im Hinblick auf die Klausurschwerpunkte zu beobachten. Diese fiel nochmals deutlich stärker aus als die bereits beobachtete Progression zwischen der 1970er- und 1990er-Generation. Hatten ältere Klausuren zum Teil „nur“ einen Klausurschwerpunkt bzw. einen Meinungsstreit zu bearbeiten und bewegten sich zudem häufig innerhalb eines Themengebietes, prüfen die Klausuren ab den 1990er-Jahren etwa drei und neueste Klausuren etwa acht bis neun Problemschwerpunkte ab. Zudem entstammen diese Problemfelder nicht mehr zwingend einem ähnlichen Themengebiet, sondern decken zumeist große Teile des Kernzivilrechts ab.

c. Anzahl der Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse

Im Jahr 1948 enthielt die erste Klausur im Grunde zwei Fallfragen. Dabei handelte es sich zunächst um die berühmte Frage nach der Rechtslage unter den

⁶⁶ Genauer: Es waren die Folgen zu diskutieren, wenn der Schuldner zwar die Nichtleistung bei Fälligkeit zu vertreten hat, nicht aber die Nichtleistung innerhalb der Frist (drei Meinungen).

Beteiligten und bei der zweiten Frage um eine Sachverhaltsabwandlung, bei der die Rechtslage zu beurteilen war, wenn eine andere Person gehandelt hätte. Die zweite untersuchte Klausur umfasste eine einzige Frage zu einem Verhältnis zwischen zwei Personen.

Die Klausuren der 1970er-Jahre hatten in drei Fällen nur jeweils eine Aufgabe. Eine Klausur war mit einem Grundfall und einer Abwandlung konzipiert. In allen vier Klausuren ging es weitgehend um das Verhältnis zwischen zwei Personen.⁶⁷

In den 1990er-Jahren stellten die Klausuren durchweg nur eine Aufgabe bzw. Fallfrage; jedoch enthielten bereits zwei Klausuren Mehrpersonenverhältnisse. So wurde etwa im Juni 1990 in einem Dreipersonenverhältnis nach allen Ansprüchen „des E gegen X und U“ und im Januar 1991 in einem Mehrpersonenverhältnis, das vier Personen (Händler, darlehensgebende Bank, Zulieferer, Endabnehmer) umfasste, nach allen Zahlungsansprüchen gegen den Endabnehmer gefragt.

Im Frühjahr 2019 beinhaltete die erste Klausur bereits im Sachverhaltsaufbau eine Grundaufgabe, in der nach Ansprüchen von E gegen V gefragt wurde; in einer Fortsetzung wurde sodann nach Ansprüchen von Z gegen B (Aufgabe 2) und von Z gegen K (Aufgabe 3) gefragt. Insgesamt waren in dieser Klausur neun Ansprüche in inhaltlich vertiefter Weise zu prüfen. Die zweite Klausur gliederte sich in einen Sachverhalt, eine „Abwandlung des Ausgangsfalls“ und eine „Fortsetzung des Ausgangsfalls“. Jeder Sachverhaltsteil hatte eine Aufgabe, die konkret nach einem Zahlungsanspruch in bestimmter Höhe bzw. Schadensersatz für ein getötetes Haustier fragte. Es waren elf Ansprüche und eine prozessuale Fragestellung zu prüfen. Die dritte Klausur gliederte sich ebenfalls in einen Anfangssachverhalt und eine Fortsetzung und stellte insgesamt vier Aufgaben. Dabei wurde jeweils nach Ansprüchen der beteiligten juristischen Personen gegeneinander in Zweipersonenverhältnissen (z.B. Ansprüche der B-AG gegen die A-GmbH, usw.) gefragt. Insgesamt war pro Aufgabe nur ein Anspruch zu prüfen.

Während zwischen der 1948er- und 1970er-Generation keine erhebliche Veränderung zu beobachten war, lässt sich seitdem im Hinblick auf die Anzahl der Aufgabenteile und Personenverhältnisse eine recht lineare Progression feststellen. Galt es zu Beginn des Untersuchungszeitraums, vorwiegend eine Fallfrage und ggf. eine Abwandlung zu beantworten, die sich in der Regel auf Zweipersonenverhältnisse bezogen, kamen über die Jahre zunehmend mehr Aufgaben, mehr Sachverhaltsteile und Mehrpersonenverhältnisse hinzu.

3. Öffentlich-rechtliche Klausuren

Im Bereich des Öffentlichen Rechts lagen nur Klausuren und Musterlösungen aus den 1970ern, 1990ern und ab 2018 vor. Ausgewertet wurden jeweils drei Klausuren verschiedener Examensdurchgänge der Jahre 1972 und 1990 sowie die

⁶⁷ In einem Fall handelte auf einer Seite ein Ehepaar gemeinsam.

beiden öffentlich-rechtlichen Klausuren des Frühjahrstermins 2019 in Baden-Württemberg.

a. Anzahl und Kombination von Rechtsgebieten

Die Klausuren der 1970er-Jahre hatten sowohl prozessual als auch materiell-rechtlich vorwiegend verwaltungs- oder verfassungsrechtliche Aspekte zum Gegenstand. Im Mai 1972 musste eine Verpflichtungsklage geprüft werden, bei welcher es in der Zulässigkeit eine fehlende Rechtsbehelfsbelehrung zu erkennen galt. Dies war nach der Musterlösung eine der Schwierigkeiten der Klausur. Materiellrechtlich ging es mit der Frage nach der Erstattung von Fahrtkosten einer Sozialhilfeempfängerin nach dem Bundessozialhilfegesetz um ein Themengebiet außerhalb des klassischen Examenskanons des Verwaltungsrechts. Der Schwerpunkt lag damit in der Arbeit mit unbekannten Normen und der Prüfung eines Ermessensfehlers. Zudem war eine zweite Klage bezüglich einer anderen Bürgerin zu prüfen, die jedoch bereits an der Klagebefugnis scheiterte. Im August 1972 war eine Verfassungsbeschwerde einer Stadt gegen ein Landesgesetz zu prüfen. Dabei war zu diskutieren, ob die Grundrechte über Art. 19 Abs. 3 GG auch für juristische Personen des öffentlichen Rechts gelten. Dies sollte laut der Musterlösung – mit Verweis auf die entsprechende Position des BVerfG – abgelehnt werden. Sodann war über die kommunale Selbstverwaltungsgarantie Art. 28 Abs. 2 GG zu erläutern und sodann die Verhältnismäßigkeit des Eingriffs als Schwerpunkt zu prüfen. Im November 1972 ging es um die Thematik der sog. *reformatio in peius* im Rahmen einer straßenverkehrsrechtlichen Transporterlaubnis. Hier war auf die Verfassungsmäßigkeit der Erlaubnispflicht (Art. 12, 14 GG) und Befugnis zum Beifügen von Nebenbestimmungen einzugehen.

Auch die untersuchten Klausuren der 1990er-Jahre hatten sowohl verwaltungs- als auch verfassungsrechtliche Themenschwerpunkte. Zunächst war im Januar 1990 eine Leistungsklage sowie eine Klage im Bereich des Staatshaftungsrechts zu prüfen. Im Bereich des Verwaltungsprozessrechts war vor allem die Eröffnung des Verwaltungsgerichtsweges genauer zu erläutern, da es um den Widerruf ehrwürdiger Aussagen des Bundesverteidigungsministers (zugleich MdB) im Rahmen einer Antwort auf eine Große Anfrage im Bundestag ging. Materiell-rechtlich war als Anspruchsgrundlage für den Widerruf der Aussage die sog. *actio negatoria* des öffentlichen Rechts herzuleiten. Bei der Klausur im Juni 1990 handelte es sich um eine Klausur im Bereich des Polizei- und Vollstreckungsrechts. Die Polizei hatte ein im Straßengraben abgeschlossenes Motorrad abschleppen lassen, um ein Ausschlagen durch Dritte zu verhindern, und verlangte vom Halter die Kosten der Maßnahme. Es war die Zulässigkeit und Begründetheit des Widerspruchs gegen den Kostenbescheid zu prüfen. Die Schwerpunkte der Klausur lagen im Polizeirecht. Im Oktober 1990 wurde eine verfassungsrechtliche Thematik abgeprüft. Es war ein Gutachten zur inhaltlichen Vereinbarkeit eines Gesetzesentwurfs mit dem GG zu prüfen. Da es um ein Ausschank- und Werbeverbot für Alkohol im Sportbetrieb ging, galt es zunächst, die Grundrechtsberechtigung juristischer Personen zu erläu-

tern und sodann Art. 12, 9 und 3 GG zu prüfen. Der Schwerpunkt lag auf der Prüfung des Art. 12 GG.

Die Klausuren der 1990er-Jahre entsprechen hinsichtlich der abgeprüften Rechtsgebiete weitestgehend der Konzeption derjenigen der 1970er-Jahre. Es werden nicht besonders viele verschiedene Rechtsgebiete kombiniert. Auffällig ist die Januarklausur 1990, die ohne Kenntnis der Figur der *actio negatoria* nicht lösbar war.

Im Frühjahr 2019 prüfte die erste öffentlich-rechtliche Klausur einen Bund-Länder-Streit. Zudem war in einer zweiten Aufgabe ein Antrag auf Erlass einer einstweiligen Anordnung gem. § 32 BVerfGG des Bundes gegen ein Bundesland zu prüfen. Auf prozessualer Ebene lagen die Schwerpunkte der Klausur vorwiegend bei der Antragsbefugnis des Bundeslandes sowie im Rechtsschutzbedürfnis bei der Frage nach dem Verhältnis des Bund-Länder-Streits zum Bundeszwang, zudem im Erkennen und Prüfen des § 32 BVerfGG. Somit wurde nationales Verfassungsrecht mit europarechtlichen Themen kombiniert. Die zweite Klausur des Termins umfasste drei Aufgaben und prüfte aus dem Verwaltungsrecht einen Antrag nach § 80 Abs. 5 VwGO, Gefahrenabwehrrecht (PolG und LuftVG), die Rechtmäßigkeit von Polizeiverordnungen, Fragen der ausschließlichen Gesetzgebungskompetenz, Fragen der Art. 12, 3 GG sowie eine Landesverfassungsbeschwerde. Für beide Klausuren waren zudem europarechtliche Kenntnisse erforderlich (Vorwirkung von EU-Richtlinien, unmittelbare Drittwirkung von EU-Richtlinien, effet utile, Warenverkehrsfreiheit).

Während der Umfang der abgefragten Rechtsgebiete in den 1970ern und 1990ern noch recht vergleichbar war, fällt bereits auf den ersten Blick auf, dass in den Klausuren des aktuellen Jahrgangs mehr Rechtsgebiete und Themen sowie tendenziell exotischere prozessuale Instrumente wie der Antrag nach § 32 BVerfGG oder eine Landesverfassungsbeschwerde abgefragt wurden.

b. Anzahl der Schwerpunkte

Die Maiklausur 1972 wies insgesamt drei Schwerpunkte im Verwaltungsprozessrecht und Verwaltungsrecht auf: Eine fehlende Rechtsbehelfsbelehrung, die Subsumtion unter eine unbekannte Norm des Bundessozialhilfegesetzes sowie die Prüfung des Ermessens. Ein Meinungsstreit war nicht zu führen. Auch die anderen Klausuren der 1970er-Jahre weisen eine ähnliche Struktur und ähnliche Anzahl an Schwerpunkten auf.

Auch in den 1990er-Jahren blieben die Struktur und Anzahl der Schwerpunkte im Vergleich zu den 1970er-Jahren ähnlich. So waren in der ersten analysierten Klausur mit den gängigen Theorien zur Prüfung der Eröffnung des Verwaltungsrechtsweges und der Anspruchsgrundlage für den Widerruf einer Aussage des Bundesverteidigungsministers zwei Schwerpunkte zu prüfen. Auch die zweite analysierte Klausur umfasste ca. zwei Schwerpunkte im Bereich des Polizeirechts: So war einerseits herauszuarbeiten, dass die kostenauslösende polizeiliche Maßnahme eine Sicherstellung in unmittelbarer Ausführung war und andererseits die Störereigen-

schaft des Maßnahmenadressaten umfassend zu begründen. Klassische Meinungsstreite waren auch hier nicht auszuführen. Die Klausur im Oktober 1990 hatte schließlich einen Schwerpunkt: die umfassende Prüfung von Art. 12 GG.

Die erste öffentlich-rechtliche Klausur des Frühjahrstermins in Baden-Württemberg 2019 hatte hingegen insgesamt sieben zu problematisierende Schwerpunkte. Zunächst war im Rahmen der Antragsbefugnis darauf einzugehen, inwieweit es nach §§ 69, 64 Abs. 1 BVerfGG für die erforderliche Rechtsverletzung des Antragstellers (hier: der Bund) ausreicht, dass „nur“ eine mangelhafte Ausführung von Bundesrecht gerügt wird.⁶⁸ Weiter war fraglich, ob ein Rechtsschutzbedürfnis des Bundes besteht, da die Möglichkeit des Bundeszwangs gemäß Art. 37 GG noch nicht ausgeübt wurde.⁶⁹ In der Begründetheit galt es ferner, einen Betriebsplan für den Braunkohleabbau auf Verstöße gegen Bundesrecht zu überprüfen. In diesem Zusammenhang musste diskutiert werden, inwieweit ein Verstoß gegen EU-Richtlinien entgegenstehende öffentliche Interessen begründen kann. Hier war dann nach den Gegebenheiten des Sachverhaltes auf die Möglichkeit der unmittelbaren Drittwirkung von EU-Richtlinien und deren Vorwirkung umfassend einzugehen. Dabei war auch problematisch, ob das Bundesland an die Vorwirkung der EU-Richtlinie – ggf. mittelbar – gebunden ist. Hierbei war unter anderem ausführlich auf das Prinzip der Bundestreue einzugehen und schließlich die Interessen des Bundeslandes im Sinne des Anwendungsvorrangs des Unionsrechts abzulehnen. In einer weiteren Aufgabe war erneut auf das Prinzip der Bundestreue in der prozessualen Einbettung des § 32 BVerfGG einzugehen.

In der zweiten Klausur des Frühjahrstermins 2019 galt es, acht Schwerpunkte zu erkennen und zu bearbeiten: In der ersten von drei Aufgaben war im Rahmen der Zulässigkeit eines Antrages nach § 80 Abs. 5 VwGO zunächst beim Rechtsschutzbedürfnis zu diskutieren, ob ein Antrag bereits vor der Einlegung des Rechtsbehelfs (hier: Widerspruch) gestellt werden kann. In der Begründetheit war sodann die Rechtsgrundlage einer gefahrenabwehrrechtlichen Verbotsverfügung zu problematisieren. Der Fall war an dieser Stelle einer BVerwG-Entscheidung nachempfunden und es galt zu erörtern, inwieweit im vorliegenden Fall die sog. luftverkehrsrechtliche Generalklausel des § 29 Abs. 1 LuftVG gegenüber der polizeilichen Generalklausel der §§ 3, 1 PolG Baden-Württemberg spezieller ist. Zur Herleitung der Lösung war auch auf die Regelungen zur Gesetzgebungskompetenz im GG umfassend einzugehen. In der materiellen Rechtmäßigkeit der Verfügung war inzident die Rechtmäßigkeit einer abgedruckten „Himmelslaternenverordnung“ als Polizeiverordnung zu prüfen, da das Handeln des Bürgers hiergegen zu verstoßen drohte. In diesem Zusammenhang stellten sich je nach Entscheidung zu § 29 Abs. 1 LuftVG erneut Fragen der Sperrwirkung des Art. 73 Abs. 1 Nr. 6 GG.

68 Hier war insbesondere zu erkennen, dass dies nur für den Fall ausreichend ist, wenn dadurch die Verletzung von Verfassungsrecht gerügt wird. Schlussendlich lag die Lösung in Art. 83 GG, der unter anderem die Pflicht für die Länder enthält, Bundesrecht rechtmäßig auszuführen.

69 Dies war abzulehnen, da nach dem Sachverhalt die erforderliche Zustimmung des Bundesrates nicht zu erwarten war.

Da die Verordnung keine Ausnahmeregelung enthielt, war auf der Ebene der materiellen Rechtmäßigkeit der Verordnung insbesondere die Verhältnismäßigkeit umfassend zu diskutieren. In Aufgabe 2 – die eine Landesverfassungsbeschwerde zum Gegenstand hatte – war hinsichtlich des Beschwerdegegenstandes zu erläutern, dass ein Beschluss des BVerwG über die Nichtzulassung der Revision gegen eine Entscheidung des VGH Baden-Württemberg nicht Gegenstand der Landesverfassungsbeschwerde sein kann. In der Begründetheit war zudem zu prüfen, inwieweit die Verordnung i.S.v. Art. 2 Abs. 1 LV i.V.m. Art. 12 Abs. 1 GG nach der sog. Drei-Stufen-Theorie eine objektive Berufsregelung enthält, und weiter war im Rahmen von Art. 2 Abs. 1 LV i.V.m. Art. 3 Abs. 1 GG darauf einzugehen, dass der Gleichheitssatz nur im selben Kompetenzbereich eines Normgebers anzuwenden ist.⁷⁰ Zuletzt war die Vereinbarkeit der Verordnung mit EU-Primärrecht zu prüfen. Dabei war im Tatbestand des Art. 34 AEUV danach zu fragen, ob es sich bei Verordnung im Sinne der „Dassonville-Formel“ um sog. „Maßnahmen gleicher Wirkung“ und damit mittelbar um Einfuhrbeschränkungen handelt. Dabei war auch auf die „Cassis de Dijon“- und die „Keck“-Entscheidung einzugehen. Damit erforderten beide Klausuren im Ergebnis auch ausgeprägte Kenntnisse des Europarechts.⁷¹

Hinsichtlich der Anzahl der abgefragten Schwerpunkte zeigt sich damit eine erhebliche Steigerung. Die Anzahl der abgeprüften Einzelprobleme hat sich gegenüber den untersuchten Klausuren der 1970er- und 1990er-Jahre mehr als verdoppelt.

c. Anzahl der Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse

Im Öffentlichen Recht sind die Grundkonzeptionen der Klausuren weitestgehend gleichgeblieben. In der Regel sind – wenngleich in der Fragestellung durchaus unterschiedlich ausdrücklich – die Zulässigkeit und Begründetheit eines Rechtsmittels zu prüfen. Im Mai 1972 waren zwei Fragen mit dem gleichen Rechtsmittelersuchen zweier verschiedener Personen gestellt. Ebenso waren im Januar 1990 im Ergebnis zwei Klagen zu prüfen. Zudem war in den Klausuren der 1990er-Generation ein Widerspruch und ausdrücklich ein Gutachten bezüglich der Vereinbarkeit mit dem GG gefragt. In allen anderen Klausuren der 1970er- und 1990er-Jahre war eine Klage zu prüfen. Zudem handelte es sich bei allen Rechtsschutzbegehren um bekannte Formen, d.h. „klassische“ verwaltungsgerichtliche Klagen oder Widersprüche. Die aktuelle Klausurgeneration folgte diesem Muster ebenfalls. Während die älteren Klausuren jedoch überwiegend eine Aufgabe beinhalteten (ggf. mit zwei zu prüfenden Klagen), enthalten aktuelle Klausuren zwei bzw. drei Aufgaben, was insgesamt noch als eine nur moderate Steigerung eingeordnet werden kann.

70 Dies hatte zur Folge, dass hier Sprengstoffrecht einerseits und Gefahrenabwehr andererseits nicht demselben Maßstab des Art. 3 GG unterlagen.

71 Wenngleich es sich bei den europarechtlichen Themen wohl um „Standardprobleme“ des Europarechts auf Examensniveau handeln dürfte, ist zu konstatieren, dass diese beiden Klausuren ohne die entsprechenden Kenntnisse wohl kaum zufriedenstellend lösbar waren.

4. Strafrechtliche Klausuren

Ebenso wie im Öffentlichen Recht lagen für das Strafrecht nur Klausuren aus den 1970er- und 1990er-Jahren vor. Zudem wurde weiterhin der Frühjahrstermin 2019 aus Baden-Württemberg untersucht.

a. Rechtsgebiete bzw. Straftatbestände und Schwerpunkte

Beim Strafrecht handelt es sich um das thematisch am engsten umgrenzte Rechtsgebiet. Neben dem materiellen Strafrecht lässt sich i.d.R. allenfalls das Strafprozessrecht abprüfen – von ggf. erforderlichen zivilrechtlichen Inzidenzprüfungen einmal abgesehen. Insoweit wird im Folgenden auf die Anzahl der zu prüfenden Tatbestände abgestellt und ferner danach unterschieden, ob es sich um Tatbestände aus unterschiedlichen Bereichen des Strafrechts (z.B. Vermögens-, Verkehrs- oder Urkundendelikte, etc.) handelt. Da die Schwerpunkte oftmals organisch mit den Straftatbeständen verwoben sind, werden diese ebenfalls bereits in diesem Abschnitt dargestellt.

Im April 1972 war die Strafbarkeit zweier Beteiligten – A und P – zu prüfen. Dabei mussten für A insgesamt sieben Tatbestände geprüft werden – vier davon waren vergleichsweise unproblematische Anstiftungen zu Taten des P. Zentral war zunächst der Straftatbestand des „Widerstands gegen die Staatsgewalt“, mit einem Schwerpunkt bei § 113 Abs. 4 StGB. Weiter war eine Vorteilsgewährung gemäß § 333 StGB durch „geschlechtliche Hingabe“ zu prüfen.⁷² Zuletzt war zu prüfen, ob im Angebot „geschlechtlicher Hingabe“ eine Beleidigung zu sehen sei. Hinsichtlich P waren insgesamt vier Tatbestände zu prüfen: Die Vorteilsannahme (§ 332 StGB), die Unzucht mit Abhängigen (§ 174 Abs. 1 Ziff. 2 StGB a.F.), die vorsätzliche Gefangenenbefreiung (§ 347 StGB a.F.) sowie die Strafentziehung (§ 346 StGB a.F.). Insgesamt enthielt die Klausur drei Einzelprobleme im Bereich der Subsumtion. Probleme aus dem Allgemeinen Teil waren keine enthalten.

Im Juli 1972 waren insgesamt vier Beteiligte zu prüfen. Für die Personen A, B und F mussten jeweils zwei und bezüglich R vier Tatbestände geprüft werden. Die Lösungsskizze geht hierbei davon aus, dass eine vergleichsweise hohe Anzahl an Tatbeständen zu erörtern war und ein mittlerer Schwierigkeitsgrad vorlag. Bezüglich A galt es, einen Diebstahl⁷³ (§ 242 StGB) und den unbefugten Gebrauch eines Fahrzeuges (§ 248b StGB) zu prüfen. Sodann war ein Betrug (§ 263 StGB) zu erörtern.⁷⁴ Dabei war auch auf die Frage nach dem Entstehen eines Unternehmerpfandrechts gem. § 647 BGB sowie auf ein zivilrechtliches Zurückbehaltungsrecht schwerpunktmäßig einzugehen. Die Straftaten des R waren relativ kurz zu subsu-

72 Denn A erklärte sich zur „geschlechtlichen Hingabe“ bereit, um einer Verhaftung durch P zu entgehen. Damit musste schwerpunktmäßig diskutiert werden, ob „geschlechtliche Hingabe“ als Vorteil zu qualifizieren ist.

73 Problematisch war hier, ob an einem unverschlossenen und auf der Straße stehenden Fahrzeug noch Gewahrsam des Eigentümers besteht.

74 Denn B hatte den Autowerksattinhaber R beim Abschluss des Reparaturvertrages über seine Eigentümerstellung getäuscht. Problematisch war insoweit, ob eine hinreichende Vermögensgefährdung eingetreten war, weil B nicht Eigentümer war.

mieren und weitestgehend ohne Einzelprobleme. Zu prüfen waren: Hehlerei (§ 259 StGB), Begünstigung (§ 257 StGB), Sachbeschädigung (§ 303 StGB) und Betrug (§ 264 StGB). Bezüglich F war schließlich eine Beteiligung an den Taten ihres Ehemannes R abzulehnen; jedoch war eine mögliche Anstiftung des R durch F, die wiederum von B nach der Figur der „mittelbaren Selbstbegünstigung“ angestiftet wurde,⁷⁵ zu erörtern und mit der Rechtsprechung anzunehmen oder nach der herrschenden Literaturmeinung abzulehnen. Alles in allem enthielt die Klausur drei Schwerpunktprobleme.

Im November 1972 waren insgesamt 13 Tatbestände, verteilt auf vier Beteiligte zu prüfen. Die Tatbestände umfassten dabei: Belästigung der Allgemeinheit (§ 360 Abs. 1 Nr. 11 StGB a.F., heute zur Ordnungswidrigkeit heruntergestuft), Beleidigung (§ 185 StGB), Widerstand gegen die Staatsgewalt (§ 113 StGB a.F.), Falsche Namensangabe (§ 360 Abs. 1 Nr. 8 StGB a.F.), Landfriedensbruch (§ 125 StGB), Körperverletzung (§ 223 StGB) und Freiheitsentziehung im Amt (§ 341 StGB a.F., welcher die unberechtigte Verlängerung einer Verhaftung durch einen Beamten unter Strafe stellt). Die Einzelprobleme lagen im Rahmen des § 125 StGB bei der Frage, ab wann die für den Tatbestand erforderliche „Menschenmenge“ gegeben ist. Im Zusammenhang mit der Prüfung des § 113 StGB bezüglich eines Passanten X, der sich in die Auseinandersetzung zwischen den Beteiligten und der Polizei laut Sachverhalt zwecks „Vermittlung“ eingeschaltet hatte, war zu erörtern, ob die Handlungen gegenüber X wegen dessen „guten Absichten“ rechtswidrig waren. Im Ergebnis war auf § 164 StPO bzw. die allgemeine Störerlehre des Polizeirechts zu rekurrieren. Dies war nach der Lösungsskizze der Hauptschwerpunkt des Falles. Im Rahmen der Körperverletzung war ferner ein Irrtum anzusprechen, jedoch unproblematisch abzulehnen. In diesem Zusammenhang war auch zu erörtern, dass nicht jede tatbestandliche Körperverletzung ohne weiteres eine Beleidigung darstellt. Bei der Prüfung der Freiheitsentziehung im Amt waren Ausführungen zum Begriffsverständnis der Rechtswidrigkeit in § 113 StGB a.F. und § 341 StGB a.F. zu machen. Insgesamt enthält die Klausur vier Einzelprobleme, wobei eines davon an zwei Stellen (§ 113 StGB a.F. und § 341 StGB a.F.) zu diskutieren war. Nach der Musterlösung handelte es sich ebenfalls um eine Klausur mit mittlerem Schwierigkeitsgrad.

In der Klausur im Januar 1990 waren insgesamt nur fünf Tatbestände bezüglich einer Person (A) zu prüfen. Im Rahmen der Diebstahlsprüfung lag der zentrale Klausurschwerpunkt auf dem Gewahrsam⁷⁶ und der Prüfung der Zueignungsabsicht.⁷⁷ Zudem war zu prüfen, inwieweit eine Urkundenfälschung vorlag. Schlussendlich sollte das Vorliegen einer zusammengesetzten Urkunde diskutiert und

⁷⁵ Vgl. BGHSt 17, 236 ff.

⁷⁶ Konkret ging es um den Gewahrsamswillen über Geschenke, welche auf einem Tisch im Foyer einer Geburtstagsparty von den Gästen abgelegt und erst später geöffnet wurden.

⁷⁷ Genauer ging es um die Zueignungsabsicht, wenn der Täter ein Geschenk eines Dritten lediglich kurz an sich nimmt, um eine Widmung in seinem Namen einzutragen, da er kein eigenes Geschenk dabei hat, und nicht „schlecht dastehen“ will.

abgelehnt werden. Ebenso war das Vorliegen einer sog. „schriftliche Lüge“ zu diskutieren. Weiter war auch eine Sachbeschädigung zu prüfen. Im Rahmen einer Betrugsprüfung war ferner das Fehlen einer Bereicherung zu erkennen sowie das Vorliegen eines Schadens zu erörtern.⁷⁸ Hier war die Lehre der „sozialen Zweckverfehlung“ anzusprechen. Insgesamt lassen sich damit in der Klausur fünf kleinere Einzelprobleme ausmachen.

Die Klausur im Juni 1990 verlangte eine Prüfung der Strafbarkeit von A und Z, gegliedert in zwei Tatkomplexe. Dabei befasst sich ca. die Hälfte des Sachverhaltes mit einer Zeugenaussage der Z vor Gericht.⁷⁹ Insgesamt waren für die Beteiligten neun Tatbestände zu prüfen. Dabei ging es vorwiegend um Betrug, Untreue und Aussagedelikte und aus dem Allgemeinen Teil um Fragen des Tatentschlusses, des unmittelbaren Ansetzens sowie der Irrtumslehre. Der Schwerpunkt des Falles lag in dem Problem des sog. Eingehungsbetrugs. Besonders problematisch war hier die Prüfung des Vermögensschadens.⁸⁰ Hier war unter anderem mit den zivilrechtlichen Wertungen des Maklervertrags zu argumentieren. Ein weiterer Schwerpunkt lag bei der Abgrenzung von Tatbestands- und Verbotsirrtum im Rahmen der Aussagedelikte, wobei die Lösungsskizze anmerkt, dass die Abgrenzung vorliegend sehr schwer und jedes Ergebnis vertretbar war. Ein drittes Schwerpunktproblem des Falles befand sich bei der Prüfung der Verleitung zur Falschaussage gemäß § 160 StGB: Der A hatte irrtümlich angenommen, die aussagende Z zu einer falschen uneidlichen Aussage verleitet zu haben; jedoch war diese gerade nicht gutgläubig. Hierbei war die Rechtsprechung des Reichsgerichts und des BGH darzulegen, um anhand der Dogmatik der Norm zu einer Lösung zu gelangen. Insgesamt sind somit in der Klausur drei Schwerpunkte auszumachen. Die Klausur verwebte ein anspruchsvolles Problem im Betrugstatbestand – bei dem auch zivilrechtliche Wertungen bekannt sein mussten – mit typischen Problemen des Allgemeinen Teils sowie den Aussagedelikten.

Im Oktober 1990 war die Strafbarkeit von drei Personen zu prüfen. Im Fokus standen dabei die §§ 263, 240 StGB (Betrug und Nötigung). Insgesamt waren elf Tatbestände zu prüfen. Die Schwerpunkte lagen beim sog. Eingehungsbetrug im Rahmen des Abschlusses eines Werkvertrages und später bei der Rechtfertigung einer Nötigung. Für die besonders problematischen Prüfungen von Vermögensverfügung und -schaden innerhalb der Betrugsprüfung war dabei auch auf zivilrechtliche Aspekte des Werkvertragsrecht (Wert und Entstehung des Werkunternehmerpfandrechts) einzugehen. Der zweite große Schwerpunkt des Falles drehte sich um

78 Denn der Beschenkte hatte sich nur über den Urheber der Schenkung geirrt und deshalb dem eigentlichen Schenker B „nur“ einen neutralen Dankesbrief zukommen lassen, während er dem Täter einen besonderen Dankesbrief schrieb.

79 Denn A wollte eine unwahre Aussage bei Z erwirken.

80 Der Fall war um den betrügerischen Abschluss eines Maklervertrages konzipiert. Hierbei war problematisch, dass es sich beim Maklervertrag – anders als bei den „Standardfällen“ des Eingehungsbetruges – nicht um einen synallagmatischen Vertrag handelt.

die Frage, inwieweit eine Nötigung⁸¹ gemäß § 32 StGB gerechtfertigt ist, wenn durch diese Handlung ein bestehendes Werkunternehmerpfandrecht geschützt werden soll. Zudem war eine Rechtfertigung gemäß § 859 Abs. 2 BGB zu prüfen und das Problem zu klären, wann die Voraussetzung der „Verfolgung auf frischer Tat“ (§ 859 Abs. 2 BGB) in zeitlicher Hinsicht (noch) erfüllt ist. Zuletzt war noch auf eine Rechtfertigung gemäß § 229 BGB einzugehen. Die weiteren Tatbestände umfassten: Versuchter Betrug in Mittäterschaft, versuchte Erpressung, versuchte Nötigung, unbefugter Gebrauch eines Fahrzeuges (§ 248b StGB), Pfandkehr (§ 289 StGB), gefährlicher Eingriff in den Straßenverkehr (§ 315b StGB), Körperverletzung und Nötigung. Die Klausur hatte damit insgesamt zwei große Schwerpunkte und erforderte ebenfalls anzuwendende Kenntnisse aus dem Zivilrecht.

Die neueste Klausur aus dem Jahr 2019 verlangte die Prüfung von insgesamt 16 Tatbeständen, die sich auf vier zu prüfende Beteiligte aufteilten. Themenschwerpunkte waren die Prüfungen von Raub, Raub mit Todesfolge, fahrlässige Tötung, Beteiligung und Anstiftung, Körperverletzung (insbesondere § 226 StGB) sowie Fragen zum Strafprozessrecht. Aus dem Allgemeinen Teil waren neben der Beteiligung auch der Rücktritt und die Notwehr in komplexeren Fallgestaltungen zu erörtern. Die Klausur beinhaltete insgesamt drei Aufgaben, wobei sich Aufgabe 2 und 3 mit strafprozessualen Fragen bzw. der Prüfung der Erfolgsaussichten einer Berufung befassten. Aufgabe 1 hingegen verlangte die gewohnte Prüfung der (materiell-rechtlichen) Strafbarkeit der Beteiligten. Das erste Problem lag in der Prüfung des Rücktritts vom erfolgsqualifizierten Versuch. Die besondere Schwierigkeit an dieser Stelle war, auf viele sich anbietende Tatbestandsprüfungen aus Gründen der Schwerpunktsetzung und des üblichen Zeitmangels zu verzichten – hierauf weist die Musterlösung an diversen Stellen mit der Begründung hin, dass beispielsweise an einer Stelle nicht auf § 250 Abs. 1 StGB einzugehen war, da ohnehin die weitreichendere Tatvariante des § 250 Abs. 2 StGB erfüllt sei.⁸² Als weitere Einzelprobleme war im Rahmen der Anstiftung einerseits zu diskutieren, welche Form von Kontakt für ein „Bestimmen“ erforderlich ist, und andererseits vertieft darauf einzugehen, welche Anforderungen an die Vorstellung des Anstifters einer hinreichend konkretisierten Haupttat zu stellen sind. Ein weiteres Problem lag in der Prüfung einer versuchten Erfolgsqualifikation (§§ 226 Abs. 1 Nr. 2, Nr. 3, Abs. 2, 22, 23 Abs. 1 StGB), in deren Rahmen einerseits die richtige Tathandlung zu erkennen war und andererseits die Variante des § 226 Abs. 1 Nr. 2 ausführlich zu definieren und zu subsumieren war. Im Rahmen der Rechtswidrigkeit war sodann umfassend eine Notwehr gem. § 32 StGB zu prüfen und hier schwerpunktmäßig die Frage nach der vorwerfbaren Verursachung der Notwehrlage (sog. *Chantage*) zu diskutieren. Sodann stellte sich die Frage nach dem Rücktritt bei der versuchten Erfolgsqualifikation und es war innerhalb der Prüfung die Frage zu beantworten, ob bei § 24 Abs. 1 S. 1 Var. 2 StGB parallel zur Wertung des § 24 Abs. 1 S. 2 StGB

81 Genauer: Das Zufahren mit einem PKW auf eine Person, damit diese den Weg freigibt.

82 Andererseits wurde an anderer Stelle sodann eine ausdrückliche Prüfung einer Beihilfe im Nachgang an eine zu bejahende Anstiftung verlangt.

bestmögliche Rettungsbemühungen angestellt werden müssen. Zuletzt stellten sich bei der Prüfung von § 231 StGB die Probleme, wie sich die Rechtfertigung einer schweren Körperverletzung auf die Strafbarkeit gemäß § 231 StGB auswirkt, wenn die Beteiligung an der Schlägerei zeitlich vorangegangen war, und wie die Strafbarkeit nach § 231 StGB zu beurteilen ist, wenn die Beteiligung erst nach Eintritt der schweren Folge stattfindet. Für Aufgabe 2 waren in strafprozessualer Hinsicht umfangreiche Kenntnisse des Meinungsstandes zu § 136 StPO und zur Frage erwartet, inwieweit die Unterlassung des Hinweises auf die Möglichkeit der Pflichtverteidigerbestellung zu einem Beweisverwertungsverbot führt. In Aufgabe 3 war schließlich eine Berufung zu prüfen, und es war zu erkennen, dass sich die erforderliche Beschwer des Angeklagten nur aus dem Urteilstenor, nicht jedoch aus den Urteilsgründen ergeben kann, sodass ein Freispruch im Tenor zu einer Unzulässigkeit der Berufung führt. Es konnten für diese Klausur damit zehn diskussionsbedürftige Einzelprobleme identifiziert werden, wobei die Lösungsskizze hinsichtlich der strafprozessualen Aufgaben anmerkt, dass auch von „schwächeren Kandidaten“ definitiv vorhandenes Wissen erwartet werden konnte.

Es ist zu beobachten, dass stets etwa zehn Tatbestände zu prüfen waren. Merklische Ausnahmen stellen die Klausur aus dem November 1972 mit 13 und eine Frühjahrsklausur des Jahres 2019 mit 16 zu prüfenden Tatbeständen dar. Ein „Ausreißer“ nach unten ist die Klausur aus dem Januar 1990, die nur die Prüfung von fünf Tatbeständen verlangte. Insgesamt bedeutet dies somit eine über die Generationen relativ gleichbleibende Anzahl an Tatbeständen, wenngleich auffällt, dass die aktuelle Klausurgeneration die höchste Anzahl an Tatbeständen verlangte. Dieselbe Zunahme in der aktuellen Klausurgeneration ist im Hinblick auf die abgefragten Schwerpunkte zu beobachten. Waren damit die Klausuren der 1970er- und 1990er-Generation noch weitgehend identisch im Hinblick auf die Anzahl der abgefragten Straftatbestände und Schwerpunkte, ist auch hier eine sichtbare Progression in der aktuellen Klausurgeneration zu beobachten. Diese ist im Vergleich zu den zivil- und öffentlichrechtlichen Klausuren indessen eher moderat.

b. Anzahl der Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse

Die meisten Klausuren enthielten nur eine Aufgabe – zumeist die Prüfung der Strafbarkeit aller oder bestimmter Beteiligten. Lediglich eine aktuelle Klausur wies mehrere Aufgaben auf, wobei sich zwei der drei Aufgaben ausdrücklich auf strafprozessuale Aspekte beziehen. Die Zahl der zu prüfenden Personen variierte zwischen zwei und vier Beteiligten, verteilt auf alle Jahrgänge. Somit kann festgehalten werden, dass die Anzahl der Aufgaben und Beteiligten nicht erheblich angestiegen ist.

5. Zwischenergebnis

Blicken wir zurück: Die Anzahl und der Kombinationsgrad der Rechtsgebiete haben sich in zivilrechtlichen Klausuren von den 1970ern zu den 1990ern zunächst moderat, dann von den 1990ern zur aktuellen Klausurgeneration erheblich erhöht.

In öffentlich-rechtlichen und strafrechtlichen Klausuren lässt sich eine solche Progression nur zwischen den 1990ern und der heutigen Klausurgeneration nachweisen.

Die Anzahl der Schwerpunkte wuchs in zivilrechtlichen Klausuren zwischen den 1970ern und 1990ern zunächst moderat an, gefolgt von einem erheblichen Zuwachs zwischen den 1990ern und der aktuellen Klausurgeneration. In öffentlich-rechtlichen Klausuren konnte ein erhebliches Anwachsen der Schwerpunkte nur zwischen den 1990ern und der aktuellen Generation beobachtet werden. Dasselbe gilt für strafrechtliche Klausuren, bei denen die Progression jedoch allgemein eher moderat war.

Die Anzahl der Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse wuchs in zivilrechtlichen Klausuren stetig seit den 1970ern an, indessen ohne die bei den anderen beiden Faktoren nachgewiesene erhebliche Steigerung zwischen den 1990ern und der aktuellen Klausurgeneration. In öffentlich-rechtlichen Klausuren findet sich lediglich zwischen den 1990ern und der aktuellen Generation ein moderates Anwachsen, während in strafrechtlichen Klausuren auch gegenüber der heutigen Generation keine Progression festzustellen war.

Damit hat sich die Hypothese weitgehend bestätigt, dass die Klausuren im historischen Verlauf auch im Bereich der Schwierigkeitsfaktoren d) –f) schwieriger geworden sind. Eine Kompensation dieser Entwicklung durch andere Aspekte abseits jener Schwierigkeitsfaktoren – etwa durch eine Abnahme der Ansprüche an die Lösungen – konnte im Rahmen der qualitativen Analyse nicht beobachtet werden.

6. Niveauvergleich und Gestaltung der Lösungsskizzen

Im Folgenden soll versucht werden, diese Progression mithilfe eines Niveauvergleichs aus heutiger Perspektive weiter zu illustrieren. Dieser ist freilich subjektiv geprägt und entstammt maßgeblich der beruflichen Erfahrung des Zweitautors als Mitarbeiter des Dekanats der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg in den Bereichen Studienberatung, Prüfungsamt und Examensvorbereitung ohne Repetitor.

Wenngleich die Musterlösung der ersten analysierten Zivilrechtsklausur des Jahres 1948 der Klausur einen hohen Schwierigkeitsgrad zuspricht, erreicht diese nach heutigen Maßstäben etwa das Niveau einer Klausur im Grundstudium. Die zweite analysierte Klausur ist etwas komplexer und erreicht etwa das Niveau, das heute von Studierenden in Fortgeschrittenenübungen verlangt wird. Auch die zivilrechtlichen Klausuren der 1970er-Jahre sind aus heutiger Perspektive eher als einfach einzustufen. Der stark kernzivilrechtliche Fokus sowie die Beschränkung auf einige wenige Schwerpunkte sind Kennzeichen, die heute eher aus Klausuren in Fortgeschrittenenübungen bekannt sind. Die Komplexität der Klausuren der 1990er-Jahre bewegt sich erstmalig in die Richtung heutiger Examensklausuren. Auffällig ist insbesondere der zunehmende Fokus auf das Darlegen bestimmter Meinungsstände. Dennoch weist die 1990er-Generation deutlich weniger Rechtsgebiete und

Schwerpunkte auf; die Klausuren sind insgesamt auch simpler konzipiert. Der Durchschnitt der heutigen zivilrechtlichen Klausurgeneration wäre wohl in allen Vorgenerationen als deutlich zu anspruchsvoll wahrgenommen worden.

Der bei den zivilrechtlichen Klausuren ausgemachte Trend einer klaren Zunahme der Schwierigkeit bestätigt sich auch bei öffentlich-rechtlichen Klausuren. Die Klausurgenerationen der 1970er und 1990er war im Umfang und Anspruch noch recht vergleichbar und dürfte heutzutage wohl dem Anspruch einer Fortgeschrittenklausur entsprechen. Die aktuellen Klausuren kombinierten dagegen sowohl staatsrechtliche als auch verwaltungsrechtliche Aufgabenstellungen nunmehr umfassend miteinander und mit europarechtlichen Fragestellungen. Wenngleich die Entwicklung nicht ganz so drastisch erscheint wie im zivilrechtlichen Bereich, so ist damit auch die Generation aktueller öffentlich-rechtlicher Klausuren insgesamt erkennbar anspruchsvoller geworden und dürfte das Niveau früherer Examensklausuren deutlich übersteigen.

