

Impulsvortrag Prüfungen in den Rechtswissenschaften

Patrick Warto*

Es erscheint zweckmäßig, die Präsentation mit zwei Vorbemerkungen einzuleiten: In der österreichischen Jurist:innenausbildung fehlt das für Deutschland prägende Element des Staatsexamens, was zunächst bedeutet, dass innerhalb der standesrechtlichen Vorgaben (Rechtsanwaltsordnung, Notariatsordnung, Richter- und Staatsanwaltschaftsdienstgesetz) ein relativ großer Spielraum für die rechtswissenschaftlichen Fakultäten besteht, die Anforderungen für den Eintritt in die Praxisphase der Ausbildung (Gerichtsjahr, Anwaltspraxis) zu determinieren. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Gestaltung der Leistungsüberprüfung selbst, sondern insbesondere auch auf die Passung zwischen Lernzielen, Lehrveranstaltungsinhalt und Leistungsüberprüfung. Tatsächlich tritt in Österreich die Problematik der Entkopplung von Lehre und Leistungsüberprüfung wesentlich weniger akzentuiert hervor, als dies in Deutschland der Fall ist. Ein *constructive alignment* ist vor dem Hintergrund des Fehlens eines Staatsexamens grundsätzlich besser zu gewährleisten.

§ 3 Rechtsanwaltsordnung (und beinahe wortgleich § 2a Richter- und Staatsanwaltschaftsdienstgesetz) verlangen als Voraussetzung für den Eintritt in die praktische Ausbildungsschiene zunächst lediglich ein Universitätsstudium des Rechts. Dabei werden die durch das Studium abzudeckenden Rechtsgebiete grob genannt. Ergänzt wird dies durch Vorgaben betreffend den erforderlichen Arbeitsaufwand. Konkrete Lernziele, Lernzielebenen und Prüfungsmodalitäten sind hingegen nicht vorgegeben. Die gesetzlich verankerte Einschränkung auf ein Universitätsstudium spielt in der österreichischen rechtsdidaktischen Diskussion eine nicht unbedeutende Rolle. Aufgabe des rechtswissenschaftlichen Studiums ist es nämlich (lediglich), für eine wissenschaftliche Berufsvorbildung (wobei die Betonung auf der Silbe „vor“ liegt) zu sorgen. Würde das Studium rein anwendungsorientiert aufgebaut sein, bestünde keinerlei Rechtfertigung, Fachhochschulen vom Anbieten einer juristischen Ausbildung abzuhalten. Gerade darauf wollen die rechtswissenschaftlichen Fakultäten aber nicht reduziert werden. Es kursieren die „Schreckgespenster“ einer Übertragung des medizinischen Spezialistentums auf die Juristerei sowie der Degradierung zu einer reinen „Law School“, wie dies im Common Law der Fall ist. Noch wesentlicher als die Angst vor drohender Konkurrenz oder die Auswirkungen auf das (bisweilen unterentwickelte) wissenschaftliche Selbstbewusstsein ist freilich die Feststellung, dass Ausbildungssysteme immer in ihrer Gesamtheit betrachtet werden müssen. Es macht einen großen Unterschied, ob unmittelbar im Anschluss an das Studium bereits das *bar exam* abgelegt werden kann oder sich

* Patrick Warto ist assoziierter Professor am Fachbereich Arbeits- und Wirtschaftsrecht/Unternehmensrecht sowie Leiter des Lehrgangs für Hochschuldidaktik an der der Paris Lodron Universität Salzburg. Er ist außerdem Begründer der Fachtage „Rechtsdidaktik in Österreich“. Der Standpunkt wurde auf der Gründungsstagung der Gesellschaft für Didaktik der Rechtswissenschaft am 22. November 2024 vorgetragen.

der:die Absolvent:in gar durch Registereintrag – ohne weitere Zulassungsprüfung – als Anwält:in bezeichnen darf. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Curricula in klassischen Common Law Rechtssystemen wesentlich mehr Fokus auf Kompetenzen wie *legal writing* und *oral argumentation* legen (müssen). Auch spielen in einem Ausbildungssystem ohne Gerichtspraxis anwendungsorientierte Lehrveranstaltungen, wie beispielsweise *moot courts* eine wesentlich größere Rolle. Dies bedeutet nicht, dass Gerichtssimulationen in einem System mit Gerichtspraxis nicht sinnvoll wären. Die Funktion ist gleichwohl eine andere.