Bei den strafrechtlichen Klausuren ergibt sich ein anderes Bild. Wenngleich die aktuelle Klausurgeneration im Bereich der Anzahl an Straftatbeständen und Schwerpunkten durchaus etwas anspruchsvoller geworden ist, war dieser Anstieg im Gegensatz zu den zivil- und öffentlich-rechtlichen Klausuren doch als eher moderat einzustufen. Dies lässt sich auch daran illustrieren, dass etwa die Juniklausur 1990 auch nach heutigen Maßstäben noch als anspruchsvolle Examensklausur gelten dürfte. Dennoch fällt in der Gesamtschau eine schwer quantifizierbare Zunahme der Komplexität der Klausuren auf: Diese drückt sich vor allem in einer zunehmenden Verflechtung von Problemen aus dem Allgemeinen Teil (hier insbesondere Versuchs- und Rücktrittsprüfungen) und rechtsgebietsübergreifenden Fallgestaltungen aus. Zudem sind in der aktuellen Klausurgeneration deutlich mehr Einzelprobleme angelegt, was den Schreibaufwand erhöht und ergo die für die gedankliche Durchdringung nötige Zeit senkt. Damit ist die Schwierigkeitsprogression im Vergleich zu den anderen beiden Rechtsgebieten zwar weiterhin erkennbar, aber weitaus weniger dramatisch. Eine durchschnittliche Examensklausur der heutigen Generation hätte man daher so im Strafrecht auch in den 1990ern finden können, wenngleich diese wohl als recht anspruchsvoll eingeordnet worden wäre.

Zuletzt sei noch ein weiteres Analyseergebnis im Hinblick auf die Gestaltung der Lösungsskizzen vermerkt. Während neueste Lösungsskizzen teilweise vollständig ausformulierte Lösungen im Gutachtenstil inklusive wissenschaftlicher Aufbereitung in einem umfangreichen Fußnotenapparat⁸³ liefern, beschränken sich ältere Musterlösungen zumeist darauf, stichpunktartig und ohne Befußnotung die Schwerpunkte der Klausur aufzulisten und zu lösen. Die Lösungsskizzen enthalten hierbei durch alle Klausurgenerationen hinweg nur in sehr eingeschränktem Maß Hinweise zur Schwerpunktsetzung innerhalb der Klausur. Da ältere Lösungsskizzen der 1948er- und 1970er-Jahre jedoch ohnehin nur knappe Ausführungen zu

83 Dies geht so weit, dass neue Musterlösungen Primärquellen mit Publikationsdatum aus dem Jahr 1888 aufführen.

den Kernproblemen des Falles machen, ist im Vorliegen von Hinweisen unausgesprochen ein starker Anhaltspunkt für die Schwerpunktsetzung zu sehen. Aktuelle Lösungsskizzen bearbeiten dagegen alle eventuellen Fragen zumeist umfänglich, wodurch diese Hinweisfunktion der Lösungsskizzen entfallen ist. Dies bedeutet, dass bei aktuellen Klausuren die Beurteilung der Schwerpunktsetzung stärker dem Empfinden des Korrektors überantwortet sein dürfte.

VI. Ergebnis

Insgesamt zeigen damit fünf von sechs Schwierigkeitsfaktoren einen in der Regel erheblichen Anstieg der Schwierigkeit der aktuellen Klausurgeneration im Vergleich zu drei älteren Klausurgenerationen: Die Klausursachverhalte und Lösungsskizzen sind erheblich länger geworden und es werden mehr Rechtsgebiete, Schwerpunkte, Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse abgefragt. Nur die Lesbarkeit (Schwierigkeitsfaktor b)) zeigte eine Stagnation auf insgesamt gutem Niveau. Eine Abnahme der Schwierigkeit konnte in keinem Fall gemessen werden.

Über die Schwierigkeitsfaktoren hinaus zeigte sich dieser Trend auch im Rahmen eines allgemeinen Niveauvergleichs. Für eine Kompensation des Schwierigkeitsanstiegs durch andere, nicht gemessene Faktoren gab es keine Anhaltspunkte.

Die folgende Tabelle 3 illustriert die Entwicklung jeweils im Vergleich zur Vorgeneration.

Schwierigkeitsfaktor	1970er	1990er	2020er
a) Textlänge des Sachverhalts	N/A ⁸⁴	+	++
b) Lesbarkeit des Sachverhalts	N/A ⁸⁵	o	o
c) Textlänge der Lösungsskizze	N/A ⁸⁶	o	++
d) Anzahl und Kombination von Rechtsgebieten			
zivilrechtliche Klausuren	o	+	++
öffentlich-rechtliche Klausuren	N/A ⁸⁷	o	+
strafrechtliche Klausuren	N/A ⁸⁸	o	+
e) Schwerpunkte			
zivilrechtliche Klausuren	o	+	++
öffentlich-rechtliche Klausuren	N/A ⁸⁹	o	++
strafrechtliche Klausuren	N/A ⁹⁰	o	+

84 Da ein Aufbau eines Sachverhaltskorpus für die 1948er-Generation nicht möglich war, ist ein Vergleich zur Vorgeneration ausgeschlossen.

85 S. Fn. 84.

86 Mangels Repräsentativität der 1948er-Generation wird auf eine Einordnung verzichtet.

87 Es lagen keine öffentlich-rechtlichen Klausuren aus der 1948er-Generation vor.

88 Es lagen keine strafrechtlichen Klausuren aus der 1948er-Generation vor.

89 S. Fn. 87.

90 S. Fn. 88.

Schwierigkeitsfaktor	1970er	1990er	2020er
f) Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse			
...zivilrechtliche Klausuren	o	+	++
...öffentlich-rechtliche Klausuren	N/A ⁹¹	o	+
...strafrechtliche Klausuren	N/A ⁹²	o	o

Tabelle 3: Ergebnisübersicht, jeweils im Vergleich zur vorherigen Generation. Legende: o = weitgehend identisch; + = schwerer; ++ = deutlich schwerer.

Nähme man eine Gleichwertigkeit der Schwierigkeitsfaktoren an (was dieser Beitrag ausdrücklich ablehnt),⁹³ so könnte man die Progression auch mithilfe von „Schwierigkeitspunkten“ erfassen: Würde man für eine Stagnation (o) einen Punkt, für eine Progression (+) zwei Punkte und für eine erhebliche Progression (++) drei Punkte vergeben, so würden die 1990er 16 Punkte und die aktuelle Generation 28 Punkte erhalten. Dies würde einer Zunahme der Schwierigkeit aktueller Klausuren im Vergleich zur Vorgeneration der 1990er-Jahre um 75 % entsprechen.

VII. Diskussion

Angesicht des beobachteten Schwierigkeitsanstiegs stellt sich die Frage, weshalb dieser stattfand. Daher soll im Folgenden erörtert werden, welche Ursachen in Betracht kommen und ob diese zugleich auch überzeugende Rechtfertigungen des Anforderungswachstums sind.

1. Mögliche Ursachen des Schwierigkeitsanstiegs

Eine naheliegende Ursache wäre zunächst ein Anstieg der Anforderungen an moderne Juristinnen und Juristen, den die höheren Examensanforderungen lediglich abbilden. Da sich bei der juristischen Arbeitsmethodik indessen nicht viel getan hat, könnte eine solche Steigerung der Anforderungen insbesondere auf das erhebliche Wachstum der Rechtsmengen und -ebenen zurückzuführen sein. Tatsächlich war in der Analyse auch eine gewisse Korrelation zwischen den Rechtsgebieten mit dem vermutlich größten Norm- und Komplexitätswachstum und dem Schwierigkeitsgrad zu beobachten: Im Öffentlichen Recht führte etwa die Einbeziehung des Europarechts dazu, dass Klausuren deutlich anspruchsvoller geworden sind; für das Zivilrecht und zivilrechtliche Klausuren lässt sich ein ähnlicher Zusammenhang vermuten. Im Strafrecht hingegen, wo die Rechtsmenge vermutlich im geringsten Umfang gewachsen ist, war auch der Anstieg der Schwierigkeit weniger ausgeprägt – und dies wohlgemerkt, obwohl das Strafrecht wohl auch in der Vergangenheit zumeist nur als Einzelklausur abgeprüft wurde und man insofern hätte vermuten können, dass man hier mit einer besonderen thematischen Breite

91 S. Fn. 87.

92 S. Fn. 88.

93 S. hierzu unter II.

zu rechnen habe. Dass die Zunahme der Rechtsmenge auch zu einer Zunahme der Prüfungsanforderungen führen könnte, dürfte zudem auch mit dem Phänomen der „kalten Progression des Prüfungsstoffs“⁹⁴ erklärbar sein: Solange die Prüfungsgegenstände in den Ausbildungsordnungen mithilfe üblicher Rechtsgebietsbezeichnungen benannt werden, führt die expansive Logik des Rechts auch zu einer Expansion der Prüfungsmengen.

Auch eine Neuausrichtung des Anforderungsschwerpunkts könnte hinter dem Schwierigkeitswachstum stehen. Insbesondere könnte über die Jahrzehnte eine stärkere Kompetenzorientierung angestrebt worden sein, wozu auch die sicherlich berufsrelevante Fähigkeit gehören dürfte, komplexe und umfangreiche Sachverhalte schnell einzuordnen und abzuarbeiten.

Eine weitere Erklärung für den Anstieg der Schwierigkeit könnte weiter darin gesehen werden, dass insbesondere die Zunahme der Rechtsgebiete, Schwerpunkte, Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse vom gut gemeinten Bestreben getragen war, Kandidaten nicht aufgrund der Unkenntnis des einen „Schwerpunktproblems“ durchfallen zu lassen.

Auch erscheint es möglich, dass die Zunahme der Schwierigkeit auf ein „Race to the top“ im Bereich der Examensvorbereitung zurückzuführen ist. Eine immer intensivere, effizientere und wohl auch längere Examensvorbereitung, die zudem durch eine professionalisierte Examensvorbereitung inner- und außerhalb der Universität getrieben wird, könnte zu immer besseren Kandidaten führen, worauf die Examina aufgrund einer unausgesprochen relativen Notengebungskultur mit höheren Anforderungen reagierten.

Eine weitere Erklärung für den Schwierigkeitsanstieg könnte zudem eine höhere Informationsverfügbarkeit sein. Durch den leichteren Zugang zu Lernmaterialien, juristischen Datenbanken und digitalen Ressourcen könnte erwartet werden, dass Studierende ein breiteres und tieferes Wissen haben, welches bei Beibehaltung der Differenzierungskraft der Examina zu höheren Ansprüchen führte.

Ebenso könnten auch allgemeine gesellschaftliche Veränderungen zum Anstieg der Schwierigkeit beigetragen haben. Der Neoliberalismus der 1990er Jahre, welcher durch die Betonung von Konkurrenz und Wettbewerb geprägt war („Nur die Harten kommen in den Garten“, „Geiz ist geil“), könnte sich auch in einer härteren Gestaltung der Examensklausuren niedergeschlagen haben. Sicherlich als Katalysator dieses damals zeitgeistlichen Konkurrenzdenkens wirkte im Bereich der juristischen Ausbildung der damalige Glaube an eine teils reale, teils wohl überbetonte „Juristenschwemme“,⁹⁵ der man möglicherweise auch durch gesteigerte Examenanforderungen begegnen wollte. Umgekehrt könnte das politische Klima und der bildungswissenschaftliche Reformgedanke der 1970er Jahre, welcher auch

⁹⁴ Hemler/Krukenberg, ZDRW 2023, S. 3.

⁹⁵ Der Begriff hat es im Jahr 1981 im Rahmen einer Fragestunde sogar in den Bundestag geschafft: BT-Drs. 09/911, Nr. 83, 84 vom 16.10.1981.

zum Experiment der einstufigen Juristenausbildung führte, den im Vergleich zu den 1990ern eher moderateren Anstieg der Schwierigkeit erklären.

Eine weitere Ursache könnte auch in einer selbsterfüllenden Prophezeiung zu sehen sein: Das hohe Ansehen deutscher Juristinnen und Juristen im In- und Ausland könnte als Ansporn dienen, die Examina schwieriger zu gestalten, freilich in der keineswegs zwingenden Annahme, dass die anspruchsvollen Prüfungen der Grund für dieses hohe Ansehen sind – sofern dieses überhaupt in diesem Maße existiert.

Gut möglich ist schließlich auch, dass der Schwierigkeitsanstieg der letzten Jahrzehnte nicht in seiner wahren Dimension erkannt wurde. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass er aus der Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen schlicht zu schleichend war, um adäquat wahrgenommen zu werden. Der jeweilige Vergleichshorizont der Verantwortlichen könnte zu begrenzt gewesen sein, um die jahrzehnteübergreifende Dramatik der Veränderungen zu erkennen. Die Ursache des Schwierigkeitsanstiegs wäre damit weniger in einer bewussten Entscheidung und mehr in einer Art institutionellem Drift⁹⁶ zu suchen, welcher auch durch das strukturell eher veränderungsresistente föderale Ausbildungssystem begünstigt worden sein könnte. Im Zuge dessen könnte auch ein gewisser Profilierungsdrang im Rahmen akademischer Hierarchien sowie missgunstmotiviertes Gatekeeping innerhalb der juristischen Mikrokultur dazu geführt haben, dass neue Klausuren stets mit etwas höherem Anspruch erstellt wurden.

2. Rechtfertigen die möglichen Ursachen den Schwierigkeitsanstieg?

Dass der festgestellte Schwierigkeitsanstieg rechtfertigungsbedürftig ist, dürfte im Hinblick auf seine finanziellen, organisatorischen, gesundheitlichen und gesellschaftlichen Kosten unkontrovers sein.⁹⁷ Damit stellt sich die Frage, welche der identifizierten potentiellen Ursachen zugleich auch gute Gründe für das Anforderungswachstum sind.

Historische Kontexte (etwa der neoliberale Zeitgeist oder die „Juristenschwemme“) mögen durchaus ein vergangenes Bestreben nach härteren Examina erklären. Dasselbe gilt für sonstige arbeitsmarktpolitische Erwägungen (Bildungsinflation, Überakademisierung). Mag man schon damals Zweifel gehabt haben, ob derartige Erwägungen ihren Platz bei der Anforderungsgestaltung haben sollten, so sind diese jedenfalls in den heutigen Zeiten des juristischen Nachwuchsmangels nicht mehr valide.

⁹⁶ Vgl. *Mahoney/Thelen*, in: dies. (Hrsg.), *Explaining Institutional Change*, 2010, S. 1 ff., nach denen institutioneller Drift einen Prozess bezeichnet, bei dem die formalen Regeln einer Institution unverändert bleiben, diese sich aber dennoch aufgrund dynamischer externer Bedingungen verändert.

⁹⁷ So führen schwierigere Examina zu längeren Ausbildungszeiten und erhöhten Vorbereitungskosten aufseiten der Prüflinge; ebenso leidet deren psychische Gesundheit (*Hemler/Krukenberg*, ZDRW 2023, S. 8 mwN, insb. zur JurSTRESS-Studie). Ferner steigt der Verwaltungs- und Ausbildungsaufwand und die Attraktivität der juristischen Ausbildung sinkt – mit entsprechenden gesellschaftlichen Folgen (Nachwuchsmangel, Schwächung der Justiz und des Rechtsstaats).

Auch die These eines „Race to the top“ in der Examensvorbereitung könnte durchaus eine zutreffende Beobachtung sein; sie rechtfertigt jedoch den Schwierigkeitsanstieg ebenfalls nicht. Die Staatsexamina sind kein Sportwettkampf. Die Kandidaten sollen nicht durch ein stetiges Hochschrauben der Anforderungen zu immer besseren Leistungen angespornt werden, sondern ein anforderungsentsprechendes Ausbildungsniveau erreichen.

Das Bestreben, Prüflinge nicht wegen der Unkenntnis des „einen Klausurproblems“ durchfallen zu lassen und daher verschiedene Schwerpunkte und breitere Themengebiete abzufragen, wäre zwar gut gemeint gewesen. Sofern dies tatsächlich eine Ursache des Schwierigkeitsanstiegs gewesen sein sollte, so muss man aber konstatieren, dass der dahinterstehende Wunsch einer Reduktion der Anforderungen in *einer* Dimension (Risiko der zufälligen Unkenntnis „des einen“ Problems) durch eine Zunahme der Schwierigkeit *in vielen anderen* Dimensionen überkompensiert wurde. Dasselbe gilt für das mögliche Anliegen, stärker die Fähigkeit zur Bearbeitung komplexerer Sachverhalte abzufragen – sofern hiermit nur eine Neuausrichtung des Anforderungsschwerpunkts ohne allgemeine Schwierigkeitssteigerung bezweckt gewesen sein sollte, so müsste man auch dies mangels jeglicher Kompensation in anderen Bereichen als gescheitert betrachten.

Auch die erhöhte Informationsverfügbarkeit durch insbesondere digitale Ressourcen trägt wenig zur Rechtfertigung des Schwierigkeitsanstiegs bei. Obwohl Studierende heute einen leichteren Zugang zu Lernmaterialien und juristischen Datenbanken haben mögen, hat sich die Art der Aufbereitung und Wiedergabe juristischen Wissens seit den 1990er Jahren kaum verändert. Moderne Recherchewege nutzen in der Klausursituation zudem wenig, da der Zugriff auf Hilfsmittel eingeschränkt ist.

Der institutionelle Drift, also ein ungesteuerter, schleichender Prozess innerhalb der Prüfungsinstitutionen, könnte zwar maßgeblich zur Erklärung des Schwierigkeitsanstiegs beitragen, er rechtfertigt ihn aber ebenfalls nicht. Vielmehr sollte die Kenntnis von der Möglichkeit langsamer und unbemerkter Veränderungen ein Ansporn sein, das Vorliegen ebensolcher ungewollter Veränderungsprozesse bewusst zu vermeiden.

Damit bleibt als interessantester Rechtfertigungsansatz ein Anstieg der beruflichen Anforderungen, welchen die Examina lediglich abbilden. Ob sich die Anforderungen tatsächlich erhöht haben, ist eine so interessante wie offene Frage. Klar ist hingegen, dass die Zunahme der Rechtsmenge nicht zugleich auch dazu führen muss, mehr Recht abzufragen. Mit anderen Worten: Der blinde Schluss von der Zunahme der Rechtsmenge auf die Notwendigkeit größerer Prüfungsstoffmengen verbietet sich. Eine wirklich kompetenzorientierte juristische Ausbildung, die mithilfe von Methodenkompetenz und Prinzipienverständnis zum Umgang mit dem Unbekannten befähigt, wäre in ihrem Anspruch nämlich gerade nicht von der Rechtsmenge abhängig. Jene Kompetenzorientierung entspricht auch dem Lippenbekenntnis der Prüfungsämter. Indessen dokumentiert die vorliegende Untersu-

chung die praktisch gegenläufige Tendenz zur Identifikation wachsender Rechtsmengen mit wachsenden Prüfungsmengen – und damit einen Blick auf Bildung, der diese weitgehend mit Wissensakkumulation identifiziert. Dass ein preußisches Ausbildungssystem⁹⁸ auch preußische Bildungsideale reproduziert, ist wenig überraschend. Zentral für die Zwecke dieser Untersuchung ist, dass ebenjene Frage nach den Ansprüchen an moderne Juristinnen und Juristen das Tor zur Debatte aufstößt, was denn nun jene Anforderungen sind und welchen Beitrag die Staatsexamina bei deren Sicherstellung leisten sollen. Hierzu kann dieser Beitrag im nächsten Abschnitt nur einige unvollständige Denkanstöße geben.

3. Handlungsempfehlung

Da der festgestellte Schwierigkeitsanstieg erheblich ist und eine überzeugende Rechtfertigung vermissen lässt, stellt sich die Frage, wie hierauf zu reagieren ist. Hierfür möchten die Autoren drei unterschiedlich umfängliche Reformvorschläge unterbreiten.

Die kleine Reformlösung wäre eine Anpassung des Schwierigkeitsgrads an vergangene Niveaus. Wie oben festgestellt, lag die Wurzel des Anforderungsanstiegs fast ausschließlich im Quantifizierbaren: Längere Sachverhalte und Lösungsskizzen, mehr Rechtsgebiete, mehr Schwerpunkte, mehr Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse. Eine Zunahme der inhaltlichen Komplexität einzelner Schwerpunkte lag dagegen insbesondere im Vergleich zwischen den 1990ern und der aktuellen Klausurgeneration kaum vor. Damit wäre eine Reduktion der Schwierigkeit vergleichsweise simpel durch die Festlegung von Obergrenzen erreichbar, etwa für die maximale Sachverhalts- und Lösungsskizzenlänge sowie die Anzahl der abgeprüften Rechtsgebiete, Schwerpunkte und Aufgaben(-teile) und Personenverhältnisse. Es läge in der Autorität der Justizprüfungsämter, zu umfangreiche Klausuren abzulehnen oder zu kürzen. Auch solch „einfache“ Klausuren führen offensichtlich zu fähigen Juristinnen und Juristen – falls nicht, müssten große Teile der heutigen Entscheidergeneration wohl ihre Qualifikation infrage stellen.

Die mittlere Reformlösung würde zusätzlich zur Anpassung des Schwierigkeitsgrads im Bereich der Schwierigkeitsfaktoren auch jene oben⁹⁹ erwähnten Aspekte angehen, die weitere Rahmenbedingungen, Eigenschaften und Tendenzen der Examina betreffen und damit auch zu deren Schwierigkeit im weiteren Sinne beitragen. Hierzu würde eine ernsthafte Diskussion und Forschung gehören, ob die weitgehend ohne Standardisierung auskommende juristische Bewertungskultur in der Lage ist, Leistungsniveaus reproduzierbar, d.h. unabhängig von der korrigierenden Person, zu bestimmen. Sofern die Justizprüfungsämter hiervon überzeugt sind, sollte zur mittleren Reformlösung auch gehören, den Prüflingen stets die

98 Zur Geschichte der juristischen Ausbildung sowie insbesondere zur seit 1877 weitgehend gleichgebliebenen Ausbildungsstruktur und -ideologie: Köbler, JZ 1971, S. 768 ff.; Hattenhauer, JuS 1989, S. 513 ff.; ausf. Kühn, Die Reform des Rechtsstudiums, 2000.

99 S. unter II.

Erst-, Zweit- und ggf. Drittvoten mitzuteilen sowie umfangreiche, anonymisierte Statistiken zu vergebenen Erst- und Zweitvoten zu veröffentlichen.

Die große Reformlösung, die von den Autoren dieses Beitrags favorisiert wird, würde dagegen Form, Inhalt und Anspruch juristischen Prüfens überhaupt als Konsequenz eines Ausbildungssystems verstehen, das sich seit über 150 Jahren als außerordentlich veränderungsresistent erwiesen hat. Ein Kernelement dieses Systems ist die Identifikation von (Aus-)Bildung mit Wissensakkumulation. Dieser Ansatz ist in den Ausbildungsordnungen durch die Identifikation von Prüfungsstoffen mit Rechtsgebieten in Stein gemeißelt und zwingt als Ausbildungsideologie des juristischen Prüfens auch jene auf bildungswissenschaftlich überholte Pfade, die ihre begründeten Zweifel an der Sinnhaftigkeit des status quo haben. An diesem verfehlten Ansatzpunkt der Examina würde weder die kleine noch die mittlere Reformlösung etwas ändern, sodass das juristische Ausbildungsprogramm selbst im Falle des unwahrscheinlichen Erfolgs einer Anforderungsanpassung wieder mittelfristig die Grenzen der Studierbarkeit überschreiten würde (welche nach dem Wissenschaftsrat im Übrigen schon seit 2012 überschritten sind).¹⁰⁰

Da die große Reformlösung die Verfasstheit und Entwicklung juristischen Prüfens als systemisches Problem erfassen würde, müsste diese auch an den Grundfesten des Prüfungssystems ansetzen, denn ohne bewusste und tiefgreifende Intervention bleibt ein soziales System resistent gegenüber Veränderungen.¹⁰¹ Hier gibt es viele Fragen zu diskutieren: Was müssen moderne Juristinnen und Juristen wissen und können, und was hiervon wird im juristischen Ausbildungssystem tatsächlich bewusst und zielgerichtet abgeprüft? Wie sieht kompetenzorientiertes juristisches Prüfen aus, und wie könnte dies im juristischen Ausbildungssystem umgesetzt werden? Welche Prüfungsformen abseits des deutschen Kuriosums der gutachterlichen Falllösung können zur Prüfung juristischer Fähigkeiten eingesetzt werden? Wie und mit welchen Standards sichert man eine ausreichende Objektivität juristischer Prüfungen? Welche Berechtigung haben staatlich kontrollierte juristische Abschlussprüfungen – erst recht im Hinblick auf die Mehrheit der Absolventen, die nicht durch die Justiz beschäftigt sein wird? Hat sich der Einheitsjurist tatsächlich „bewährt“ oder, deutlich wichtiger, bietet er Mehrwerte für die Zukunft? Leistet eine staatliche Alles-oder-Nichts-Abschlussprüfung etwas, das durch modularisierte, zeitlich gestreckte und aufeinander aufbauende Prüfungen nicht gemessen werden kann (eine größere Wissensvernetzung ist es jedenfalls nicht)?¹⁰²

Die Sprachlosigkeit des aktuellen Ausbildungssystems im Angesicht all dieser Fragen sowie die weitverbreitete Unzufriedenheit mit ebendiesem deuten nach Auffassung der Autoren in die Richtung, dass ein grundlegender Reformbedarf besteht.¹⁰³ Ein ideales Forum für die Diskussion solcher Fragen wäre eine Zusam-

100 Wissenschaftsrat (Hrsg.), Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, 2012, S. 57.

101 Vgl. hierzu etwa: Agócs, Journal of Business Ethics 16 (1997), S. 917 ff.

102 Hierzu Hemler/Krukenberg, ZDRW 2023, S. 8 mwN.

103 Anders jüngst der JuMiKo-Koordinierungsausschuss (Fn. 5).

menkunft und Neuaufstellung der juristischen Ausbildung nach dem Vorbild der Loccum Akademie, die im Jahre 1968 die einstufige Juristenausbildung einläutete.

Literaturverzeichnis

- Adler, Orly/Pansky, Aina, A “rosy view” of the past: Positive memory biases (ch. 7), in: Aue, Tatjana/Okon-Singer, Hadas (Hrsg.), *Cognitive biases in health and psychiatric disorders – Neurophysiological foundations*, London 2020, S. 139–171.
- Agócs, Carol, Institutionalized Resistance to Organizational Change: Denial, Inaction and Repression, *Journal of Business Ethics* 16 (1997), S. 917–931.
- Bamberger, Richard/Vanecek, Erich, Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben – Schwierigkeitsstufen von Texten in dt. Sprache, Wien/Frankfurt/M. 1984.
- Dawson, Nicola/Hsiao, Yaling/Tan, Alvin/Banerji, Nilanjana/Nation, Kate, Features of lexical richness in children’s books: Comparisons with child-directed speech, *Language Development Research* 1 (2021), S. 1–45.
- Derleder, Peter, Staatsexamen und Berufsqualifikation – Was leisten eigentlich die Prüfungsämter?, *NJW* 2005, S. 2834–2837.
- Flesch, Rudolf, A New Readability Yardstick, *The Journal of Applied Psychology* 32 (1948), S. 221–233.
- , *The Art of Readable Writing – With the Flesch readability formula*, New York 1974.
- Goerres, Achim, Das Wahlverhalten älterer Menschen. Forschungsergebnisse aus etablierten Demokratien, *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 41 (2010), S. 102–120.
- Hart, Sandra G./Staveland, Lowell E., Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of Empirical and Theoretical Research, in: Hancock, Peter A./Meshkati, Najmedin (Hrsg.), *Advances in Psychology: Human Mental Workload*, Bd. 52, 1988, S. 139–183.
- Hattenhauer, Hans, Juristenausbildung – Geschichte und Probleme, *JuS* 1989, S. 513–520.
- Hemler, Adrian/Krukenberg, Malte, iur.reform – Es ist Zeit für eine neue juristische Ausbildung, *ZDRW* 2023, S. 1–25.
- Hufeld, Clemens, Jede Korrektur eine andere Note: Quantitative Untersuchung der Objektivität juristischer Klausurbewertungen, *ZDRW* 2024, S. 59–83.
- Immel, Karl-Albrecht, Verständlichkeit messen?, in: ders. (Hrsg.), *Regionalsprachen im Hörfunk – Verständlich Schreiben für Radiohörer*, Wiesbaden 2014, S. 17–19.
- Kembaren, Farida Repelita/Aswani, Ade Novira, Exploring Lexical Density in the New York Times, *EL-LITE Journal of English Language Literature and Teaching* 7 (2022), S. 109–119.
- Köbler, Gerhard, Zur Geschichte der juristischen Ausbildung in Deutschland, *JZ* 1971, S. 768–771.
- Kühn, Ulrich, Die Reform des Rechtsstudiums im Jahre zwischen 1848 und 1933 in Bayern und Preußen, Berlin 1999.
- Kyle, K., Measuring Lexical Richness, in: Webb, Stuart (Hrsg.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*, London 2020, S. 454–476.
- Lissón, Paula/Ballier, Nicolas, Investigating Lexical Progression through Lexical Diversity Metrics in a Corpus of French L3, *Discours* 23 (2018), S. 3–26.
- Mahoney, James/Thelen, Kathleen Ann, A Theory of Gradual Institutional Change, in: dies. (Hrsg.), *Explaining Institutional Change – Ambiguity, Agency, and Power*, Cambridge, New York 2010, S. 1–37.
- Malvern, David/Richards, Brian/Chipere, Ngoni/Durán, Pilar, A Mathematical Model of Lexical Diversity, in: *Lexical Diversity and Language Development*, 2004, S. 31–60.

- Omlor, Sebastian/Meister, Elisabeth, (Digital-)Reform der juristischen Ausbildung, ZRP 2021, S. 59–63.
- Pichara, Karim/Bazzan, Ana L. C. (Hrsg.), *Advances in artificial intelligence – IBERAMIA*, Cham 2014.
- Pothier, Louise/Day, Rachael/Harris, Catherine/Pothier, David D., Readability statistics of patient information leaflets in a Speech and Language Therapy Department, *International Journal of Language & Communication Disorders* 43 (2008), S. 712–722.
- Reis, Oliver, Die juristische Staatsprüfung ein Stein des Anstoßes? Ein hochschuldidaktischer Blick, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Juristenausbildung heute*, Bonn 2014, S. 26–27.
- Ryan, R. M./Deci, E. L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist* 55 (2000), S. 68–78.
- Schacter, D. L., The seven sins of memory. Insights from psychology and cognitive neuroscience, *The American psychologist* 54 (1999), S. 182–203.
- Sweller, John, Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning, *Cognitive Science* 12 (1988), S. 257–285.
- Sweller, John/Ayres, Paul/Kalyuga, Slava, *Cognitive Load Theory*, New York u.a. 2011.
- Torruella, Joan/Capsada, Ramon, Lexical Statistics and Tipological Structures: A Measure of Lexical Richness, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 95 (2013), S. 447–454.
- Wilkens, Rodrigo/Vecchia, Alessandro Dalla/Boito, Marcelly Zanon/Padró, Muntsa/Villavicencio, Aline, Size Does Not Matter. Frequency Does. A Study of Features for Measuring Lexical Complexity, in: Pichara, Karim/Bazzan, Ana L. C. (Hrsg.), *Advances in artificial intelligence – IBERAMIA*, Cham 2014, S. 129–140.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.), *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland* (Drs. 2558-12), 2012.
- Wolfer, Sascha/Koplenig, Alexander/Michaelis, Frank/Müller-Spitzer, Carolin, cOWIDplus Analyse: Wie sehr schränkt die Corona-Krise das Vokabular deutschsprachiger Online-Presse ein?, in: Klosa-Kückelhaus, Annette (Hrsg.), *Sprache in der Coronakrise – Dynamischer Wandel in Lexikon und Kommunikation*, Mannheim 2021, S. 5–10.

Die Rolle studentischer Selbstlerngruppen in der Examensvorbereitung – von der Präsenz- zur KI-Lerngruppe?

*Martin Zwickel/Tom Gahlert**

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Eignung studentischer Selbstlerngruppen für die juristische Examensvorbereitung und deren mögliche Rolle als Alternative zu Repetitorien oder universitären Examenskursen. Zunächst werden rechtsdidaktische Erkenntnisse zu Selbstlerngruppen sowie eine an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) durchgeführte Umfrage zum Lernen in der Examensvorbereitung analysiert. Zudem werden organisatorische und methodische Aspekte der Lerngruppenarbeit betrachtet. Ein zweiter Teil thematisiert den Einsatz digitaler Technologien und künstlicher Intelligenz zur Unterstützung oder teilweisen Substitution von Lernpartnern. Ein aktuelles Forschungsprojekt zu KI-Tutoren wird vorgestellt, das mögliche Perspektiven für die Zukunft des selbstorganisierten juristischen Lernens aufzeigt. Wer nach neuen Wegen sucht, sich optimal auf das Examen vorzubereiten oder sich aus rechtsdidaktischem Blickwinkel für die Funktion von digitalen und analogen Selbstlerngruppen interessiert, findet im Beitrag wertvolle Impulse und empirisch fundierte Analysen.

Einführung

Der Beitrag geht der Frage nach, ob studentische Selbstlerngruppen ein geeignetes Format der juristischen Examensvorbereitung sein können und ob derartige Gruppen vielleicht sogar einen Ersatz für die professionell gesteuerte Examensvorbereitung durch Repetitorien oder universitäre Examenskurse darstellen. In einem ersten Teil stehen die Erarbeitung bisheriger rechtsdidaktischer Erkenntnisse zu Selbstlerngruppen sowie die Auswertung einer 2025 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführten Befragung zum Lernen in der juristischen Examensvorbereitung im Mittelpunkt der Betrachtung (A.).

Ein zweiter Teil geht der Frage nach, ob sich aktuell oder perspektivisch Partner juristischer Selbstlerngruppen durch Einsatz von Digitaltechnik bzw. künstlicher Intelligenz (KI) ganz oder teilweise ersetzen lassen und wie sich das Selbstlernen perspektivisch verändern wird. In diesem Zusammenhang wird von einem aktuell an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführten Projekt zur Implementierung von KI-Tutoren in der Rechtswissenschaft berichtet (B.).

* Der Autor Zwickel ist Privatdozent an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Er leitet dort die Serviceeinheit „Lehre und Studienberatung“. Der Autor Gahlert ist studentische Hilfskraft bei der Serviceeinheit „Lehre und Studienberatung“ am Fachbereich Rechtswissenschaft der FAU.

A. Selbstlerngruppen als Bestandteile der juristischen Examensvorbereitung

Das juristische Lernen und Arbeiten in selbstorganisierten Gruppen und deren Eignung für die juristische Examensvorbereitung sollen nachfolgend, unter besonderer Berücksichtigung vorliegender Daten zum juristischen Gruppenlernen (I.), in den Blick genommen werden. Die Ausführungen gliedern sich in eine Aufarbeitung der Betrachtung von Lerngruppen in der rechtsdidaktischen Literatur (II.) und eine Erarbeitung der rechtsdidaktischen Fragen, die sich im Innenleben von Lerngruppen stellen (III.).

I. Empirie zu juristischen Selbstlerngruppen

Am Fachbereich Rechtswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg wurden im Januar 2025 die 1.236 Mitglieder des Kurses „Jura-Studium: Dieser Weg wird leichter sein...“ mit der Bitte um Teilnahme an einer Umfrage zum juristischen Lernen angeschrieben. Es konnten 28 Fragebögen von Studierenden aus allen Semestern vollständig ausgewertet werden (Rücklaufquote 2,27 %). Deutlich repräsentativer ist die von *Dauner-Lieb/Sanders* durchgeführte Befragung zum juristischen Lernen in der Examensvorbereitung (174 Befragte),¹ die deshalb Eingang in die nachfolgenden Betrachtungen gefunden hat.

Nur 7,5% der Teilnehmenden an unserer Befragung gaben an, gerne gemeinsam mit anderen Studierenden in der Gruppe zu lernen. Ebenfalls 7,5% der Teilnehmenden haben bereits eine Lerngruppe. 70% der teilnehmenden Studierenden lernen aber, der Umfrage zufolge, gerne alleine. Gestützt wird dieser Befund einer relativ selten praktizierten Arbeit in selbstorganisierten studentischen Arbeitsgruppen durch Auswertungen der Lehrevaluationen. Am Fachbereich Rechtswissenschaft der FAU gaben im Wintersemester 2024/25 von 334 Befragten 311 Personen an, sich überwiegend alleine auf Übungsveranstaltungen zur Falllösung vorzubereiten.² Nur 11 Personen gaben an, sich in der Gruppe vorzubereiten. In der Befragung von *Dauner-Lieb/Sanders* haben es 88 von 171 Befragten zumindest einmal mit einer Lerngruppe versucht.³

In unserer Befragung bestand die Lerngruppe in 66,67% der Fälle aus zwei Personen, in 33,33% der Fälle aus mehr als vier Personen. Die weitaus meisten Studierenden halten sich also an die Empfehlung einer Gruppengröße von höchstens 5 Personen.⁴ Die Häufigkeit der Treffen in einer juristischen Selbstlerngruppe scheint sehr stark einzelfallabhängig zu sein. Die Optionen „wöchentliches Treffen“, „mehr als vier Treffen pro Monat“ und „unregelmäßige Treffen“ wurden jeweils gleich häufig ausgewählt. Für 66,67% der Teilnehmenden wirkt sich die Lerngruppenarbeit motivationsfördernd aus. Inhaltlich scheint in den Lerngruppen die ge-

1 *Sanders/Dauner-Lieb*, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 15.

2 https://www.jura.rw.fau.de/files/2025/02/PUe_WS2024-25-Web.pdf (Stand: 12.2.2025).

3 *Sanders/Dauner-Lieb*, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 51.

4 *Sanders/Dauner-Lieb*, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 52; *Lange*, Jurastudium erfolgreich, S. 309.

meinsame Arbeit an aktuellen Fällen zu überwiegen (100% halten dies für sehr zutreffend oder zutreffend). Nur 66,67 % der Befragten nutzen die juristische Arbeitsgruppe zur gemeinsamen Erarbeitung juristischer Lerninhalte. 66,67 % der Teilnehmenden halten die Lerngruppenarbeit für produktiv, 33,33% der Teilnehmenden für weniger produktiv.

II. Studentisches Selbstlernen in Gruppen in der (rechts-)didaktischen Literatur

Eine Auswertung der rechtsdidaktischen Literatur ergibt, dass sich vielfach eine Betonung der positiven Effekte des kooperativen Lernens in studentischen Arbeitsgemeinschaften findet.⁵ Dies steht in Einklang mit allgemeindidaktischen Erkenntnissen, die nahelegen, dass das Gruppenlernen positive Auswirkungen auf den Lernerfolg und den Lernprozess hat.⁶ Folgende positiven Wirkungen werden in Bezug auf das juristische Lernen herausgestellt: Das Lernen in Arbeitsgruppen wirkt, aufgrund der damit verbundenen positiven Bestärkung, motivationserhöhend.⁷ Zudem besteht die Chance, dass ein positives Lern- und Arbeitsverhalten anderer Studierender übernommen wird.⁸ Besonders trainiert werden durch die kollaborative Arbeit juristische Argumentationsfähigkeit und Problemlösekompetenz.⁹ Schließlich schult das Lernen in einer Peer-Group Schlüsselqualifikationen wie Studienorganisationskompetenz, Teamfähigkeit, Lernkompetenz und Kommunikationsfähigkeit.¹⁰ Die optimale, selbstorganisierte studentische Lerngruppe „inspiriert, durch Kumulation von Wissen und Kompetenzen das eigene Lernen und regt den Erwerb von Selbstregulationskompetenzen an“.¹¹

Die wenigen Beiträge, die sich vertieft mit der Thematik studentischer Lerngruppen auseinandersetzen, verweisen aber allesamt auch darauf, dass das selbstgesteuerte kooperative und kollaborative Lernen ein äußerst anspruchsvolles Unterfangen ist¹² und Examenslerngruppen nicht selten an mangelnder Motivation und

5 Lammers, in: JuS 2015, S. 289 (292); Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (75); Zwickel, in: Boorberg Wirtschaftsführer 2021/22, S. 11 (12); Klose/Küster/Radde, in: S. ZJS 2016, 270; Hoffmann, Lernstrategien für das Jura-Studium, S. 99; Sanders/Dauner-Lieb, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 51; Zwickel/Lohse/Schmid, Kompetenztraining Jura, S. 178; Lange, Jurastudium erfolgreich, S. 307; Bleckmann/Ehlert/Niehuys, in: JuS 1995, S. 33.

6 S. nur die Nachweise in der Meta-Analyse Kyndt/Raes/Lismont u. a., in: Educational Research Review 10 (2013), 133. So auch Hilger/Lübbert/Pretzer et al., in: Schneider/Mustafic (Hrsg.), Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe, S. 39 (41).

7 Bleckmann, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 97 (108).

8 Broemel, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 593 (614); Zwickel, in: Boorberg Wirtschaftsführer 2021/22, S. 11 (13).

9 Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (75).

10 Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 1098 (1115).

11 Kamm, in: die hochschullehre, S. 605 (606).

12 Broemel, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 593 (614); Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (81); Melzner, Beschreibung und Analyse von Regulationsprozessen in selbstorganisierten studentischen Lerngruppen, S. 16.

fehlendem Engagement sowie an gruppeninternen Konflikten betreffend Arbeitsstil oder Kommunikation scheitern.¹³

Vielfach wird angemahnt,¹⁴ zusätzlich zur organisatorischen Unterstützung der Lerngruppenarbeit, etwa durch Zurverfügungstellung von Lernräumen, die Arbeitsgruppen auch didaktisch etwa mit Material zum Lernen in Lerngruppen¹⁵ oder Coaching-Angeboten durch geschulte Tutorinnen und Tutoren¹⁶ zu „unterfüttern“. In der allgemeinen Hochschuldidaktik ist diese Notwendigkeit auch empirisch belegt. Studien haben nämlich gezeigt, dass Gruppen auf Basis detaillierter Instruktionen zu Aufgabe und Zusammenarbeit deutlich mehr lernen als ohne solche didaktischen Interventionen.¹⁷

Aus der Vielzahl der Stimmen zur notwendigen fachdidaktischen Unterstützung des kooperativen und kollaborativen Lernens lassen sich zwei zentrale Desiderate herauslesen:

- Lerngruppen sind curricular zu verankern.¹⁸
- Vor Beginn der Arbeit in selbstorganisierten Lerngruppen sind Studierende mit Basiskompetenzen zum juristischen Lernen sowie zum kooperativen Lernen zu versorgen.¹⁹

III. Rechtsdidaktik in juristischen Selbstlerngruppen

Es konnte bereits herausgearbeitet werden, dass gefordert wird, die Arbeit in Lerngruppen von didaktischen Erkenntnissen leiten zu lassen. Nachfolgend soll der Frage nachgegangen werden, wie es um eine solche Rechtsdidaktik der Selbstlerngruppen bestellt ist.

1. Organisatorischer Rahmen

Die Arbeit von studentischen Arbeitsgemeinschaften wird von Universitäten und Hochschulen in vielfacher Weise gefördert. So erfolgt teilweise eine Ausstattung der Lerngruppen mit in entsprechenden Buchungssystemen reservierbaren, für Lerngruppen geeigneten Räumen.²⁰

13 Melzner, Beschreibung und Analyse von Regulationsprozessen in selbstorganisierten studentischen Lerngruppen, S. 16 ff.

14 Broemel, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 593 (614); Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (76); Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 1098 (1115); Bleckmann, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 97 (112).

15 Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (90).

16 Haft, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 117 (120); Lange, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, S. 376 (394).

17 Hilger/Lübbert/Pretzer et al., in: Schneider/Mustafic (Hrsg.), Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe, S. 39 (42) m.w.N.

18 Bleckmann, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 97 (108).

19 Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (81).

20 So die Forderung von Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 1098 (1115).

Viele juristische Fakultäten und Hochschulen bieten zur Findung von Lerngruppen Vermittlungsplattformen an, mit deren Hilfe Studierende Lerngruppen auffinden können und begünstigen dadurch das Zusammenfinden geeigneter Lernpartnerinnen und Lernpartner. Ob an einer rein passiven Zurverfügungstellung einer solchen Lerngruppenvermittlung wirklich Bedarf besteht, ist indes fraglich. Lediglich 10,71 % der von uns Befragten kannten die am Fachbereich Rechtswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg bestehende digitale Lerngruppenvermittlung und haben das Angebot schon genutzt. 46,43 % der Teilnehmenden der Umfrage kannten das Angebot bisher nicht und brauchen nach eigenen Angaben auch keine Lerngruppenvermittlung. Dies verwundert nicht, bereiten doch mehreren Studien zufolge²¹ die sozialen Anforderungen an das Studium wie z. B. das Knüpfen von Kontakten zu anderen Studierenden, den Studienanfängern unter allen studienbezogenen Herausforderungen die wenigsten Probleme.²²

Die organisatorische Unterstützung studentischer Arbeitsgruppen durch Universitäten und Hochschulen ist damit sicher ein positiver Standortfaktor. Entscheidend für eine gewinnbringende Lerngruppenarbeit sind solche Rahmenbedingungen in der Rechtswissenschaft, wo Lerngruppen noch nicht fest in den Curricula verankert sind²³ und Lehrende das Gruppenlernen nicht immer bewusst fördern, jedoch nicht.²⁴

Organisatorische Vorkehrungen zur Förderung der Lerngruppenarbeit sollten mithin unbedingt durch Einführungen in das Gruppenlernen²⁵ beziehungsweise digitale Lernmodule zum juristischen Arbeiten²⁶ begleitet werden.

2. Beginn der Lerngruppenarbeit

Die vorhandene Literatur zu Lerngruppen in der Examensvorbereitung legt großes Augenmerk auf die Auswahl geeigneter Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Examenslerngruppe.²⁷ Immer wieder wird betont, der Erfolg von Lerngruppen hänge vor allem auch von zwischenmenschlichen Sympathien ab.²⁸ Erkenntnisse aus der allgemeinen Hochschuldidaktik deuten zwar darauf hin, dass die Zusammensetzung der Gruppen für die Effektivität des kooperativen Lernens in der regulären Hochschullehre unwichtig ist.²⁹ Die Lerngruppe zur Vorbereitung auf juristische Examina ist aber eine Art „Schicksalsgemeinschaft“, die in einer Stresssituation

21 Bosse, in: ZDRW 2018, S. 208 (217); Stadler/Broemel, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, S. 37 (48).

22 Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 1067 (1076).

23 Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 1098 (1115).

24 Ähnlich Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (95).

25 Lange, in: Bleckmann (Hrsg.), Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, S. 147.

26 So etwa <https://www.jura.rw.fau.de/gemeinsam-statt-einsam-die-lerngruppenvermittlung-am-fachbereich-rechtswissenschaft-der-fau/> (Stand: 11.2.2025).

27 Lange, Jurastudium erfolgreich, S. 310; Klose/Küster/Radde, in: ZJS 2016, 270.

28 Klose/Küster/Radde, in: ZJS 2016, 270.

29 Hilger/Lübbert/Pretzer et al., in: Schneider/Mustafic (Hrsg.), Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe, S. 39 (43).

erhebliche Ausdauer erfordert. Auch bereitet es Studierenden der Rechtswissenschaft relativ wenige Probleme, an der Universität Kontakte zu knüpfen. Sie nutzen diese Kontakte eher, als auf Vermittlungsplattformen zu setzen. Die Aussage, es habe sich bewährt, für die Examenslerngruppe nicht auf Mitglieder zu setzen, mit denen man (eng) befreundet ist, ist deshalb zumindest mit einem Fragezeichen zu versehen.³⁰ Die für den Lernerfolg entscheidende individuelle Verantwortlichkeit eines jeden Einzelnen³¹ dürfte nämlich durch Vorhandensein enger persönlicher Beziehungen tendenziell verstärkt werden. Viel spricht somit dafür, die Auswahl der Lerngruppenmitglieder nach gemeinsamen Zielstellungen (identischer Examenstermin, ähnlicher Stand der Examensvorbereitung, ähnliche Vorstellungen von der Lerngruppenarbeit) und Sympathiewerten vorzunehmen. Die gemeinsamen Gruppenziele lassen sich mit einem sogenannten AG-Vertrag oder Scripting vorab verbindlich fixieren.³²

Es lassen sich folglich zwei Faktoren für einen erfolgreichen Start mit der Lerngruppenarbeit herauskristallisieren. Entscheidend ist erstens, dass jedem Mitglied eine individuelle Verantwortung innerhalb der Lerngruppe zukommt, so dass ein Zurückziehen in die Passivität ausgeschlossen wird. Zudem hängt, zweitens, der Lernerfolg in entscheidendem Umfang von klaren Zielstellungen der Gruppe ab. Dazu sollten sich die Gruppen vorab über die nachstehend genannten Methoden verständigen.

3. Methoden der Lerngruppenarbeit

Es wird zwar, wie bereits erwähnt, vielfach gefordert, Studierende sollten sich unbedingt zu Lerngruppen zusammenschließen. Stiefmütterlich behandelt wird in der rechtsdidaktischen Literatur aber die Frage nach der optimalen Arbeitsmethodik in juristischen Selbstlerngruppen. Grundsätzlich lassen sich mehrere Methoden der Lerngruppenarbeit nach ihrem Inhalt unterscheiden. Soweit ersichtlich liegen keine empirischen Erkenntnisse zur Effektivität der Gruppenarbeit in diesen einzelnen Bereichen vor. Hier tut sich also ein Forschungsfeld für die Rechtsdidaktik auf.

a) Bearbeitung von Fällen

Die oben unter A.I. genannten Daten machen deutlich, dass die meisten Studierenden der Rechtswissenschaft in ihrer Lerngruppe gemeinsam Fälle bearbeiten.³³ Dem Lernen durch Nachahmen kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu,³⁴ weil die Gruppenmitglieder die Arbeitstechnik anderer Teilnehmer/innen unmittelbar nachvollziehen können.

30 So aber Lange, Jurastudium erfolgreich, S. 311. Wie hier Metzger, Lern- und Arbeitsstrategien, S. 102.

31 Hilger/Lübbert/Pretzer et al., in: Schneider/Mustafic (Hrsg.), Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe, 2015, S. 39 (42).

32 Zum AG-Vertrag ausführlich Lange, Jurastudium erfolgreich, S. 326; kritisch (zu kompliziert): Sanders/Dauner-Lieb, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 58.

33 So auch Sanders/Dauner-Lieb, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 52.

34 Lobse, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 824 (841).

b) Besprechung aktueller Rechtsprechung

Häufiger wird als Arbeitsmethode für die Lerngruppe auch die Besprechung neuer Rechtsprechung erwähnt. Teilnehmende wählen dann abwechselnd aktuelle Rechtsprechung aus einer Ausbildungszeitschrift oder aus Pressemitteilungen der Gerichte aus und besprechen die Lösung in der Gruppe.³⁵ Die anschließende kritische Diskussion schult die juristische Argumentationsfähigkeit, und die anderen Teilnehmenden lernen aus dem Feedback der Gruppenmitglieder.³⁶

c) Erarbeitung von Stoff

Immerhin 66,67 % der von uns befragten Studierenden gaben an, die Lerngruppe auch zur gemeinsamen Erarbeitung von Lernstoff zu nutzen. Nähere Angaben zum genauen Vorgehen bei der Stofferarbeitung liegen nicht vor. Vorhandene Erfahrungsberichte deuten aber darauf hin, dass der Stoff oftmals von einem Mitglied der Lerngruppe aufbereitet und den anderen Mitgliedern dann präsentiert wird.³⁷ Dass ein solches „Learning by Teaching“³⁸ für den Lehrenden besonders effektiv ist, liegt auf der Hand. Zentrale Voraussetzung einer gemeinsamen Stofferarbeitung dürfte aber stets sein, dass der Stoff vorab bereits andernorts, zum Beispiel in der Vorlesung, erarbeitet wurde,³⁹ denn ohne vorhandene Vorkenntnisse wird sich ein für die Examensvorbereitung erforderliches Tiefenlernen nicht im erforderlichen Ausmaß einstellen.

d) Peer-Pressure durch gegenseitige Lernstandskontrollen und Peer-Korrekturen

Viele juristische Examenslerngruppen setzen methodisch zu Recht auf das Instrument einer gegenseitigen Kontrolle des Lernfortschritts.⁴⁰ Denkbar sind etwa gezielte Abfragen des Lernstoffes, von Definitionen oder aber auch die zwischen den Teilnehmenden abwechselnde Bearbeitung jeweils von Teilen eines bestimmten Falles. Als bewährtes Mittel werden in der rechtsdidaktischen Literatur auch sogenannte Tandem-Korrekturen genannt,⁴¹ in denen jeweils ein Teilnehmender die ausformulierte Klausur eines anderen Teilnehmenden korrigiert. Die damit verbundene Erzeugung sozialen Drucks durch die Lerngruppe⁴² sichert die beim Gruppenlernen vielfach problematische Erfolgsbedingung der individuellen Verantwortlichkeit⁴³ organisatorisch ab. Schließlich stellen passive Gruppenmitglieder häufig das größte Problem bei Gruppenarbeiten dar.

35 Sanders/Dauner-Lieb, *Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen*, S. 52.

36 Lohse, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, S. 824 (842).

37 Sanders/Dauner-Lieb, *Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen*, S. 52.

38 Sanders/Dauner-Lieb, *Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen*, S. 53.

39 Lange, in: Griebel (Hrsg.), *Vom juristischen Lernen*, S. 75 (79); Klose/Küster/Radde, in: ZJS 2016, S. 270 (272).

40 Sanders/Dauner-Lieb, *Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen*, S. 57.

41 Steffahn, in: Bleckmann (Hrsg.), *Selbstlernkompetenzen im Jurastudium*, S. 194.

42 Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, S. 1098 (1115).

43 Hilger/Lübbert/Pretzer et al., in: Schneider/Mustafic (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*, S. 39 (42).

4. Curricula für Selbstlerngruppen

In der juristischen Ausbildungsliteratur⁴⁴ und auch im Internet⁴⁵ finden sich zahlreiche Konzepte für die juristische Examensvorbereitung in Lerngruppen ohne Repetitor. Diese Lernpläne dienen insbesondere der Verteilung des Lernstoffes auf die einzelnen Treffen der Arbeitsgruppen. Auch für Lerngruppen, die andere Methoden wie etwa gemeinsame Fallbesprechungen nutzen, bieten sie wichtige Leitlinien für die Abdeckung des kompletten Examensstoffes.

IV. Zwischenfazit

Es ist zwar in der didaktischen Literatur anerkannt, dass kooperatives und kollaboratives Arbeiten hervorragende Lernergebnisse hervorbringt.⁴⁶ Die Arbeit in einer selbstorganisierten Gruppe ist jedoch äußerst anspruchsvoll und hängt vom Zusammenspiel vieler Faktoren ab.⁴⁷ Zusätzlich zu fachbezogenen Kompetenzen setzt sie umfassende Schlüsselkompetenzen wie Organisationsfähigkeit, Konfliktresilienz und ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten voraus.⁴⁸ Auch hinterfragen Studierende, angesichts der im juristischen Bereich vorherrschenden Einzelprüfungen, vielfach den Mehrwert zeitaufwendiger Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen. Die Lerngruppe ist damit alles andere als der rechtsdidaktische Standardfall.⁴⁹ Viel spricht daher für eine curriculare Verankerung einer auf juristische Methodik und Verständnis ausgerichteten Arbeit⁵⁰ in Lerngruppen.⁵¹ Positive Effekte lassen institutionalisierte, angeleitete Tutorien in der Studieneingangsphase erwarten, die dann in Form von frei arbeitenden Lerngruppen im weiteren Studium und insbesondere in der Examensvorbereitung fortgesetzt werden können.⁵² Stoffpläne, d. h. Hinweise zu den Inhalten für Examenslerngruppen gibt es zuhauf. Es fehlt aber für einen flächendeckenden Einsatz von Lerngruppen als Ersatz für die herkömmlichen Modi der Examensvorbereitung aktuell noch an fundierten

44 Bleckmann/Ehlert/Niehuës, in: JuS 1995, S. 33; Arnbruster/Deppler et al., Examen ohne Repetitorium: Leitfaden für eine selbstbestimmte und erfolgreiche Examensvorbereitung; Haar/Lutz/Wiedenfels, Prädikatsexamen; Schauer, in: JURA 2023, S. 684.

45 <https://jurexit.de/>; <https://jurios.de/2023/01/20/jura-so-gelingt-die-examensvorbereitung-ohne-rep-ex-orep/>; <https://jurawelt.com/studenten/examenohnerep/> und <https://juraquadrat.de/hilfreiche-webseite/> jeweils mit Übersicht über Muster-Lernpläne (Stand: 8.2.2025).

46 Melzner, Beschreibung und Analyse von Regulationsprozessen in selbstorganisierten studentischen Lerngruppen, S. 22 m.w.N.

47 Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (95).

48 Lange, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 75 (95).

49 Bleckmann, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, S. 97 (114): „Jurastudierende sind lern-technisch eher <Einzelkämpfer>“.

50 Zur Priorisierung von Methodik und Verständnis Lammers, in: JuS 2015, S. 289 (294).

51 Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 1098 (1115).

52 So etwa das Tutorienangebot am Fachbereich Rechtswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: <https://www.jura.rw.fau.de/studium/im-studium/zusatzangebote-im-studium/tutorien-fuer-studienanfaenger-2/> (Stand: 12.2.2025).

rechtsdidaktischen Erkenntnissen zu den zu verwendenden Methoden und insbesondere zu deren Wirksamkeit.⁵³

B. Veränderungen des juristischen Selbstlernens durch Digitalisierung und KI

Die Digitalisierung und große, auf KI beruhende Sprachmodelle haben möglicherweise das Potenzial, die vorstehend genannten Schwierigkeiten der Arbeit in Selbstlerngruppen zu überwinden. Im Nachfolgenden soll, auf Basis eigener Erfahrungen, erläutert werden, ob und inwieweit Lerngruppen auch im digitalen Raum durchführbar sind (I.). Die Frage nach einer bloß digitalen Durchführbarkeit von Examenslerngruppen soll sodann, unter Berücksichtigung großer KI-Sprachmodelle, in die Richtung erweitert werden, ob KI-Tutoren Examenslerngruppen perspektivisch sogar (teilweise) ersetzen könnten (II.).

I. Ansätze für eine digitalisierte Lerngruppenarbeit

Andernorts⁵⁴ wurde bereits dargelegt, dass sich die Lerngruppenarbeit mit Tools wie Videokonferenzsystemen, digitalen Whiteboards, Etherpads und Lernapps vollumfänglich digitalisieren lässt. Ganz besonders leistungsfähig sind digitale Tools für Partner- und Gruppenarbeiten.⁵⁵ Zielstellungen können sich dadurch zwar, etwa von einer gemeinsamen Erarbeitung einer Lösungsskizze hin zu einer gemeinsamen Ausformulierung mit Live-Korrektur unter Verwendung eines Tools zum gemeinsamen Schreiben (z. B. Etherpad), verschieben. Letztlich hat aber stets die Lerngruppe die Wahl, wie stark sie im digitalen Raum oder in Präsenz arbeiten will. Fundamentale Veränderungen sind von einer bloßen Digitalisierung der Lerngruppenarbeit nicht zu erwarten. Angesichts der Vielgestaltigkeit digitaler Tools ist auch die bisweilen geäußerte These zu bestreiten, Gruppenlernen im digitalen Raum sei generell weniger effektiv als Präsenzlernen.⁵⁶

II. Vom Lerngruppenpartner zum KI-Tutor

Größere Umbrüche sind indes von großen KI-Sprachmodellen wie ChatGPT, MS Copilot usw. zu erwarten. Die Art und Weise, wie juristisches Wissen erworben und vertieft wird, hat sich im Laufe der Zeit immer wieder gewandelt. Vorlesungen, Lehrbücher und Diskussionen mit Kommilitonen sind weiterhin von Bedeutung, aber digitale Ressourcen haben in den letzten Jahren gerade durch die Herausforderungen der Corona-Pandemie eine wichtigere Rolle eingenommen.⁵⁷ Digitale Lehr-/Lernmaterialien und Online-Datenbanken sind längst etabliert, doch

⁵³ In diesem Sinne auch *Melzner*, Beschreibung und Analyse von Regulationsprozessen in selbstorganisierten studentischen Lerngruppen, S. 28.

⁵⁴ *Zwicker*, in: Boorberg Wirtschaftsführer 2021/22, S. 11.

⁵⁵ *Gläßer*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, S. 973 (1004).

⁵⁶ In diesem Sinne aber *Hilger/Lübbert/Pretzer et al.*, in: Schneider/Mustafić (Hrsg.), Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe, S. 39 (42).

⁵⁷ *Schärtl*, in: ZDRW 2020, S. 280; *Zwicker*, in: ZDRW 2020, S. 128.

mit der rasanten Entwicklung von KI steht ein weiterer technologischer Umbruch bevor, der das juristische Selbstlernen grundlegend verändern könnte. Der Einsatz von KI im Bereich des juristischen Selbstlernens wurde unlängst in einem an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführten Pilotprojekt erprobt und evaluiert (1.).

KI-basierte Anwendungen haben das Potenzial, den Lernprozess effektiver und individueller zu gestalten. Gleichzeitig wirft der Einsatz von KI zum juristischen Selbstlernen auch folgende Fragen auf: Kann eine KI inhaltlich juristisch sinnvolle Ergebnisse liefern? Besteht die Gefahr, dass Studierende durch die Nutzung von KI wichtige methodische Fähigkeiten wie kritisches Denken, systematische Fallbearbeitung und Argumentation vernachlässigen? Wie lassen sich die Chancen dieser Technologie nutzen, ohne ihre Risiken aus dem Blick zu verlieren? Es soll versucht werden, diese Fragen auf Basis der gemachten Erfahrungen (vorläufig) zu beantworten (2.).

1. Einsatzszenario zur Nutzung von KI zum juristischen Selbstlernen: Der AI-Law Learning Companion (AI-LLC) im Schuldrecht AT

Im Rahmen eines durch den Innovationsfonds Lehre⁵⁸ geförderten Projekts an der juristischen Fakultät der FAU wurde erprobt, inwieweit ein KI-Chatbot (AI-LLC) Studierende dabei unterstützen kann, einzelne Themen aus dem Allgemeinen Teil des Schuldrechts eigenständig zu überdenken und das Tiefenlernen anzuregen.

a) Methodik: Erstellung und Testung von Prompts

Dieser Chatbot mit der Bezeichnung AI-Law Learning Companion (AI-LLC) wurde in der Vorlesung Schuldrecht Allgemeiner Teil im WS 2024/25 eingesetzt, um zu erproben, ob sich große KI-Sprachmodelle wie ChatGPT oder MS Copilot in der juristischen Lehre gewinnbringend als KI-Lerntutoren einsetzen lassen. Dazu wurden die behandelten Themen zunächst in der Vorlesung besprochen. Mit studentischen Hilfskräften wurden anschließend Prompts entwickelt, die es ermöglichten, bestimmte Themen aus dem Schuldrecht AT durch Austausch mit einem großen Sprachmodell zu vertiefen. Die Prompts sollten nicht auf eine bloße Wissensabfrage abzielen, sondern den KI-Chatbot dazu anregen, mit den Studierenden in einen dialogischen Lernprozess einzutreten und die Rolle eines Tutors oder Lehrenden einzunehmen. In Online-Lerneinheiten erhielten die Studierenden einen Einblick in die Nutzung von KI im juristischen Bereich und eine grundlegende Einführung in die nutzbaren KI-Sprachmodelle.⁵⁹ Die Prompts wurden anschließend den Studierenden zum selbstständigen Ausprobieren, auf rein freiwilliger Basis und als Zusatzangebot zur Vorlesung, zur Verfügung gestellt. Jeder Schwerpunkt der Vor-

58 <https://www.fau.de/education/lehre-an-der-fau/foerderprogramme-fuer-die-lehre/innovationsfonds-lehre/> (Stand: 13.2.2025).



59 Die meisten Studierenden nutzen für AI-LLC den Zugriff auf HAWKI: <https://www.fau.de/2024/09/news/studium/chatgpt-und-co-fuer-alle-fau-mitglieder/> (Stand: 13.2.2025).

lesung konnte dadurch mit Hilfe eines schriftlichen Dialogs mit der KI nachbereitet werden.


Beispielprompt: Thema Abgrenzung Gattungsschuld – Stückschuld:

Lass uns ein Rollenspiel durchführen. Du bist Juraprofessor für Zivilrecht und leitest die Vorlesung Schuldrecht Allgemeiner Teil und ich bin eine Studentin, die deine Vorlesung besucht. Du sollst eine Abfrage durchführen, bei welcher ich dir in eigenen Worten im Chat erklären soll, was man unter einer Gattungsschuld und unter einer Stückschuld versteht, wie man die beiden Begriffe voneinander abgrenzen kann und warum diese Abgrenzung für die Unmöglichkeit (§ 275 I BGB) von Bedeutung ist. Du stellst nacheinander immer eine Frage, die ich im Chat beantworten muss und beziehst dich dabei auf die Antwort, die ich auf deine Frage gebe. Sollte die Antwort von mir unvollständig oder falsch sein, gib mir Hinweise, bis die Antwort zufriedenstellend ist, und nenne Beispiele, um deine Antworten verständlicher zu machen. Beginne nun das Gespräch und warte auf meine Antwort im Chat. Nach der Antwort von mir sollst du diese auf Vollständigkeit überprüfen und erklären, was bei der Antwort fehlt, ohne die Lösung vorwegzunehmen. Gib zunächst weitere Hinweise, damit ich selbst auf die Lösung komme. Nach dem Gespräch mit mir sollte ich die Frage vollständig beantworten können und die Antwort verstanden haben. Wenn ich das Thema des Chats ändere, lenke mich auf das Thema zurück, das die Frage behandelt.




Im Folgenden ist ein Ausschnitt aus einer Beispielunterhaltung zwischen dem AI-LLC und einem Studierenden dargestellt, die sich ergeben hat, nachdem man den oben dargestellten Prompt zum Thema „Gattungsschuld – Stückschuld“ bei ChatGPT eingesetzt hat. Nach Eingabe des Prompts bei ChatGPT eröffnet die KI die Unterhaltung und stellt die erste Frage. Danach evaluiert der Chatbot die Lösung des Studierenden und stellt eine zweite Frage. Als der Studierende die Antwort auf die zweite Frage des Chatbots nicht weiß, liefert die KI die Lösung auf diese Frage.

 ChatGPT > 

verständlicher zu machen. beginne nun das Gespräch und warte auf meine Antwort im Chat. Nach der Antwort von mir sollst du diese auf Vollständigkeit überprüfen und erklären, was bei der Antwort fehlt, ohne die Lösung vorwegzunehmen. Gib zunächst weitere Hinweise, damit ich selbst auf die Lösung komme. Nach dem Gespräch mit mir sollte ich die Frage vollständig beantworten können und die Antwort verstanden haben. Wenn ich das Thema des Chats ändere, lenke mich auf das Thema zurück, das die Frage behandelt.

 **Juraprofessor:**
Guten Tag zusammen! Heute beschäftigen wir uns mit einem zentralen Thema des Schuldrechts: der Abgrenzung zwischen **Gattungsschuld** und **Stückschuld** sowie deren Bedeutung für die Unmöglichkeit nach § 275 Abs. 1 BGB.

Ich beginne mit einer Abfrage.
Frage: Was versteht man unter einer **Gattungsschuld**? Bitte erklären Sie den Begriff in Ihren eigenen Worten.

 Nachricht  

Eine Gattungsschuld ist eine Leistungspflicht, die sich auf einen Gegenstand bezieht, der nur nach Gattungsmerkmalen bestimmt ist



Juraprofessor:

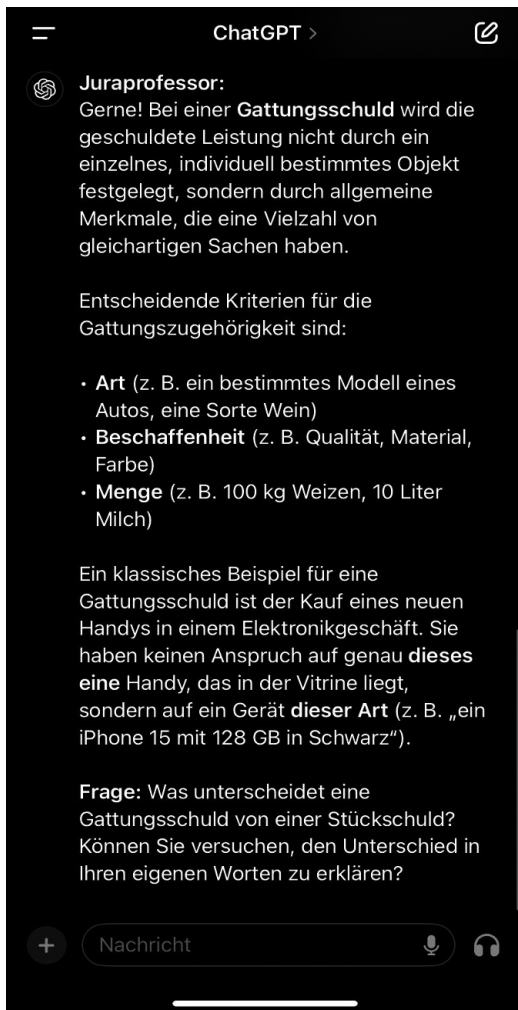
Das ist ein guter Ansatz! Sie haben bereits richtig erkannt, dass sich die Gattungsschuld durch die Bestimmung nach **Gattungsmerkmalen** auszeichnet. Allerdings fehlt noch eine genauere Erklärung dazu.

Frage: Welche Kriterien oder Merkmale sind entscheidend, um einen Gegenstand einer bestimmten Gattung zuzuordnen? Können Sie dazu ein Beispiel nennen?



Nachricht





b) Ziel des Projekts

Das zentrale Anliegen des Projekts bestand darin, einen KI-gestützten Tutor zu erproben, der Studierende bei der eigenständigen Erarbeitung von Lerninhalten unterstützt. Während traditionelle Lernmethoden auf Vorlesungen, Lehrbücher und Fallbearbeitung setzen, sollte hier untersucht werden, inwieweit ein KI-Sprachmodell sinnvoll als interaktiver Tutor eingesetzt werden kann. Zentrales Element war die Schaffung einer im regulären Vorlesungsbetrieb oft zu kurz kommenden Dialogsituation für alle Teilnehmenden der Lehrveranstaltung.

Nebenziel des Projekts war der Erwerb von KI-Kompetenzen durch die Studierenden, die durch digitale Lernmodule angeleitet und mit Fachbezug KI-Tools nutzen.⁶⁰

c) Erfahrungen mit dem AI-LLC

Die im Wintersemester 2024/25 mit AI-LLC gemachten Erfahrungen sind in qualitativer und quantitativer Betrachtung ermutigend. Ein Studierender hat, für die qualitative Bewertung, folgenden Erfahrungsbericht zu AI-LLC verfasst:

Eine neue Art zu lernen: Mein Weg mit einem KI-Lernassistenten (AI-LLC)

Im Studium gibt es Phasen, in denen die Menge an Stoff erdrückend wirkt. Besonders in juristischen Studiengängen, wo Definitionen, Gutachten und die Feinheiten zahlreicher Meinungsstreitigkeiten zum Alltag gehören, kann das Lernen schnell überwältigend werden. Während ich mich durch Bücherberge kämpfte und verzweifelt versuchte, alles zu verstehen, stieß ich auf eine neue Möglichkeit: einen KI-Bot, der speziell als Lernhilfe konzipiert wurde (AI-LLC).

Was mich anfangs skeptisch machte, wurde schnell zu einem wertvollen Hilfsmittel in meinem Studium. Der größte Vorteil? Der Bot war immer verfügbar – egal ob spät abends nach der Uni oder spontan vor einer Vorlesung. Ohne auf feste Zeiten oder andere Lernpartner angewiesen zu sein, konnte ich direkt loslegen und gezielt Fragen stellen.

Besonders beeindruckend war, wie der Bot auch komplexe juristische Themen verständlich erklärte. Es war, als hätte ich einen persönlichen Tutor, der mir genau die Punkte aufschlüsselte, die mir noch unklar waren. Wenn ich eine Frage nicht sofort beantworten konnte, halfen mir die Hinweise, die der Bot gab, Schritt für Schritt auf die richtige Spur. Diese „Aha“-Momente sorgten dafür, dass sich selbst schwierige Inhalte plötzlich einprägsam anfühlten.

Der KI-Bot hat es mir auch ermöglicht, gezielt auf meine Schwächen einzugehen. Seine Verbesserungsvorschläge waren präzise und nachvollziehbar, sodass ich aktiv an meinen Problemen arbeiten konnte. Die Gespräche fühlten sich oft wie ein Dialog mit einem erfahrenen Dozenten an – interaktiv und lehrreich.

Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass der KI-Bot nicht darauf ausgelegt ist, komplexe juristische Problematiken in ihrer gesamten Tiefe zu durchdringen. Vielmehr dient er als hilfreiches Werkzeug, um sich die Grundlagen eines Themas anzueignen, wobei man im Hinterkopf bewahren sollte, dass die Inhalte, welche die KI generiert, nicht immer zu 100% stimmen und man die Antworten deshalb auch kritisch hinterfragen sollte. Aber durch die interaktiven Abfragen konnte ich einen klaren Überblick darüber gewinnen, wie gut ich die wesentlichen Aspekte des Themas verstanden hatte. Diese Klarheit machte es einfacher, gezielt weiterzulernen und Lücken zu schließen.

60 Für ein Modell zum Erwerb von Digitalkompetenzen für Juristinnen und Juristen ausführlich Zwickel, in: Griebel/Gröblichhoff/Kuhn u. a. (Hrsg.), Rechtsdidaktik, S. 83 ff.

Natürlich war es zunächst ungewohnt, eine solch neue Methode in meinen Lernalltag zu integrieren. Schließlich hatte ich über die Jahre meine eigene Strategie entwickelt, die sich bewährt hatte. Doch ich habe schnell gemerkt, dass der Bot kein Ersatz für meine bisherigen Methoden war, sondern eine sinnvolle Ergänzung. Vor allem, weil er so zeitsparend ist: Selbst kurze Sessions mit dem Bot waren unglaublich produktiv und ließen sich mühelos in den Alltag einbauen.

Für mich war die Nutzung dieses KI-Tools eine echte Bereicherung. Es hat mir nicht nur dabei geholfen, den Stoff besser zu verstehen, sondern auch das Gefühl gegeben, beim Lernen nicht auf mich allein gestellt zu sein. Diese Erfahrung hat mir gezeigt, dass Technologie einen echten Mehrwert bieten kann, wenn man bereit ist, sie auszuprobieren und in den eigenen Lernprozess zu integrieren.

Bei der am Fachbereich Rechtswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität durchgeführten Umfrage aus dem Januar 2025 wurden den Studierenden des Kurses: „Jura-Studium: Dieser Weg wird leichter sein...“ auch Fragen über persönliche Erfahrungen mit der KI-Nutzung beim juristischen Arbeiten im Allgemeinen und konkret hinsichtlich des Projekts AI-LLC gestellt. Dabei konnten 28 Fragebögen mit folgenden Erkenntnissen ausgewertet werden:

Nur 22,22% der Teilnehmenden gaben an, bereits vor dem Angebot des AI-LLC Erfahrungen mit der Verwendung von KI im Kontext des juristischen Arbeitens oder Lernens gesammelt zu haben. Ähnliche Ergebnisse haben andere, fächerübergreifende Studien zu Tage gefördert, nach denen davon auszugehen ist, dass ca. ein Drittel der Studierenden noch nie oder nur einmal eine generative KI-Anwendung genutzt hat.⁶¹ Etwa die Hälfte der Studierenden nutzt bereits KI-Tools im Rahmen des Selbststudiums, es fehlt ihnen aber an Angeboten zum Erwerb von KI-Kompetenz.⁶² Daraus lässt sich zunächst ableiten, dass der Einsatz von KI in der juristischen Ausbildung noch nicht sehr weit verbreitet ist. Ein Vorteil des AI-LLC besteht darin, erste Berührungspunkte mit der Nutzung von KI zum juristischen Lernen zu schaffen und die Studierenden an den Umgang mit dieser Technologie heranzuführen. Die Studierenden können frühzeitig Kompetenzen erwerben, um die KI als unterstützendes Werkzeug zu nutzen und eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber den Möglichkeiten und Grenzen dieser Sprachmodelle einnehmen.

Allerdings gaben nur 25% der Befragten an, den AI-LLC tatsächlich auch ausprobiert zu haben, was die Zurückhaltung der Studierenden im Umgang mit dieser Technologie beim Lernen verdeutlicht. Vor diesem Hintergrund ist es als

61 Brandhofer/Gröbinger/Jadin et al., in: Brandhofer/Gröbinger/Jadin et al. (Hrsg.), Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung, S. 201 (202). Anders aber Seidl/Vonhof, Studentische Nutzung von KI-Tools im Hochschulalltag: Kontinuitäten und Veränderungen, <https://hochschulforumdigitalisierung.de/studentische-nutzung-von-ki-tools-im-hochschulalltag/>, die an einer Hochschule für Medien eine flächendeckende KI-Nutzung identifiziert haben. Die Vorerfahrungen mit KI scheinen daher in hohem Maße fächerabhängig zu sein.

62 Budde/Tobor, in: Budde/Friedrich (Hrsg.), Hochschulforum Digitalisierung, Monitor Digitalisierung 360° – Wo stehen die deutschen Hochschulen?, S. 54 (64).

Aufgabe der Lehre anzusehen, die Hemmschwelle der Studierenden hinsichtlich der Nutzung von KI beim juristischen Arbeiten zu senken und das Thema zu enttabuisieren, sowie zeitgleich die Bedeutung eines verantwortungsvollen Umgangs mit großen KI-Sprachmodellen im juristischen Bereich hervorzuheben. Die nachfolgenden Daten beziehen sich nun auf die Teilnehmenden, welche den AI-LLC genutzt haben. 100% der Befragten fanden die Idee des AI-LLC nach einer Nutzung zumindest gut bis sehr gut. 72% waren der Ansicht, dass der AI-LLC ihre anderen Lernmethoden sinnvoll ergänzt, und ebenso 72% waren mit dem Output der KI zumindest zufrieden (57% davon sogar sehr zufrieden). 86% der Teilnehmenden ist es wichtig, dass die KI inhaltlich richtige Ergebnisse liefert.⁶³ 70% der Teilnehmenden, die den AI-LLC ausprobiert haben, wollen auch zukünftig KI in ihr Lernen integrieren. Damit zeigt sich, dass durchaus Potenzial darin besteht, Interesse für die Nutzung von KI zu wecken, wenn man die Studierenden mit der Nutzbarmachung dieser Technologie für das juristische Lernen vertraut macht. Zugleich gibt es aber noch Optimierungsbedarf in der Bewerbung und aktiven Nutzung des AI-LLC, damit das Angebot zukünftig mehr Nutzer/-innen erreicht. Das Projekt hat damit als eine Art „Türöffner“ fungiert, indem Studierende auf die Möglichkeit der Nutzung von KI zum juristischen Selbstlernen aufmerksam gemacht wurden. Gleichzeitig gilt es, weitere Angebote zu schaffen und das Angebot weiterzuentwickeln, um eine höhere Nutzungsrate zu erzielen sowie KI-Chatbots rechtsdidaktisch weiter zu beforschen.

2. Chancen und Risiken der KI-Nutzung beim juristischen Selbstlernen

Der technologische Fortschritt und die Einbindung leistungsfähiger KI-Sprachmodelle in das juristische Selbstlernen bergen große Chancen. Die KI könnte als Tutor/-in fungieren, oder einen Lernpartner imitieren, der jederzeit verfügbar ist, auf individuelle Wissensstände eingeht und Studierende gezielt fördert. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die KI als didaktisches Werkzeug im Studium sinnvoll von den Studierenden eingesetzt werden kann, für welche Lerntypen ein KI-Tutor besonders spannend sein könnte und wo ihre Grenzen liegen.

Ein Vorteil, den die Nutzung von KI für das juristische Selbstlernen in der Examensvorbereitung mit sich bringt, ist die große Flexibilität hinsichtlich der Lernzeit und des Lernortes. Gerade Studierenden, die neben dem Studium noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder lange Anfahrtszeiten zum Campus der Universität haben, kann die Selbstbestimmtheit hinsichtlich des Lernumfelds behilflich sein.⁶⁴ Die Studierenden lernen in ihrem eigenen Tempo und nach ihren eigenen Bedürfnissen, während Lehrveranstaltungen oder Arbeitsgruppen an feste Zeiten

63 Zur Wichtigkeit der Herausforderung der Fehleranfälligkeit von KI-Output für Studierende und Lehrende s. die Studienergebnisse von *Tulis/Kinskofer/Fischer*, in: Brandhofer/Gröbinger/Jadin et al. (Hrsg.), *Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung*, S. 74 (110).

64 *Gottburgsen/Hofmann/Willige*, in: Schmohl/Watanabe/Schelling (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung*, S. 119 (125).

gebunden sind und nicht immer individuell auf die Interessen eines jeden Studierenden eingehen können.

Darin besteht ein weiterer Vorteil des KI-Tutors. Wer nicht die Möglichkeit hat, Fragen an Lehrende bzw. Repetitorinnen/Repetitoren zu stellen, weil man sich nicht traut oder aufgrund der Größe der Gruppe nicht auf alle Fragen eingegangen werden kann, hat als Alternative die Chance, diese Fragen an den KI-Tutor zu richten. So kann der KI-Tutor potenziell auch Diskussionsrunden zwischen Mitgliedern einer Lerngruppe imitieren, wenn man dem vom Sprachmodell generierten Gesprächsverlauf folgt und den Prompt entsprechend gestaltet. Daraus ergibt sich die Chance, eigene Gedanken über das Thema mit einem digitalen „Lernpartner“ zu teilen, welcher Feedback zum eigenen Wissensstand geben kann. Diese Individualisierung und Personalisierung⁶⁵ hilft vor allem dem sozialen oder linguistischen Lerntyp bei der Aneignung von Wissen⁶⁶ und erhöht das Engagement der Studierenden.⁶⁷

Ein Problem, das sich bei der Anwendung von KI zum juristischen Selbstlernen aufdrängt, ist die Frage, wie verlässlich die Antworten eines großen Sprachmodells inhaltlich sind und sein können. Grundlegend ist festzustellen, dass die Qualität der Ergebnisse stark davon abhängt, wie der Prompt formuliert worden ist.⁶⁸ Damit Studierende die großen Sprachmodelle sinnvoll nutzen können, bietet es sich daher an, ihnen im Rahmen einer Veranstaltung oder digitaler Lernmodule die Grundlagen des Prompt-Designs näher zu bringen. Doch auch präzise formulierte Prompts gewährleisten nicht die juristische Korrektheit des Outputs, denn ChatGPT und andere große Sprachmodelle generieren ihre Antworten auf Basis von Wahrscheinlichkeitsverteilungen von Wörtern und Sätzen.⁶⁹ Die Antworten werden also nicht aus aktuellen, überprüfbaren Datenbanken gezogen, sondern basieren auf antrainierten Textmustern. Das führt dazu, dass Sprachmodelle zwar plausibel klingende, aber falsche oder erfundene Informationen wiedergeben können.⁷⁰ Dies ist dann vor dem Hintergrund des juristischen Selbstlernens problema-

65 Wagner/Gössl/Pishtari et al., in: Brandhofer/Gröbinger/Jadin et al. (Hrsg.), Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung, S. 36 (49).

66 Sanders/Dauner-Lieb, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 54.

67 Pishtari/Wagner/Ley, in: Brandhofer/Gröbinger/Jadin u. a. (Hrsg.), Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung, S. 11 (17); Brandhofer/Gröbinger/Jadin et al., in: Brandhofer/Gröbinger/Jadin et al. (Hrsg.), Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung, S. 201 (202).

68 Sexauer, KI-generierte Zusammenfassungen und Analysen in Veranstaltungen: praktische Erfahrungen und Empfehlungen zum Nachmachen, <https://hochschulforumdigitalisierung.de/ki-generierte-zusammenfassungen-in-veranstaltungen/> (Stand: 13.2.2025).

69 Profil/Schreibzentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München, Frag doch ChatGPT!? Eine praxisorientierte Handreichung für den gekonnten Umgang mit KI-Sprachmodellen in der Hochschulbildung, S. 8.

70 Profil/Schreibzentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München, Frag doch ChatGPT!? Eine praxisorientierte Handreichung für den gekonnten Umgang mit KI-Sprachmodellen in der Hochschulbildung, S. 10.

tisch, wenn Studierende den korrekt klingenden Antworten blind vertrauen und sich dadurch falsches Wissen aneignen.

Schafft man es aber, die Aufmerksamkeit von Studierenden hinsichtlich dieses Problems zu wecken, so kann ein verantwortungsvoller Umgang mit den Sprachmodellen, auch oder gerade bei unpräzisen oder falschen Antworten, einen Lerneffekt für die Studierenden haben, denn schon alleine die Reflexion der Antworten kann das Problembewusstsein der Studierenden fördern. Die Unterhaltung mit einem KI-Tutor über ein juristisches Thema kann dann verglichen werden mit einer Unterhaltung zwischen einem Lernenden und seinem menschlichen Lernpartner. Auch Menschen geben unrichtige oder unvollständige Antworten, die gemeinsam aufgedeckt, präzisiert und richtiggestellt werden müssen. Schon das Auseinandersetzen des Lernenden mit dem Thema kann dazu führen, eigene Wissenslücken zu entdecken oder die Antworten seines Gegenübers, ob Mensch oder Maschine, kritisch zu hinterfragen und so neue, wertvolle Erkenntnisse liefern.⁷¹ Deshalb erweisen sich auch das Repetitorium und Lerngruppen als erfolgversprechendes Mittel in der Examensvorbereitung, denn diese helfen dem Studierenden, den Lernstoff in neuen Zusammenhängen zu durchleuchten und die Materie intensiv zu durchdringen, indem sich aus anderen Blickwinkeln mit dem Thema befasst wird.⁷² All dies lässt sich, zumindest teilweise, auch mit KI-Chatbots leisten.

Was die KI allerdings keineswegs simulieren kann, ist die soziale Komponente, die Lerngruppen oder Präsenzveranstaltungen in der Universität bieten. Positive persönliche Kontakte können einen wichtigen Einfluss auf Produktivität und Motivation haben.⁷³ Gerade während der Examensvorbereitung, die von vielen Studierenden als sehr herausfordernd angesehen wird, kann eine Lerngruppe durch positive Peer-Pressure den eigenen Lernerfolg steigern, denn man möchte das eigene Niveau innerhalb der Lerngruppen hoch halten und seine Verpflichtungen gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern erfüllen.⁷⁴ Diese Gruppendynamik fehlt, wenn man seine Lernpartner durch KI ersetzen will. Sie muss durch intrinsische Motivation kompensiert werden.