Ein zweiter Gesichtspunkt, der im Hinblick auf Prüfungen an den rechtswissenschaftlichen Fakultäten in Österreich interessant erscheint, ist ein im Jahr 2019 neu eingeführtes Modell der staatlichen Finanzierung von öffentlichen Universitäten. Dieses Modell macht den Zufluss öffentlicher Mittel von der Anzahl der prüfungsaktiven Studierenden abhängig. Prüfungsaktivität bedeutet, dass im Studienjahr Prüfungen im Ausmaß von mindestens 16 ECTS bestanden werden. Das Anliegen einer solchen Regelung erscheint zunächst berechtigt: Es soll kein Geld für „Karteileichen“ bzw. solche Studierende fließen, die bereits das 50. Semesterjubiläum hinter sich haben und sich auf dem Weg zur Perlenhochzeit mit ihrer *alma mater* befinden. Für die Rechtswissenschaften stellt sich diese Situation allerdings problematisch dar, weil dort notwendigerweise ein oder zwei Semester für eine einzige große Modulprüfung aufgewandt werden müssen. Wenn diese dann nicht bewältigt wird, gilt der betreffende Studierende als nicht prüfungsaktiv und bringt der Universität – salopp formuliert – kein Geld.

Diese geänderte Finanzierungslage hat zu intensiven Diskussionen an den Fakultäten im Hinblick auf die Prüfungsmodi geführt, zumal problemverstärkend das Phänomen der sinkenden Studierendenzahlen hinzugekommen ist. Insbesondere wurde ein Abgehen von großen Modulprüfungen hin zu kleineren Teilprüfungen als Problemlösung ins Spiel gebracht. Dabei ist bemerkenswert, dass didaktische Erwägungen nicht oder zumindest nicht in der erforderlichen Tiefe angestellt wurden. Dies wäre deswegen essenziell gewesen (und ist es noch), als die hohe Durchfallquote ja auch darin begründet liegen könnte, dass mangels eines (ausreichenden) horizontalen und vertikalen Kompetenzaufbaus des Curriculums Bruchlinien bestehen, die insbesondere beim erstmaligen Antritt zu einer großen Klausur in einem der Kernfächer offen zu Tage treten. Nicht ganz ernst gemeint endete die Diskussion an meiner Institution mit dem Vorschlag, Korrektor:innen von Klausuren mögen doch eine Sparbüchse auf ihrem Tisch aufstellen. Für jedes „Nicht genügend“ sei dann kompensatorisch ein entsprechender Geldbetrag für den Ausfall an öffentlichen Mitteln zu leisten.

Kommen wir zu einigen – relativ unsortierten – Beobachtungen betreffend Prüfungen an den rechtswissenschaftlichen Fakultäten Österreichs. Zunächst ist festzustellen, dass das Prüfungswesen geradezu eine *black box* darstellt. Es existieren relativ viele Daten zur Qualität von Lehrveranstaltungen (Stichwort: Lehrveranstaltungsevaluationen), aber so gut wie nichts zur Qualität von Prüfungen. Insbesondere

trifft dies auch auf mündliche Prüfungssettings zu. Wir haben wenig Ahnung davon, was in den Prüfungszimmern passiert. Selbst die – Hochachtung verdienende – Studie zu Geschlechts- und Herkunftseffekten bei der Benotung juristischer Staatsexamen des Kollegen *Towfigh* vermag diesen Gesamteindruck nur marginal zu verändern. Ich habe an anderer Stelle – da ja selbst durch meine zweite akademische Schiene „empirisch vorbelastet“ – schon einmal ein empirisches Defizit der Rechtsdidaktik bemängelt.