Neben dem Lernen von Inhalten geht es im Jurastudium auch darum, die Methodik und Anwendung des Wissens zu beherrschen.⁷⁵ Der Gutachtenstil stellt eine ganz eigene Art der sprachlichen und methodischen Lösung eines Falles dar, welche die KI (noch) nicht eigenständig beherrscht. Ein Projekt der Universität Passau (Projekt DeepWrite)⁷⁶ zeigt allerdings bereits, dass KI auch für das Erlernen methodischer Fähigkeiten als Hilfestellung dienen kann. Im Rahmen des vhb-Kurses zu Klausur- und Gutachtentechnik der FAU, welcher sich vor allem

71 Sanders/Dauner-Lieb, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 54.

72 Lammers, in: JuS 2015, S. 289 (293).

73 Sanders/Dauner-Lieb, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, S. 51.

74 Hoffmann, Lernstrategien für das Jura-Studium, S. 100.

75 Lammers, in: JuS 2015, S. 289 (289).

76 <https://www.uni-passau.de/deepwrite> und <https://recode.law/der-ki-korrektor.de> (Stand: 2.2.2025).

an Anfangssemester richtet, besteht die Möglichkeit, ein Gutachten von der KI auf Korrektheit und Vollständigkeit hinsichtlich der Merkmale eines sauberen Gutachtenstils (Obersatz, Definition, Subsumtion, Ergebnis) überprüfen zu lassen.⁷⁷ Vor diesem Hintergrund ist nicht ausgeschlossen, dass die KI eines Tages auch dazu eingesetzt werden könnte, juristische Klausuren vollständig zu korrigieren und dem Verfasser/der Verfasserin der Klausur ein personalisiertes Feedback zu Klausurtechnik und -inhalt zu geben.

III. Zwischenfazit

KI-Tutoren können somit als wertvolle Ergänzung des juristischen Selbstlernens betrachtet werden, ersetzen aber nicht vollständig den Mehrwert von menschlicher Interaktion und Gruppendynamik. Die optimale Nutzung liegt daher in einem hybriden Ansatz, bei dem KI-basierte Lernhilfen gezielt in das individuelle Lernen in der Examensvorbereitung integriert werden, während der direkte Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen ebenfalls weiterhin eine zentrale Rolle im Lernprozess einnimmt. Gerade Studierende, die bevorzugt alleine lernen, können von der Nutzung einer KI beim Erarbeiten oder Wiederholen des Stoffs durchaus profitieren. Die Möglichkeit, sich in eigenem Tempo und ohne äußere Ablenkungen mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen, stellt für diesen Lerntyp einen klaren Vorteil dar. Der KI-Tutor kann individuell angepasste Erklärungen liefern, ohne dass soziale Interaktionen erforderlich sind, was besonders für introvertierte oder autodidaktische Studierende eine wertvolle Unterstützung in der Examensvorbereitung darstellen kann.

Mit der stetigen Weiterentwicklung großer Sprachmodelle werden sich dem juristischen Selbstlernen in Zukunft neue Möglichkeiten offenbaren. Fortschritte in der Genauigkeit, Aktualität und Anpassungsfähigkeit der KI könnten dazu führen, dass sie noch verlässlichere und präzisere Antworten liefert. Zudem könnten zukünftige Modelle besser darin werden, komplexe juristische Sachverhalte zu analysieren, juristische Klausuren zu korrigieren, argumentative Strukturen aufzuzeigen und sogar personalisierte Lernpläne zu erstellen. Dadurch könnte sich die Rolle von KI-Tutoren hin zur echten KI-Lerngruppe weiterentwickeln. Ein kritisches Auseinandersetzen mit dem Output und der Funktionsweise der KI bleibt dabei gleichwohl stets unerlässlich, um zu verhindern, dass falsche Inhalte gelernt werden.

⁷⁷ <https://www.jura.rw.fau.de/chat-gpt-korrigiert-an-der-fau-juristische-probeklausuren> (Stand: 17.2.2025).

C. Zusammenfassung in Thesenform

1. Zu Recht gilt das Lernen in juristischen Selbstlerngruppen in der Rechtsdidaktik als sehr effektiv und gewinnbringend.
2. An vielen Universitäten und Hochschulen wird die Arbeit in Selbstlerngruppen durch Herstellung günstiger organisatorischer Rahmenbedingungen (Vermittlungsplattformen, Lernräume, etc.) gefördert.
3. Für die Gestaltung privater Selbstlerngruppen in der Examensvorbereitung finden sich in der Ausbildungsliteratur und im Internet umfangreiche Stoffpläne für die Strukturierung des Lernens.
4. Nachholbedarf besteht für die juristische Fachdidaktik in der Erklärung und Erarbeitung von Lehr-/Lernmethoden in Selbstlerngruppen.
5. Studien deuten darauf hin, dass sich das Format der privaten Arbeitsgemeinschaft nur für einen relativ kleinen Teil der Studierenden der Rechtswissenschaft eignet. Juristische Selbstlerngruppen können damit breitflächig andere Angebote der Examensvorbereitung wie Repetitorien oder universitäre Examenkurse auch nicht ersetzen.
6. Angesichts vielfach fehlender curricularer Integration des Lernens in Selbstlerngruppen und der vorherrschenden Einzel-Examensprüfungen ist eine zeitnahe, stärkere Nutzung des Gruppenlernens für den juristischen Bereich nicht zu erwarten.
7. Die Arbeit in juristischen Selbstlerngruppen kann durch den gezielten Einsatz digitaler Tools ergänzt werden. Vollständig ersetzen lässt sich eine juristische Selbstlerngruppe durch KI aber nicht.
8. Der Einsatz großer KI-Sprachmodelle wie ChatGPT hat das Potenzial, die angesichts zu seltenen Gruppenlernens fehlenden Gesprächs- und Argumentationsanlässe zu juristischen Themen zu bieten. Szenarien des KI-Tutorings im juristischen Bereich sind daher zu verfeinern und rechtsdidaktisch zu befor-schen.
9. Die Weiterentwicklung großer KI-Sprachmodelle wird das juristische Lernen transformieren, weshalb Studierende bereits jetzt an den Umgang mit KI herangeführt werden müssen. Lehrende sind aufgerufen, die Entwicklung von KI-Kompetenzen zu vermitteln.
10. Die selbständige Arbeit Studierender mit großen KI-Sprachmodellen, die als KI-Lerntutoren fungieren, ist umso unkritischer, je mehr Vorkenntnisse die Studierenden im jeweiligen Themengebiet erworben haben. Ähnlich ist dies mit Lerngruppen, deren positive Effekte ebenfalls dort besonders ausgeprägt sind, wo andernorts verarbeiteter Stoff durch Bedienung anderer Lernkanäle gefestigt wird.

Literaturverzeichnis

- Arnbruster, Michal/Deppner, Thorsten et al., Examen ohne Repetitorium: Leitfaden für eine selbstbestimmte und erfolgreiche Examensvorbereitung, 5. Aufl., Baden-Baden 2021.
- Bleckmann, Frank, Didaktik des Selbststudiums, in: Krüper, Julian (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, 1. Aufl., Tübingen 2022, S. 1098–1119.
- Bleckmann, Frank, Motivation im Jurastudium, in: Griebel, Jörn (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Band 12, Baden-Baden 2018, S. 97–134.
- Bleckmann, Frank/Ehlert, Percy et al., Vorbereitung auf das Erste Staatsexamen in privater Arbeitsgemeinschaft, in: JuS-L 1995, S. 33.
- Bosse, Elke, Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase am Beispiel der Rechtswissenschaft, in: ZDRW 2018, S. 208–230.
- Brandhofer, Gerhard/Gröbinger, Ortrun et al., Implikationen für die Hochschulbildung, in: Brandhofer, Gerhard/Gröbinger, Ortrun/Jadin, Tanja u. a. (Hrsg.), Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung, Projektbericht, Lustenau 2024, S. 201–210.
- Broemel, Roland, Didaktische Formate im rechtswissenschaftlichen Studium, in: Krüper, Julian (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, 1. Aufl., Tübingen 2022, S. 593–615.
- Budde, Jannica/Tobor, Jens, Künstliche Intelligenz: Einsatz in Studium und Lehre, in: Budde, Jannica/Friedrich, Julius-David (Hrsg.), Hochschulforum Digitalisierung, Monitor Digitalisierung 360° – Wo stehen die deutschen Hochschulen?, Essen 2024, S. 54–65.
- Gläßer, Ulla, Didaktik des E-Learning, in: Krüper, Julian (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, 1. Aufl., Tübingen 2022, S. 973–1010.
- Gottburgsen, Anja/Hofmann, Yvette E et al., Digitale Lernumwelten, studentische Diversität und Learning Outcomes: Empirische Befunde und Implikationen für die digitale Hochschulbildung, in: Schmohl, Tobias/Watanabe, Alice/Schelling, Kathrin (Hrsg.), Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung, Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens, Band 4, Bielefeld 2023, S. 119–144.
- ter Haar, Philipp/Lutz, Carsten et al., Prädikatsexamen, Der selbstständige Weg zum erfolgreichen Examen, 5. Aufl., Baden-Baden 2021.
- Haft, Fritjof, IT-gestütztes juristisches Lernen, in: Griebel, Jörn/Gröbblinghoff, Florian (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, Erfahrungen und Denkanstöße, Bd. 2, 1. Aufl., Baden-Baden 2012, S. 117–126.
- Hilger, Annett/Lübbert, Thorben et al., Seminar, in: Schneider, Michael/Mustafić, Maida (Hrsg.), Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe, Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet, Berlin, Heidelberg 2015, S. 39–62.
- Hoffmann, Erwin, Lernstrategien für das Jura-Studium, Weil im Schönbuch 2021.
- Kamm, Chantal, Gestaltungsformen effektiver Zusammenarbeit in längerfristigen studentischen Arbeitsgruppen, die hochschullehre 2018, S. 605–630.
- Klose, Robert/Küster, Stefan et al., Mit der Arbeitsgruppe zum Prädikat, in: ZJS 2016, S. 270–274.
- Kyndt, Eva/Raes, Elisabeth et al., A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?, in: Educational Research Review 10 (2013), S. 133–149.
- Lammers, Lutz, Lernen im Jurastudium und in der Examensvorbereitung, in: JuS 2015, S. 289–294.
- Lange, Barbara, Ein Plädoyer für Blockveranstaltungen zur Förderung von Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, in: Bleckmann, Frank (Hrsg.), Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, Bedeutung – Praxis

- Perspektiven; Tagung vom 20.-21. Februar 2014 an der Universität Konstanz, Stuttgart, München, Hannover, Berlin, Weimar, Dresden 2015, S. 147–168.
- Lange, Barbara*, Jurastudium erfolgreich, (mit Examensvorbereitung), 8., neu bearbeitete Auflage, München 2015.
- Lange, Barbara*, Juristisches Lernen in privaten Arbeitsgruppen fördern, in: Griebel, Jörn (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Band 12, Baden-Baden 2018, S. 75–96.
- Lange, Barbara*, Stärkung der Studierkompetenz in der Studieneingangsphase – Werkstattbericht über das Kompetenztraining für Studierende und den Fachdidaktik-Workshop Gut lehren und lernen für AG-Leiter, in: Brockmann, Judith/Pilniok, Arne (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Bd. 5, 1. Aufl., Baden-Baden 2014, S. 376–407.
- Lohse, Eva Julia*, Juristische Lernstrategien, in: Krüper, Julian (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, 1. Aufl., Tübingen 2022, S. 824–845.
- Melzner, Nadine*, Beschreibung und Analyse von Regulationsprozessen in selbstorganisierten studentischen Lerngruppen, Augsburg 2020.
- Metzger, Christoph*, Lern- und Arbeitsstrategien, Ein Fachbuch für Studierende (mit eingelegetem Fragebogen), 12. Aufl., Berlin 2017.
- Pishtari, Gerti/Wagner, Marlene et al.*, Ein Forschungsüberblick über den Einsatz von Künstlicher Intelligenz für das Lehren und Lernen in der Hochschulbildung, in: Brandhofer, Gerhard/Gröbinger, Ortrun/Jadin, Tanja u. a. (Hrsg.), Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung, Projektbericht, Lustenau 2024, S. 11–35.
- Profil/Schreibzentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München*, Frag doch ChatGPT!? Eine praxisorientierte Handreichung für den gekonnten Umgang mit KI-Sprachmodellen in der Hochschulbildung, München 2024.
- Sanders, Anne/Dauner-Lieb, Barbara*, Recht Aktiv – Erfolgreich durch das Examen, Köln 2021.
- Schärfl, Christoph*, Notwendigkeit einer digitalen Transformation des Rechtsunterrichts – Virtual Enhanced Inverted Classroom (VEIC) und Constructive Alignment 4.0 als Lehren aus der COVID-19 Pandemie, in: ZDRW 2020, S. 280–311.
- Schauer, Lina-Marie*, Planung einer erfolgreichen Examensvorbereitung, in: JURA 2023, S. 684–694.
- Schmidt, Mareike*, Didaktik der Studieneingangsphase, in: Krüper, Julian (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, 1. Aufl., Tübingen 2022, S. 1067–1097.
- Stadler, Lena/Broemel, Roland*, Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien im Jurastudium, in: Brockmann, Judith/Pilniok, Arne (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Bd. 5, 1. Aufl., Baden-Baden 2014, S. 37–71.
- Steffahn, Volker*, Kompetenzentwicklung in der Klausur-Nachbereitungsphase: die „Tandem-Korrektur“, in: Bleckmann, Frank (Hrsg.), Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, Bedeutung – Praxis – Perspektiven; Tagung vom 20.-21. Februar 2014 an der Universität Konstanz, Stuttgart, München, Hannover, Berlin, Weimar, Dresden 2015, S. 194–202.
- Tulis, Maria/Kinskofer, Franziska et al.*, Ergebnisse der quantitativen Erhebung zur KI-Nutzung an Hochschulen, in: Brandhofer, Gerhard/Gröbinger, Ortrun/Jadin, Tanja et al. (Hrsg.), Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung, Projektbericht, Lustenau 2024, S. 74–123.
- Wagner, Marlene/Gössl, Alexandra et al.*, Sammlung und Analyse von Strategiepapieren zu KI in der Hochschullehre im Governance-Bereich, in: Brandhofer, Gerhard/Gröbinger, Ortrun/Jadin, Tanja u.

a. (Hrsg.), Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung, Projektbericht, Lustenau 2024, S. 36–73.

Zwickel, Martin, Digitalisierung und Recht – Plädoyer für ein Querschnittscurriculum, in: Griebel, Jörn/Gröbblinghoff, Florian/Kuhn, Tomas u. a. (Hrsg.), Rechtsdidaktik, Erreichtes – Misslungenes – Zukünftiges, Baden-Baden 2023, S. 83–122.

Zwickel, Martin, Gemeinsam statt einsam: Jura lernen – kooperativ, kollaborativ und digital, in: Boorberg Wirtschaftsführer 2021/22, S. 11–14.

Zwickel, Martin, Juristische Lehre in Zeiten von Corona – Ein Griff in die digitale Trickkiste, in: ZDRW 2020, S. 128–141.

Zwickel, Martin/Lohse, Eva Julia et al., Kompetenztraining Jura, Leitfaden für eine juristische Kompetenz- und Fehlerlehre, Berlin/Boston 2024.

Angeleitete Diskurse in themenbezogenen Arbeitszirkeln – Ein Peer-Feedback-Konzept für Proseminare

Kristina Isabel Schmidt*

An vielen deutschen Rechtsfakultäten sind Proseminare als Lehrveranstaltung im Studiengang Rechtswissenschaft mit dem Abschluss des Ersten Staatsexamens vorgesehen. Sie sind darauf ausgerichtet, die Studierenden im wissenschaftlichen Arbeiten auszubilden und auf die im universitären Schwerpunktstudium zu absolvierende Seminarleistung vorzubereiten. Dementsprechend sollen in einem Proseminar die zur Anfertigung einer Seminararbeit und deren Präsentation erforderlichen Fertigkeiten vermittelt werden. Eingebunden in ein studierendenzentriertes Veranstaltungsdesign kann formatives Peer-Feedback ganz wesentlich zur Erreichung der Qualifizierungsziele beitragen. Die Verfasserin hat auf der Grundlage der Maximen der theoretischen wie empirischen hochschuldidaktischen Forschung hierfür ein Konzept entwickelt. Nachfolgend stellt sie es unter Bezugnahme auf die Lehren des universitären Lehrens und Lernens vor und füllt damit eine Leerstelle: In rechtsdidaktischen Ausarbeitungen ist Peer-Arbeit zwar in vielfältigen Varianten behandelt und wissenschaftlich eingeordnet worden. Ein zum juristischen Studieren passendes Konzept des formativen Peer-Feedbacks als lehrveranstaltungsveranlasste und lehrveranstaltungsbegleitende Kleingruppenarbeit ist hingegen noch nicht unterbreitet worden. Damit liefert der Beitrag der Fachdisziplin der Rechtsdidaktik einerseits einen Input, der sich rechtsgebietsübergreifend und unmittelbar für die Ausbildungspraxis operationalisieren lässt; darüber hinaus steht er als Output, der Erkenntnisgewinne der allgemeinen Hochschuldidaktik in die rechtswissenschaftliche Hochschuldidaktik transferiert.

* Die Autorin ist Habilitandin und Akademische Rätin a.Z. am Institut für Öffentliches Recht (Prof. Dr. Dr. Wolfgang Durner LL.M.) der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Sie hat im WS 2023/2024, im SS 2024 und im WS 2024/2025 das Qualifizierungsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ absolviert. Während dieser Zeit entwickelte sie das vorliegend vorgestellte Konzept und setzte es in ihrem Proseminar „Demokratie – Persönlichkeit – Umwelt. Grundrechtliche Fragen und Antworten“ erstmals um. Infolge der positiven Resonanz von Seiten der Studierenden und nach umfassender Evaluation und Reflexion wendete sie es wiederholt an und verfasste den vorliegenden Aufsatz, um ihre Ideen im rechtsdidaktischen Diskurs zu teilen. Frau Vanessa Alberti vom Bonner Zentrum für Hochschullehre gebührt herzlicher Dank für die Einbringung ihrer hochschuldidaktischen Expertise und Frau Dr. Bianca Scraback LL.M. sowie Herrn Daniel Löwenberg LL.M., LL.M. für den in so vielerlei Hinsicht fruchtbaren kollegialen Austausch über das Konzept.

A. Aufschlag: Didaktischer Wert der Implementierung formativen Peer-Feedbacks in ein Proseminar

Die Lehrveranstaltung Proseminar ist an vielen deutschen Rechtsfakultäten etabliert.¹ Sie wird innerhalb eines Semesters durchgeführt.² Qualifizierungsziel ist es, im wissenschaftlichen Arbeiten auszubilden (vgl. § 7 Abs. 1 der Studienordnung für den Studiengang Rechtswissenschaft der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn vom 11. Mai 2023³).⁴ Die teilnehmenden Studierenden verfassen eine Themenhausarbeit und präsentieren die Ergebnisse in einem Vortrag mit anschließender Diskussion (vgl. § 7 Abs. 4 Satz 1 und Satz 2 StO 2023). Formatives Peer-Feedback als Lehr- und Lernmethode in diesen Prozess zu implementieren, bietet sowohl aus Studierendenperspektive (I.) als auch aus Lehrendenperspektive (II.) einen hohen Nutzen und Mehrwert. Definitionsgemäß – i.e. unter Zugrundelegung des in der allgemeinen Hochschuldidaktik konsentierten Verständnisses – geht es um lernprozessbegleitende wechselseitige Rückmeldungen von Studierenden zu ihren Lernleistungen, die den Zweck verfolgen, die Lernleistung unmittelbar zu verbessern, indem Informationen und Anregungen gegeben werden, die im weiteren Lernverlauf berücksichtigt werden können.⁵ Die nachfolgenden für das unter C. vorgestellte Proseminarkonzept tragenden Annahmen und entscheidungsrelevanten Prämissen unter I. und II. folgen der Lerntheorie des Konstruktivismus.⁶ Sie gründen auf dem Stand der bildungswissenschaftlichen Forschung zu formativem Peer-Feedback,⁷ die

- 1 Dazu zählt zunächst die Fakultät der Universität Bonn, deren unter <https://www.jura.uni-bonn.de/studium/rechtsgrundlagen> (5.6.2025) abrufbare Studien- und Prüfungsordnungen mitsamt den Rechtsgrundlagen des nordrhein-westfälischen Landesrechts für diesen Beitrag beispielhaft herangezogen werden. Unter zum Teil anderer Bezeichnung ist die Lehrveranstaltung etwa auch in Augsburg als „propädeutisches Seminar“ (§ 35 StO/PORechtswiss. 2023), in Göttingen als „Lehrveranstaltung gemäß § 4a Abs. 3 Satz 1 NJAG zur Vorbereitung“ (§ 9 Abs. 1 Satz 1 lit. c SchwPrO 2024), in Hannover als „Lehrveranstaltung zur Vorbereitung“ (§ 9 Abs. 1 Satz 2 SPBO 2019), in Köln als „Vorbereitungseminar“ (§ 41 StudPrO 2023), in Leipzig als „Proseminar“ (§ 7 Nr. 8 und § 8 StudO 2020) und in München als „Grundlagenseminar“ (§ 10 Abs. 4 Satz 1 und § 19 PrStO 2012) vorgesehen. Zu Proseminaren an schweizerischen Rechtsfakultäten siehe *Humbel*, in: ZDRW 2024, S. 159 (159 f.).
- 2 Zum tradierten Format des ständigen Seminars siehe *Kotzur*, in: Krüper (Hrsg.), S. 682 (686). Für eine allgemeine Kategorisierung verschiedener Seminarformen siehe *Garcia*, Das Seminar als Denkschule, S. 40 ff.
- 3 Im Folgenden abgekürzt als StO 2023.
- 4 Die Konkretisierung dieses Grobziels (Mesoebene) durch Feinziele (Mikroebene) – zu Sprachgebrauch und Kategorisierung siehe *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 616 (627 ff.) – erfolgt nachstehend unter C.
- 5 Für diese Definition von formativem Peer-Feedback und für weitere Erscheinungsvarianten von Peer-Feedback in der Hochschullehre siehe *Ladyschewsky*, in: Boud/Molloy (Hrsg.), S. 174 ff. sowie *Auferkorte-Michaelis/Linde/Bonnes/Haschke/Hintze*, Feedback für den Lehralltag, S. 10 ff., beide m.w.N.
- 6 Hierzu – auch in Abgrenzung zu den Lerntheorien des Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konnektivismus – siehe *Eickelberg*, Didaktik für Juristen, § 1 Rn. 21 ff. sowie *Sonnleitner*, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), S. 180 (188), beide m.w.N.
- 7 Eine ausgreifende und mit dem Anspruch auf möglichst Lückenlosigkeit geleistete Zusammenführung des Forschungsstands bieten *Hattie/Clarke*, Visible Learning: Feedback, 2018. Überblicksweise bzw. zusammenfassende Darstellungen finden sich bei *Panadero/Jönsson/Alqassab*, in: Lipnevich/Smith (Hrsg.), S. 409 ff. sowie *Winstone/Carless*, Designing Effective Feedback Processes in Higher Education, S. 132 ff.

gleichweise konstruktivistisch fundiert ist.⁸ In diesem Sinne wird Lernen verstanden als ein Prozess individueller und kontextabhängiger Konstruktion, der sich in der Lehrsituation des Proseminars vollzieht und durch formatives Peer-Feedback optimieren lässt.

I. Studierendenperspektive: Fachlicher und persönlicher Fortschritt

Proseminare richten sich an Studierende, die ihr Grundstudium abgeschlossen haben (vgl. § 7 Abs. 1 und Abs. 4 Satz 6 StO 2023). Sie werden deshalb regelmäßig nach Bestehen der Zwischenprüfung im vierten oder fünften Fachsemester belegt. Die Studierenden haben bis dato lediglich Vorlesungen (§ 4 StO 2023) sowie Arbeitsgemeinschaften (§ 5 StO 2023) besucht. Im Rahmen der zurückliegenden Veranstaltungen haben sie auf das universitäre Lehren und Lernen zugeschnittenes formatives Peer-Feedback regelmäßig noch nicht kennengelernt.⁹ Sie nunmehr an die Methode heranzuführen, ist kurzfristig (1.), mittelfristig (2.) und langfristig (3.) sinnvoll.

1. Kurzfristiger Mehrwert: Qualitätvolle Prüfungsleistungen im Proseminar

Im Proseminar sind die Studierenden erstmals mit der Aufgabe konfrontiert, eine Themenhausarbeit zu verfassen. Von den aus dem Grundstudium bekannten Fallhausarbeiten (vgl. § 3 Abs. 1 Nr. 3 StO 2023) unterscheidet sich eine solche ganz wesentlich.¹⁰ Zum einen bearbeiten nicht alle Studierenden die gleiche Aufgabenstellung, sondern jede Proseminarteilnehmerin bzw. jeder Proseminarteilnehmer erhält einen eigenen Bearbeitungsgegenstand. Zum anderen wird als Aufgabenstellung kein konkreter Sachverhalt vorgelegt, sondern es ist ein Thema auf darüber

8 Siehe hierfür insbesondere die Studien von *Cushing/Abbott/Lothian/Hall/Westwood*, in: *Medical Teacher* 33 (2011), S. e105 ff.; *Donia/O'Neill/Brutus*, in: *Learning and Individual Differences* 61 (2018), S. 87 ff.; *Han/Xu*, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45 (2020), S. 680 ff.; *Colthorpe/Chen/Zimbardi*, in: *Journal of Learning Design* 7 (2014), S. 105 ff.; *Gielen/Peeters/Dochyl/Ongbena/Struyven*, in: *Learning and Instruction* 20 (2010), S. 304 ff.; *van den Berg/Admiraal/Pilot*, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (2006), S. 19 ff.; *du Toit*, in: *Perspectives in Education* 30 (2012), S. 32 ff. und *Liu/Carless*, in: *Teaching in Higher Education* 11 (2006), S. 279 ff., aus denen die Verfasserin leitende Erkenntnisse zog.

9 Diese Feststellung möchte die Verfasserin als nicht kritisch unterlegt verstanden wissen. Sie ist mit ihrem Namensvetter *Schmidt*, in: ZDRW 2018, S. 293 ff. einer Meinung, dass die Vorlesung sich im Momentum des hochschuldidaktischen Aufwindes nicht selbst aufgeben darf. Die Ambition der „Guten Lehre“ gibt sich keinen Übereifrigkeiten hin, sondern bereichert die bewährten Lehrformate um die jeweils für sie adäquaten Lehr- und Lernmethoden. Damit behält die Vorlesung im Kanon der universitären Angebote ihre Berechtigung auch in ihrem konventionellen Vollzug. Kritischer gegenüber dem Lehrformat Vorlesung hingegen *Lagodny/Deibl/Astleitner*, in: *Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach* (Hrsg.), S. 267 (268, 275 ff.). Die Arbeitsgemeinschaften müssen die Ausbildung einer Peer-Feedback-Kompetenz ebenso wenig leisten, wenn sie ihrem Anspruch, die Methodik der Fallbearbeitung zu vermitteln (vgl. § 5 Abs. 1 StO 2023), gerecht werden – zumal in gelungener Verzahnung mit der Vorlesung (vgl. § 5 Abs. 2 Satz 1 StO 2023), worauf der Fokus liegen sollte, dazu *Broemel*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 593 (605 ff.).

10 Die Differenzierung zwischen „dogmatischen Arbeiten“ und „wissenschaftlichen Arbeiten“ – so etwa bei *Krüper*, in: ZJS 2011, S. 198 (201 ff.) – will auf keine andere Unterscheidung hinaus.

liegender Abstraktionsebene zu behandeln.¹¹ Ebenso ist die mündliche Proseminarleistung eine Unbekannte. Bei dem Vortrag und der anschließenden Diskussion handelt es sich um die ersten mündlichen Prüfungselemente im rechtswissenschaftlichen Studium überhaupt.

Formatives Peer-Feedback kann dazu beitragen, beide noch fremden Studienleistungen anforderungsgemäß und auf einem hohen Niveau zu erbringen: Mit der kollaborativen Betrachtung und Hinterfragung der eigenen Lernleistungen lassen sich diese korrigieren und entwickeln. Aus dem Austausch heraus entstehende Ideen können dazu genutzt werden, den eigenen Arbeitsstand zu optimieren und ihn schließlich qualitätvollen Endergebnissen zuzuführen.¹²

2. Mittelfristiger Mehrwert: Vorbereitung auf das Schwerpunktseminar

In der Perspektive auf den weiteren Studienverlauf soll das Proseminar auf die im Schwerpunktstudium zu absolvierende Seminarleistung vorbereiten. Deren Bewertung fließt zu einem gewichtigen Teil in die Gesamtnote der Ersten Juristischen Prüfung ein (vgl. § 29 Abs. 2 Satz 1 JAG NRW). Anders als bei einem Proseminar dürfen die Studierenden hier indes eine individuelle Beratung durch die Lehrperson nicht erfragen (vgl. § 6 Abs. 3 der Prüfungsordnung für den Schwerpunktbereich im Studiengang Rechtswissenschaft der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn vom 11. Mai 2023).¹³ Das Bedürfnis, sich während der langen sechswöchigen (§ 6 Abs. 3 Satz 2 SPB-PO 2023) Bearbeitungsdauer der eigenen (Zwischen-)Ergebnisse rückzuversichern, kann durch formatives Peer-Feedback kompensiert werden.¹⁴ Voraussetzung ist indes, dass eine Peer-Feedback-Kompetenz vorhanden ist, die zuvor – im Proseminar – ausgebildet wurde.¹⁵

3. Langfristiger Mehrwert: Soziale Einbindung und berufliche Chancen

Formatives Peer-Feedback bedingt persönliche Kontakte, aus denen eine soziale Einbindung resultiert.¹⁶ Diese vermag Gefahren des Alleinfühlens und der Einsamkeit¹⁷ vorzubeugen – beides Emotionen, die bei Rechtswissenschaftsstudierenden

11 Zu den Charakteristika einer Themenhausarbeit siehe näher *Lahnsteiner*, in: JURA 2011, S. 580 (580).

12 Siehe hierfür insbesondere die Studie von *van den Berg/Admiraal/Pilot*, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (2006), S. 19 ff.

13 Im Folgenden abgekürzt als SPB-PO 2023.

14 Siehe hierfür insbesondere die Studie von *Cushing/Abbott/Lothian/Hall/Westwood*, in: *Medical Teacher* 33 (2011), S. e105 ff.

15 Die Verfasserin hält den Einwand, dass hierdurch die Eigenständigkeit der Prüfungsleistung gefährdet sein könnte, nicht für überzeugend. Erkenntnisse und Impulse, die aus einem Wissenstransfer zwischen Studierenden vergleichbaren Lernstandes gewonnen werden, bedürfen weiterhin der kritischen Überprüfung, sodann der überlegten Eingliederung in die themenspezifische Gedankenführung und schließlich der textlichen Umsetzung in der eigenen Ausarbeitung.

16 Hierauf ebenso ausdrücklich verweisend *Garcia*, *Das Seminar als Denkschule*, S. 67 f.

17 Allgemein zum Problem der Einsamkeit von Universitätsstudierenden *Ellard/Dennison/Tuomaine*, in: *Child and Adolescent Mental Health* 28 (2023), S. 512 ff.

verbreitet¹⁸ auftreten. Auf gleicher Linie liegt es, mithilfe der Gruppenzugehörigkeit eine besonders wettbewerbsorientierte und konkurrenzgetriebene Studienkultur zurückzudrängen, die überwiegend als unangenehm empfunden wird.¹⁹

Berufliche Chancen eröffnet formatives Peer-Feedback, wenn man berücksichtigt, dass der Arbeitsmarkt von Universitätsabsolventinnen und -absolventen neben den fachlichen ferner überfachliche Handlungskompetenzen verlangt.²⁰ Im tradierten Verständnis unter den Schlüsselkompetenzen²¹ zusammenlaufend und im moderneren Zuschnitt auf emergente Handlungskontexte als *Future Skills*²² bezeichnet, zählen dazu etwa Selbstmanagement, emotionale Intelligenz und die Bereitschaft, Verantwortung nicht nur für den eigenen, sondern auch für den fachlichen Fortschritt anderer zu übernehmen. Entsprechende Anforderungen werden für die Vielzahl der juristischen Berufsbilder formuliert.²³ Das verlangt nicht zuletzt wegen § 7 HRG²⁴ Berücksichtigung. Formatives Peer-Feedback ist prädestiniert dazu, viele der nachgefragten Fähigkeiten auszubilden und einzuüben.²⁵ Mit formativem Peer-Feedback wird Kommunikation auf Augenhöhe und auf der Grundlage nachvollziehbarer Begründungen praktiziert. Es fördert Empathie und den respektvollen Umgang miteinander. Und schließlich erlernen die Studierenden in Peer-Feedback-Prozessen Kritikfähigkeit und Selbstbehauptung.

18 Eine Auswertung der dazu verfügbaren Daten liefert *Bleckmann*, in: Griebel (Hrsg.), S. 97 (112 ff.). Entsprechende Schilderungen finden sich auch in einem von *Goeckenjan* zum Thema „Psychische Belastungen im Jurastudium“ geführten Gespräch, abgedruckt in: ZDRW 2022, S. 121 ff. Dialogpartnerinnen waren vier Studentinnen der Ruhr-Universität Bochum als Mitgründerinnen einer Erfahrungsaustauschgruppe zur gemeinsamen Problembewältigung sowie die Mitarbeiterin *Seeland* der Psychologischen Studienberatung, die die Studierendeninitiative unterstützt.

19 Wiederum finden sich entsprechende Schilderungen bei *Goeckenjan/Seeland/Studierende der Ruhr-Universität Bochum*, in: ZDRW 2022, S. 121 ff. In diesem Sinne bezeichnend ist auch das Kapitel 11 in dem Studieninteressierte adressierenden Ratgeber „Warum man lieber nicht Jura studieren sollte – und trotzdem: eine Ermutigung“ von Schimmel/Griebel (Hrsg.) mit dem Titel „Only the Lonely? oder: Ist Jura ein Fach für konkurrenzbewusste Einzelkämpfer?“.

20 Siehe etwa die von *Kniotek-Meier/Hoffmann/Klauth*, in: career service papers 21 (2024), S. 47 (52 ff.) präsentierten Ergebnisse des Forschungsprojekts „Erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt“ des ProfessionalCenters der Universität zu Köln und weiter die auf die curriculare Einbettung und didaktische Umsetzung von *Future Skills* in der Hochschullehre ausgerichtete Studie von *Ehlers/Geier/Eigbrecht*, in: ZDRW 2023, S. 336 (346 ff.). Allgemeiner auch *Garcia*, Das Seminar als Denkschule, S. 67 f.

21 Eingehend *Echterhoff*, Schlüsselkompetenzen, 2014 und jünger *Gläser*, in: Krüper (Hrsg.), S. 846 ff.

22 Eingehend *Ehlers*, *Future Skills*, 2020.

23 Siehe etwa die Aussagen in den „Interviews zu Berufseinstieg und -planung“ von den in verschiedenen Bereichen tätigen Juristinnen *Joppich/Kräuter-Stockton/Matthiessen-Kreuder/Mronga*, in: djbZ 1/2015, S. 14 ff. Für die anwaltliche Tätigkeit zudem etwa *Heerdt/Huber/Keller/Schulze*, in: ZDRW 2024, S. 93 (93 f.).

24 „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

25 Siehe hierfür insbesondere die Studie von *Donia/O'Neill/Brutus*, in: Learning and Individual Differences 61 (2018), S. 87 ff.

Spezifiziert man diesen verallgemeinernden Zugriff noch etwas und gewichtet, dass formatives Peer-Feedback eine Form des gelebten akademischen Austauschs widerspiegelt, dann darf auch an LL.M.- bzw. Dissertationsambitionen gedacht werden. Finden Studierende Gefallen daran, am fachlichen Austausch über juristische Themen und Texte teilzuhaben, so kann das ein Interesse an entsprechenden akademischen Qualifizierungen wecken und den Weg in die *Scientific Community* ebnen.²⁶

II. Lehrendenperspektive: Praktikabilität und Effizienz

Fragt man nach dem Nutzen und Mehrwert der Implementierung von formativem Peer-Feedback in ein Proseminar aus Lehrendenperspektive, so lässt sich wiederum mit drei aufeinanderfolgenden Effekten argumentieren. Sie treten in der Vorbereitungsphase (1.), während der Durchführung (2.) und zum Abschluss der Lehrveranstaltung (3.) ein.

1. Mehrwert in der Vorbereitungsphase: Berechenbarer Planungsaufwand im Vorfeld des Proseminars anstelle von schwierig abschätzbarem Betreuungsaufwand während des Proseminars

Die Implementierung von formativem Peer-Feedback verlangt zwar diesbezügliche Planungen und Vorbereitungen im Vorfeld des Proseminars.²⁷ Der damit verbundene Aufwand ist allerdings berechenbar und wird aufgewogen, wenn und weil er eine Betreuungsnachfrage während des Proseminars minimiert.²⁸ So werden während der Bearbeitungsphase lediglich die Studierenden Fragen an die Lehrperson richten oder ein Gespräch mit ihr erbitten, die fortbestehende Schwierigkeiten auch nach einem Austausch mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen sehen. Angeleitetes formatives Peer-Feedback vermag mithin bedarfsgerechte Individualbetreuung zu gewährleisten, weil sie nur noch in einem reduzierten Ausmaß ersucht werden wird.

2. Mehrwert in der Durchführungsphase: Aktive Studierende in den einzelnen Terminen des Proseminars

Die einzelnen Termine eines Proseminars leben von diskursanregenden Vorträgen und dem aktiven Austausch über den Vortragsgegenstand.²⁹ Vielfach sind es gerade der unmittelbare Zugang zu den Studierenden und ihren Ansichten sowie das Gespräch mit ihnen, die aus Lehrendenperspektive die maßgeblichen Attrakti-

26 Zu Formaten und Nutzen von Peer-Austausch und Peer-Diskussionen während der Promotionszeit siehe *Martens*, Leitfaden für die juristische Promotion, S. 81 ff.

27 Dazu nachstehend C.I., C.II. und C.IV.

28 Eine solche Verlagerung des Zeitaufwands in die Vorbereitungsphase beschreibt auch *Sonnleitner*, in: *Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach* (Hrsg.), S. 180 (194), deren Seminar-konzept ebenso zu weiten Teilen an den lernförderlichen Effekten von Peer-Arbeit ausgerichtet ist.

29 Allgemein und ausführlich *Garcia*, Das Seminar als Denkschule, S. 31 ff.

vitätsmerkmale eines Proseminars ausmachen.³⁰ Deshalb liegt es auch im eigenen Interesse der Lehrperson, dass lebhaft Diskussionen entstehen, die nicht vornehmlich von ihren Äußerungen getragen und vorangetrieben werden.³¹ Formatives Peer-Feedback kann hierfür die Weichen stellen, weil es den kontroversen Austausch zu einer bekannten Situation macht, dadurch Hemmschwellen senkt, sich auch in größerer Runde einzubringen und die Reaktion auf kritische Nachfragen bzw. Gegenrede vorbereitet.³²

3. Mehrwert in der Abschlussphase: Frühe und durchdachte Festlegung der Peer-Feedback-Kriterien als Grundstein für eine zeitnahe und faire Leistungsbeurteilung nach dem Proseminar

Legt die Lehrperson in einer frühen Phase der Vorbereitung die Orientierungskriterien für die Peer-Feedback-Runden³³ fest, so legt sie den Grundstein dafür, dass ihr die spätere Leistungsbeurteilung leicht von der Hand geht. In diesem Sinne kommt ihr die durchdachte Auseinandersetzung mit den Richtmarken und Leitlinien für die Peer-Feedback-Runden zugute, weil sie später zu Leistungsbeurteilungskriterien erstarken. Mit den klaren Maßstäben können zeitnah nach Erbringung der schriftlichen und mündlichen Proseminarleistung für die Studierenden nachvollziehbare und faire³⁴ Bewertungen (vgl. § 7 Abs. 4 Satz 3 und Satz 5 StO 2023)³⁵ ausgegeben werden. Es bietet sich an, hierfür ein Raster zu erstellen, dessen Zeilen bzw. Spalten sich inhaltlich mit den Auflistungen auf den Peer-Feedback-Dokumentationsbögen³⁶ decken.

B. Handlungsanlass: Konkretisierung anhand der mit den Proseminarleistungen verbundenen Herausforderungen

Die Studierenden lassen sich auf das für sie gänzlich neue³⁷ Lehrveranstaltungsformat Proseminar zwar regelmäßig mit Neugier und in Lernbereitschaft ein, sie

30 Weitere Entscheidungsparameter dürften etwa die Freiheiten im Hinblick auf den thematischen Zchnitt (vgl. § 7 Abs. 4 Satz 4 StO 2023) und die Organisation der Durchführung (vgl. § 7 Abs. 5 Satz 2 StO 2023) bilden, dazu nachstehend C.I. und C.II.

31 Siehe dazu auch die nachstehend unter C. gefassten Lehr- und Lernziele.

32 Siehe hierfür insbesondere die Studie von *Colthorpe/Chen/Zimbardi*, in: *Journal of Learning Design* 7 (2014), S. 105 ff.

33 Dazu nachstehend C.IV.1.c).cc), C.IV.2.c).cc) und C.IV.3.c).cc).

34 *Schimmel*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 31 (37 f.) weist die Rationalität der Notenvergabe als eine nicht unbedeutende Aufgabe der (zukünftigen) rechtswissenschaftlichen Didaktik aus. Das deckt sich mit von studentischer Seite formulierten Wünschen und Erwartungen, siehe *Wacker*, in: *ZDRW* 2018, S. 288 (290 f.).

35 Es wird eine Gesamtbewertung ausgegeben, bei der die mündliche und schriftliche Proseminarleistung jeweils mit 50 % gewichtet werden. Das Ausstellen einer Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme allein genügt nicht mehr (vgl. noch § 6 Abs. 4 Satz 2 der inzwischen außer Kraft gesetzten Studienordnung für den Studiengang Rechtswissenschaft der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn vom 4. September 2015).

36 Dazu nachstehend C.IV.1.c).dd), C.IV.2.c).dd) und C.IV.3.c).dd).

37 Siehe vorstehend A.I.

haben aber zumeist Respekt vor den zu erbringenden Leistungen.³⁸ Sowohl mit der schriftlichen Proseminarleistung (I.) als auch mit der mündlichen Proseminarleistung (II.) verbinden sie Herausforderungen. Diese offenbaren einen Handlungsanlass, dem didaktisch zu begegnen ist.³⁹

I. Schriftliche Proseminarleistung: Erstmals Themenhausarbeit

Für die Studierenden beginnt mit dem Erhalt ihres Arbeitstitels eine sich über mehrere Wochen⁴⁰ erstreckende Selbstlernphase. Erstmals mit einer Themenhausarbeit befasst,⁴¹ durchlaufen sie dabei vier Arbeitsphasen: Themenzugriff (1.), Literaturrecherche (2.), Schreibphase (3.) und Finalisierung (4.).⁴² Jede dieser Arbeitsphasen birgt ihre eigenen Fragestellungen und Schwierigkeiten.⁴³

1. Themenzugriff: Erfassen des Bearbeitungsgegenstandes

Die erste Arbeitsphase liegt in dem Themenzugriff. Studierende sehen oftmals bereits hierin eine der originären Herausforderungen der schriftlichen Proseminarleistung. Mit den bislang im Verlauf ihres Studiums besuchten Veranstaltungen und dazu abgelegten Prüfungen – insbesondere im Rückblick auf angefertigte Fallhausarbeiten – sind sie es nicht gewohnt, ihren Bearbeitungsgegenstand erst einmal erfassen zu müssen und die zugrundeliegenden juristischen Problematiken zu identifizieren bzw. zu spezifizieren. Dieser Schritt ist indessen weichenstellend, weil anschließend möglichst zielgerichtet und treffsicher in die Literaturrecherche eingestiegen werden soll.⁴⁴

38 Entsprechende Wahrnehmungen schildern *Franzke*, in: BRJ 2023, S. 29 (30); *Scherpe-Blessing*, in: JuS 2017, S. 624 (624) und *Broemel*, in: Krüper (Hrsg.), S. 593 (610).

39 Dazu nachstehend der unter C. präsentierte Lösungsvorschlag, dem auch eine theoretisierende Einfassung dessen vorangestellt ist, dass die von Studierenden gesehenen Herausforderungen leitende Parameter bei der Konzeption einer Lehrveranstaltung sein sollten.

40 Die Bearbeitung soll innerhalb von drei Wochen erfolgen können (vgl. § 7 Abs. 4 Satz 2 StO 2023). Nach einer Entscheidung des Rechtswissenschaftlichen Prüfungsausschusses der Universität Bonn ist es indes zulässig, die Laufzeit der Bearbeitungsfrist über diese drei Wochen hinausgehend festzulegen.

41 Siehe vorstehend A.I.1.

42 Die zugrunde gelegte Einteilung der Arbeitsphasen will lediglich als typisierter Grobverlauf verstanden werden, anhand dessen sich die von den Studierenden gesehenen Herausforderungen verdeutlichen lassen. Überschneidungen zwischen den einzelnen Arbeitsphasen dürften der Regelfall und weitere Untergliederungen ohne weiteres möglich sein. Siehe etwa *Dreo*, S. 1 (1), die von einer ähnlichen Einteilung ausgeht, allerdings die vierte Arbeitsphase noch einmal in „Überarbeitung und Revision der ersten Fassung“ und „Korrektur und Finalisieren“ untergliedert. Hingegen *Scherpe*, in: JuS 2017, S. 203 (205 ff.), die – wie *Schaub*, in: ZJS 2009, S. 637 (639 ff.) – von drei Phasen ausgeht und sich auf „Einarbeiten, Schreiben, Überarbeiten“ beschränkt.

43 Dementsprechend widmen sich vielzählige Publikationen der Anleitung zum Verfassen einer Themenhausarbeit. Umfassend und jüngst in aktualisierter Auflage erschienen etwa *Schimmel/Basak/Reiß*, Juristische Themenarbeiten, 2024. Auf instruktive Aufsatzliteratur aus didaktisch ausgerichteten Zeitschriften wird im Folgenden referenziert – dies deshalb, weil sie sich als prägnante und zugängliche Darstellungen besonders als Leseempfehlung für Proseminarstudierende eignen.

44 Instrukтив *Lahnsteiner*, in: JURA 2011, S. 580 (582 f.).

2. Literaturrecherche: Breite und Tiefe

Die zweite Arbeitsphase der Literaturrecherche verläuft methodisch dann zwar in gleicher Weise wie bei einer Fallhausarbeit. Bei einer Themenhausarbeit ist sie aber regelmäßig breiter und tiefer anzulegen: Es muss eine Vielzahl an Literaturtypen einbezogen werden. Die Materialsammlung kann sich kaum schwerpunktmäßig auf Lehrpublikationen und Kommentierungen beschränken, sondern muss sich auf spezifisch auf das Thema bezogene Aufsätze und Monografien erstrecken. Oftmals sind auch nichtjuristische Quellen zu verarbeiten. Mit den zunehmenden Onlineverfügbarkeiten rasch eine enorme Stoffmenge zusammentragen zu können, mag zwar unschätzbare Vorteile haben, fordert die Studierenden aber zugleich, die einschlägigen Informationen zu erfassen und zu filtern. Zumal in der begrenzten Bearbeitungsdauer⁴⁵ ist zügig ein Blick für das Themenbezogene, das Relevante zu entwickeln und Wesentliches vom Unwesentlichen zu unterscheiden.⁴⁶

3. Schreibphase: Wissenschaftlicher Text

Die Schreibphase als dritte Arbeitsphase nimmt den längsten Zeitraum im Rahmen der Bearbeitung der Proseminararbeit ein. Der Anspruch des wissenschaftlichen Arbeitens entfaltet sich nunmehr in all seinen Belangen. Zuerst geht es um die Gliederung, die als Strukturentwurf sodann in textliche Ausführungen gegossen werden will.⁴⁷ In diesem Zuge können inhaltliche Fragen auftreten, etwa wenn Zusammenhänge zunächst unverstanden oder Einzelprobleme anfänglich unklar bleiben. Hinzu tritt die Quellenarbeit in Gestalt von Fußnoten und Literaturverzeichnis.⁴⁸ Wenngleich in Fallhausarbeiten bereits nachgewiesen und zitiert werden musste, wird dem allzeitigen Maßstab des redlichen Verarbeitens fremder Erkenntnisse im Falle von Themenhausarbeiten doch etwas anders gedient.⁴⁹ Bei alledem erkennen die Studierenden, dass die Kompetenz des wissenschaftlichen Schreibens auszubilden ist. Diese ließ sich im starren Korsett des juristischen Gutachtens und damit in einer Fallhausarbeit nur eingeschränkt erlernen. Nun geht es darum, die dezidierten Anforderungen der Wissenschaftssprache zu erfassen und für die eigenen Ausführungen umzusetzen.⁵⁰

⁴⁵ Siehe Fn. 40.

⁴⁶ Instruktiv *Lahnsteiner*, in: JURA 2011, S. 580 (583 f.); *Scherpe*, in: JuS 2017, S. 203 (206); *Schaub*, in: ZJS 2009, S. 637 (638, 640 ff.), jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten ihrer Empfehlungen. Zur Arbeit mit den beiden verbreitetsten Literaturverwaltungsprogrammen *Laschke*, Erstellung einer juristischen Arbeit mit Citavi, 2021, bzw. *Petras*, Zotero, OpenRewi, Stand: Juli 2022, <https://openrewi.pubpub.org/zotero> (5.6.2025).

⁴⁷ Instruktiv *Lahnsteiner*, in: JURA 2011, S. 580 (584 ff.); *Scherpe*, in: JuS 2017, S. 203 (206 ff.); *Kaiser*, in: ZJS 2021, S. 407 (415 ff.).

⁴⁸ Empfohlen werden kann den Studierenden der unter <https://openrewi.pubpub.org/zitierguide> (5.6.2025) abrufbare und praktisch gut zu handhabende Zitierguide von *OpenRewi*. Als Klassiker dürfte sich die „Zitierfibel für Juristen“ von *Byrd/Lehmann* wertschätzen lassen.

⁴⁹ Eingehend *Krüper*, in: ZJS 2011, S. 198 (201 f.), und mit Beispielen *Scherpe*, in: JuS 2017, S. 203 (209 f.).

⁵⁰ Instruktiv *Lahnsteiner*, in: JURA 2011, S. 580 (581, 587) sowie *Schaub*, in: ZJS 2009, S. 637 (643 ff.), jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten ihrer Empfehlungen.

4. Finalisierung: Sensibilität für Korrekturbedarfe

In der vierten Arbeitsphase, der Finalisierung, fokussieren die Studierenden die Fertigstellung ihrer Proseminararbeit. Sie nehmen etwa letzte inhaltliche Ergänzungen vor, redigieren den Text, überprüfen die formalen Anforderungen und das äußere Erscheinungsbild.⁵¹ Anspannung in der Schlussphase kann daraus resultieren, dass einzelne Defizite ggf. nicht mehr erkannt werden. Zugleich geht mit einer erhöhten Sensibilität für Korrekturbedarfe das Risiko einher, dass etwa auch wesentliche Mängel der Bearbeitung erst zu diesem späten Zeitpunkt identifiziert werden und aufgrund der nahenden Abgabefrist kaum noch zufriedenstellend behoben werden können.⁵²

II. Mündliche Proseminarleistung: Erstmals Präsentieren und Diskutieren

Nachdem die Studierenden ihre Proseminararbeit abgegeben haben, bereiten sie ihre mündliche Proseminarleistung vor. Auch dieser Aufgabe – Präsentation der Ergebnisse in einem Vortrag (1.) mit anschließender Diskussion (2.) – begegnen sie zumeist und erwartungsgemäß mit gemischten Gefühlen.

1. Vortrag: Adressatengerechte Präsentation selbstständig gefundener Ergebnisse

Im Blick auf den Vortrag resultiert Unbehagen zunächst daraus, dass Ergebnisse zu präsentieren sind, die selbstständig gefunden wurden und für die summatives Feedback⁵³ bzw. eine Benotung noch nicht vorliegen. Gerade mit Blick auf die Qualität des Inhalts verspüren viele Studierende deshalb eine Unsicherheit,⁵⁴ die sie – im Sinne eines souveränen Auftretens – indessen nicht transportieren sollen. Hinzu tritt die Erwartung, dass die Präsentation adressatengerecht gelingt. Die anderen Proseminarteilnehmerinnen und -teilnehmer sind zwar juristisch vorgebildet, haben sich aber mit dem Vortragsgegenstand nicht so intensiv auseinandergesetzt wie die bzw. der Vortragende. Insofern sind ihnen zwar Hintergrund- und Begleitinformationen zu geben, die zu den konkreten rechtlichen Fragestellungen hinführen. Auf letzteren muss aber gerade deshalb der Schwerpunkt liegen, weil sie die Grundlage für die anschließende Diskussion bereiten. Hier das angemessene Maß zu wählen – Was darf vorausgesetzt werden? Was muss gesagt und ausgesprochen werden? –, darin sehen viele Studierende eine beachtliche Hürde.⁵⁵

51 Instruktiv *Lahnsteiner*, in: JURA 2011, S. 580 (586 f.).

52 Zu Vorgehen und Reaktionsmöglichkeiten in solchen misslichen Situationen *Schaub*, in: ZJS 2009, S. 637 (646 f.).

53 Summatives Feedback erfolgt zur abschließenden Bewertung einer Leistung nach Abschluss eines Lernprozesses bzw. einer Lernaktivität, näher hierzu *Brookhart*, in: Lipnevich/Smith (Hrsg.), S. 52 ff. Für Konzepte zur Implementierung summativen Peer-Feedbacks in ein rechtswissenschaftliches Seminar siehe *Pittl/Grandl*, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), S. 45 (51 ff.), sowie *Sonnleitner*, in: Warto/Zumbach/Lagodny/Astleitner (Hrsg.), S. 273 (277 ff.).

54 Allgemein *Hilger/Lübbert/Pretzer/Reinartz/Theißen/Schneider*, in: Schneider/Mustafic (Hrsg.), S. 39 (45 f.). Siehe hierfür auch die Studie von *Nesipal*, in: die hochschullehre 4 (2018), S. 45 ff.

55 Instruktiv *Scherpe-Blessing*, in: JuS 2017, S. 624 (624 f.).

2. Diskussion: Neue Rolle unter den Bedingungen kaum plan- und berechenbarer Diskursdynamiken

Zur anschließenden Diskussion gilt, dass sich die Studierenden zwar schon des Öfteren in einen Diskurs mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen eingebracht haben mögen. Zum einen wird dies allerdings zumeist in informellen Formaten geschehen sein. Zum anderen ist es für sie regelmäßig ungewohnt, dabei die Rolle der bzw. des Diskussionsmoderierenden einzunehmen. Hinzu kommt, dass die Dynamiken einer Diskussion kaum plan- und berechenbar sind. Insofern sind die Studierenden vielfach besorgt, dass Aspekte zur Sprache kommen, auf die sie sich nicht vorbereitet fühlen oder zu denen sie nicht genug Wissen zu haben meinen.⁵⁶ Spontanes und souveränes Agieren soll jedenfalls der Maßstab sein, und das fällt – zumal bei kritischen Nachfragen und Gegenrede – nicht allen Studierenden leicht.⁵⁷

C. Lösungsvorschlag: Studierendenzentriertes Design des Proseminars unter Implementierung von formativem Peer-Feedback

Mit dem Vorstehenden lässt es sich nachvollziehen, dass eine positive Einstellung der Studierenden gegenüber dem Proseminar vielfach von Unsicherheit und der Besorgnis begleitet wird, mit der Themenhausarbeit, dem Vortrag und der Diskussion auf Herausforderungen zu stoßen, die sie weitgehend allein bewältigen müssen. Ein studienzentriertes Design des Proseminars unter Implementierung von formativem Peer-Feedback kann darauf die Antwort sein. Darin liegt der Lösungsvorschlag, der das didaktische Anliegen dieses Beitrags ausmacht. Er gliedert sich ein in die Strömung eines *shift from teaching to learning*,⁵⁸ die Eingang in die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik gefunden hat. Ihre Anhängerinnen und Anhänger⁵⁹ sprechen sich beharrlich dafür aus, die Konzeption von Lehrveranstaltungen einerseits an den von Studierenden gesehenen Herausforderungen und andererseits ihren Lernorientierungen⁶⁰ auszurichten: Es sind Rahmenbedingungen zu setzen, die zum einen die Bewältigung von Herausforderungen ermöglichen und zum anderen Tiefenlernen und strategisches Lernen begünstigen.⁶¹ Dem will das nachfolgende Proseminarkonzept gerecht werden. Es zeichnet sich aus durch vier

56 Allgemein und ausführlich Garcia, Das Seminar als Denkschule, S. 12 ff.

57 Instruktiv Scherpe-Blessing, in: JuS 2017, S. 624 (625 f.).

58 Diese Beschreibung des Perspektivwechsels von der Lehrendenzentriertheit auf die Studierendenzentriertheit wurde geprägt von Barr/Tagg, in: Change: The Magazine of Higher Learning 27 (1995), S. 13 ff.

59 Etwa Brockmann/Dietrich/Pilniok, in: JURA 2009, S. 579 (581 f.); Brockmann, in: Krüper (Hrsg.), S. 616 (626); Broemel, in: Krüper (Hrsg.), S. 593 (594 f.) und Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), S. 1098 (1107 ff.).

60 Grundlegend zur Unterscheidung der drei Lernorientierungen Tiefenlernen, strategisches Lernen und Oberflächenlernen siehe Entwistle/Ramsden, Understanding Student Learning, 1983; in Beziehung auf das rechtswissenschaftliche Studium siehe Broemel/Stadler, in: JURA 2014, S. 1209 (1214 ff.) sowie Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), S. 1098 (1109 ff.), beide m.w.N.

61 Explizit etwa Broemel, in: Krüper (Hrsg.), S. 593 (594 ff.).

Komponenten: eine Planung der Veranstaltung in drei themenbezogenen Blockterminen (I.), die Auswahl themenblockbezogener Arbeitstitel und deren interessenbasierte Verteilung (II.), eine klare Vermittlung der Leistungsanforderungen in einer Auftaktveranstaltung (III.) und vor allem eine Begleitung der schriftlichen Proseminarleistung durch angeleitetes formatives Peer-Feedback in themenbezogenen Arbeitszirkeln (IV.). In ihrem Zusammenspiel dienen die vier Elemente den folgenden⁶² acht Lehr- und Lernzielen⁶³ (*intended learning outcomes*):⁶⁴

- Die Studierenden können juristische Fragestellungen mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen diskutieren.
- Die Studierenden können in einer Diskussion die Rolle des bzw. der Moderierenden einnehmen.
- Die Studierenden können die wissenschaftliche Lösung einer juristischen Problematik vorstrukturieren.
- Die Studierenden können die Merkmale einer stimmigen und konsistenten Gliederung einer wissenschaftlichen Arbeit identifizieren.
- Die Studierenden können ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen zu deren Lernleistungen Feedback geben.
- Die Studierenden können Feedback ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu ihren eigenen Lernleistungen annehmen und umsetzen.
- Die Studierenden können anhand der rechtswissenschaftlichen Methoden und unter dem Nachweis von Quellen eine juristische Problematik schriftlich erörtern.
- Die Studierenden können einen juristischen Text in sachlicher und präziser Sprache verfassen.

I. Veranstaltungsplanung: Drei themenbezogene Blocktermine

Das Proseminar ist in drei themenbezogenen Blockterminen durchzuführen. Eine solche Veranstaltungsplanung weist gegenüber der Alternative eines periodischen Rhythmus⁶⁵ (vgl. § 7 Abs. 5 Satz 2 StO 2023) zwei Vorteile auf. Zum einen spiegelt eine Verblockung den außergewöhnlichen Charakter der Lehrveranstaltung und aktiviert die Aufnahmebereitschaft der Studierenden tendenziell in einem höheren Ausmaß.⁶⁶ Zum anderen ermöglicht sie eine Bündelung zusammenhängender Inhalte.⁶⁷ Letzteres ist für den vorliegenden didaktischen Ansatz entscheidend: Indem jeder der drei Präsentationstermine einem Oberbegriff unterstellt wird, entstehen

62 Einen ähnlichen Lehr- und Lernzielektatalog formulierte *Humbel*, in: ZDRW 2024, S. 159 (165), für ein Proseminar an der Universität Zürich.

63 Zu den Funktionen und der Formulierung von Lehr- und Lernzielen für rechtswissenschaftliche Veranstaltungen siehe eingehend *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 616 (623 ff.).

64 So die Begrifflichkeit in der englischsprachigen Literatur für die von Lehrenden – in Abgrenzung zu den von Lernenden (insbesondere innerhalb des selbstregulierten Lernens) – formulierten Zwecksetzungen. Siehe etwa *Biggs/Tang/Kennedy*, Teaching for Quality Learning at University, passim.

65 Für die periodische Planung eines Proseminars in vierzehntägigen Doppelstunden während des Semesters siehe *Humbel*, in: ZDRW 2024, S. 159 (165 f.).

66 In diesem Sinne auch *Kotzur*, in: Krüper (Hrsg.), S. 682 (685); kritisch hingegen *Broemel*, in: Krüper (Hrsg.), S. 593 (609 ff.) sowie *Hilger/Lübbert/Pretzer/Reinartz/Theißen/Schneider*, in: Schneider/Mustafić (Hrsg.), S. 39 (41).

67 Als Grund für die Verblockung eines Seminars ebenso herangezogen von *Sonnleitner*, in: Wartol/Zumbach/Lagodny/Astleitner (Hrsg.), S. 273 (277).

drei Themenblöcke.⁶⁸ Entsprechend dieser drei Themenblöcke lassen sich (später) drei themenbezogene Arbeitszirkel bilden, in denen die Peer-Feedback-Runden durchgeführt werden können.⁶⁹

II. Arbeitstitel: Auswahl anhand der drei Themenblöcke und interessenbasierte Verteilung

Die drei Themenblöcke leiten die Auswahl der Arbeitstitel. Es sind fünf Arbeitstitel zum ersten Themenblock, fünf Arbeitstitel zum zweiten Themenblock und wiederum fünf Arbeitstitel zum dritten Themenblock zu bestimmen.⁷⁰ Dabei sollte auf Zugänglichkeit und Eingängigkeit Wert gelegt werden: Das Bestreben, sich eine juristische Thematik selbstständig zu erschließen und wissenschaftlich zu bearbeiten, ist dann hoch, wenn sie einen aktuellen Anlass oder einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Studierenden aufweist.⁷¹ Arbeitstitel, die in diesem Sinne *catchy* sind, können die Initialzündung für eine motivierte Proseminarteilnahme sein.⁷²

68 Exemplarisch: Im Wintersemester 2024/2025 hat die Verfasserin das Proseminar „Demokratie – Persönlichkeit – Umwelt. Grundrechtliche Fragen und Antworten“ angeboten und damit einen ersten Themenblock zu den demokratischen Grundrechten, einen zweiten Themenblock zum Allgemeinen Persönlichkeitsrecht und einen dritten Themenblock zu umweltbezogenen Grundrechtsproblemen gesetzt. Im Sommersemester 2025 hielt die Verfasserin das Proseminar „Lernen – Informieren – Demonstrieren. Aktuelle Fragestellungen zum Recht auf Bildung, zur Presse- und Versammlungsfreiheit“ und widmete sonach den ersten Themenblock Art. 2 Abs. 1 GG i.V.m. Art. 7 Abs. 1 GG, den zweiten Themenblock Art. 5 Abs. 1 Satz 2 GG und den dritten Themenblock Art. 8 GG. Mit der Bildung von Themenblöcken wird das Proseminar zugleich zu einer Veranstaltung, die für die gemeinsame Durchführung von zwei oder drei Lehrpersonen prädestiniert ist: Die Themenblöcke können die jeweiligen Forschungsschwerpunkte widerspiegeln. Nichts spricht dagegen, dass auch Lehrende aus verschiedenen Fachsäulen – i.e. Bürgerlichem Recht, Öffentlichem Recht, Strafrecht und Grundlagenfächern – kooperieren. Dadurch lassen sich insbesondere Querschnittsmaterien (z.B. Nachhaltigkeitsrecht, Sportrecht) dem Proseminarkontext zuführen, deren Fragestellungen oftmals auf die Expertise aus verschiedenen Gebieten angewiesen sind. Systemverständnis lässt sich gerade auch dadurch fördern, dass die jeweils dominierenden Determinanten unterscheidend gegenübergestellt werden. Für ein solches Seminarsetting, welches sich durch eine fächerübergreifende Ausgestaltung und Lehrendenkollaboration auszeichnet, siehe *Sonnleitner*, in: Warts/Zumbach/Lagodny/Astleitner (Hrsg.), S. 273 (277 f.). Kritisch gegenüber solchen stärker thematisch ausgerichteten Lehrformaten hingegen *Stegmaier*, in: ZDRW 2020, S. 196 (198).

69 Dazu nachstehend C.IV.

70 Im Fachbereich Rechtswissenschaft der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bonn ist eine Teilnehmendenanzahl von fünfzehn Studierenden bei Proseminaren der Regelfall. Es wird vorliegend davon ausgegangen, dass die Lehrperson die Arbeitstitel auswählt. Dies den Studierenden zu überlassen, würde dem hochschuldidaktischen Konzept „Forschendes Lernen“ entsprechen. Für ein daran orientiertes Seminar-Design siehe *Bork/Muthorst*, in: ZDRW 2013, S. 71 ff. Zu „Forschendem Lernen“ im rechtswissenschaftlichen Studium allgemein siehe die Beiträge von *Huber, Broemel/Muthorst* und *Frenzel*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 61 ff., S. 89 ff. und S. 104 ff.

71 In diesem Sinne auch *Kotzur*, in: Krüper (Hrsg.), S. 682 (684), sowie *Garcia*, Das Seminar als Denkschule, S. 55 ff. *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 616 (647 f.), präsentiert einen Katalog von Kriterien für die Stoffauswahl, der sich auch für die Festlegung von Proseminararbeitstiteln heranziehen lässt.

72 Exemplarisch: In ihrem Proseminar „Demokratie – Persönlichkeit – Umwelt. Grundrechtliche Fragen und Antworten“ im Wintersemester 2024/2025 vergab die Verfasserin zum Themenblock „Demokratie“ unter anderem den Arbeitstitel „Deutschland zahle in den letzten zwei Jahren 370 MILLIONEN EURO (!!!) Entwicklungshilfe an die TALIBAN (!!!!!)“. – Ist verhöhrende Staatskritik ein grundrechtlich geschütztes Verhalten?, zum Themenblock „Persönlichkeit“ vergab sie unter

Die sonach zu den drei Themenblöcken ausgewählten Arbeitstitel sind anschließend interessenbasiert an die Studierenden zu verteilen. Denn eine interessenbasierte Verteilung gewährleistet eine sinnvolle Zusammensetzung der (später) zu bildenden Arbeitszirkel: Für die Peer-Feedback-Runden werden die Studierenden zusammengeführt, denen ein Interesse an dem Themenblock gemeinsam ist, dem ihre Arbeitstitel zugehören. Auf der Grundlage dieser Überlegung sind die Arbeitstitelwünsche und -aversionen abzufragen. Positiv- wie Negativpräferenzen können die Studierenden dann überlegt äußern, wenn ihnen die Arbeitstitelliste im Vorfeld zur Auftaktveranstaltung⁷³ zugänglich gemacht wird. Hierbei erleichtern Einstiegsliteraturhinweise es den Studierenden, ihre Wahl zu treffen.⁷⁴

III. Auftaktveranstaltung: Vermittlung der Leistungsanforderungen

Eine der Proseminararbeitsphase vorgelagerte Auftaktveranstaltung bietet den Rahmen dafür, die Studierenden auf ihre Proseminarleistungen vorzubereiten und ihnen die Anforderungen zu vermitteln. Der Zweck dieses ersten Termins ist es, Erwartungsklarheit herzustellen und die Lehr- und Lernziele⁷⁵ zu kommunizieren.⁷⁶

Nach Möglichkeit ist die Auftaktveranstaltung zu Beginn der Semesterferien zu terminieren. Auf diese Weise können die Studierenden ihre Proseminararbeiten in einer Zeit verfassen, in der ihr Alltag nicht durch den Besuch weiterer Lehrveranstaltungen geprägt ist. Zu Beginn der Vorlesungszeit können sodann die themenbezogenen Blocktermine⁷⁷ abgehalten werden. Das liegt deshalb im Interesse der Studierenden, weil sie so ihre Proseminarleistung weit im Vorfeld der nächsten Klausurenphase erbringen können.

anderem den Arbeitstitel „*Tinder, Bumble, Grindr & Co.* – Inwieweit setzen Loyalitätspflichten von Beamten und Soldaten der Ausübung des Allgemeinen Persönlichkeitsrechts auf Dating-Plattformen Grenzen?“ und zum Themenblock „Umwelt“ vergab sie u.a. den Arbeitstitel „*Gekommen, um zu bleiben* – Inwieweit unterfallen Klimacamps dem Schutz der Versammlungsfreiheit?“. In ihrem Proseminar im Sommersemester 2025 „Lernen – Informieren – Demonstrieren. Aktuelle Fragestellungen zum Recht auf Bildung, zur Presse- und Versammlungsfreiheit“ wählte die Verfasserin zum Themenblock „Recht auf Bildung“ u.a. den Arbeitstitel „*Dreidimensioniert* – Was gewährleistet der sachliche Schutzbereich des Grundrechts auf Bildung?“, zum Themenblock „Pressefreiheit“ unter anderem den Arbeitstitel „*Geheimnisse des BND* – Muss der Auslandsgeheimdienst der Presse Auskunft gewähren?“ und zum Themenblock „Versammlungsfreiheit“ unter anderem den Arbeitstitel „*Digitalisierte Kommunikation* – Erfasst die Versammlungsfreiheit auch Zusammenkünfte im virtuellen Raum?“.

73 Dazu sogleich C.III.

74 Einstiegsliteraturhinweise bergen allerdings das Risiko, dass sich die Studierenden bei dem (späteren) Verfassen ihrer Proseminararbeit nicht oder nur partiell hiervon lösen. Siehe die entsprechenden Schilderungen bei Butz, in: ZDRW 2020, S. 179 (183).

75 Siehe vorstehend A. (Grobziel) und C. (Feinziele).

76 Zur zentralen Bedeutung dessen aus allgemeinhochschuldidaktischer Perspektive *Lagodny/Deibl/Astleitner*, in: *Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach* (Hrsg.), S. 267 (269 f.), sowie *Garcia*, Das Seminar als Denkschule, S. 48 ff. Aus der Sicht eines rechtswissenschaftlich Lehrenden *Broemel*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 593 (610), der davon ausgeht, dass die Wirkung eines Seminars auf das Lernverhalten der Studierenden wesentlich davon abhängt, inwieweit sie „etwa durch eine einführende Veranstaltung“ die Perspektive und methodischen Anforderungen der Veranstaltung verstehen. Von studentischer Seite als Wunsch und Erwartung formuliert von *Wacker*, in: ZDRW 2018, S. 288 (290).

77 Siehe vorstehend C.I.

Sinnvoll erscheint ein Ablauf der Auftaktveranstaltung in drei Abschnitten. Der erste Teil ist ein einführender Part, der die Begrüßung, eine Vorstellungsrunde⁷⁸ und Schilderungen zum Ablauf des Proseminars umfasst. Der zweite Teil ist der schriftlichen Proseminarleistung gewidmet. In diesem können die Anforderungen an die Themenhausarbeit transparent gemacht, Qualitätsmerkmale einer guten Themenhausarbeit erklärt und die zu durchlaufenden Arbeitsphasen⁷⁹ dargelegt werden. Mit einer praktischen Einheit, in der die vermittelten Inhalte anhand von Beispielstexten veranschaulicht werden, festigt sich das Verständnis. Hierfür können Beiträge aus der Ausbildungsliteratur (z.B. JuS,⁸⁰ JURA, JA) oder aus studentisch verantworteten Zeitschriften (z.B. BRJ, AL)⁸¹ herangezogen werden. Gerade mit Aufsätzen, die aus der Feder einer bzw. eines Studierenden⁸² stammen, werden sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer identifizieren können und damit aufgeschlossen arbeiten wollen.⁸³ Der dritte Teil der Auftaktveranstaltung bezieht sich auf die mündliche Proseminarleistung. Aufzuzeigen sind die Anforderungen und Qualitätsmerkmale eines adressatengerechten Vortrags und weiterführender Diskussionsbeiträge. Ermutigende und motivierende Worte im Hinblick auf die bevorstehende Phase des selbstständigen Arbeitens runden die Auftaktveranstaltung ab.

78 Die Verfasserin nutzte die Vorstellungsrunde in ihren zurückliegenden Auftaktveranstaltungen für zweierlei: Zum einen stellte sie die Frage, warum sich die Studierenden unter dem vielfältigen reizvollen Proseminarangebot (vgl. die Auflistung unter <https://seminarvergabe.jura.uni-bonn.de/Startseite.php> [5.6.2025]) für das Proseminar der Verfasserin entschieden haben. Die Beweggründe der Studierenden interessierten die Verfasserin vor allem deshalb, weil sie Rückschlüsse auf die Erwartungen der Studierenden zulassen und sich daraus zugleich Implikationen für zukünftige Proseminare ableiten lassen. Zum anderen ließ die Verfasserin die Teilnehmerinnen und Teilnehmer antworten auf „Was waren die ersten Gedanken, die Ihnen gekommen sind, als Sie Ihren Arbeitstitel gelesen haben?“. Damit bereitete sie bereits die erste Peer-Feedback-Runde vor, in der sich die Studierenden über ihre bisherigen Ideen und Assoziationen austauschen, siehe nachstehend C.IV.1.a) und C.IV.1.c).bb).

79 Siehe vorstehend B.I.

80 Die Verfasserin hat für ihre zurückliegenden Auftaktveranstaltungen Werbeexemplare bei der JuS angefragt und wohlwollend jeweils sechzehn Hefte der aktuellen Ausgabe erhalten, die sie den darüber merklich erfreuten Studierenden überlassen konnte.

81 Eine Übersicht über die deutschen *Law Journals* – i.e. juristische Zeitschriften in studentischer Verantwortung – findet sich bei *Franzke*, in: BRJ Sonderausgabe 01/2023, S. 4 (6).

82 Namentlich auf Proseminararbeiten beruhen etwa die Beiträge von *Kroll*, in: BRJ 2024, S. 109 ff.; *Mezey*, in: BRJ 2019, S. 40 ff., und *Moritz*, in: BRJ 2017, S. 158 ff.

83 Ein solches „Lernen anhand von Vorbildern“ hält auch *Scherpe*, in: JuS 2017, S. 203 (205) für besonders effektiv und bezieht ihre Empfehlung, mit thematisch einschlägigen Archivzeitschriften zu arbeiten, auf die Seminararbeit im Schwerpunktstudium.

IV. Formatives Peer-Feedback: Themenbezogene Arbeitszirkel während des Verfassens der Proseminararbeit

Ergänzt um formatives Peer-Feedback zur schriftlichen Proseminarleistung kann sich das Lehr- und Lernpotential des Proseminars⁸⁴ vollständig entfalten.⁸⁵ Die Methode vermag genau über die Herausforderungen⁸⁶ hinweg zu helfen, die die Studierenden mit Blick auf ihre schriftliche und mündliche Proseminarleistung sehen. In einem Forum des gegenseitigen Anerkennens und Analysierens der Arbeitsergebnisse schafft formatives Peer-Feedback Vergleichsmomente und setzt Impulse, die sich förderlich auf die eigene Lernleistung und die überfachliche Kompetenzentwicklung auswirken. Um diese Effekte herbeizuführen, sind entsprechend den Themenblöcken des Proseminars⁸⁷ drei themenbezogene Arbeitszirkel mit jeweils fünf Studierenden zu bilden. Jeder dieser Arbeitszirkel soll während der Phase des Verfassens der Proseminararbeiten drei Peer-Feedback-Runden durchlaufen.⁸⁸

1. Erste Peer-Feedback-Runde: Themenzugriff im Arbeitszirkel

Die erste Peer-Feedback-Runde ist der „Themenzugriff im Arbeitszirkel“. Sie fokussiert das Erfassen des Bearbeitungsgegenstandes (a.) und ist unter umfassender Anleitung (c.) in die Auftaktveranstaltung zu integrieren (b.).

a) Ausrichtung

In einem unvoreingenommenen⁸⁹ Austausch⁹⁰ der Studierenden über ihre Arbeitstitel soll jede bzw. jeder ihre bzw. seine Aufgabenstellung erfassen und die dem Arbeitstitel zugrundeliegenden juristischen Problematiken identifizieren bzw. spezifizieren. Damit kann die erste Hürde des Themenzugriffs⁹¹ genommen und der Weg für einen zielgenauen und treffsicheren Einstieg in die Literaturrecherche⁹² geebnet werden. Gleichzeitig lassen sich Hemmungen abbauen, in eine juristische

84 Siehe dazu konkretisierend die vorstehenden Lehr- und Lernziele unter C.

85 Ebenso schätzt *Humbel*, in: ZDRW 2024, S. 159 (168), den didaktischen Nutzen von formativem Peer-Feedback im Prozess des Verfassens einer Proseminararbeit als hoch ein. Darauf gründend implementierte er Peer-Feedback-Elemente einschließende „Schreibwerkstätten“ in die letzten drei seiner vierzehntägig stattfindenden Proseminartermine.

86 Siehe dazu vorstehend B.I. und B.II.

87 Siehe vorstehend C.I. und C.II.

88 Diese und die nachfolgenden Gestaltungsentscheidungen traf die Verfasserin unter Heranziehung der instruktiven Beiträge von *Ladyshewsky*, in: Boud/Molloy (Hrsg.), S. 174 ff.; *Auferkorte-Michaelis/Linde/Bonnes/Haschke/Hintze*, Feedback für den Lehralltag, S. 36 ff., und *Dainton*, Feedback in der Hochschullehre, S. 67 ff.

89 Den Nutzen der Unbefangenheit im Themenzugriff betont gleicherweise für das individuelle Herangehen *Franzke*, in: BRJ 2023, S. 29 (32 f.), und verweist in diesem Sinne auf die Methoden des *Mindmapping*, *Freewriting* und *Clustering*. Ähnlich *Schaub*, in: ZJS 2009, S. 637 (639), die ein *Brainstorming* „unbedingt als Erstes durchgeführt (und nicht übersprungen!)“ wissen will.

90 Einen – von individuellen Lernleistungen allerdings noch losgelöst – assoziativen Austausch mit dem Ziel eines mündlichen Interagierens zwischen den Studierenden sieht auch das am *Cognitive Apprenticeship* orientierte Seminarkonzept von *Sonnleitner*, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), S. 180 (188) vor.

91 Siehe vorstehend B.I.1.

92 Siehe vorstehend B.I.2.

Diskussion einzutreten⁹³ und im Rahmen dieser selbstsicher und selbstwirksam Ideen zu präsentieren.

b) Zeitpunkt

Die erste Peer-Feedback-Runde ist in die Auftaktveranstaltung⁹⁴ zu integrieren. Sie bietet den Rahmen – i.e. die Lernumgebung –, in dem die Studierenden an die Methode und ihre lernförderlichen Effekte herangeführt werden können. Sinnvoll ist die Durchführung im zweiten, der schriftlichen Proseminarleistung gewidmeten Teil. Hat die Lehrperson die vier zu durchlaufenden Arbeitsphasen⁹⁵ erläutert, haben die Studierenden den Themenzugriff als ersten Schritt erfasst. Hiervon ausgehend lässt sich zur ersten Peer-Feedback-Runde überleiten. Eine Zeitspanne von acht Minuten Austausch pro Arbeitstitel erscheint angemessen, sodass für die erste Peer-Feedback-Runde insgesamt 45 Minuten (einschließlich fünf Minuten zur räumlichen Verteilung der Studierenden) zu veranschlagen sind.

c) Anleitung

Angesichts dessen, dass es sich bei formativem Peer-Feedback in den meisten Fällen um eine den Studierenden unbekannte – zumindest wenig eingeübte – Methode⁹⁶ handelt, kommt der Anleitung ein besonderer Stellenwert zu.⁹⁷

aa) Peer-Feedback-Regeln

Eine erste weichenstellende Komponente bilden hierbei die Regeln für das Geben und Nehmen von Peer-Feedback. Diese sichern dessen Wirksamkeit.⁹⁸

Zum Geben von Peer-Feedback ist den Studierenden nahezulegen, stets umsichtig und respektvoll miteinander umzugehen, durchgängig eine wohlwollende und optimistische Haltung einzunehmen, Aspekte sorgfältig und überlegt zur Sprache zu bringen und hierfür präzise Wendungen und treffende Ausdrücke zu wählen. Im Blick auf den Inhalt ihrer Rückmeldungen sind sie dafür zu sensibilisieren, sich lediglich auf Veränderbares zu beziehen, anhand eigener Eindrücke greifbar zu beschreiben, sowohl Positives als auch Negatives zur Sprache zu bringen und auf dieser Grundlage konkrete Lösungsideen bzw. Vorschläge auf Augenhöhe aufzuzeigen.⁹⁹

93 Siehe vorstehend B.II.2.

94 Siehe vorstehend C.III.

95 Siehe vorstehend B.I.

96 Siehe vorstehend A.I. und Fn. 9.

97 Hierauf ebenso ausdrücklich verweisend *Hilger/Lübbert/Pretzer/Reinartz/Theißen/Schneider*, in: *Schneider/Mustafic* (Hrsg.), S. 39 (42).

98 Eingehend *Beyer*, in: *Linguistik online* Bd. 91 Nr. 4 (2018), S. 15 ff., und *Garcia*, *Das Seminar als Denkschule*, S. 71 ff.

99 Nach *University of Technology Sydney*, *Giving and Receiving Feedback: A Guide to the Use of Peers in Self Assessment*, <https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Giving-and-Receiving-Feedback.pdf> (5.6.2025); *Center for Teaching and Learning der Universität Wien*, *Peer-Feedback*, <https://info.pool.univie.ac.at/startseite/feedback/peer-feedback/> (5.6.2025), sowie *Garcia*, *Das Seminar als Denkschule*, S. 71 ff.

Das Nehmen von Peer-Feedback ist anzuleiten, indem den Studierenden dafür Zuspruch gegeben wird, zuzuhören und dem Gegenüber Zeit für die Ausführungen zu geben, von einem Rechtfertigen und Gegenargumentieren abzusehen, bei Unklarheiten nachzufragen, die Rückmeldungen dankend anzunehmen und über deren Umsetzung erst später zu entscheiden.¹⁰⁰

Das Bewusstsein für Sinn und Zweck der Peer-Feedback-Regeln lässt sich noch einmal nachschärfen, nachdem die erste Peer-Feedback-Runde durchgeführt wurde. Dadurch können die Maßgaben gerade mit Blick auf die weiteren zwei Peer-Feedback-Runden¹⁰¹ verinnerlicht werden. In diesem Sinne bietet es sich an, im Plenum herauszuarbeiten, dass sich gerade die Rückmeldungen als besonders hilfreich herausstellen, bei denen die obigen Regeln beachtet wurden.

bb) Peer-Feedback-Auftrag

Der an die Studierenden zu richtende Peer-Feedback-Auftrag sollte auf die Ausrichtung der ersten Peer-Feedback-Runde sowie die lernförderlichen Effekte des gemeinsamen Arbeitens eingehen. Er lässt sich wie folgt formulieren:

Der erste Schritt im Prozess des Verfassens Ihrer Proseminararbeit ist der Themenzugriff. Es geht darum, die Aufgabenstellung zu erfassen und die dem Arbeitstitel zugrundeliegenden juristischen Problematiken zu identifizieren bzw. zu spezifizieren. Damit bereiten Sie sich den Weg zum nächsten Arbeitsschritt, der Sammlung und Sichtung der einschlägigen Literatur. Sie wissen dann, wonach Sie suchen, und können Ihre Recherche auf die herausgearbeiteten Fragestellungen ausrichten.

Ein Austausch mit Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen kann für den Themenzugriff besonders fruchtbar sein. Im Diskurs können Schlüsselworte fallen und Perspektiven angesprochen werden, die Sie selbst noch nicht gesehen haben. Stellen Sie Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen deshalb Ihre Assoziationen und bisherigen Ideen zu Ihrem Arbeitstitel vor. Fragen Sie nach positiven und negativen Rückmeldungen hierzu.

cc) Peer-Feedback-Kriterien

Strukturieren lassen sich die wechselseitigen Rückmeldungen anhand von Kriterien. An diese können die Studierenden ihre Äußerungen anknüpfen: Unter „Schlagworte“ kann abgefragt werden, ob durch den Arbeitstitel hervorgerufene Erwartungen abgedeckt werden. Mit „Kontext“ lässt sich ermitteln, ob Zusammenhänge mit anderen Fragestellungen gesehen und die Verbindungen zu naheliegenden Problemen hergestellt werden.¹⁰² Zu „Aktualität“ lässt sich diskutieren, ob ein etwaiger laufender gesellschaftlicher Diskurs – ggf. begleitet von medialer Aufmerk-

100 Wiederum nach *University of Technology Sydney*, Giving and Receiving Feedback: A Guide to the Use of Peers in Self Assessment, <https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Giving-and-Receiving-Feedback.pdf> (5.6.2025); *Center for Teaching and Learning der Universität Wien*, Peer-Feedback, <https://infopool.univie.ac.at/startseite/feedback/peer-feedback/> (5.6.2025), sowie *Garcia*, Das Seminar als Denkschule, S. 71 ff.