Ein zweiter Punkt betrifft die zentralen Prüfungen in den rechtsdogmatischen Fächern des juristischen Studiums. Wir sprechen in Österreich von Kernfächern (Strafrecht, Öffentliches Recht, Bürgerliches Recht). Diese sind an den meisten rechtswissenschaftlichen Fakultäten als mehrstündige Klausuren konzipiert. Das Prüfungssetting ist *closed book* und handschriftlich. Die Durchfallquote ist sehr hoch, mit all den damit verbundenen motivationalen Problemen. Tatsächlich kultivieren die Studierenden – mit mehr oder weniger Erfolg – den „Mut zur Lücke“. Entgegen der obenstehenden Bemerkung, dass ein *constructive alignment* in Österreich grundsätzlich einfacher zu gewährleisten sei als in Deutschland, haben wir ebenfalls mit dem Problem der Entkopplung zu kämpfen. Der Stoff für die großen Modulprüfungen in den Kernfächern zerfällt in eine Vielzahl von Lehrveranstaltungen. Die Lehrenden sind nun aber nicht notwendigerweise diejenigen, die auch die Klausur erstellen. Daher halten die Prüfer entweder keine oder nur einen kleinen Teil der prüfungsvorbereitenden Lehrveranstaltungen selbst ab. Aber auch zwischen den einer Klausur zugeteilten Prüfer:innen wird – abgesehen von der Einigung auf einen Fall samt zugehöriger Musterlösung und Punkteschema – relativ wenig kommuniziert. Dies ist insofern problematisch, als die Gewährleistung eines *constructive alignments* bei einer personalen Aufspaltung von Lehre und Leistungsüberprüfung nur durch eine intensive Kommunikation der Beteiligten erfolgen kann. Wenn dies bereits inneruniversitär Schwierigkeiten bereitet, ist gut vorstellbar, wie groß die Herausforderung in Ausbildungssystemen mit Staatsexamen ist.

Verstärkt wird die Problematik auch dadurch, dass für Lehrveranstaltungstypen mit Lernzielen auf hoher Lernzielebene bisweilen auch – um ein typisch österreichisches Wort zu gebrauchen – „Frischgefangte“, also Personen mit noch relativ wenig Lehrerfahrung eingesetzt werden. Während daher die Vorlesung bei dem:der Professor:in verbleibt, werden Übungen, Klausurenkurse und Repetitorien von Assistent:innen bestritten. Dies ist unter einem didaktischen Gesichtspunkt bedenklich, weil das Lehr-Lernsetting dort besonders anspruchsvoll ist. Die unterschiedliche Kurienzugehörigkeit begünstigt die Kommunikation ebenfalls nicht. Zur Klausurerstellung ist ergänzend zu bemerken, dass diese gelegentlich mehr mit Blick auf die Professorenkolleg:innen, als mit Blick auf die Studierenden erstellt werden. Gerade jüngere Lehrende scheinen hier unter Druck zu stehen. Man möchte den „alten Hasen“ zeigen, dass man eine möglichst gute = anspruchsvolle Klausur

erstellen kann. Diese Fokusverschiebung weg von den Lernzielen hin zur eigenen Reputation ist nicht unproblematisch.

Ein weiteres Phänomen möchte ich als „Zentrifugalkraft der Vermeidung von aufgewärmten Fällen“ beschreiben. Sowohl bei schriftlichen Klausuren als auch bei mündlichen Prüfungen ist es nicht üblich, bereits gegebene Fälle oder alte Prüfungsfragen wiederzuverwerten. Dies hat u. a. damit zu tun, dass die Studierenden eine intensive Sammlungstätigkeit im Hinblick auf dieses Material entfalten und es dann auch auf einschlägigen Plattformen verfügbar machen. Die ständige Neuerfindung von Fällen und/oder Prüfungsfragen führt nun aber dazu, dass sich der Fokus von den Kernbereichen allmählich hin zu Randbereichen des Stoffs verschiebt, da dort die Pfade noch nicht „ausgetrampelt“ sind. Letztlich besteht das unerwünschte Ergebnis darin, dass Randwissen abgefragt wird und nicht Grundzusammenhänge, welche für das Studium wesentlich zentraler wären. Letztlich ließe sich das Problem relativ unproblematisch auf Lernzielebene lösen. Je höher diese angesiedelt ist, desto weniger hilft das Auswendiglernen von bereits gegebenen Klausuren.