101 Dazu nachstehend C.IV.2. und C.IV.3.

102 Zum „Begreifen von Recht in seinen Kontexten und aus seinen Kontexten heraus“ als eines der maßgeblichen Lehr- und Lernziele von Seminaren *Kotzur*, in: Krüper (Hrsg.), S. 682 (688 ff.), und ähnlich *Franzke*, in: BRJ 2023, S. 29 (32).

samkeit – aufgegriffen wird, ein ggf. in Gang befindliches Gesetzgebungsverfahren präsent ist bzw. Kenntnis einer ggf. jüngeren Rechtsprechung besteht.

dd) Peer-Feedback-Dokumentation

Den Studierenden ist ein Dokumentationsbogen zur Verfügung zu stellen, auf dem sich die Rückmeldungen festhalten lassen. Eine tabellarische Aufstellung¹⁰³ der Kriterien ist übersichtlich und praktikabel:

	Rückmeldungen
Schlagworte durch den Arbeitstitel hervorgerufene Erwartungen werden abgedeckt	
Kontext Zusammenhänge mit anderen Fragestellungen werden gesehen Verbindung zu anderen Problemen wird hergestellt	
Aktualität ggf. laufender gesellschaftlicher Diskurs wird aufgegriffen ggf. mediale Aufmerksamkeit wird berücksichtigt ggf. laufendes Gesetzgebungsverfahren ist präsent ggf. jüngere Rechtsprechung ist bekannt	

Vorzugsweise findet die Ergebnissicherung nicht auf ausgedruckten Handouts statt, sondern in entsprechenden PDF-Formularen oder Word-Dokumenten. Sie können im veranstaltungsbegleitenden Onlinekursraum hinterlegt und dort kollaborativ ausgefüllt werden. Das ist diskursförderlich, weil dadurch gewährleistet ist, dass die bzw. der Peer-Feedback-Nehmende nicht zugleich zuhören und mitschreiben muss.

2. Zweite Peer-Feedback-Runde: Besprechung der Gliederung im Arbeitszirkel

Die zweite Peer-Feedback-Runde ist die „Besprechung der Gliederung im Arbeitszirkel“. Sie soll ausgerichtet sein auf die entworfene Struktur der jeweiligen Arbeit (a.) und zu einem frühen Zeitpunkt während der Schreibphase stattfinden (b.). Obgleich die zweite Peer-Feedback-Runde in die Selbstorganisation verlagert ist, bedarf sie ausreichender Anleitung (c.).

103 Siehe auch vorstehend A.II.3. für den Nutzen, den die tabellarische Aufstellung der Peer-Feedback-Kriterien für die Lehrperson mit sich bringt.

a) Ausrichtung

Das Erstellen der Gliederung leitet die Studierenden von der Arbeitsphase der Literaturrecherche¹⁰⁴ in die Schreibphase¹⁰⁵ über. Ihre Ausarbeitung wird der Struktur folgen, die sie mit der Gliederung wählen. Damit ist es entscheidend, dass sich weichenstellende Annahmen und tragende Argumentations- und Begründungslinien in der Gliederung widerspiegeln. Zugleich präsentiert die Gliederung die Gewichtung der Aspekte, die zur Lösung der jeweiligen juristischen Fragestellung führen. Sie sollte ausgewogen und stimmig erscheinen. Ob die entworfene Gliederung diesen Anforderungen gerecht wird, können die Studierenden durch die Einholung von Peer-Feedback abfragen. Hierauf ist sonach die zweite Peer-Feedback-Runde ausgerichtet. Die jeweils Peer-Feedback gebenden Studierenden führen sich auf diese Weise auch die für die anderen aufgeworfenen Fragestellungen vor Augen. Das legt die Grundlage dafür, dass sie sich später aktiv und mit qualitativollen Beiträgen in die Diskussionen einbringen können.¹⁰⁶

b) Zeitpunkt

Die zweite Peer-Feedback-Runde soll zu Beginn der Schreibphase¹⁰⁷ stattfinden. Den Studierenden ist die eigenverantwortliche Terminierung zu überlassen. Damit ist ihnen eine gewisse zeitliche Flexibilität eingeräumt. Aus zwei Gründen erscheint dies sinnvoll:¹⁰⁸ Einerseits gehen die persönlichen Präferenzen zur Verteilung der täglichen Arbeitszeit auseinander. Andererseits fördern organisatorische Absprachen maßvoll die Selbstorganisation und Kompromissfindungsbereitschaft.¹⁰⁹

Zuträglich ist es gleichwohl, für die Verfügbarkeit eines universitären Raumes zu sorgen, der idealerweise mit Präsentationsinfrastruktur ausgestattet ist.¹¹⁰ Die Anlegung eines Buchungspools im veranstaltungsbegleitenden Onlinekursraum ermöglicht es, dass die Studierenden den Raum bedarfsgerecht für ihre Arbeitszirkeltreffen reservieren können.¹¹¹ Durch eine Rundmail – im Stile eines *Reminders* – zum vorgesehenen Beginn der Schreibphase können die Studierenden dazu veranlasst werden, sich zur zweiten Peer-Feedback-Runde zu verabreden.

104 Siehe vorstehend B.I.2.

105 Siehe vorstehend B.I.3.

106 Diskussionsförderliche Effekte infolge einer Vorbefassung mit den Seminararbeitsthemen der anderen schildert auch Butz, in: ZDRW 2020, S. 179 (183).

107 Siehe vorstehend B.I.3.

108 Mit den motivationsförderlichen Effekten einer (gewissen) Autonomie in der Wahrnehmung und Gestaltung von lehrveranstaltungsgebundenen Lernaktivitäten befassen sich Garcia, Das Seminar als Denkschule, S. 68 ff.; Hilger/Lübbert/Pretzer/Reinartz/Theißen/Schneider, in: Schneider/Mustafić (Hrsg.), S. 39 (46 ff.), und Bleckmann, in: Griebel (Hrsg.), S. 97 (107, 109 f.).

109 In diesem Sinne auch schon Manz/Wolff, in: Grimm (Hrsg.), S. 239 (253).

110 Auf die Notwendigkeit der Verfügbarkeit universitärer Räume ist auch für andere Formen der (freiwilligen) Peer-Arbeit hingewiesen worden. Siehe etwa Griebel, in: Griebel/Gröbblinghoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), S. 187 (197), und Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), S. 1098 (1115).

111 Eine Anleitung zur Anlegung des Objekts auf der in der Hochschullandschaft verbreiteten Lernplattform ILIAS bietet etwa das CompetenceCenter E-Learning der Universität zu Köln, abrufbar unter https://www.edulabs.uni-koeln.de/ilias.php?baseClass=ilrepositorygui&cmdNode=xw:mw&cmdClass=ilObjFileGUI&cmd=sendfile&ref_id=11540 (5.6.2025).

c) Anleitung

Unbeschadet dessen, dass die „Besprechung der Gliederung im Arbeitszirkel“ von den Studierenden selbstständig organisiert wird, ist ihnen Anleitung zu geben.

aa) Peer-Feedback-Regeln

Es ist zunächst dafür Sorge zu tragen, dass sich die Studierenden die Peer-Feedback-Regeln¹¹² auch während der Durchführung dieser zweiten Peer-Feedback-Runde präsent halten und in der Lage sind, danach zu handeln. Deshalb sollten sie auf dem Dokumentationsbogen¹¹³ – eingängig verschlagwortet – abgebildet sein:

Feedback ist für Ihren weiteren Arbeitsprozess besonders dann hilfreich und förderlich, wenn es unter Beachtung der nachstehenden Regeln gegeben und genommen wird:

Feedback geben

- wertschätzend und respektvoll kommunizieren
- Aspekte sorgfältig und überlegt ansprechen
- prägnant und präzise formulieren
- aus subjektiver Perspektive heraus sprechen
- von belehrenden Ausführungen absehen
- konkrete Vorschläge unterbreiten und Beispiele nennen

Feedback nehmen

- Rückmeldungen dankend annehmen
- zuhören und Zeit für Ausführungen geben
- von Rechtfertigen und Gegenargumentieren absehen
- bei Unklarheiten nachfragen
- über Umsetzung später entscheiden

bb) Peer-Feedback-Auftrag

Unter Bezugnahme auf die Ausrichtung der zweiten Peer-Feedback-Runde sowie die lernförderlichen Effekte des gemeinsamen Arbeitens lässt sich der Peer-Feedback-Auftrag wie folgt formulieren:

Das Erstellen der Gliederung leitet Sie von dem Arbeitsschritt der Literaturrecherche in die Schreibphase über. Ihre Ausarbeitung wird der Struktur folgen, die Sie mit Ihrer Gliederung wählen. Damit ist es ganz entscheidend, dass sich Ihre weichenstellenden Annahmen und tragenden Argumentations- und Begründungslinien verständlich gefasst und angemessen gewichtet in der Gliederung widerspiegeln.

Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen können mit ihrer juristischen Vorbildung fundiert dazu Stellung nehmen. Stellen Sie deshalb Ihren Gliederungsentwurf zur Besprechung in Ihrem Arbeitszirkel und fragen Sie nach positiven wie negativen Rückmeldungen.

cc) Peer-Feedback-Kriterien

Diskursleitende Peer-Feedback-Kriterien können unter den Oberbegriffen „Inhalt“, „Aufbau“ und „Gewichtung“ aufgeführt werden. Betreffend den „Inhalt“ lässt sich danach fragen, ob die gewählten Gliederungspunkte zum Arbeitstitel passen,

¹¹² Siehe vorstehend C.IV.1.c).aa).

¹¹³ Siehe nachstehend C.IV.2.c).dd).

ob sich weichenstellende Annahmen und tragende Argumentations- und Begründungslinien der Gliederung entnehmen lassen und ob die Überschriften ansprechend und verständlich gewählt sind. Die Betrachtung des Aspekts „Aufbau“ kann auf eine stimmige Abfolge der Gliederungspunkte zielen. Unter „Gewichtung“ können sich die Peer-Feedback-Gebenden schließlich dazu positionieren, ob die Gliederungspunkte im Verhältnis zueinander ausgewogen erscheinen.¹¹⁴

dd) Peer-Feedback-Dokumentation

Mit den genannten Kriterien kann der Dokumentationsbogen für die zweite Peer-Feedback-Runde wie folgt aufgesetzt werden:

	Rückmeldungen
Inhalt Gliederungspunkte passen zu dem Arbeitstitel weichenstellende Annahmen und tragende Argumentations- und Begründungslinien lassen sich der Gliederung entnehmen Überschriften sind ansprechend und verständlich gewählt	
Aufbau Abfolge der Gliederungspunkte ist stimmig	
Gewichtung Aspekte sind im Verhältnis zueinander angemessen gewichtet	

Dass die Dokumentation des Peer-Feedbacks in der zweiten Peer-Feedback-Runde nicht auf ausgedruckten Handouts, sondern in PDF-Formularen oder Word-Dokumenten – hinterlegt im veranstaltungsbegleitenden Onlinekursraum – stattfindet,¹¹⁵ ist ganz entscheidend. Die Lehrperson muss das gegebene Peer-Feedback einsehen können, um bei unkonstruktiven bzw. nicht weiterführenden Rückmeldungen intervenieren zu können. Durch Ansprache der betroffenen Studierenden kann ein fehlgeleitetes Arbeiten der bzw. des Peer-Feedback-Nehmenden verhindert werden.

114 Bei der Festlegung dieser Kriterien ließ sich die Verfasserin substanziell von den Ergebnissen von *Kaiser*, in: ZJS 2021, S. 407 (409 ff.), leiten, der die Korrekturanmerkungen zu 521 an der juristischen Fakultät der Universität Heidelberg angefertigten Themenhausarbeiten einer Analyse unterzog und daraus unter Heranziehung von 59 Aufsätzen und Monografien Empfehlungen für mit Themenhausarbeiten befasste Studierende ableitete. *Humbel*, in: ZDRW 2024, S. 159 (168), der formatives Peer-Feedback in die in seinem Proseminar angebotenen „Schreibwerkstätten“ integrierte – siehe bereits Fn. 85 –, setzte ähnliche Kriterien.

115 Siehe schon vorstehend C.IV.1.c).dd).

Die digitalisierte Peer-Feedback-Dokumentation ist im Grunde eine Ausprägung des hochschulischen Einsatzes von *Learning Analytics*.¹¹⁶ Für die Lehrperson wird eine Informationsgrundlage generiert, die Aufschluss insbesondere hinsichtlich zweier Aspekte gewährt: Wird das Lernangebot des formativen Peer-Feedbacks wahrgenommen (Lernverhalten)? Haben die Studierenden lernförderliches Peer-Feedback gegeben bzw. erhalten (Lernstand)? Die Antworten auf diese Fragen lassen zugleich Rückschlüsse auf die Lehr- und Lernzielerreichung zu.¹¹⁷

3. Dritte Peer-Feedback-Runde: Analyse eines Textauszugs im Arbeitszirkel

Der zweiten Peer-Feedback-Runde folgt die dritte Peer-Feedback-Runde als „Analyse eines Textauszugs im Arbeitszirkel“. In Ausrichtung auf die Textarbeit (a.) soll sie im zweiten Drittel der Schreibphase stattfinden (b.). Wiederum in die Selbstorganisation verlagert, ähnelt die Anleitung des Peer-Feedbacks derjenigen, die zur zweiten Peer-Feedback-Runde empfohlen wurde (c.).

a) Ausrichtung

In der dritten Peer-Feedback-Runde soll der Fokus auf dem Verfassen des wissenschaftlichen Textes liegen. Dazu sind jeweils Textauszüge von etwa 3.000 Zeichen in den Austausch hineinzugeben, die auf ihre inhaltliche wie sprachliche Qualität hin gemeinsam untersucht werden können.

b) Zeitpunkt

Die dritte Peer-Feedback-Runde soll im zweiten Drittel der Schreibphase¹¹⁸ organisiert werden. Diese zeitliche Fixierung gewährleistet, dass den Studierenden anschließend ausreichend Zeit verbleibt, die textbezogenen Anmerkungen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen umzusetzen. Wie bei der zweiten Peer-Feedback-Runde und mit selbiger Begründung ist den Studierenden die eigenverantwortliche Terminierung zu überlassen. Zur Raumverfügbarkeit und Erinnerungs-Email gilt Entsprechendes.¹¹⁹

c) Anleitung

Die Anleitung der dritten Peer-Feedback-Runde deckt sich weitgehend mit der zur zweiten Peer-Feedback-Runde.

116 Zu *Learning Analytics* an Hochschulen allgemein Büchling/Mahl/Otto/Paulicke/Hartman, in: Wittpahl (Hrsg.), S. 142 ff. In Beziehung auf Lehrformate und Lernprozesse im rechtswissenschaftlichen Studium Broemel, in: Krüper (Hrsg.), S. 593 (598 f.).

117 Siehe zu den Lehr- und Lernzielen vorstehend A. (Grobziel) und C. (Feinziele).

118 Siehe vorstehend B.I.3.

119 Siehe vorstehend C.IV.2.b).

aa) Peer-Feedback-Regeln

Auch hier wird durch ein verschlagwortetes Abbilden¹²⁰ der Peer-Feedback-Regeln¹²¹ auf dem Dokumentationsbogen¹²² sichergestellt, dass sich die Studierenden diese bei ihren wechselseitigen Rückmeldungen bewusst halten und danach handeln.

bb) Peer-Feedback-Auftrag

In der dritten Peer-Feedback-Runde lautet der Peer-Feedback-Auftrag:

Ihre Proseminararbeit will sowohl durch ihren Inhalt als auch sprachlich überzeugen. In beiderlei Hinsicht soll sie den Anforderungen der Wissenschaftlichkeit genügen.

Dafür können Sie die Weichen stellen, indem Sie einen Textauszug von etwa 3.000 Zeichen zur Analyse in Ihrem Arbeitszirkel stellen. Bitten Sie Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, Ihre Ausführungen kritisch zu lesen und positiv wie negativ zu würdigen.

cc) Peer-Feedback-Kriterien

Die Peer-Feedback-Kriterien sind einerseits auf den „Inhalt“ und andererseits auf die „Sprache“ zu beziehen. In diesem Sinne kommt es zum einen auf eine klare und nachvollziehbare Gedankenführung, ein hohes Argumentationsniveau mit Überzeugungskraft für die eigene Position und die konsequente Weiterführung der eigenen Entscheidungen an. Zum anderen bedarf es der leserfreundlichen Vermittlung des Inhalts, präziser Formulierungen ohne Umschweife, einer Satzstruktur, die ein flüssiges Lesen und gleichzeitiges Verstehen zulässt und der Beachtung der Regeln der Orthografie.¹²³

dd) Peer-Feedback-Dokumentation

Für die dritte Peer-Feedback-Runde lässt sich der Dokumentationsbogen sonach wie folgt aufsetzen:

120 Siehe den vorstehenden Vorschlag unter C.IV.2.c).aa).

121 Siehe vorstehend C.IV.1.c).aa).

122 Siehe nachstehend C.IV.3.c).dd).

123 Bei der Festlegung dieser Kriterien ließ sich die Verfasserin erneut – siehe bereits Fn. 114 – substantiell von den Ergebnissen von Kaiser, in: ZJS 2021, S. 407 (411 ff.) leiten. Ähnlich wiederum Hummel, in: ZDRW 2024, S. 159 (168).

	Rückmeldungen
Inhalt klare und nachvollziehbare Gedankenführung hohes Argumentationsniveau mit Überzeugungskraft für die eigene Position konsequente Weiterführung der eigenen Entscheidungen	
Sprache leserfreundliche Vermittlung des Inhalts präzise Formulierungen Satzstruktur lässt ein flüssiges Lesen und gleichzeitiges Verstehen zu Regeln der Orthografie werden beachtet	

Mit gleicher Begründung wie oben¹²⁴ ist es auch in der dritten Peer-Feedback-Runde entscheidend, dass die Dokumentation der Rückmeldungen nicht auf ausgedruckten Handouts, sondern in PDF-Formularen oder Word-Dokumenten – hinterlegt im veranstaltungsbegleitenden Onlinekursraum – erfolgt.

D. Resümee: Plädoyer für die Einbeziehung der Methode des formativen Peer-Feedbacks in die rechtswissenschaftliche Lehre

Mit und in der Lehre einen Unterschied machen – dies wiederum evidenzbasiert und wissenschaftlich begründet. Das ist der ideelle Anspruch, der aus einer (wieder)¹²⁵ erstarkten¹²⁶ und weiter erstarkenden¹²⁷ Rechtsdidaktik an den Universitä-

124 Siehe vorstehend C.IV.2.c).dd).

125 Gewissermaßen einen ersten Aufwind erfuhr die Fachdisziplin Rechtsdidaktik in den 1970er-Jahren. Für solche frühen Beiträge siehe etwa *Sälzer*, Juristenausbildung an Universitäten, 1970, und *Manz/Wolff*, in: Grimm (Hrsg.), S. 239 ff.

126 Die neueren Entwicklungen haben von der Tagung „Exzellente Lehre im juristischen Studium“ am 24. und 25. März 2010 an der Universität Hamburg ihren Ausgang genommen. Mit dem von *Krüpper* herausgegebenen Sammelband „Rechtswissenschaft lehren“ aus dem Jahr 2022 besteht nunmehr eine Maßstäbe setzende Publikation, der die beispielgebenden Stimmen der jüngeren rechtsdidaktischen *Scientific Community* zusammenführt.

127 Was die Zukunft angeht, so beanspruchen viele der von *Schimmel*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 31 ff., im Jahr 2012 formulierten Stoßrichtungen weiterhin ihren Stellenwert. *Griebel*, in: Griebel/Gröblichhoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), S. 19 ff., bilanzierte zuletzt, dass die erstarkte rechtsdidaktische Forschung nur begrenzt Implikationen in der Lehrpraxis ausgelöst hat. Ähnlich mahnend lesen sich auch die Appelle an das „Lehrethos eines jeden Hochschullehrers“ bei *Bleckmann*, in: Griebel (Hrsg.), S. 97 (133), bzw. an einen „kollektiven Sinneswandel“ bei *Lange*, in: Griebel/Gröblichhoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), S. 27 (33). Speziell zur aufblühenden Verfassungsdi-daktik *Waldhoff*, in: FS 75 GG, S. 639 (640).

ten¹²⁸ erwächst. Mitunter die größten Herausforderungen impliziert er, wenn es um Lehrveranstaltungen geht, die von längeren Selbstlernphasen geprägt sind.¹²⁹ Studierenden obliegt es dann, den Studienprozess eigenständig prüfungsleistungsorientiert zu regulieren – so auch bei Proseminaren. Formatives Peer-Feedback kann hier das Mittel der Wahl sein, mit dem sich die mit der Lehrfreiheit verbundenen und in Ausbildungsgesetzen sowie Studien- und Prüfungsordnungen konkretisierten Spielräume¹³⁰ ausfüllen lassen. Das mit diesem Beitrag vorgestellte Konzept dient als Beispiel. Unter Zugrundelegung allgemeinhochschuldidaktischer Maximen konstituiert es formatives Peer-Feedback als lernförderliches Instrument einer studierendenzentrierten juristischen Lehre. Nicht nur in seiner Gesamtheit, sondern auch mit seinen einzelnen Komponenten vermag es Dozentinnen und Dozenten Impulse zu geben. Es ist fachgebietsübergreifend umsetzbar, bietet sich für Lehrkollaborationen an,¹³¹ ist erweiterbar¹³² und offen für Anpassungen.¹³³ Letztlich möchte der Vorschlag empirisch und theoretisch begründet als *best practice* für eine zeitgemäße, eine „Gute Lehre“ stehen. Tragend ist der Gedanke, junge Menschen, die sich mit der akademischen Ausbildung auf einen anspruchsvollen Weg begeben haben, zukunftsorientiert anzuleiten und zu begleiten. In ihrem Sinne ist es von Wert, mit den Methoden der (rechtswissenschaftlichen) Didaktik ein Verständnis zu fördern, welches die Universität nicht bloß in ihrer wissensvermittelnden Funktion begreift. Der studierendenfokussierte geweitete Blick ist vielmehr ein solcher, der angehende Juristinnen und Juristen in einem kommunikativen Lernraum verortet, in dem fachliche wie soziale Elemente des Studiums gleichermaßen betont und Selbstwirksamkeitserfahrungen kanalisiert werden.¹³⁴

128 Anschlussfähig macht Gröbblinghoff, in: Griebel/Gröbblinghoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), S. 49 (49 f.) zwei Strömungen der Rechtsdidaktik aus. Eine erste – auf das universitäre Umfeld fixierte – bezeichnet er als „Rechtswissenschaftsdidaktik“, eine zweite – im Bereich der Fachhochschulen und Verwaltungsschulen betriebene – als „Rechtsanwendungsdidaktik“.

129 In diesem Sinne auch Lange, in: Griebel/Gröbblinghoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), S. 27 (30), die in der „Förderung von Selbststeuerungskompetenzen“ eine Hauptaufgabe ihrer Lehre sieht und auf der Grundlage dieses Anliegens Ansätze entwickelt hat, wie Lehrende das Lernen in privat organisierten Peer-Arbeitsgruppen fördern können, dazu Lange, in: Griebel (Hrsg.), S. 75 ff. Im Anschluss daran Broemel, in: Krüper (Hrsg.), S. 593 (613 f.), und Bleckmann, in: Krüper (Hrsg.), S. 1098 (1114 f.).

130 Zu den rechtlichen Grenzen der Rechtsdidaktik verbunden mit einem Plädoyer für die Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen in Orientierung an den Erkenntnissen der (rechts)didaktischen Wissenschaft eingehend Lammers, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), S. 227 ff. Zur Lehrfreiheit als Grundlage didaktischen Handelns siehe auch Fehling, in: Krüper (Hrsg.), S. 92 ff.

131 Siehe Fn. 68.

132 Es bietet sich zum Beispiel an, eine vierte Peer-Feedback-Runde zu implementieren. Darin könnten sich die Studierenden nach Abgabe der Proseminararbeit auf ihren Vortrag vorbereiten. Einschlägige Hinweise und Anregungen hierfür finden sich bei Louis, S. 1 (3 f.), sowie Scherpe-Blessing, in: JuS 2017, S. 624 (625).

133 Ein authentisches Lehren steht allem voran, sodass letztlich jeder Lehrkonzeptvorschlag zu einem gewissen Grad auf Personalisierung angewiesen ist. In diesem Sinne auch Lagodny/Deibl/Astleitner, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), S. 267 (272).

134 Siehe für diese Ambition auch den ausgreifenderen Ansatz von Griebel, in: Griebel/Gröbblinghoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), S. 187 (193 ff.), der Peer-Arbeit in auf Dauer angelegten Projektgruppen institutionalisieren will.

Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank/Bonnes, Maiken/Haschke, Henning/Hintze, Annette*, Feedback für den Lehralltag. Lehren und Lernen im Dialog, Opladen und Toronto 2023.
- Barr, Robert B./Tagg, John*, From Teaching to Learning – A New Paradigm For Undergraduate Education, in: *Change: The Magazine of Higher Learning* 27 (1995), S. 13–26.
- van den Berg, Ineke/Admiraal, Wilfried/Pilot, Albert*, Peer assessment in university teaching: evaluating seven course designs, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (2006), S. 19–36.
- Beyer, Anke*, InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen, in: *Linguistik online* Bd. 91 Nr. 4 (2018), S. 15–40.
- Biggs, John/Tang, Cathrine/Kennedy, Gregor*, *Teaching for Quality Learning at University*, 5. Auflage, Maidenhead 2022.
- Bleckmann, Frank*, Didaktik des Selbststudiums, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, Tübingen 2022, S. 1098–1119.
- Bleckmann, Frank*, Motivation im Jurastudium, in: Griebel (Hrsg.), *Vom juristischen Lernen*, Baden-Baden 2018, S. 97–134.
- Bork, Reinhard/Muthorst, Olaf*, Forschendes Lernen im Seminar im Bürgerlichen Recht für Anfänger, in: *ZDRW* 2013, S. 71–79.
- Brockmann, Judith*, Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, Tübingen 2022, S. 616–651.
- Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne*, Von der Lehr- zur Lernorientierung – auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: *JURA* 2009, S. 579–585.
- Broemel, Roland*, Didaktische Formate im rechtswissenschaftlichen Studium, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, Tübingen 2022, S. 593–615.
- Broemel, Roland/Muthorst, Olaf*, Forschendes Lernen in der Endphase des Studiums, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), *Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft. Forschungsorientiert, problembasiert und fallbezogen*, Baden-Baden 2012, S. 89–103.
- Broemel, Roland/Stadler, Lena*, Lernstrategien im Jurastudium, in: *JURA* 2014, S. 1209–1220.
- Brookhart, Susan M.*, Summative and Formative Feedback, in: Lipnevich/Smith (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*, Cambridge 2018, S. 52–78.
- Büching, Corimmel/Mah, Dana-Kristin/Otto, Stephan/Paulicke, Prisca/Hartman, Ernst A.*, Learning Analytics an Hochschulen, in: Wittpahl (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz. Technologie – Anwendung – Gesellschaft*, Heidelberg 2019, S. 142–160.
- Butz, Felix*, Rechtssoziologisches Seminar und kollaboratives Buchprojekt. Zugleich ein Blick hinter den Vorhang wissenschaftlichen Arbeitens, in: *ZDRW* 2020, S. 179–186.
- Byrd, Sharon/Lehmann, Matthias*, *Zitierfibel für Juristen*, 2. Auflage, Baden-Baden 2016.
- Colthorpe, Kay/Chen, Xuebin/Zimbardi, Kirsten*, Peer Feedback Enhances a „Journal Club“ for Undergraduate Science Students That Develops Oral Communication and Critical Evaluation Skills, in: *Journal of Learning Design* 7 (2014), S. 105–119.
- Cushing, Annie/Abbott, Stephen/Lothian, Doug/Hall, Angela/Westwood, Olwyn*, Peer feedback as an aid to learning – What do we want? Feedback. When do we want it? Now!, in: *Medical Teacher* 33 (2011), S. e105–e112.
- Dainton, Nora*, *Feedback in der Hochschullehre*, Bern 2018.
- Donia, Magda B. L./O'Neill, Thomas A./Brutus, Stéphane*, The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills, in: *Learning and Individual Differences* 61 (2018), S. 87–98.
- Dreo, Klara*, Feedback in den Phasen des Schreibprozesses, Center for Teaching and Learning, Universität Wien, November 2017, <https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/feedback/feedback-in-den-phasen-des-schreibprozesses/> (5.6.2025).

- Echterhoff, Nils*, Schlüsselkompetenzen – ‚Schlüssel‘ für die Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts?, Universität Duisburg-Essen, Diss., 2014.
- Ehlers, Ulf-Daniel*, Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft, Wiesbaden 2020.
- Ehlers, Ulf-Daniel/Geier, Nicole/Eigbrecht, Laura*, Curriculare Einbettung und didaktische Umsetzung von Future Skills in der Hochschullehre. Design, Praxiserprobung und Evaluation, in: ZDRW 2023, S. 336–361.
- Eickelberg, Jan Martin*, Didaktik für Juristen – Wissensvermittlung, Präsentationstechnik, Rhetorik, München 2019.
- Ellard, Olivia Betty/Dennison, Christina/Tuomainen, Helena*, Review: Interventions addressing loneliness amongst university students: a systematic review, in: Child and Adolescent Mental Health 28 (2023), S. 512–523.
- Entwistle, Noel/Ramsden, Paul*, Understanding Student Learning, Oxford 1983.
- Fehling, Michael*, Die Lehrfreiheit als Grundlage didaktischen Handelns, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 92–110.
- Franzke, Kevin*, 15 Jahre Bonner Rechtsjournal – unde venis, quo vadis?, in: BRJ Sonderausgabe 01/2023, S. 4–11.
- Franzke, Kevin*, Die (Pro-)Seminararbeit als Aufgabenstellung im rechtswissenschaftlichen Studium – Grundsätzliches, Neues, Zeitloses, in: BRJ 2023, S. 29–39.
- Frenzel, Eike Michael*, Forschendes Lernen im Öffentlichen Recht – mit handlungs- und interaktionsorientierten Methoden, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft. Forschungsorientiert, problembasiert und fallbezogen, Baden-Baden 2012, S. 104–122.
- Garcia, Anja Centeno*, Das Seminar als Denkschule. Eine diskursbasierte Didaktik für die Hochschule, Stuttgart 2019.
- Gielen, Sarah/Peeters, Elien/Dochy, Filip/Onghena, Patrick/Struyven, Katrien*, Improving the effectiveness of peer feedback for learning, in: Learning and Instruction 20 (2010), S. 304–315.
- Gläßer, Ulla*, Zur Schlüsselrolle der Schlüsselqualifikationen für eine ganzheitliche juristische Ausbildung – strukturelle, inhaltliche und didaktische Anregungen, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 846–871.
- Goeckenjan, Inge/Seeland, Alexandra/Studierende der Ruhr-Universität Bochum*, Psychische Belastungen im Jurastudium, in: ZDRW 2022, S. 121–131.
- Griebel, Jörn*, Der erweiterte Gestaltungsrahmen des Jurastudiums – Juristische Studierendenprojekte als ungenutztes Potenzial, in: Griebel/Gröblichhoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), Rechtsdidaktik. Erreichtes – Misslungenes – Zukünftiges, Baden-Baden 2023, S. 187–200.
- Griebel, Jörn*, Herausforderungen für die Rechtsdidaktik – Ein Kampf gegen Windmühlen, in: Griebel/Gröblichhoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), Rechtsdidaktik. Erreichtes – Misslungenes – Zukünftiges, Baden-Baden 2023, S. 19–25.
- Gröblichhoff, Florian*, Einige Gedanken zur Rechtsdidaktik, in: Griebel/Gröblichhoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), Rechtsdidaktik. Erreichtes – Misslungenes – Zukünftiges, Baden-Baden 2023, S. 49–53.
- Han, Ye/Xu, Yueting*, The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback, in: Assessment & Evaluation in Higher Education 45 (2020), S. 680–696.
- Hattie, John/Clarke, Shirley*, Visible Learning: Feedback, London 2018.
- Heerdt, Kathrin/Huber, Jessica/Keller, Michael/Schulze, Tobias*, Wirkung am eigenen Leib erforschen: Werkstattbericht zum Seminar „Schauspielwerkzeuge für Baurechtsprofis“, in: ZDRW 2024, S. 93–101.
- Hilger, Annett/Lübbert, Thorben/Pretzer, Igor/Reinartz, Jessica/Theißen, Julia/Schneider, Michael*, Seminar, in: Schneider/Mustafic (Hrsg.), Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet, Heidelberg 2015, S. 39–62.

- Huber, Ludwig, Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft. Forschungsorientiert, problembasiert und fallbezogen, Baden-Baden 2012, S. 61–88.
- Humbel, Claude, Striving for Excellence in Legal Writing: Ein Werkstattbericht über den Aufbau eines Proseminars zur Förderung juristischer Schreibkompetenzen. Illustriert am Beispiel des Proseminars „Non-Profit-Organisationen und Benefit Corporations im Unternehmens- und Gesellschaftsrecht“ an der Universität Zürich, in: ZDRW 2024, S. 159–171.
- Joppich, Brigitte/Kräuter-Stockton, Sabine/Matthiessen-Kreuder, Ursula/Mronga, Martina, Interviews zu Berufseinstieg und -planung, in: djBZ 1/2015, S. 14–19.
- Kaiser, Daniel, Wissenschaftliche Themenarbeiten strukturieren. Eine Analyse des Aufbaus und der Argumentation von Studienarbeiten im Schwerpunktbereich mit Beispielen, in: ZJS 2021, S. 407–425.
- Kmiotek-Meier, Emilia/Hoffmann, Lena/Klauth, Carlo, Welche Kompetenzen brauchen Akademiker*innen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein?, in: career service papers 21 (2024), S. 47–58.
- Kotzur, Markus, Werkstatt Seminar – Überlegungen zur Konzeptionalisierung einer forschungsbasierten, kompetenz- und diskursorientierten Lehrform, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 682–693.
- Kroll, Martin, Informationswahrheit und Strafrecht – eine Untersuchung des Verbots von „Fake News“ auf kantischer Grundlage, in: BRJ 2024, S. 109–114.
- Krüper, Julian, Die Sache, nicht die Schatten – Der Fall zu Gutenberg, die Jurisprudenz als Wissenschaft und die Anforderungen an juristische Prüfungsarbeiten, in: ZJS 2011, S. 198–206.
- Ladyshevsky, Richard K., The role of peers in feedback processes, in: Boud/Molloy (Hrsg.), Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well, London 2013, S. 174–189.
- Lagodny, Otto/Deibl, Ines/Astleitner, Hermann, Fragen des universitären Rechtsunterrichts an die Didaktik, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), Baden-Baden 2019, S. 267–293.
- Lahnsteiner, Eva, Seminar- und Abschlussarbeiten effektiv und erfolgreich schreiben, in: JURA 2011, S. 580–587.
- Lammers, Lutz, Rechtliche Grenzen der Rechtsdidaktik – Zum Recht auf Didaktik und den Grenzen der Umsetzung, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis, Baden-Baden 2018, S. 227–243.
- Lange, Barbara, Juristisches Lernen in privaten Arbeitsgruppen fördern, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Baden-Baden 2018, S. 75–96.
- Lange, Barbara, Wachsende Bedeutung der Rechtsdidaktik – Wunsch oder Wirklichkeit?, in: Griebel/Gröbblinghoff/Kuhn/Schimmel (Hrsg.), Rechtsdidaktik. Erreichtes – Misslungenes – Zukünftiges, Baden-Baden 2023, S. 27–33.
- Laschke, Thomas Christian, Erstellung einer juristischen Arbeit mit Citavi, Düren 2021.
- Liu, Ngar-Fun/Carless, David, Peer feedback: the learning element of peer assessment, in: Teaching in Higher Education 11 (2006), S. 279–290.
- Louis, Barbara, Feedback auf Referate und Präsentationen, Center for Teaching and Learning, Universität Wien, Oktober 2017, <https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/feedback/feedback-auf-referate-und-praesentationen/> (5.6.2025).
- Manz, Wolfgang/Wolff, Jörg, Recht und Didaktik, in: Grimm (Hrsg.), Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, Band 2, München 1976, S. 239–260.
- Martens, Sebastian, Leitfaden für die juristische Promotion, 2019.
- Mezey, Krisztina, Werbeverbot für Schwangerschaftsabbrüche – sollte § 219a StGB abgeschafft werden?, in: BRJ 2019, S. 40–44.
- Moritz, Marie, Schadensermittlung und -beziehung beim Betrug, in: BRJ 2017, S. 158–164.
- Nespiatal, Ulrike, Entwicklung rhetorischer Vortragskompetenzen im Seminar – Ergebnisse einer Pilotstudie, in: die hochschullehre 4 (2018), S. 45–76.

- Panadero, Ernesto/Jönsson, Anders/Alqassab, Maryam*, Providing formative peer feedback: What do we know?, in: Lipnevich/Smith (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*, Cambridge 2018, S. 409–431.
- Pittl, Raimund/Grandl, Lina Rosa*, Vom Studium zur Forschung: Nachwuchsförderung im Seminar?, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), *Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis*, Baden-Baden 2018, S. 45–59.
- Sälzer, Gerd B.*, Juristenausbildung an Universitäten. Ein Bericht über Studienbedingungen, Studienberatung, Studieninhalt und Studienreformen, Bielefeld 1970.
- Schaub, Renate*, Häusliche Arbeit: Tipps zur praktischen Herangehensweise, zur Fehlervermeidung und Krisenbekämpfung, in: ZJS 2009, S. 637–648.
- Scherpe-Blessing, Julia Caroline*, Der Vortrag zur Studienarbeit im Schwerpunkt, in: JuS 2017, S. 624–626.
- Scherpe, Julia Caroline*, Die Studienarbeit im Schwerpunkt. Struktur und Inhalt, in: JuS 2017, S. 203–210.
- Schimmel, Roland*, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik – ein Wunschzettel, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), *Von der juristischen Lehre. Erfahrungen und Denkanstöße*, Baden-Baden 2012, S. 31–40.
- Schimmel, Roland/Basak, Denis/Reiß, Marc*, Juristische Themenarbeiten. Anleitung für Klausur und Hausarbeit im Schwerpunktbereich, Seminararbeit, Bachelor- und Master-Thesis, 4. Auflage, Heidelberg 2024.
- Schimmel, Roland/Griebel, Jörn* (Hrsg.), *Warum man lieber nicht Jura studieren sollte – und trotzdem: eine Ermutigung*, 2. Auflage, Paderborn 2023.
- Schmidt, Karsten*, Die akademische (juristische) Vorlesung – Eine durchaus zeitgemäße Betrachtung, in: ZDRW 2018, S. 293–296.
- Sonnleitner, Karin*, Rechtsdidaktik im Kontext der Hochschuldidaktik. Beispiel für ein Lehrveranstaltungsdesign, in: Astleitner/Deibl/Lagodny/Warto/Zumbach (Hrsg.), *Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis*, Baden-Baden 2018, S. 180–194.
- Sonnleitner, Karin*, Selbstgesteuerte und problembasierte Seminargestaltung zur Förderung von fachlichen und sozialen Kompetenzen, in: Warto/Zumbach/Lagodny/Astleitner (Hrsg.), *Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür?*, Baden-Baden 2017, S. 273–283.
- Stegmaier, Wolfgang*, Didaktik zwischen Dogmatik und Problemfokussierung, in: ZDRW 2020, S. 196–198.
- du Toit, Erna*, Constructive feedback as a learning tool to enhance students' self-regulation and performance in higher education, in: *Perspectives in Education* 30 (2012), S. 32–40.
- Wacker, Nicolai*, Eigene Profession reflektieren, Anforderungen offenlegen und Prüfungsvielfalt stärken, in: ZDRW 2018, S. 288–292.
- Waldhoff, Christian*, Verfassungsdidaktik – Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Vermittlung des Grundgesetzes, in: Hofmann (Hrsg.), *Zeiten der Bewährung. Festschrift 75 Jahre Grundgesetz*, Köln 2024, S. 639–660.
- Winstone, Naomil/Carless, David*, *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach*, Oxford 2020.

Schreiben lernen in der juristischen Ausbildung: Disziplinierung, Professionalisierung, Autonomisierung

Marcus Schnetter*

Zusammenfassung: Sprache ist das Werkzeug von Juristinnen und Juristen.¹ Rechtssprache aber ist Fachsprache. Als solche hat sie ihre eigenen Charakteristika, Codes und Gesetzmäßigkeiten. Wer sie sprechen kann, darf sich dem ihr zugeordneten sozialen Feld zugehörig fühlen, wird er oder sie doch überhaupt dann erst von den Arrivierten als satisfaktionsfähig akzeptiert. Damit dies Novizen gelingt, wird von ihnen viel Disziplin und Einsatz verlangt, um die Regeln und Regelmäßigkeiten juristischen Sprechens zu erlernen. Wie aber eignen sich angehende Juristinnen und Juristen diese Fachsprache an? Dieser Frage geht der folgende Beitrag nach, indem er Bedingungen und Auswirkungen der juristischen (Sprach-)Ausbildung nachvollzieht. In kulturwissenschaftlicher und rechtssoziologischer Ausrichtung wird unter anderem erklärt, wie Rechtslerner durch Studium, Referendariat und Examina sozialisiert und professionalisiert werden, welche Bedeutung Fälle als didaktisches Mittel haben, wie mit dem Gutachten- und dem Urteilsstil bestimmte Schreibformen und Arbeitstechniken verinnerlicht werden und wie die Sprache des Rechts professionelles Rollenhandeln und die Autonomie des Rechtssystems gewährleistet. Der Begriff ‚juristisches Schreiben‘ umfasst in einem hier weit verstandenen Sinne nicht nur sprachliche Ausdrucksfähigkeiten, sondern auch inhaltliche und methodische Kompetenzen sowie das hierdurch zum Ausdruck gebrachte soziale Passungsverhalten (Habitus).

A. Juristische Ausbildung als Ausbildung in professioneller Kommunikation

Die juristische Ausbildung soll Rechtslerner professionell sozialisieren. Dementsprechend werden sie auch ausschließlich von ‚Profis‘, also fertigen (oder zumindest erfahreneren) Juristinnen und Juristen ausgebildet, die wiederum zuvor auf dieselbe Art unterrichtet und examiniert wurden.² Inhaltlich geht es in der juristischen Ausbildung vorrangig um die Tradierung von Fachwissen und fachsprachlichen Konventionen.³ Die Fähigkeit, Recht auch gegenüber den eigentlich davon

* Dr. Marcus Schnetter ist Rechtsreferendar am Landgericht Münster. Dem Aufsatz liegt ein Vortrag beim Romanistischen Kolloquium XXXIX zum Thema „Sprache und Recht in der Romania“ an der Universität Münster am 8. Juni 2024 zugrunde. Es handelt sich um eine gekürzte Fassung des Beitrags, der unter demselben Titel im von Christina Ossenkop et al. herausgegebenen Tagungsband im Narr Francke Attempto Verlag veröffentlicht werden wird. Ich danke für inhaltliche Rückmeldungen zu meinem Text Prof. Dr. Stefan Arnold, Anna Dohle, Nora Mommsen, Grietje-Marit Weber, Kiara Büskens, Ben Kraske, Jonas Sommer und Henri Grothaus.

1 Die in diesem Text verwendeten Personenbezeichnungen meinen immer Personen jeglichen Geschlechts.

2 Mrowczynski, in: Schnell/Pfadenhauer (Hrsg.), S. 1 (4); Mix, Schreiben im Jurastudium, S. 52; Dietrich, in: Krüper (Hrsg.), S. 111 (130 ff.).