Die nächste Beobachtung betrifft die Frage nach der Bezugsnorm bei der Leistungsüberprüfung. Bekanntlich kann sich die Leistungsüberprüfung an der persönlichen oder individuellen Bezugsnorm (inwiefern hat die betreffende Person Lernfortschritte gemacht), der sozialen Bezugsnorm (wie stellt sich die Leistung im Vergleich zu den Kommilitonen dar) oder den Lernzielen orientieren. Idealerweise sollte die Leistungsüberprüfung lernzielorientiert erfolgen. Dem wird die Realität freilich nicht immer gerecht. Ein Beispiel: Für die großen Klausuren in den Kernfächern werden zur Leistungsbeurteilung detaillierte Punkteschemata erarbeitet. Diese sehen für das korrekte Anführen der Anspruchsgrundlage ebenso Punkte vor, wie für das vollständige Abarbeiten der Tatbestandsmerkmale, das Erkennen des wesentlichen Problems und die saubere Subsumtion unter das jeweils entscheidende Tatbestandselement. Bei strenger Beurteilung nach Schema kommt es nicht selten vor, dass in Wahrheit die Leistungen sämtlicher Kandidat:innen mit „Nicht genügend“ beurteilt werden müssten. In der Folge kommt es zu einem Wechsel von der lernzielorientierten Beurteilung zu einer Beurteilung auf Grundlage der sozialen Bezugsnorm. Eine eigentlich nicht ausreichende Leistung wird angesichts des Vorhandenseins noch weit schlechterer Arbeiten auf ein „Genügend“ gehoben. Gelegentlich wird von Korrektor:innen auch geäußert, dass Klarheit über die Punktevergabe im Einzelfall ohnehin erst dann bestehe, wenn bereits ein paar andere Arbeiten gesichtet worden seien. Ansonsten habe man kein „Gefühl“, wie die Antworten einzuschätzen seien. Mit lernzielorientierter Beurteilung hat dies freilich wenig zu tun.

Kommen wir zu einem letzten Punkt. Auf die Frage, was denn die zentrale in der Ausbildung zu erwerbende Kompetenz für Jurist:innen sei, würden nicht wenige antworten, es handle sich dabei um die Argumentationskompetenz. Ich wage nunmehr die These, dass gerade diese Kompetenz im Prüfungsbetrieb unterrepräsen-

neue Motto der Salzburger Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät „*Enabling a just and fair society*“, während die rechtswissenschaftliche Fakultät der Universität Graz ihre Tätigkeit unter den Slogan „*Thinking law*“ stellt. Dies ließe vermuten, dass die Studierenden im Rahmen der Ausbildung verstärkt kritische Überlegungen zur *lex lata*, zur Begründung von Entscheidungen oder gar *de lege ferenda* anstellen. Die Prüfungsrealität wird diesem Anspruch nicht wirklich gerecht.

Es erhebt sich daher die Frage, wie ein vermehrter Fokus auf die Argumentationskompetenz gelegt werden könnte. Dazu wird es erforderlich sein, bei Klausuren den Anteil an Faktenwissen zu reduzieren. Hier scheinen Diskussionen um die zu bewältigende Stoffmenge unumgänglich. Wegen des umfangreichen Lernstoffs bildet gegenwärtig auch eine intensive Beschäftigung mit der Materie keine Garantie für ein gutes Prüfungsergebnis. Nur selten gelingt eine bessere Note als ein „Befriedigend“. Daher scheint für die Studierenden ab einem gewissen Grad der Beherrschung des Stoffes der Grenznutzen eines noch tieferen Eindringens in die Thematik abzunehmen. Der Anspruch reduziert sich auf das bloße Durchkommen.

Ein stärkerer Fokus auf die Argumentation könnte auch durch das Einführen des *open book*-Formats bei Klausuren erfolgen. Zudem erscheint das tradierte handschriftliche Verfassen der Lösung überkommen zu sein. Wieder bedarf es allerdings einer didaktischen Diskussion betreffend die Lernziele und die erwarteten Kompetenzen. So fördern handschriftliche Klausuren die (kognitive) Kompetenz, einen komplexen Fall vorab gedanklich zu strukturieren und folgerichtig abzuarbeiten. Kann der Text bis zuletzt verändert werden und können Argumente nachträglich verschoben werden, ist dies nicht in gleicher Weise gewährleistet. Ob die der Anwaltspraxis wesentlich näherliegende Kompetenz, zu „wissen, wo man nachschaut“ und die Lösung entsprechend zu argumentieren, demgegenüber den Vorzug verdient, ist eine zentrale didaktische Frage. Generell ist zu beobachten, dass mit der Änderung von Prüfungssettings hemdsärmelig umgegangen wird, und die didaktische Komponente wenig Berücksichtigung findet. So wurde während der Corona-Pandemie intensiv über die Zulässigkeit der Verwendung von Laptops diskutiert. Bemerkenswerterweise wurde dies insbesondere deswegen befürwortet, weil das Lesen der handschriftlichen studentischen Arbeiten eine Qual sei. Eine ähnliche Argumentation findet sich in Deutschland in Zusammenhang mit dem Staatsexamen: So begründet das Justizamt Bremen die Zulässigkeit einer elektronischen Staatsexamensklausur damit, dass sich Prüfungskandidat:innen „keine Sehnenscheidenentzündung mehr erschreiben“ und die Korrektor:innen „keine Graphologie mehr betreiben“ müssten. Festzuhalten ist, dass weder die Gesundheit des Bewegungsapparats der Studierenden noch der Korrekturaufwand die entscheidenden Parameter darstellen. Die Zulässigkeit der Verwendung eines Laptops bei einer Klausur hat vielmehr wesentliche didaktische Implikationen, die einer entsprechenden Diskussion bedürfen. Dass sich das Prüfungssetting im angesprochenen Beispiel tatsächlich verändert, zeigt sich am Beispiel des Nachteilsausgleichs.