3 Morlok, in: Brockmann/Pilniok, S. 11 (11).

Betroffenen verständlich zu vermitteln, wird nur wenig entwickelt.⁴ Dies ist im Studium noch stärker ausgeprägt als im Referendariat. So heißt es im Referendariat immerhin oft, die zu verfassenden Texte, etwa Urteile oder Verwaltungsbescheide, seien primär an die hiervon Betroffenen gerichtet und sollten daher vor allem für diese verständlich sein.⁵

Trotz dieser Beteuerung ist es ein offenes Geheimnis, dass es in der Rechtspraxis vornehmlich darum geht, eine rechtlich korrekte Lösung zu erarbeiten und diese mit rechtlich zutreffenden Erwägungen zu begründen. Denn letztlich sind es nicht die Rechtsbetroffenen, sondern wiederum andere juristische Institutionen, die über Rechtstexte (verbindlich) urteilen. So schreibt etwa eine Richterin natürlich auch mit Blick auf das übergeordnete Rechtsmittelgericht, dessen Korrektur vermieden werden will.⁶ Bei Höchstgerichten, deren Entscheidungen nicht mehr mit (ordentlichen) Rechtsmitteln angegriffen werden können, dienen die Entscheidungsbegründungen zum einen als autoritative Wegweisungen für die Untergerichte, richten sich aber zum anderen auch an die Rechtswissenschaft, die die gerichtliche Entscheidungspraxis in der rechtswissenschaftlichen Literatur zusammenfasst, systematisiert und oft genug auch kritisiert.⁷ Für Laien sind solche Fachtexte naturgemäß schwer verständlich. Das ist einerseits durch den oft als umständlich und unanschaulich wahrgenommenen juristischen Sprachstil bedingt, ist andererseits aber auch Folge der inhaltlichen Komplexität des Rechts.⁸

Juristisches Schreiben ist folglich Kommunikation innerhalb eines professionellen sozialen Feldes. In diesem wird vorausgesetzt, dass die Teilnehmenden die juristische Fachsprache, -terminologie und -methodik beherrschen und verstehen.⁹ Die juristische Ausbildung soll auf diese Berufspraxis vorbereiten, indem sie Rechtslerner „professionell sprachfähig“ macht.¹⁰ Und das bedeutet wiederum, ihnen beizubringen, wie professionelle Juristinnen und Juristen zu *schreiben*.¹¹

B. Sozialisation in eine Schriftkultur

Recht wird daher in erster Linie mittels des Lesens und Schreibens von Texten gelernt.¹² Studierende der Rechtswissenschaft wachsen in einer Schriftkultur auf.¹³ Zwar wird Recht in Vorlesungen und Arbeitsgemeinschaften auch mündlich ge-

4 Steinweg, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 67 (74); anders der hehre, wenngleich in der Realität selten umgesetzte Anspruch von Valerius, Einführung in den Gutachtenstil, S. 15 und 18.

5 Vgl. exemplarisch Kaiser/Bracker, Die Staatsanwaltsklausur im Assessorexamen, S. 135.

6 Gast, Juristische Rhetorik, S. 17 f., 28, 188, 196 f.

7 Schnetter, Gerichtsrhetorik, S. 113 ff.; Zimmermann, in: Zekoll/Wagner (Hrsg.), S. 1 (27).

8 Thiel, in: Krüper (Hrsg.), S. 269 (274 ff.); Ogorek, in: Lerch (Hrsg.), S. 297 (299 ff.).

9 Thiel, in: Krüper (Hrsg.), S. 269 (277 f.).

10 Hassemer, Einführung in die Grundlagen des Strafrechts, S. 180; siehe dort auch S. 80 f.

11 Bombhoff, in: Law & Literature 2025, S. 1 (6).

12 Hufen, in: JuS 2017, S. 1 (4).

13 Zur Schriftlichkeit des Rechts Baer, Rechtssoziologie, S. 30 f., 82, 95, 99, 101 und 261.

lehrt. Aber diese Lehre gründet auf Texten.¹⁴ Das Gesetz ist ein Text. Gesetzeskommentare sind Texte. Urteile sind Texte. Lehrbücher sind Texte. Vorlesungsfolien sind Texte. Skripte sind Texte.

Das gilt in abgeschwächter Weise auch für das Rechtsreferendariat. Zwar nehmen Referendarinnen und Referendare im Rahmen dieser praktischen Ausbildung passiv (als lernende Zuschauer) oder sogar aktiv (etwa als Sitzungsvertreter der Staatsanwaltschaft) an Gerichtsverhandlungen teil und lernen dadurch die Bedeutung der mündlichen Verhandlung eines Gerichtsverfahrens kennen. Die benoteten Pflichtaufgaben sind aber in Schriftform abzugeben. Die theoretische Ausbildung bereitet dementsprechend zuvörderst auf die im zweiten Staatsexamen abgeprüften Klausuren vor. Selbst in mündlichen Prüfungen wird erwartet, dass sich Prüflinge möglichst so ausdrücken, wie sie es schriftsprachlich im Gutachten- beziehungsweise Urteilsstil täten.¹⁵

C. Die Fallorientierung der juristischen Ausbildung

Die wichtigsten Lehr-, Lern-, Übungs- und Prüfungsgegenstände in der juristischen Ausbildung sind die Fälle.¹⁶ Ihre Bedeutung zeigt sich an dem spezifisch rechtswissenschaftlichen Literaturgenre der ‚Fallbücher‘, die neben den klassischen Lehrbüchern zur Standardlektüre von Jurastudierenden gehören.

Der Fall hat immer einen pathologischen Zug. Irgendetwas ist schief gegangen und soll nun durch die Anwendung des Rechts repariert werden. Diese ständige Konfrontation mit Schäden, Störungen und Fehlern macht risikoavers. Juristinnen und Juristen sehen keine Chancen, sondern Gefahren. Sie sind „Bedenkenträger“.¹⁷ Zugleich werden sie dazu verleitet, dem Recht eine zu große Konfliktlösungsfähigkeit beizumessen. Oft wird erst in der Praxis erkannt, dass die formaljuristische Beantwortung einer Rechtsfrage nicht gleich bedeutet, dass der dahinterstehende realweltliche Streit gelöst ist.

Ausbildungsfälle beruhen entweder auf der Fantasie von Klausurerstellern oder den Tatbeständen von Gerichtsentscheidungen. In beiden Varianten geht es nicht darum, das Geschehen nachzuempfinden. Der Fall dient vielmehr als „Turngerät“.¹⁸ Er verlangt von den Studierenden die gedanklich-sprachliche Operation, aus dem vorgegebenen Sachverhalt alle für eine rechtliche Prüfung relevanten Umstände herauszuarbeiten, um diese mit Blick auf eine konkrete Fallfrage unter die hierfür einschlägigen Rechtsnormen zu subsumieren.

14 Kruse, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 109 (114 ff.); Reimer, in: JuS 2012, S. 623 (623).

15 Vgl. Pötters/Werkmeister, Basiswissen Jura für die mündlichen Prüfungen, S. 151.

16 Fischer/Schnetter, in: Nehrlich/Schilling (Hrsg.), S. 167 (169 ff.); Kudlich, in: Düwell/Pethes (Hrsg.), S. 82.

17 Griebel/Schimmel, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 86.

18 Hassemer, Einführung in die Grundlagen des Strafrechts, S. 11.

In Studium und Referendariat hat das oft noch etwas Spielerisches. Denn Fälle sind insbesondere für Studierende in den Anfangssemestern gerne überzeichnet-absurd gestaltet. *Seibert* nennt hierfür unter anderem folgendes ‚humorvolles‘ Beispiel: „A erschießt seine Frau. Wem gehört die Kugel, wenn Gütertrennung besteht?“. ¹⁹ Die in Fällen handelnden Personen tragen manchmal (wenngleich wegen des Diskriminierungspotentials zunehmend seltener) vielsagende oder verhöhnepiepelnde Namen wie etwa ‚Lang Finger‘ oder ‚Ralf Raser‘. Man merkt ihnen ihren Konstruktionscharakter deutlich an, ²⁰ etwa wenn im Klassiker des Trierer Weinversteigerungsfall ein Besucher seinem Freund zuwinkt und dieses Winken als Gebot aufgefasst wird. ²¹

Die universitären Ausbildungsfälle berichten dementsprechend wenig über die Lebensrealität der in ihnen handelnden Personen, was über juristische Falllösung hinaus von Interesse wäre. ²² Und wenn sie es doch tun, ist es gerade Prüfungsaufgabe, dass solche nebensächlichen Erzählungen von für die rechtliche Lösung relevanten Umständen unterschieden und in der Folge konsequent ignoriert werden. ²³ Zum komplexen Spiel wird die Fallbearbeitung dadurch, dass in aller Regel für die Falllösung nicht nur eine einzige Rechtsnorm ausreicht. Vielmehr bedarf es der Anwendung und Auslegung, gegebenenfalls sogar rechtsgestaltenden Anpassung (Analogie oder teleologische Reduktion) einer Vielzahl von Normen unterschiedlichster Arten. ²⁴ Die Falllösungsklausur lässt sich, bildlich gesprochen, dahingehend zusammenfassen, dass sie von den Studierenden verlangt, die für die Fallfrage wichtigen tatsächlichen Umstände des Geschehens in der Fallerzählung als einer Art Wimmelbild in Textform zu finden – und diese dann wie beim Puzzle korrekt den zahlreichen einschlägigen gesetzlichen Tatbestandsmerkmalen zuzuordnen. Dies verlangt ein genaues Auge und viel Präzision, was dazu beitragen dürfte, dass Juristinnen und Juristen als akribisch, strukturiert und in Ordnungsmustern denkend gelten. ²⁵ Von Außenstehenden wird das daraus entspringende Verhalten mitunter als ‚Wortklauberei‘ und ‚Paragraphenreiterei‘ wahrgenommen. Die Fähigkeit systematischen und analytischen Denkens und Schreibens markiert jedoch genau den Unterschied von professionellen gegenüber unerfahrenen Juristinnen und Juristen. ²⁶

Neben dem Erkennen von rechtlich relevanten Umständen und ihrer Zuordnung zum Gesetz wird von den Studierenden weiteres Vorturnen in Form von „Gedächt-

19 *Seibert*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 127 (129 f.).

20 *Hassemer*, Einführung in die Grundlagen des Strafrechts, S. 17 f..

21 *Seibert*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 127 (131).

22 *Hassemer*, Einführung in die Grundlagen des Strafrechts, S. 17 f..

23 *Reimer*, in: JuS 2012, S. 623 (624).

24 *Griebel/Schimmel*, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 111 ff.; *Felder*, in: Lerch (Hrsg.), S. 133 (137).

25 *Griebel/Schimmel*, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 88; *Hufen*, in: JuS 2017, S. 1 (5).

26 *Wolf*, in: ZJS 2020, S. 553 (553).

nisakrobatik“ abverlangt.²⁷ Dies betrifft etwa die Reproduktion von Definitionen und Konkretisierungen rechtlicher Begriffe, die Kenntnis ungeschriebener Tatbestandsvoraussetzungen sowie ein Verständnis für den richtigen Prüfungsaufbau.²⁸ Vor allem aber geht es um die Diskussion, wie Rechtsnormen richtigerweise angewandt und ausgelegt werden sollen; im rechtsdidaktischen Jargon als ‚Probleme‘ bezeichnet.²⁹

Studierende lernen in ihrer Ausbildung eine absurde Anzahl von Problemen und Diskussionen kennen. In der Klausur sollen sie der ‚herrschenden Meinung‘ eine (oder mehrere) ‚andere Ansicht(en)‘ (abgekürzt mit h.M. und a.A.) oder ‚der Rechtsprechung‘ die Auffassung ‚der Literatur‘ entgegenstellen. Für die Darstellung solcher Meinungsstreite wird oft auf ein etabliertes, wenngleich ästhetisch fragwürdiges Schema³⁰ zurückgegriffen: Ein formelhaftes „Streitig ist“ oder „Fraglich ist“ umreißt zunächst das zugrundeliegende rechtliche Problem; darauf folgt die Erläuterung der unterschiedlichen Rechtsauffassungen („Nach einer Ansicht... Nach einer anderen Ansicht...“). Kommen die Ansichten im konkreten Fall zum selben Ergebnis, erübrigt sich eine Entscheidung. Dann war die Darstellung der Ansichten eine rein akademische, aber durchaus notenrelevante Fingerübung.³¹ Andernfalls haben sich Studierende einer Ansicht anzuschließen, klausurtaktisch vorzugsweise der ‚herrschenden Meinung‘ (dazu noch unten Abschnitt G.).

Gut konzipierte Klausurprobleme prüfen methodische Kompetenzen der Normauslegung oder -fortbildung ab, sodass Studierende gefordert werden, eigenständig Stellung zu nehmen.³² Oftmals wird aber auf bekannte Streitigkeiten zurückgegriffen, die von den Studierenden als bloßes Karteikartenwissen auswendig gelernt und in der Klausur nur noch reproduziert werden.³³ Lernpsychologisch führt dies zu gleichzeitiger Unter- wie Überforderung: Unterforderung, weil das Auswendiglernen das eigene Nachdenken ersetzt; Überforderung, weil das Auswendiglernen der unzählbaren Streitstände illusorisch ist.³⁴ Indes sind an der Universität gelehrt ‚Probleme‘ in der Praxis oft keine wirklichen Probleme mehr. Wo im Studium Meinungen von Rechtswissenschaftlerinnen und Rechtswissenschaftlern in aller Regel als genauso gut vertretbar angesehen werden wie Rechtsprechungslinien der Obergerichte, orientieren sich Praktikerinnen und Praktiker in ihrer tagtäglichen Arbeit nahezu ausschließlich an Letzteren.³⁵ In der Praxis braucht man auch kein auswendig gelerntes Wissen; stattdessen hilft man sich mit einem Blick

27 Rütters, Bernd, Nur Gedächtnisakrobatik?, in: FAZ vom 29.9.2011, S. 8.

28 Dazu Griebel/Schimmel, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 132 ff.

29 Konert, in: JuS 2020, S. 297 (297).

30 Kritisch Wieduwilt, in: JuS 2010, S. 288 (291).

31 Fahl, in: JA 2008, S. 350 (354).

32 Kuhn, in: Kramer (Hrsg.), S. 21 (28).

33 Kritisch Seibert, in: Krüper (Hrsg.), S. 757 (762 f.); Schmidt/Musumeci, in: ZDRW 2015, S. 183 (197 und 199); Steffahn, in: Kramer (Hrsg.), S. 161 (161 ff.).

34 Steffahn, in: Kramer (Hrsg.), S. 161 (163 f.).

35 Lagodny/Mansdörfer et al., in: ZJS 2014, S. 157 (161).

in juristische Datenbanken, die Gerichtsentscheidungen, Kommentierungen und Praxishandbücher speichern.

Fälle schulen damit gewissermaßen propädeutisch und noch ohne jede praktische Bedeutung die rechtlichen Fertigkeiten des Prüfens, Definierens, Subsumierens, Argumentierens und Formulierens.³⁶ Fragen, die Rechtssuchende an einen Fall hingegen stellen würden, werden aus der Falllösung ferngehalten.³⁷ Studierende lernen Gesetz und Rechtsprechung entsprechend als Wort- und nicht als Wirklichkeitswissenschaft kennen.³⁸ Gerade der fiktionale Charakter des zu beurteilenden Geschehens befördert eine Perspektive, die sich auf die rechtliche Beurteilung konzentriert.³⁹ Studierende fangen an, die Welt nur noch durch die Brille des Rechts wahrzunehmen und alle sonstig denkbaren Bewertungsmaßstäbe (etwa intuitive, moralische, religiöse, politische oder zweckmäßige) außen vor zu lassen.⁴⁰ Dies bereitet sie auf die spätere Praxis vor, wo der dem Rechtsstreit zugrundeliegende Lebenssachverhalt ausschließlich nach juristischen Richtigkeitsmaßstäben beurteilt werden soll – oder zumindest so getan wird, als ob das so wäre (dazu Abschnitt I.).⁴¹

D. Schreiben im Studium: Das juristische Gutachten

Die Aufgaben von Klausurfällen werden nicht in freier Aufsatzform bearbeitet. Studierende sollen nicht nur juristisches Wissen, sondern vor allem juristisches Können präsentieren.⁴² Es geht nicht darum, *über* das Recht, sondern selbst *in* der Sprache des Rechts schreiben zu können.⁴³ Dieses juristische Können drückt sich im Gutachten aus, einer spezifischen Textsorte für die Lösung rechtlicher Fälle.⁴⁴ Das schriftliche Gutachten dominiert dementsprechend die Prüfungspraxis des Jurastudiums,⁴⁵ weswegen letzteres gar als eine „textuelle Monokultur“ beschrieben wird.⁴⁶

Die Anfertigung eines Gutachtens wird weder in Gesetzen noch in Kommentaren oder Lehrbüchern erklärt. Es handelt sich um eine Anwendungsfähigkeit, die für Fachfremde notwendigerweise undurchsichtig bleibt und deren Beherrschung zeigt, ob der Textverfasser das fachspezifische ‚Handwerkszeug‘ beherrscht.⁴⁷ Dementsprechend ist für die Benotung juristischer Prüfungen über das Zurschaustellen in-

36 Seibert, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 127 (129).

37 Seibert, in: Krüper (Hrsg.), S. 757 (762 f.); ders. in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 217 (140).

38 Diese Formulierung bei Hassemer, Einführung in die Grundlagen des Strafrechts, S. 20.

39 Griebel/Schimmel, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 83.

40 Zimmermann, in: Zekoll/Wagner (Hrsg.), S. 1 (38).

41 Fischer/Schnetter, in: Nehrlich/Schilling (Hrsg.), S. 167 (171 f.); dazu noch näher unten Abschnitt I.

42 Griebel, in: ders. (Hrsg.), S. 159 (162, 175); Valerius, Einführung in den Gutachtenstil, S. 8.

43 Steinweg, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 67 (72).

44 Stuckenberg, in: ZDRW 2019, S. 323 (323); Emmrich, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 85 (91 f.).

45 Schmidt/Musumeci, in: ZDRW 2015, S. 183 (196); Mix, Schreiben im Jurastudium, S. 79.

46 Kruse, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 109 (126).

47 Bleckmann/Raupach, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), S. 107 (122).

haltlicher Kenntnisse hinaus auch die dargebotene Form maßgeblich.⁴⁸ Aus diesem Grund gibt es auch ein spezifisch rechtswissenschaftliches Literaturgenre, das sich allein dem Unterricht dieser Schreibform und Arbeitstechnik widmet.⁴⁹ Mitunter wird bereits im Titel suggeriert, dass es alleine auf deren Beherrschung – und nicht auf abstrakt-theoretische Kenntnisse des Rechts – ankäme, um Höchstnoten zu erzielen.⁵⁰

Für das Verständnis des juristischen Gutachtens ist es wichtig, zwischen der Gutachtentechnik als *Arbeitsmethode* und dem Gutachtenstil als *Darstellungsform* zu differenzieren. Die Gutachtentechnik als Arbeitsmethode dient dazu, eine juristische Frage strukturiert, logisch und vollständig zu durchdenken, während der Gutachtenstil dazu bestimmt ist, diesen Prozess für Außenstehende nachvollziehbar darzustellen.⁵¹

Die gutachterliche Darstellung einer Falllösung erfolgt in einer konventionalisierten, regel- und schablonenhaften Form.⁵² Sie bildet einen logischen Schluss von der Hypothese im Obersatz über eine Subsumtion des Sachverhalts unter einen abstrakten rechtlichen Maßstab ab. Daher sind hierin keine kausalen Konnektoren wie ‚weil‘ oder ‚da‘ zulässig, sondern ausschließlich konsekutive Konnektoren wie ‚somit‘, ‚sodass‘ oder ‚daher‘. Etwaige Verstöße gegen diese Regel werden bei der Bewertung von Klausuren mit teils überzogener Härte geahndet, was insbesondere dann irritiert, wenn an der entsprechenden Stelle des Gutachtens die Verwendung eines Kausalverbinders durchaus zulässig sein dürfte, beispielsweise bei der argumentativen Begründung einer Rechtsauffassung.⁵³

Aufgrund der stetigen Wiederholung von Syllogismen und schlussfolgernden Konjunktionen wirkt der Gedankengang logisch und folgerichtig.⁵⁴ Dahinter steht ein lineares Denken, was auch in den für die Fallbearbeitung bedeutsamen Prüfungsschemata zum Ausdruck kommt.⁵⁵ Insbesondere am Beginn des Studiums versuchen Studierende, möglichst viele Schemata auswendig zu lernen, manche hören aber selbst im Referendariat noch nicht damit auf. Das mag zum einen daran liegen, dass die auswendig gelernten Schemata Sicherheit in der Klausurbearbeitung vermitteln, sich zum anderen aber auch nicht alle Prüfungsschemata einfach so aus dem Gesetz herauslesen lassen.⁵⁶ Das Abprüfen von Schemata und

48 Hildebrand, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 141 (149).

49 Exemplarisch Valerius, Einführung in den Gutachtenstil.

50 Jönsson, Wie Sie eine 18-Punkte Klausur schreiben.

51 Bomhoff, in: Law & Literature 2025, S. 1 (2); Lagodny/Mansdörfer et al., in: ZJS 2014, S. 157 (160); Mix, Schreiben im Jurastudium, S. 41 f.

52 Kruse, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 109 (123 f.); Schmidt/Musumeci, in: ZDRW 2015, S. 183 (191).

53 Zurecht kritisch Lagodny/Mansdörfer et al., in: ZJS 2014, S. 157 (160); Wieduwilt, in: JuS 2010, S. 288 (290).

54 Bomhoff, in: Law & Literature 2025, S. 1 (9 f.); Gast, Juristische Rhetorik, S. 202.

55 Bomhoff, in: Social & Legal Studies 2023, S. 28 (33 f.).

56 Rosenkranz, in: JuS 2016, S. 294 (296).

die Wiederholung von Syllogismen lassen das Gutachten formelhaft wirken. Es entsteht der Eindruck, dass es um ein rein logisches Vorgehen ginge, dem rhetorische Persuasionstechniken fremd sei.⁵⁷ Die Konzentration des Gutachtens auf die Sache und das Recht bringt einen Stil hervor, der weitestgehend neutral, objektiv und farblos wirkt.⁵⁸

Der besonderen Bedeutung der gutachterlichen Form läuft zuwider, dass in der Lehrpraxis der Schwerpunkt bei Klausurbesprechungen meist auf der Vermittlung fachlicher Kenntnisse liegt („Wie ist dieser Fall richtig zu lösen?“). Die Förderung fachsprachlicher Kompetenzen („Wie ist die Lösung zu formulieren?“) wird hingegen nur in der Anfangsphase des Studiums intensiv gelehrt und später vorausgesetzt.⁵⁹ Der Fachsprachenerwerb beruht deshalb – trotz der zahlreichen Anleitungen – zu einem großen Anteil auch auf Imitation.⁶⁰ Hierbei dürfte insbesondere die ‚graue Literatur‘, also Skripte von Repetitorien und Unterlagen aus Arbeitsgemeinschaften, eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

E. Der Übergang in die Praxis: Das Abfassen eines Urteils

In der Praxis spielt das wegen seiner (Über-)Ausführlichkeit unzweckmäßige Gutachten keine große Rolle mehr.⁶¹ Gefragt ist spätestens ab dem Referendariat nicht mehr die Diskussion akademischer Meinungsstreite, sondern praktische Verwertbarkeit. Referendarinnen und Referendare lernen, Texte zu formulieren, die sie zwar vorher durchaus zu Studienzwecken gelesen haben, deren Form sie aber keineswegs kopieren durften. Die Rede ist von gerichtlichen Entscheidungen.

Diese sind entsprechend einem tradierten Muster anzufertigen, wobei die meisten der zahlreichen Aufbau- und Darstellungsregeln überhaupt nicht ausdrücklich gesetzlich geregelt sind, sondern sich im Laufe der Zeit in der Gerichtspraxis herausgebildet haben und regionale und gerichtbarkeitsspezifische Unterschiede aufweisen. Das Erlernen dieser formalen Regeln und ihre konsequente Umsetzung in der Praxis ist durchaus zeitaufwändig, ohne dass hierdurch irgendein konkretes rechtliches Problem gelöst würde. Zugleich ist die Verwendung des vorgegebenen Schemas und der gängigen Formulierungsweisen ein Ausdruck juristischer Routine.

Anders als im Studium sind Entscheidungsbegründungen nicht im Gutachten-, sondern im Urteilsstil zu formulieren. Dieser Urteilsstil ist in seiner Feinstruktur lediglich ein auf den Kopf gedrehtes Gutachten, wo nicht mehr zum Ergebnis hingeführt, sondern das Ergebnis vorangestellt und sodann mittels Definition und Subsumtion (nachträglich) begründet wird. Anders als im Gutachten sind daher

⁵⁷ Bomhoff, in: Law & Literature 2025, S. 1 (9).

⁵⁸ Bomhoff, in: Law & Literature 2025, S. 1 (11); Zimmermann, in: Zekoll/Wagner, S. 1 (38).

⁵⁹ Reiß, in: Kramer (Hrsg.), S. 59 (64).

⁶⁰ Wrase, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), S. 41 (49, 54 f.); von Schlieffen, in: JA 2013, S. 1 (1, 6).

⁶¹ Seibert, in: Krüper (Hrsg.), S. 757 (759 f.); Stuckenberg, in: ZDRW 2019, S. 323 (326 f.).

hier ausschließlich kausale Konnektoren wie ‚denn‘ und ‚weil‘ zulässig.⁶² Während das Gutachten tentativ-tastend wirkt, suggeriert der Urteilsstil Eindeutigkeit, Sicherheit und Autorität, indem er Hypothesen durch Ergebnisse ersetzt.⁶³ Aus dem fragenden ‚A könnte einen Anspruch gegen B auf ... haben, wenn ...‘ wird ein bestimmendes ‚A hat einen Anspruch gegen B auf ..., weil ...‘.

Der wichtigste Unterschied zwischen Gutachten und Urteil liegt aber in der Logik der Grobstruktur. Während das Gutachten eine Rechtsfrage unter allen erdenklichen rechtlichen Gesichtspunkten durchdenkt, soll das Urteil diese auf kürzest mögliche Weise beantworten. Im Gutachten müssen alle nur denkbaren Anspruchsgrundlagen, Einreden und Einwendungen geprüft werden. Beim klagezuweisenden Urteil reicht hingegen die Feststellung, dass der Anspruch aus einer (vollständig geprüften) Anspruchsgrundlage folgt. Bei einem klageabweisenden Urteil genügt, wenn für jede denkbare Anspruchsgrundlage jeweils nur ein Grund genannt wird, weswegen ihre jeweiligen Voraussetzungen nicht erfüllt sind.⁶⁴ Der Übergang vom Gutachten- in den Urteilsstil markiert daher auch den Übergang von der Lehre zur Praxis. Geht es an der Universität noch darum, einen rechtlichen Fall ‚lehrbuchmäßig‘ unter allen erdenklichen Gesichtspunkten zu *lösen*, wird dieser nun verbindlich *entschieden*.⁶⁵ Dementsprechend heißt es in einem gängigen Ausbildungslehrbuch im juristentypischen Obrigkeitston: „Rechtsfragen, die keinen Einfluss auf den Rechtsstreit haben, sind wegzulassen“ und „Schlussfloskeln, die nichts Neues bringen, sondern bereits Dargelegtes wiederholen, verstoßen eindeutig gegen den Urteilsstil und sind daher grundsätzlich zu vermeiden.“⁶⁶

Eine weitere Annäherung an die Praxis ermöglicht die Nutzung von Gesetzeskommentaren in den Klausuren des zweiten Staatsexamens. Zu der bereits beschriebenen puzzleartigen Zuordnung von Sachverhaltsumständen zu den Tatbestandsmerkmalen der Rechtsnormen (oben Abschnitt C.) gesellt sich mit der Gesetzeskommentierung eine Lösungshilfe, die diese Zuordnung erleichtert. Kommentarfundstellen, die selbst oft nur aus Zitaten der Rechtsprechung bestehen, dürfen und sollen in der Klausur durchaus wortwörtlich abgeschrieben werden, was an die literarische Technik der Montage erinnert (dazu noch unten Abschnitt I.).

Mit dem Erlernen der Urteilsformalien und des Urteilsstils werden angehende Juristinnen und Juristen endgültig zu routinierten Rechtstechnikern im Justizbetrieb geformt. Bemerkenswerterweise müssen sie in ihren Klausuren nicht nur ‚harte‘ Gesetznormen anwenden. Ihre Darstellung gerichtlicher Entscheidungen muss auch ‚weichen‘, nicht im Gesetz geschriebenen Normen entsprechen, nämlich im Justizbetrieb etablierten Konventionen, die sich je nach Gerichtsbarkeit und Region unterscheiden können. Außerdem werden sie in der praktischen Ausbildung,

62 Anders/Gehle, Das Assessorexamen im Zivilrecht, S. 136 f.

63 Wolf, in: ZJS 2020, S. 553 (555 f.); Hassemer, Einführung in die Grundlagen des Strafrechts, S. 250.

64 Kaiser/Kaiser/Kaiser, Die Zivilgerichtsklausur im Assessorexamen, S. 68 ff.

65 Bierman, in: JA 2023, S. 1028 (1034).

66 Anders/Gehle, Das Assessorexamen im Zivilrecht, S. 132, 137.

zum Teil sogar auch in der Theorie der Klausuren, in ‚banale‘ berufsalltägliche Handlungsmechanismen eingeführt. So wird etwa in der Staatsanwaltsklausur der Entwurf einer Abschlussverfügung erwartet, die nichts anderes ist als eine (fiktive) Anweisung an die eigene Geschäftsstelle, wie mit der Akte im Weiteren umzugehen ist (Ablichtungen fertigen, Anklageschrift an Gericht weiterleiten, anderen Stellen den Verfahrensstand mitteilen etc.).

Die im Referendariat imitierte praktische Tätigkeit ist auf eine widersprüchliche Art präzise und unpräzise zugleich. Über Probleme, die sich mangels ihrer Entscheidungsrelevanz nur an der Universität stellen, darf die Praktikerin (und damit auch die Referendarin) hinweggehen. Zugleich muss sie im Vergleich zum universitären Gutachten eine ungleich größere Zahl an kleinteiligen Formalien beachten. Ob sich hierdurch eine gute Juristin auszeichnet, ist zumindest zweifelhaft. Ein perfektes Rubrum hat keinen juristischen Mehrwert; in der Praxis wird es ohnehin regelmäßig durch Software automatisiert erstellt. Auch der Tenor folgt schlicht logisch aus dem Ergebnis der Entscheidungsgründe. Deswegen gibt es hier in Klausuren auch – wie es dem Nachwuchs immer wieder gesagt wird – notenmäßig wenig zu gewinnen. Im gleichen Atemzug heißt es dann aber, dass etwaige Fehler ob ihrer (vermeintlich) einfachen Vermeidbarkeit ungleich strenger geahndet werden. Das Einüben und Beachten dieser Formalien wirkt auf archaische Weise disziplinierend; es richtet den juristischen Nachwuchs dahingehend zu, selbst sinnlos erscheinenden Tätigkeiten noch Aufmerksamkeit und Hingabe zu widmen. Auf der anderen Seite hat auch diese Disziplinierung ihre funktionale Notwendigkeit: So ist zum Beispiel die exakte Formulierung von Rubrum und Tenor äußerst wichtig, weil sich hiernach die Vollstreckung als praktische Durchsetzung des Urteils richtet.⁶⁷

F. Fachsprachlichkeit der Rechtssprache

Ungeachtet der unterschiedlichen Darstellungsweisen im Gutachten- beziehungsweise Urteilsstil werden angehende Juristinnen und Juristen darin geschult, Rechtssprache als Fachsprache zu benutzen. Fachsprache heißt, dass sich das rechtsbezogene Sprechen aufgrund disziplinärspezifischer Kommunikationsregeln von der Standard- und Gemeinsprache deutlich unterscheidet.⁶⁸ Im Allgemeinen zeichnen sich Fachsprachen durch „Klarheit und Eindeutigkeit, Formalisierung und Normierung des Ausdrucks“ aus.⁶⁹ Individuelle Formulierungspräferenzen und -gewohnheiten werden weitestgehend unterdrückt und verschwinden hinter den Gesetzmäßigkeiten und Mustern der jeweiligen Fachsprache.⁷⁰ Rechtssprache wird oft als nüchtern, neutral, sachorientiert und abstrakt beschrieben.⁷¹ Rechtslerner

⁶⁷ Althengeler, in: Petöfi (Hrsg.), S. 185 (192 ff.).

⁶⁸ Arjomand-Zoike, Deutungshoheit und Übersetzung, S. 96 ff.; *Deutsch*, in: ders. (Hrsg.), S. 21 (23 ff.).

⁶⁹ Oksaar, in: ZG 1989, S. 210 (219).

⁷⁰ Schnapp, in: JA 2015, S. 130 (135 f.).

⁷¹ Dazu Schnetter, Gerichtsrhetorik, S. 150 ff.

werden in ihrer Ausbildung dazu angehalten, diesen Stil bestmöglich nachzuahmen.⁷² So ist etwa der Gebrauch der ersten Person Singular verpönt, sodass Rechtslerner darauf trainiert werden, sich von ihren eigenen Werken zu dissoziieren und sich als rein der Sache verschriebenen ‚Bearbeiter‘ zu verstehen.⁷³ Die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des eigenen Verstehenshorizontes oder der eigenen Positionalität innerhalb eines übergeordneten Diskurses bleibt dabei oft unterentwickelt.

Indes kann sich die Imitation der juristischen Sprache schnell als „Falle“ erweisen.⁷⁴ Nicht umsonst wird oft vom ‚Juristenlatein‘ gesprochen. Dieses zeichnet sich aus durch verschachtelte Satzungenetze und übermäßigen Gebrauch des Passivs, nominalisierter Verben, (vermeintlich) bildungssprachlicher Ausdrücke, Latinismen, Leerformeln sowie Füll- und Verstärkerwörter.⁷⁵ Zwar gibt es zahlreiche Anleitungen für einen verständlichen Stil.⁷⁶ Trotzdem verheddern sich angehende Juristinnen und Juristen schnell – womöglich auch mangels guter Vorbilder – in der Nachahmung eines Papierdeutsch, das auf Fachfremde autoritär, befehlend und unverständlich wirkt.⁷⁷

Von der Verwendung rhetorischer Figuren wird oft pauschal abgeraten, da sie gegen die Maximen juristischer Fachsprache verstießen und den Verfasser als Fachfremden auswiesen.⁷⁸ Dies übersieht, dass es gerade eine rhetorische Kunst ist, die inhärente Rhetorizität des eigenen Textes so zu verschleiern, dass diese nicht mehr erkannt wird (*ars est artem celare*).⁷⁹

Fachsprachen lassen sich zudem an der Verwendung von Fachbegriffen erkennen. Denn Fachsprache dient der präzisen und gleichzeitig schnellen Kommunikation unter Fachangehörigen. Mit Fachbegriffen lässt sich in verkürzter Form komplexes rechtliches Wissen bezeichnen.⁸⁰ Nicht nur gesetzliche Rechtsbegriffe (‚Verwaltungsakt‘, ‚Vorsatz‘, ‚Fahrlässigkeit‘ etc.) sind in diesem Sinne Fachbegriffe. Ganz im Gegenteil: Die Rechtssprache ist voll von mit spezifischen rechtlichen Wertungen aufgeladenen:

72 Kruse, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 109 (120); Gast, Juristische Rhetorik, S. 197f.; Mix, Schreiben im Jurastudium, S. 73.

73 Bombhoff, in: Law & Literature 2025, S. 1 (14 f.).

74 Valerius, Einführung in den Gutachtenstil, S. 35 ff.

75 Schimmel, Juristische Klausuren und Hausarbeiten richtig formulieren, S. 136 ff., 164 ff.

76 Etwa Walter, Kleine Stilkunde für Juristen; Wolf, in: ZJS 2020, S. 553.

77 Griebel/Schimmel, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 89.

78 So ausdrücklich Hattenhauer, in: Haß-Zumkehr (Hrsg.), S. 266 (268 ff., 279); zur Vorstellung einer arhetorischen Rechtssprache Lieb in: Missinne/Schneider et al. (Hrsg.), S. 571 (577).

79 Schnetter, Gerichtsrhetorik, S. 154; Bombhoff, in: Law & Literature 2025, S. 1 (11, 15).

80 Morlok, in: Brockmann/Pilniok, S. 11 (15).

- Schlagworten (bodenrechtliche Schicksalsgemeinschaft; Konzentrationswirkung; Schlüsselgewalt),
- Redewendungen (eine schematische Lösung verbietet sich; keine Flucht ins Privatrecht; der Staat als Heimstatt aller Staatsbürger),⁸¹
- Maximen (keine Gleichheit im Unrecht),
- rechtswissenschaftlich-dogmatischen Lehren (eingeschränkte rechtsfolgenverweisende Schuldtheorie; Saldotheorie),
- Metaphern (*Grundgesetz*;⁸² *schwebende* Unwirksamkeit; großer *Lauschangriff*),⁸³
- Fallnamen (Jungbullen-Fall, Lüth-Fall, Rose-Rosahl-Fall),⁸⁴
- Latinismen (*reformatio in peius*; *culpa in contrahendo*; *audiatur et altera pars*) und
- Topoi (Verbraucherschutz; Vertrauensschutz; Verkehrsschutz).

Auch wenn sich die Rechtssprache vielfach gemeinsprachlicher Ausdrücke bedient, haben diese als Fachbegriffe für die Teilnehmenden des Expertendiskurses Recht eine andere Bedeutung als für den unbefangenen Laien.⁸⁵ Die Benutzung von Fachsprache – und das heißt unter anderem: die korrekte Verwendung von Fachbegriffen⁸⁶ – signalisiert demnach juristische Expertise. Sie markiert den Unterschied zwischen Mitgliedern der Fachgemeinschaft und Außenstehenden.⁸⁷ Die durch den korrekten Einsatz von Fachbegriffen verkürzte Sprechweise vermittelt den Eindruck, dass man gegebenenfalls das hinter einem Fachbegriff stehende rechtliche Wissen weiter erläutern könnte.⁸⁸ Dabei entscheiden bereits Nuancen darüber, wer die Rechtssprache beherrscht – und wer nicht.⁸⁹ So wird etwa ein Vertrag bei Angebot und Annahme nicht rechtskräftig, sondern wirksam geschlossen (rechtskräftig wird eine Gerichtsentscheidung); ein Zeuge ist glaubwürdig, seine Aussage glaubhaft (und nicht andersherum); eine Strafanzeige ist ein bloßer Hinweis darauf, dass eine Straftat geschehen sein könnte – das Begehren des Verletzten auf Einschreiten der Strafverfolgungsbehörden ist dagegen ein Strafantrag.⁹⁰

81 Zu dieser Sentenz des Bundesverfassungsgerichts *Fried/Heger et al.*, in: Der Staat 63 (2024), S. 253 (260 ff.).

82 Zur Metaphorik von Grundgesetz als Ursprung allen Rechts *Schnetter/Oldenburg*, Die Sprache des Grundgesetzes muss einfach bleiben, FAZ Einspruch v. 14.5.2024.

83 Hierzu *Schnetter*, Gerichtsrhetorik, S. 162.

84 Dazu *Fischer/Schnetter*, in: Nehrlich/Schilling (Hrsg.), S. 167 (169 f.).

85 *Mix*, Schreiben im Jurastudium, S. 63 ff.

86 *Schimmel*, Juristische Klausuren und Hausarbeiten richtig formulieren, S. 161 ff.; *Mix*, Schreiben im Jurastudium, S. 69.

87 *Arjomand-Zoike*, Deutungshoheit und Übersetzung, S. 106; *Wrase*, in: *Pilniok/Brockmann* (Hrsg.), S. 41 (55); *Morlok*, in: *Brockmann/Pilniok*, S. 11 (15); *Gast*, Juristische Rhetorik, S. 202; *Bourdieu*, in: *Actes de la recherche en sciences sociales* 1986, S. 3 (9).

88 *Somek*, in: *Lerch* (Hrsg.), S. 399 (399 f.).

89 *Valerius*, Einführung in den Gutachtenstil, S. 41.

90 Alle Beispiele von *Schimmel*, Juristische Klausuren und Hausarbeiten richtig formulieren, S. 145 f.

Da ihre Adressaten, nämlich die Prüfenden, Fachexperten sind, müssen Rechtsler in Prüfungen auch solche Fachbegriffe richtig verwenden.⁹¹ Das geht mitunter so weit, dass von Klausurbearbeitern nicht nur erwartet wird, Fachbegriffe in Form gesetzlicher Rechtsbegriffe zu verwenden. Vielmehr sollen sie auch die in Rechtsprechung oder Lehre entwickelten Schlagworte, Redewendungen, Maximen und so weiter benutzen; in der Hoffnung, dass der eilige Leser lediglich sein Häkchen setze und den Absatz ansonsten überfliege, sodass etwaige inhaltliche Fehler nicht auffielen.⁹² Mitunter werden aber sogar sachlich korrekte Umschreibungen schlechter bewertet als das bloße Nennen solcher Stichworte und Wendungen, was in hohem Maße disziplinierend wirken dürfte.⁹³

G. Klausurtaktische Zwänge

Überhaupt wird vielfach propagiert, eine Klausur sei so zu schreiben, dass sie der Bewertungsperson „ein möglichst entspanntes Leseerlebnis“ verschaffe.⁹⁴ So wird es als Ziel ausgegeben, nicht die individuell als gerecht oder richtig empfundene Lösung zu vertreten, sondern möglichst die an die Prüfenden ausgegebene Musterlösung zu ‚treffen‘.⁹⁵ Rechtsler sollen den Fall so lesen, dass sie die Logik der Klausur erkennen.⁹⁶ Hierin zeigt sich das oben (Abschnitt C.) beschriebene Vorgehen des puzzleartigen Zuordnens von Sachverhaltsangaben zu Tatbestandsmerkmalen. Es geht darum, all jene ‚Probleme‘ zu finden, richtig einzuordnen und zu diskutieren, die in der Klausur vom Ersteller angelegt wurden.⁹⁷ Zur Klausurtaktik gehört auch, seinen Lösungsweg so zuzuschneiden, dass man sich möglichst viele ‚Probleme‘ auf dem weiteren Lösungsweg eröffnet.⁹⁸

Zugleich sollen Klausurbearbeiter aber nicht durch von der Klausurerstellerin unvorhergesehene Umwege unnötige Schreibarbeit verrichten. In einer überdisziplinierten Anwendung der ersten und dritten Kommunikationsmaxime von *Grice*⁹⁹ soll die Antwort auf eine rechtliche Frage wirklich genau nur diese Frage und keine andere beantworten, sie soll nichts problematisieren, was nicht problematisch ist, sie soll – kurz gesagt – ‚kein Wort zu viel enthalten‘.¹⁰⁰ Es heißt: „Überflüssiges ist falsch“.¹⁰¹ Wenn Juristinnen und Juristen im Umgang mit Außenstehenden

91 *Mix*, Schreiben im Jurastudium, S. 52, 69; *Körber*, in: JuS 2008, S. 289 (296).

92 *Rabe von Kühlewein*, in: JuS 2019, S. 436 (437); *Valerius*, Einführung in den Gutachtenstil, S. 43.

93 Kritisch *Kuhn*, in: *Kramer* (Hrsg.), S. 21 (24).

94 *Rabe von Kühlewein*, in: JuS 2019, S. 436 (437); siehe auch *Fahl*, in: JA 2008, S. 350 (357).

95 Stellvertretend *Bierman*, in: JA 2023, S. 1028 (1034).

96 Besonders ausführlich zur Klausurlogik und -taktik im Zweiten Examen *Kaiser/Kaiser/Kaiser*, Die Zivilgerichtsklausur im Assessorexamen, S. 29 ff.