Möchte gegenwärtig ein:e Studierende:r mit Beeinträchtigung die üblicherweise handschriftliche Klausur mit Laptop bestreiten, bedarf es dafür eines Antrags und einer Bestätigung der Prüfer:innen hinsichtlich der Gleichwertigkeit der Leistung. Von einer *per se*-Gleichwertigkeit der Prüfungsmodi handschriftlich und elektronisch wird man also nicht sprechen können.

Um die Ausführungen auf den Punkt zu bringen: Die Tatsache, dass Klausuren und Prüfungen in den Rechtswissenschaften seit Jahrzehnten in weitgehend unveränderter Form abgehalten werden, stellt nicht das entscheidende Problem dar. Bedenklich ist vielmehr, dass seit Jahrzehnten nicht mehr darüber gesprochen wurde, warum dies so gemacht wird und welche didaktischen Gesichtspunkte für ein bestimmtes Prüfungssetting sprechen. Darüber hinaus gäbe es viele weitere Bereiche, in denen eine Diskussion unter einem didaktischen Gesichtspunkt erforderlich erscheint. Ein großes Thema ist künstliche Intelligenz. Vielleicht wird die Klausur der Zukunft in einer Beurteilung von KI-generierten Texten bestehen. Fraglich ist, wie die Studierenden die dafür erforderliche Beurteilungskompetenz erwerben können. Mit einer (technischen) Einführung in die Verwendung von KI-Tools ist es jedenfalls nicht getan. Diskutabel wäre auch, inwiefern wesentliche Bereiche der späteren juristischen Arbeit wie Sachverhaltsfeststellung oder Beweiswürdigung Eingang in Lehre und Leistungsüberprüfung finden sollen.

Ich darf abschließend noch einmal den Bogen zum Anliegen dieser Tagung spannen, und erlaube mir, eine *prima facie* etwas merkwürdige Frage zu stellen: Worin liegt der Unterschied zwischen Zucker und Staubzucker (in Deutschland: Puderzucker)? Während Zucker in den Teig eingearbeitet wird, also gewissermaßen die Masse durchdringt, hat Puderzucker lediglich eine dekorative Funktion, dient buchstäblich zum „Drüberstreuen“, damit das Backerzeugnis am Ende schöner aussieht. Die Situation der Rechtsdidaktik gleicht wohl noch immer etwas dem Puderzucker. Die Kolleg:innen an der Fakultät sind den fachdidaktischen Bemühungen gegenüber wohlwollend neutral eingestellt, bisweilen schmückt sich vielleicht die eine oder andere Fakultät auch damit, dass entsprechende Aktivitäten an ihrer Institution stattfinden. Von einer Durchdringung des Lehr-Lernbetriebs sind wir allerdings noch ein Stück weit entfernt. Dazu fehlt es insbesondere noch an Möglichkeiten, didaktische Überlegungen in konkrete Prozesse einzuspeisen. Veränderungen finden aber nur dort statt, wo solche Prozesse bestehen (z. B. hinsichtlich des Studienplans durch das Vorhandensein einer Curricularkommission). Die Notwendigkeit einer stärkeren Institutionalisierung der Rechtsdidaktik wurde in der Vergangenheit schon oft betont. Mit der Gründung einer Gesellschaft für Didaktik der Rechtswissenschaft wird nun ein wichtiger Impuls für die Entwicklung zu einem eigenständigen wissenschaftlichen Fach gegeben. Ich danke den Veranstalter:innen für die freundliche Einladung zu dieser Tagung und wünsche dem Verein, den ich nach Kräften unterstützen und empfehlen werde, eine erfolgreiche Zukunft.