97 *Konertz*, in: JuS 2020, S. 297 (297 f.).

98 *Elzer/Lemmel* et al., Sicher durch das 2. Staatsexamen, S. 37.

99 *Grice*, in: *Cole/Morgan* (Hrsg.), S. 41 (45 f.).

100 *Valerius*, Einführung in den Gutachtenstil, S. 13 f., 18 und 24 ff.; *Hildebrand*, in: *Brockmann/Pilnik* (Hrsg.), S. 141 (145); *Mix*, Schreiben im Jurastudium, S. 79.

101 Beispielhaft *Körber*, in: JuS 2008, S. 289 (296).

mitunter ungeduldig wirken, dann deshalb, weil es ihnen an Verständnis mangelt, dass ihr Gegenüber – aus ihrer Sicht – Relevantes nicht von Irrelevantem zu unterscheiden weiß.

Die Musterlösungen folgen in der Regel der ‚herrschende Meinung‘ und in Klausuren des zweiten Examens ausnahmslos der höchstgerichtlichen Rechtsprechung. Denn so wie der Klausurbearbeiter eine schlechte Note fürchtet, fürchtet die Klausurerstellerin die Anfechtbarkeit ihrer Klausur. Rechtslernern wird daher klausurtaktisch dazu geraten, der eigenen Bearbeitung die herrschende Ansicht zugrunde zu legen.¹⁰² Zugleich impliziert die Existenz der Musterlösung, dass es ‚eine richtige Lösung‘ gäbe. Dies beeindruckt Rechtslerner in ähnlicher Weise wie die Darstellungsform der ‚einen richtigen Entscheidung‘ gerichtlicher Urteile den Rechtslaien (dazu unten Abschnitt I.). Die hinter dieser Fassade liegende Kontingenz der Rechtsentscheidung überfordert, weswegen Rechtslerner umso mehr Halt an den Konstanten der herrschenden Meinung und höchstrichterlichen Rechtsprechung suchen. Sie werden damit schon früh darauf getrimmt, dass es nicht auf die eigene Meinung ankommt,¹⁰³ sondern sie die Lösung letztlich für andere schreiben. Dadurch wird ein nicht unerheblicher Druck zu Konformität und Pragmatismus ausgeübt. Positiv gewendet reduziert dies aber auch Komplexität und entlastet Klausurbearbeiter kognitiv. Denn es wird gar nicht erwartet, dass sie sich eigenständig wissenschaftliche Fragestellungen erarbeiten oder zu einer Debatte neue Argumente beitragen, innovativ oder gar kreativ sind.¹⁰⁴ Eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen, politischen und philosophischen Entstehungsbedingungen von Rechtsnormen oder dem schöpferischen Eigenanteil bei der Rechtsanwendung bleibt dadurch natürlich tendenziell außen vor.¹⁰⁵ Stattdessen verleitet diese Arbeitsweise dazu, Gesetze wie ein Subsumtionsautomat nur möglichst technisch korrekt anwenden zu wollen.¹⁰⁶

Auch wird Studierenden zwar einhellig geraten, für die Examensvorbereitung möglichst viele Probeklausuren zu schreiben.¹⁰⁷ Nicht selten sind die Bewertungen von Klausuren aber wenig aussagekräftig und konstruktiv, sondern ähneln Verrissen, die nur aufzeigen, was der Klausurbearbeiter alles nicht weiß und kann, ohne konkrete Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen.¹⁰⁸ Das mag auch daran liegen, dass das unterbezahlte oder von ‚wichtigeren Aufgaben‘ abgehaltene Korrektur-

102 *Kaiser/Kaiser/Kaiser*, Die Zivilgerichtsklausur im Assessorexamen, S. 29; *Valerius*, Einführung in den Gutachtenstil, S. 33 f.; *Körber*, in: JuS 2008, S. 289 (294 Fn. 54).

103 So ausdrücklich *Fahl*, in: JA 2008, S. 350 (353).

104 *Wolf*, in: ZJS 2020, S. 553 (561 f.); kritisch *Böning/Schultz*, in: Boulanger/Rosenstock, S. 193 (198); *Steffahn*, in: Kramer (Hrsg.), S. 161 (162 ff.).

105 *Steffahn*, in: Kramer (Hrsg.), S. 161 (161); *Heinig/Möllers*, Kultur der Kumpanei, in: FAZ vom 24.3.2021, S. 8.

106 *Böning/Schultz*, in: Boulanger/Rosenstock, S. 193 (201), sprechen vom „Untertanengeist“.

107 *Wolf*, in: ZJS 2020, S. 553 (553); *Körber*, in: JuS 2008, S. 289 (289 f.).

108 *Griebel/Schimmel*, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 83 f.; *Böning*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 159 (174 f.).

personal keinerlei didaktische Schulung durchläuft.¹⁰⁹ Der nicht selten herrische Umgangston in Klausurvoten erinnert einen an Disziplinierungseinrichtungen wie Gefängnisse, das Militär oder Erziehungsanstalten im preußischen Geiste.

H. Die Staatsexamina als Eintrittsschwellen in den juristischen Stand

Angehenden Rechtslernern wird oftmals das Gefühl vermittelt, nicht ebenbürtig zu sein, solange sie nicht die informellen Spielregeln des Umgangs unter Juristinnen und Juristen genügend verinnerlicht haben oder noch nicht diese oder jene Prüfung – insbesondere die beiden juristischen Staatsexamina – absolviert haben.¹¹⁰ Dementsprechend markieren vor allem die staatlichen Prüfungen einen bedeutsamen Übergang in der Laufbahn von Juristinnen und Juristen. Sie sind ein Initiationsritus, bei dem insbesondere die Passung des Anwärters mit den im sozialen Feld herrschenden Konventionen abgeprüft wird.¹¹¹ Es sind außerordentlich fordernde und kompetitive Prüfungen, die erst nach regelmäßig mindestens einem Jahr, oft sogar noch länger dauernder intensiver Vorbereitung in Angriff genommen werden. In der JurSTRESS-Studie der Universität Regensburg wurde jüngst bei Jurastudierenden in der Examensvorbereitung und während der Prüfung ein erheblicher Anstieg an stressbedingten Belastungsindikatoren wie Ängstlichkeit, Depressivität und Schlafproblemen festgestellt.¹¹² Böning spricht in ihrer sozialqualitativen Sekundärdatenuntersuchung von „[o]rganisierte[m] psychischen Druck“ in der Examensvorbereitung und einem „[a]nonymisierten Prüfungsapparat“, der „Befremden und Angst“ auslöse.¹¹³

Juristinnen und Juristen sind außergewöhnlich notenfixiert.¹¹⁴ Dies liegt daran, dass sie in Studium, Referendariat und teilweise (besonders im Justizdienst) sogar noch im Berufsleben konstant bewertet werden. Diese Noten gelten wiederum als entscheidend für den akademischen und späteren beruflichen Erfolg. Zugleich wird die Notengebung als oftmals willkürlich wahrgenommen.¹¹⁵ Die dadurch hervorgerufenen Gefühle der Hilflosigkeit, Unterordnung und Verunsicherung weichen dann einer großen Erleichterung und rückblickenden Verklärung, wenn die Examina bestanden wurden, bestenfalls mit sogenannten Prädikatsnoten ab der Notstufe ‚Vollbefriedigend‘.¹¹⁶ Im übertragenen Sinne wird man mit den Examina in die Gemeinschaft der Rechtsprofessionellen aufgenommen, die „als Funktionselite nach wie vor Schlüsselpositionen der Gesellschaft [besetzt]“. ¹¹⁷ Das vermittelt

109 Bleckmann, in: Griebel (Hrsg.), S. 97 (111); Lagodny/Mansdörfer et al., in: ZJS 2014, S. 157 (164).

110 Böning, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 159 (170 f.).

111 Böning/Schultz, in: Boulanger/Rosenstock, S. 193 (196); Rudek, in: Kramer (Hrsg.), S. 111 (119).

112 Wüst/Giglberger et al., Abschlussbericht des Regensburger Forschungsprojektes zur Examensbelastung bei Jurastudierenden – JurStress.

113 Böning, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 159 (164, 168).

114 Griebel/Schimmel, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 79 ff.

115 Erste empirische Indizien für diese Vermutung bei Hufeld, in: ZDRW 2024, S. 59.

116 Böning, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 159 (171 ff.).

117 Böning/Schultz, in: Boulanger/Rosenstock, S. 193 (195).

dieser Gemeinschaft trotz ihrer sozialen Fragmentierung infolge unterschiedlicher Berufsbilder¹¹⁸ ein starkes kollektives Identitätsgefühl. Sie kann mittels der staatlichen Examina als ‚offiziellen Qualitätssiegeln‘ ganz klar zwischen denen differenzieren, die dazugehören – und denen, die es nicht tun.¹¹⁹

In der Retrospektive wird dann oft die Zeit der Examensvorbereitung trotz oder gerade wegen der extremen Belastung glorifiziert. Denn dieser ‚harten Schule‘ verdanken viele Juristinnen und Juristen ihre Disziplin, aber auch ihr Wissen über ein ihnen lange Zeit völlig unverständliches Gedankenkonstrukt, mit dem sie sich von Laien unterscheiden.¹²⁰ Die Strenge in der Bewertung, der kompetitive Druck und die Selektivität der Prüfung lässt die Aufnahme in die Gemeinschaft noch wertvoller wirken.¹²¹ Wer dann auch noch mit guten Noten eine amtliche Bestätigung hat, alles besser gewusst und Recht gehabt zu haben, läuft Gefahr, sich auch charakterlich zum Besserwisser und Rechthaber zu entwickeln.¹²²

I. Die Sprache des Rechts als Ausdruck der Autonomie des Rechts

Die in den Klausuren abgeprüfte Fähigkeit rechtlichen Schreibens ist Teil des von Rechtslernern einzuübenden juristischen Handelns – und dieses „lässt sich angemessen nur als professionelles Handeln analysieren“.¹²³ Denn der praktische Rechtsanwender handelt in einer professionellen Rolle, in der er spezifische Rollenerwartungen erfüllen muss.¹²⁴ So muss eine Staatsanwältin aufgrund des Legalitätsprinzips selbst dann auf eine Verurteilung plädieren, wenn sie Verständnis mit den Handlungen der Angeklagten hat. Ein Anwalt muss ungeachtet aller persönlichen Sympathien oder Antipathien schon alleine wegen des Haftungsrisikos die Rechte des Mandanten bestmöglich wahrnehmen.¹²⁵ Den inneren Widerspruch zwischen eigenem Rechts- oder Gerechtigkeitsgefühl und äußeren Rollenerwartungen überwinden professionelle Rechtsanwender durch die Verengung ihres Blickwinkels auf das rein Rechtliche.¹²⁶ Kernaufgabe der juristischen Praxis ist es, ein tatsächliches Geschehen in einen rechtlich überprüfbaren Sachverhalt und damit in Rechtssprache zu ‚übersetzen‘.¹²⁷ Dies erfordert eine Selektion, die die Komplexität des realen Geschehens reduziert.¹²⁸ Die oftmals vielschichtigen sozialen

118 Dazu *Mrowczynski*, in: Schnell/Pfadenhauer (Hrsg.), S. 1 (5, 7, 17 f.).

119 *Rudek*, in: Kramer (Hrsg.), S. 111 (117).

120 *Rudek*, in: Kramer (Hrsg.), S. 111 (121).

121 *Rudek*, in: Kramer (Hrsg.), S. 111 (121).

122 *Griebel/Schimmel*, Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, S. 83.

123 *Maiwald*, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), S. 11 (11).

124 *Gast*, Juristische Rhetorik, S. 197 f.

125 *Mrowczynski*, in: Schnell/Pfadenhauer (Hrsg.), S. 1 (3 f.).

126 *Maiwald*, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), S. 11 (33 ff.).

127 *Arjomand-Zoike*, Deutungshoheit und Übersetzung, S. 105 f.; *Felder* in: Lerch (Hrsg.), S. 133 (137).

128 *Naucke*, in: Schönert (Hrsg.), S. 59 (59); *Hassemer*, Einführung in die Grundlagen des Strafrechts, S. 82 ff.

Konfliktdimensionen und subjektiven Parteiinteressen werden als dem juristischen System und Code fremde Umstände ausgeblendet.¹²⁹ Dadurch gewinnen Rechtsanwender die nötige Distanz zu den Gefühlen der an einem realweltlichen Konflikt beteiligten Parteien sowie bestenfalls auch ihren eigenen inneren Überzeugungen.¹³⁰

Ist der vielschichtige Lebenssachverhalt erst einmal auf seinen juristischen Kern konzentriert, wendet der Rechtsentscheider hierauf – so das Ideal – allein juristische Maßstäbe an, über die er aber dem Grunde nach nicht selbst verfügt. Eine intuitive, ethische, politische, emotionale, pragmatische oder sonst wie unjuristische Beurteilung ist – dem Grunde nach – unerheblich. Es geht nicht um ein persönliches Urteil, sondern um ein Urteil, das so auch jeder andere Rechtsanwender hätte treffen können beziehungsweise müssen.¹³¹

Zugleich ist es keineswegs so, dass außerrechtliche Gesichtspunkte – wie die der Intuition, der Ethik, der Politik, des Gefühls oder der praktischen Handhabbarkeit – bei der Entscheidungsfindung unerheblich wären. Es geht nur darum, diese außerjuristischen Aspekte entweder zu kaschieren oder jedenfalls in der Sprache des Rechts zu formulieren, also die womöglich auch von außerrechtlichen Aspekten beeinflusste Entscheidungs*herstellung* in eine juristische Entscheidungs*darstellung* zu überführen.¹³² Entsprechend heißt es in der Ausbildung, Rechtslerner sollten keine ‚Besinnungsaufsätze‘ schreiben, sondern anhand rechtlicher Wertungen begründen;¹³³ übersehend, dass sich hinter einer rechtlichen Begründung durchaus ein außerrechtliches Motiv verstecken kann.

Die Entscheidung muss demzufolge so dargestellt werden, als würde kein Individuum, sondern eine Institution entscheiden (etwa das Gericht oder die Behörde) – beziehungsweise noch abstrakter: das Gesetz.¹³⁴ Etwaige Unsicherheit darüber, was tatsächlich vorgefallen sein mag und wie gerechterweise hierüber zu entscheiden ist, wird hinter einer Sprache der Neutralität, Konformität und Emotionslosigkeit versteckt, die den individuellen Entscheider zugunsten eines vermeintlich objektiven Betrachters zurücktreten lässt.¹³⁵ So entlasten sich Rechtsanwender von dem potenziellen Vorwurf subjektiver Parteilichkeit, Ideologie und Willkür. Gleichzeitig wird die individuelle Entscheidungsverantwortung auf andere externalisiert,¹³⁶ etwa auf den Gesetzgeber oder auf die Höchstgerichte, deren Gesetzen oder ständiger Rechtsprechung man folgen müsse.

129 Messmer, in: Lerch (Hrsg.), S. 233 (234 und 239).

130 Maiwald, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), S. 11 (29 f., 33); Bourdieu, in: Actes de la recherche en sciences sociales 1986, S. 3 (9).

131 Bombhoff, in: Law & Literature 2025, S. 1 (14 f.).

132 Zur Herstellungs-Darstellungs-Differenz knapp von Schlieffen, in: JA 2013, S. 1 (2).

133 Exemplarisch Bringewat, Methodik der juristischen Fallbearbeitung, S. 18.

134 Lepsius, in: JöR N.F. 64 (2016), S. 123 (156 ff.); Gast, Juristische Rhetorik, S. 200 f.

135 Naucke, in: Schönert (Hrsg.), S. 59 (66, 70 f.).

136 Von Schlieffen, in: Fix/Gardt/Knape (Hrsg.), S. 1811 (1816).

Dass aber Menschen ein und dieselbe Situation unterschiedlich wahrnehmen oder ihre Erinnerung daran unterschiedlich gut wiedergegeben können, Rechtstexte notwendigerweise deutungs offen sind und sich mit der juristischen Methodik nahezu immer Begründungen für gegensätzliche Anwendungen von Rechtsnormen finden lassen, muss weitestmöglich verschleiert werden.¹³⁷ Rechtsanwender bedienen sich dabei einer Sprache der Autonomie, der Neutralität und der Universalität, die den Eindruck erweckt, als sei das rechtliche Ergebnis durch ein Regelwerk vorbestimmt, das durch innere Kohärenz zusammengehalten und über die Zeit konsistent angewandt werde.¹³⁸ Daher auch der hohe Grad an Intertextualität in Rechtstexten.¹³⁹ Rechtsanwender sichern sich ständig bei Autoritäten ab. Ihre Texte sind durch die Darstellungsform der Montage dominiert, bei der bausteinartig Gesetzestexte, Rechtsprechungs zitate und Literaturverweise in den eigenen Text eingeworben werden, um „die mit der Herstellung einhergehende Normkreation als Perpetuierung zu präsentieren“.¹⁴⁰ Zugleich ist rechtliches Wissen nicht naturwissenschaftlich oder anderweitig von außen nachprüfbar, sondern wird innerhalb des juristischen Feldes produziert: Recht ist, was Juristinnen und Juristen als Recht anerkennen.¹⁴¹ Sie gewinnen hierdurch zwangsläufig die Deutungshoheit über all jene Konflikte, die nach ihren Regeln und in ihrer Sprache verhandelt werden.¹⁴² Der feststellende und beschreibende Sprachstil der Juristinnen und Juristen ist damit auch Ausdruck ihrer Diskursmacht.¹⁴³

J. Schluss

Mit der Fokussierung auf das rechtliche Konzentrat autonomisieren sich Rechtsanwender gegenüber den Einflüssen anderer sozialer Felder. Diese Autonomisierung bedeutet zugleich auch eine Distanzierung gegenüber rechtlichen Laien, für die das juristische Handwerk regelmäßig unverständlich bleibt. Dies spiegelt sich wider in der juristischen Sprache der Sachlichkeit, der Abstraktheit und Entsubjektivierung. Genau diese Sprache müssen Rechtslerner erwerben, um von der Gemeinschaft der Rechtsprofessionellen als gleichrangig akzeptiert zu werden. Dies geschieht in den Disziplinierungsanstalten der juristischen Ausbildung: der Universität und der Justiz. Die damit erworbene und letztlich übernommene Ausdrucksfähigkeit kennzeichnet ihre Assimilation mit dem sozialen Feld des Rechts.

137 Bourdieu, in: Actes de la recherche en sciences sociales 1986, S. 3 (6 ff.).

138 Bourdieu, in: Actes de la recherche en sciences sociales 1986, S. 3 (5).

139 Schnetter, Gerichtsrhetorik, S. 155 ff.

140 Kuntz in: AcP 216 (2016), S. 866 (887); vgl. auch Bourdieu, in: Actes de la recherche en sciences sociales 1986, S. 3 (10 f.).

141 Mrowczynski, in: Schnell/Pfadenhauer (Hrsg.), S. 1 (5 f.).

142 Bourdieu, in: Actes de la recherche en sciences sociales 1986, S. 3 (11).

143 Vgl. Foucault, Das Leben der infamen Menschen, S. 41.

Bibliographie

- Altehenger, Bernd*, Die richterliche Entscheidung als Texttyp, in: Petöfi (Hrsg.), Texte und Sachverhalte. Aspekte der Wort- und Textbedeutung, Hamburg 1983, S. 185–227.
- Anders, Monika/Gehle, Burkhard*, Das Assessorexamen im Zivilrecht, 15. Auflage, Baden-Baden 2020.
- Arjomand-Zoike, Daniel*, Deutungshoheit und Übersetzung, Weilerwist 2023.
- Baer, Susanne*, Rechtssoziologie, 5. Auflage, Baden-Baden 2023.
- Bleckmann, Frank*, Motivation im Jurastudium, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Baden-Baden 2018, S. 97–133.
- Bleckmann, Frank/Raupach, Tobias*, Same Same But Different – Praxisbezüge in der Ausbildung von JuristInnen und MedizinerInnen, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), Die juristische Profession und das Jurastudium, Baden-Baden 2017, S. 107–155.
- Biermann, Rainer*, Tipps für die zivilrechtliche Assessorklausur, in: JA 2023, S. 1028–1036.
- Bomhoff, Jacco*, Making Legal Knowledge Work: Practising Proportionality in the German Repetitorium, in: Social & Legal Studies 2023, S. 28–54.
- Bomhoff, Jacco*, Getting Legal Reason to Speak for Itself: The Legal Form of the Gutachten and Its Affordances, in: Law & Literature 2025, S. 1–25.
- Böning, Anja/Schultz, Ulrike*, Juristische Sozialisation, in: Boulanger/Rosenstock/Singelstein (Hrsg.), Interdisziplinäre Rechtsforschung, Eine Einführung in die geistes- und sozialwissenschaftliche Befassung mit dem Recht und seiner Praxis, Wiesbaden 2019, S. 193–205.
- Böning, Anja*, Nicht für das Examen lernen wir? Über die Sozialisations- und Disziplinierungseffekte juristischer Prüfungen, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, Probleme, Praxis und Perspektiven, Baden-Baden 2013, S. 159–176.
- Bourdieu, Pierre*, La force du droit, Éléments pour une sociologie du champ juridique, in: Actes de la recherche en sciences sociales 1986, S. 3–19.
- Bringewat, Peter*, Methodik der juristischen Fallbearbeitung, Mit Aufbau- und Prüfungsschemata aus dem Zivil-, Strafrecht und öffentlichen Recht, 5. Auflage, Stuttgart 2024.
- Deutsch, Andreas*, Historische Rechtssprache des Deutschen, Eine Einführung, in: Deutsch (Hrsg.), Historische Rechtssprache des Deutschen, Heidelberg 2013, S. 21–80.
- Dietrich, Jan-Hendrik*, Akteure und Institutionen juristischen Lehrens und Lernens, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 111–136.
- Elzer, Oliver/Lemmel, Ulrike et al.*, Sicher durch das 2. Staatsexamen, 2. Auflage, München 2019.
- Emmrich, Volker*, Schreibaufgabe Gutachten – Eine Betrachtung des Erwerbs von Textkompetenz im Jurastudium, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 85–108.
- Fahl, Christian*, 10 Tipps zum Schreiben von (nicht nur) strafrechtlichen Klausuren und Hausarbeiten, in: JA 2008, S. 350–357.
- Felder, Ekkehard*, Alltagsweltliche und juristische Wirklichkeitskonstitution im Modell der Juristischen Textarbeit, Ein sprachhandlungstheoretischer Beitrag zur Kommunikation im Recht, in: Lerch (Hrsg.), Die Sprache des Rechts, Recht vermitteln, Strukturen, Formen und Medien der Kommunikation im Recht, Bd. 3, Berlin/New York 2005, S. 133–168.
- Fischer, Conrad/Schnetter, Marcus*, Fall und Fallgeschichte in Ferdinand von Schirachs Stories, Ein interdisziplinärer Austausch zwischen Literatur- und Rechtswissenschaft, in: Nehrlich/Schilling (Hrsg.), Ferdinand von Schirach, Zwischen Literatur und Recht, Berlin 2024, S. 167–189.
- Foucault, Michel*, Das Leben der infamen Menschen, Herausgegeben, übersetzt und mit einem Nachwort von Walter Seitter, Berlin 2001.
- Fried, Leon/Heger, Gesine/Kroll, Hannal/Schnetter, Marcus*, Figurationen des neutralen Staates, in: Der Staat 63 (2024), S. 253–288.

- Gast, Wolfgang*, Juristische Rhetorik, Heidelberg 2015.
- Grice, Herbert Paul*, Logic and Conversation, in: Cole/Morgan (Hrsg.), Speech Acts, New York/London 1975, Academic Press, S. 41–58.
- Griebel, Jörn*, Grundlagen des juristischen Lernens, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Baden-Baden 2018, S. 159–180.
- Griebel, Jörn/Schimmel, Roland* (Hrsg.), Warum man lieber nicht Jura studieren sollte, und trotzdem: eine Ermutigung, Paderborn 2022.
- Hassemer, Winfried*, Einführung in die Grundlagen des Strafrechts, 2. Auflage, Frankfurt am Main 1990.
- Hattenhauer, Hans*, Wie der Rechtsstaat zur Sprache kam, in: Haß-Zumkehr (Hrsg.), Sprache und Recht, Berlin/New York 2002, S. 266–283.
- Heinig, Hans Michael/Möllers, Christoph*, Kultur der Kumpanei, in: FAZ vom 24.3.2021, S. 8.
- Hildebrand, Tina*, Fraglich ist, ob und wie der Gutachtenstil lehrbar ist – Eine Antwort aus der Praxis, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 141–154.
- Hufeld, Clemens*, Jede Korrektur eine andere Note: Quantitative Untersuchung der Objektivität juristischer Klausurbewertungen, in: ZDRW 2024, S. 59–83.
- Hufen, Friedhelm*, Der wissenschaftliche Anspruch des Jurastudiums, in: JuS 2017, S. 1–6.
- Jönsson, Stefan*, Wie Sie eine 18-Punkte Klausur schreiben, Die Kunst des juristischen Gutachtenstils, Eine Einführung anhand des Strafrechts mit Formulierungsbeispielen, Salem 2016.
- Kaiser, Horst/Bracker, Ronald*, Die Staatsanwaltsklausur im Assessorexamen, 8. Auflage, München 2022.
- Kaiser, Horst/Kaiser, Jan/Kaiser, Torsten*, Die Zivilgerichtsklausur im Assessorexamen, Band I: Technik Taktik und Formulierungshilfen, 8. Auflage, München 2018.
- Konertz, Paul*, Probleme erkennen in juristischen Prüfungsaufgaben, in: JuS 2020, S. 297–300.
- Körber, Thorsten*, Zivilrechtliche Fallbearbeitung in Klausur und Praxis, in: JuS 2008, S. 289–296.
- Kruse, Otto*, Schreibprozesse, Schreibkompetenzen und Textgenres im Jurastudium – Ergebnisse einer Befragung zu universitären Schreibkulturen, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 109–126.
- Kudlich, Hans*, Der Fall in der Jurisprudenz – Zwischen Einzelfallentscheidung und systembildendem Baustein: SchulFÄLLE, EinzelfALLentscheidung und FALLweise Fortentwicklung des Rechts, in: Düwell/Pethes (Hrsg.), Fall – Fallgeschichte – Fallstudie, Theorie und Geschichte einer Wissensform, Frankfurt am Main 2011, S. 82–99.
- Kuhn, Thomas*, Analyse von Fehlern in juristischen Prüfungsleistungen, in: Kramer (Hrsg.), Fehler im Jurastudium, Stuttgart 2012, S. 21–32.
- Kuntz, Thilo*, Recht als Gegenstand der Rechtswissenschaft und performative Rechtserzeugung. Zugleich ein Beitrag zur Möglichkeit von Dogmatik, in: AcP 216 (2016), S. 866–910.
- Lagodny, Otto/Mansdörfer, Marcus/Putzke, Holm*, Im Zweifel: Darstellung im Behauptungsstil, Thesen wider den überflüssigen Gebrauch des Gutachtenstils, in: ZJS 2014, S. 157–164.
- Lepsius, Oliver*, La Cour, c'est moi, Zur Personalisierung der (Verfassungs-)Gerichtsbarkeit im Vergleich Deutschland – England – USA, in: JÖR N.F. 64 (2016), S. 123–181.
- Lieb, Claudia*, Fiktionalität und Rechtswissenschaft, in: Missinne/Schneider et al. (Hrsg.), Grundthemen der Literaturwissenschaft, Fiktionalität, Berlin/Boston 2020, S. 571–590.
- Maiwald, Kai-Olaf*, Warum ist die Herstellung von Recht professionalisierungsbedürftig? Überlegungen zum Habitus von JuristInnen, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), Die juristische Profession und das Jurastudium, Baden-Baden 2017, S. 11–39.
- Messmer, Heinz*, Zur kommunikativen Neutralisierung sozialer Konflikte in den Verfahren des Rechts, in: Lerch (Hrsg.), Die Sprache des Rechts, Recht vermitteln: Strukturen, Formen und Medien der Kommunikation im Recht, Bd. 3, Berlin 2005, S. 233–266.

- Mix, Christine, Schreiben im Jurastudium, Klausur – Hausarbeit – Themenarbeit, Paderborn 2011.
- Morlok, Martin, Das Jurastudium als Einübung der juristischen Fachsprache, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 11–26.
- Mrowczynski, Rafael, Juristische Professionen, in: Schnell/Pfadenhauer (Hrsg.), Handbuch Professionssoziologie, Wiesbaden 2018, S. 1–24.
- Naucke, Wolfgang, Die Stilisierung von Sachverhaltsschilderungen durch materielles Strafrecht und Strafprozessrecht, in: Schönert (Hrsg.), Erzählte Kriminalität, Zur Typologie und Funktion von narrativen Darstellungen in Strafrechtspflege, Publizistik und Literatur zwischen 1770 und 1920, Tübingen 1991, S. 59–72.
- Ogorek, Regina, ‚Ich kenne das Reglement nicht, habe es aber immer befolgt!‘ Metatheoretische Anmerkungen zur Verständnisdebatte, in: Lerch (Hrsg.), Die Sprache des Rechts, Recht verstehen: Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht, Bd. 1, Berlin/New York 2004, S. 297–305.
- Oksaar, Els, Alltagssprache, Fachsprache, Rechtssprache, in: ZG 1989, S. 210–237.
- Pötters, Stephan/Werkmeister, Christoph, Basiswissen Jura für die mündlichen Prüfungen, 1. und 2. Staatsexamen, Berlin/Boston 2023.
- Rabe von Kühlewein, Malte, Klausurtechnik und Taktik in der staatsanwaltlichen Assessorklausur, in: JuS 2019, S. 436–442.
- Reimer, Franz, Juristische Texte lesen – Hilfestellungen aus öffentlich-rechtlicher Sicht, in: JuS 2012, S. 623–629.
- Reiß, Marc, Sprachliche und fachsprachliche Textgestaltung als Fehlerquellen im juristischen Studium, in: Kramer (Hrsg.), Fehler im Jurastudium, Stuttgart 2012, S. 59–67.
- Rosenkranz, Frank, Sinn und Unsinn des Erlernens von Prüfungsschemata, in: JuS 2016, S. 294–297.
- Rudek, Anja, Institution und Initiation: Soziologische Schlaglichter auf die juristische Staatsprüfung, in: Kramer (Hrsg.), Fehler im Jurastudium, Stuttgart 2012, S. 111–122.
- Rüthers, Bernd, Nur Gedächtnisakrobatik? Über das moderne Jurastudium, in: FAZ vom 29.9.2011, S. 8.
- Schimmel, Roland, Juristische Klausuren und Hausarbeiten richtig formulieren, 15. Auflage, München 2022.
- von Schlieffen, Katharina, Rhetorik und Stilistik in der Rechtswissenschaft, in: Fix/Gardt/Knappe (Hrsg.), Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and Stylistics, Bd. 2, Berlin/New York 2009, S. 1811–1833.
- von Schlieffen, Katharina, Recht rhetorisch gesehen, in: JA 2013, S. 1–7.
- Schmidt, Mareike/Musumeci, Lukas, Die Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen: Herausforderung und Potential für die Lehre, in: ZDRW 2015, S. 183–204.
- Schnapp, Friedrich E., Was Juristen aus Stillehren lernen können und was nicht, in: JA 2015, S. 130–142.
- Schnetter, Marcus, Gerichtsrhetorik, Persuasion im europäischen Verfassungsgerichtsverbund, Berlin 2024.
- Schnetter, Marcus/Oldenburg, Felix, Die Sprache des Grundgesetzes muss einfach bleiben, FAZ Einspruch v. 14.5.2024, <https://www.faz.net/einspruch/die-sprache-des-grundgesetzes-muss-einfach-bleibe-n-19717117.html> (6.5.2025).
- Seibert, Thomas-Michael, Recht und Sprache in didaktischer Perspektive, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 757–772.
- Seibert, Thomas-Michael, Die Sprache des juristischen Schulfalls und ihre Folgen, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 127–140.
- Somek, Alexander, Die Macht der juristischen Expertise, Rechtliches Wissen als Steuerungsmedium, in: Lerch (Hrsg.), Die Sprache des Rechts, Recht vermitteln: Strukturen, Formen und Medien der Kommunikation im Recht, Bd. 3, Berlin/New York 2005, S. 399–438.

- Steffahn, Volker*, Reproduzieren(lassen) von Streitständen – ein Kardinalfehler, in: Kramer (Hrsg.), Fehler im Jurastudium, Stuttgart 2012, S. 161–176.
- Steinweg, Christian*, Sprache und Prüfung in der Juristenausbildung, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 67–83.
- Stuckenberg, Carl-Friedrich*, Der juristische Gutachtenstil als cartesische Methode, in: ZDRW 2019, S. 323–341.
- Thiel, Markus*, Recht und Sprache, in: Krüper (Hrsg.), Grundlagen des Rechts, 4. Auflage, Baden-Baden 2021, 269–322.
- Valerius, Brian*, Einführung in den Gutachtenstil, 15 Klausuren zum Bürgerlichen Recht, Strafrecht und Öffentliches Recht, 4. Auflage, Berlin/Heidelberg 2017.
- Walter, Tonio*, Kleine Stilkunde für Juristen, 4. Auflage, München 2024.
- Wieduwilt, Hendrik*, Die Sprache des Gutachtens, in: JuS 2010, S. 288–292.
- Wolf, Christoph*, Kleine Stilkunde für Jurastudenten: Ein Leitfaden für die richtige Formulierung der Fallbearbeitung (nicht nur) im Strafrecht, in: ZJS 2020, S. 553–565.
- Wrase, Michael*, Recht als soziale Praxis – eine Herausforderung für die juristische Profession?!, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), Die juristische Profession und das Jurastudium, Baden-Baden 2017, S. 41–57.
- Wüst, Stefan/Giglberger, Marina/Peter, Hannah*, Abschlussbericht des Regensburger Forschungsprojektes zur Examensbelastung bei Jurastudierenden – JurStress, Regensburg, https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/psychologie-kudielka/JurSTRESS_Abschlussbericht.pdf (11.7.2024).
- Zimmermann, Reinhard*, Characteristic Aspects of German Legal Culture, in: Zekoll/Wagner (Hrsg.), Introduction to German Law, 2. Auflage, Alphen aan den Rijn 2005, Wolters Kluwer, S. 1–51.

Methodenvorstellung

Berichterstattung in der juristischen Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft

*Bianca Scraback**

A. Zeitaufwand und Rahmenbedingungen

Die Berichterstattungsmethode eignet sich für wöchentlich stattfindende juristische Arbeitsgemeinschaften, in der in (nahezu) jeder Veranstaltung ein oder mehrere Fälle ausführlich besprochen werden. Die Gruppengröße sollte idealerweise zwischen 20 und 30 Personen liegen. Modifizierte Anwendungen für größere oder kleinere Gruppen sind denkbar, ebenso Anwendungen für Vorlesungen mit moderater Gruppengröße.

In der Vorbereitung kostet die Methode etwa zehn Minuten Zeit und etwa zehn Minuten sollten in der ersten Einheit für die Erläuterung der Methode aufgewendet werden. In den übrigen Einheiten ist kein zusätzlicher Zeitaufwand erforderlich.

B. Beschreibung der Methode

Für jede Stunde der Arbeitsgemeinschaft wird vorab eine Gruppe Studierender als „Berichterstattende“ bestimmt. Diese sind in besonderer Weise dafür verantwortlich, die Falllösung vorzubereiten und in der Einheit an der Erarbeitung der Falllösung mitzuwirken. Sie werden in der entsprechenden Einheit (und nur in dieser) auch dann drangenommen, wenn sie sich nicht freiwillig melden.

C. Ziele der Methode

Übergreifendes Lernziel der juristischen Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft ist es, die überzeugende juristische Prüfung von Lebenssachverhalten zu üben. Dafür ist eine aktive Beteiligung der Studierenden erforderlich. In typischen Arbeitsgemeinschaften nimmt aber nur ein kleiner Teil der Studierenden aktiv an der Besprechung in der Veranstaltung teil.

Als Lehrperson steht man vor der Wahl, den Unterricht mit nur dem aktiven Teil durchzuführen oder Studierende dranzunehmen, wenn diese sich nicht melden. Die Gefahr, ohne Meldung drangenommen zu werden, kann bei den Studierenden zu einer dauerhaften Angpanntheit führen, die für den Lernprozess hinderlich ist. Den Unterricht nur mit dem aktiven Teil der Studierenden durchzuführen, schmälert beträchtlich den Lernerfolg für die passiven Studierenden, verhindert es,

* Dr. Bianca Scraback, LL.B. (Bonn), LL.M. (UPenn), ist Habilitandin am Institut für Internationales Privatrecht und Rechtsvergleichung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

dass sich die Lehrperson ein realistisches Bild von der Lernzielerreichung macht und fördert typischerweise vor allem die Studierenden, die ohnehin schon zu den Leistungsstarken gehören. Durch die Berichterstattungsmethode werden alle Studierenden zumindest in ein bis zwei Stunden aktiviert, bereiten den Fall für diese Stunde tatsächlich vor und beteiligen sich an der Lösung.

D. Stärken und Schwächen der Methode

Zwar wäre es wünschenswert, dass sich alle Studierenden auf alle Fälle ausführlich vorbereiten, dies ist angesichts der vielen konkurrierenden Lernveranstaltungen aber unrealistisch. Sich auf zwei Fälle im Semester besonders gut vorzubereiten ist hingegen ein Zeitaufwand, den alle Studierenden aufbringen können.

Die Berichterstattenden der jeweiligen Stunde werden durch diese Methode tatsächlich aktiviert. Meiner Erfahrung nach beteiligen sich fast alle Berichterstattenden in „ihrer“ Stunde freiwillig, statt darauf zu warten, möglicherweise bei einer für sie schwierigeren Frage drangenommen zu werden. Viele Studierende nehmen die Berichterstattung sogar als Anlass, die Falllösung ganz oder in Teilen auszuformulieren. Studierende, die in „ihrer“ Stunde etwa aufgrund von Krankheit fehlten, baten häufig darum, stattdessen in einer anderen Stunde eingeplant zu werden. Dies zeigt, dass die Studierenden die Methode selbst als Chance begreifen, ihr Können auf die Probe zu stellen und Rückmeldung zu erhalten.

Es ist auch für die Lernatmosphäre insgesamt ein Gewinn, wenn die Falllösung einerseits gut vorangeht, weil immer ausreichend Studierende für die Beantwortung von Fragen zur Verfügung stehen, andererseits aber keine Sorge besteht, drangenommen zu werden, ohne sich zu melden, und zudem nicht immer nur die gleichen Studierenden zu Wort kommen.

Eine Schwierigkeit ist, dass die Zuweisung der Rolle als „Berichterstattende“ zu erhöhtem Leistungsdruck führen kann. Dem wird bereits durch den vergleichsweise neutralen Begriff „Berichterstatter“ bzw. „Berichterstatterin“ entgegengewirkt.¹ Auch sollte in der ersten Stunde genau erklärt werden, welche Erwartungen mit der Berichterstattung verbunden sind: dass die Studierenden den Fall lesen, sich damit auseinandersetzen und erste Lösungsideen oder eine grobe Lösungsskizze entwickeln. Eine vollständige, richtige oder gar perfekte Lösung wird explizit nicht verlangt. Auch kann man für die zweite Einheit (d.h. die erste Einheit mit Berichterstattung) um Freiwillige bitten. In dieser Einheit können die Studierenden sehen, welche Erwartungen mit der Berichterstattung verbunden und dass Fehler weiterhin erlaubt sind. Hierdurch kann insbesondere schwächeren und schüchterneren Studierenden die Scheu genommen werden.

1 Beim ersten Mal habe ich den Begriff „Experten“ verwendet, was nach Rückmeldung einiger Studierender durchaus Leistungsdruck erzeugt hat. Bei Nutzung des Begriffs „Berichterstattende“ gab es diese Rückmeldung nicht mehr.

In der jeweiligen Stunde ist besonderes Augenmerk darauf zu legen, dass nicht nur die Berichterstattenden zu Wort kommen, damit die anderen Studierenden nicht „abschalten“. Selbstverständlich sollten auch Diskussionsbeiträge, Wortmeldungen und Fragen anderer Studierender entgegengenommen werden. Auch ersetzt die Berichterstattungs-methode nicht den Einsatz anderer aktivierender Methoden im Verlaufe der Veranstaltung,² sondern stellt eine Ergänzung dar für die Abschnitte, die als Lehrgespräch durchgeführt werden.

E. Umsetzung in der Praxis/Probleme

In der ersten Einheit sollte die Berichterstattungs-methode angekündigt und erklärt werden, insbesondere im Hinblick auf die damit verbundene Erwartungshaltung.³ Um möglichst Hemmungen abzubauen, kann für die erste Berichterstattungs-einheit um Freiwillige gebeten werden. Die Termineinteilung für die folgenden Einheiten kann dann entweder zentral durch die Lehrperson selbst erfolgen, wobei darauf geachtet werden kann, leistungsstarke und -schwächere Studierende in jeder Stunde zu mischen, oder indem die Studierenden sich für verschiedene Termine selbst freiwillig melden. Bei der Termineinteilung sollten höchstens sieben Studierende pro Einheit vorgesehen werden, da sonst nicht gewährleistet ist, dass alle Berichterstattenden drangenommen werden können. Wichtig ist auch, die Einteilung frühzeitig klar zu kommunizieren, damit die Studierenden den zusätzlichen Aufwand der Berichterstattung in der jeweiligen Woche einplanen können. Um eine gute Vorbereitung zu ermöglichen, sollte der Sachverhalt für den zu lösenden Fall verlässlich frühzeitig hochgeladen werden.

Damit der Aufwand der Vorbereitung nicht „umsonst“ war, sollten alle Berichterstattenden in der Stunde mindestens einmal drangenommen werden. Um das Potenzial für Angst möglichst gering zu halten, ist es sinnvoll, hierfür besonders einfache Fragen zu nutzen, zum Beispiel bezogen auf Obersatzbildung oder Tatbestandsmerkmale, die keine größeren Probleme aufweisen und bereits aus anderen Fällen bekannt sind.

Ein mögliches Problem ist eine Verweigerung durch die Studierenden. Generelle Akzeptanz kann dadurch gewonnen werden, dass die unmittelbaren Vorteile für die Studierenden (geringer Arbeitsaufwand durch nur zwei Termine und Freiheit von der Sorge, ohne Meldung drangenommen zu werden) in den Vordergrund gestellt werden. Sollten einzelne Studierende dennoch zu ihren Berichterstattungs-terminen nicht erscheinen, kann man ihnen Ersatztermine zuweisen. Es kann auch passieren, dass sie an ihren jeweiligen Terminen den Fall nicht vorbereitet haben und deshalb Fragen nicht beantworten können. In meinen Arbeitsgemeinschaften ist das bisher nur ein einziges Mal vorgekommen.

2 Siehe dazu ausführlich *Seiwerth*, in: ZDRW 2017, S. 196.

3 Dies kann auch dazu genutzt werden, die prozessuale Herkunft des Begriffs zu erklären und so einen Praxis-Bezug herzustellen.

F. Fazit

Die Berichterstattungs-Methode hat sich in meinen Arbeitsgemeinschaften absolut bewährt: von den Studierenden gab es fast ausschließlich positives Feedback, die Beteiligung insgesamt, gerade aber von sonst eher stilleren Studierenden, ist spürbar gestiegen, und als Lehrperson ist es sehr angenehm, immer einen oder mehrere Gesprächspartner zur Verfügung zu haben.