
Fachbereich Rechtswissenschaft

Arbeitspapier Nr. 5/2014

„Hören, Sehen, Sprechen“: Schlüsselqualifikationen als Katalysator rechtswissenschaftlicher Lehre und Forschung

*Nikolaj Fischer/Gregor Kuntze-Kaufhold**

Zusammenfassung: Gegenstand des Beitrages ist das Konzeptionsproblem der juristischen Schlüsselqualifikationen, das bisher auf der Ebene der Gesetzgebung, der Wissenschaft und der Praxis ungelöst ist. Gerade diese Tatsache könnte paradoxerweise mittel- und langfristig dazu führen, dass sich das Profil rechtswissenschaftlicher Fakultäten schärft, die Schlüsselqualifikationen in ihre rechtswissenschaftliche Ausbildung systematisch, aber nicht naiv, integrieren. Dazu muss ein funktionaler Blick auf die in den universitären Alltag zu integrierenden Schlüsselqualifikationen geworfen werden. Diese sind nicht selbsterklärend, sondern lediglich Mittel, die einem bestimmten Zweck dienen, der selbst wieder begründungsbedürftig ist. Wer als Studierender von einer Profilbildung juristischer Fakultäten profitieren will, sollte sich mit den zunehmend deutlicher werdenden Entwicklungen auseinandersetzen, die dazu führen, Schlüsselqualifikationen auf eine je charakteristische Weise in den Ausbildungsalltag einer Fakultät einzubinden - oder aus diesem auszuschließen. Zu wünschen wäre, dass sich über kurz oder lang ein hochschulübergreifendes Forum herausbildet. Ziel wäre es, die Praxisrelevanz der rechtswissenschaftlichen Ausbildung zu steigern und deren Hinwendung zu rechtsdidaktischen, deontologischen und konzeptionellen Fragen zu ermöglichen, ohne das wissenschaftliche Fundament der Hochschulen und deren Autonomie einzuschränken, sondern beides im Idealfall zu stimulieren. Die Verfasser, die beide seit Jahren Seminare am Fachbereichszentrum für Schlüsselqualifikationen des Fachbereichs FB 01 der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main leiten, stellen damit keine Prognose auf, dass die Integration von Schlüsselqualifikationen im hier beschriebenen Sinn flächendeckend stattfinden oder gelingen wird. Nichtsdestoweniger zeigt sich am Umgang mit den Schlüsselqualifikationen exemplarisch, welche Analysen und Ableitungen eine Hochschule aus dem gesetzlich vorgegebenen Dialog zwischen Theorie und Praxis entwickelt hat. Hieraus lassen sich wiederum Schlussfolgerungen über den Zustand der Hochschulausbildung in Deutschland ziehen. Nach Auffassung der Autoren haben Hochschulen mit inklusivem Ansatz eine bessere Chance zur Bewahrung der eigenen Autonomie als solche, die sich gegenüber tendenziell übergreifenden Akteuren aus Wirtschaft und Politik (vermeintlich) kategorisch abschotten. Hochschulen, die das Stadium einer leitbildgetreuen Dialogfähigkeit erreichen, haben es einfacher, neben ihrer Wettbewerbsfähigkeit auch ihr Kernanliegen zu behaupten. Die Bedeutung von Hochschulen, die ihre Augen vor einer Aufweichung des ihnen zukommenden Forschungs-, Lehr- und Bildungsauftrags verschließen, wird, so die Prognose der Autoren, in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik auf Dauer schwinden.

* Der Verfasser *Fischer* (im wes. Teile I.1., II., III.3., 4., V.) lehrt als apl. Professor am Institut für Internationales und Europäisches Privatrecht und Rechtsvergleichung am FB Rechtswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M. und ist (u.a.) ständiger Kanzlervertreter an der Universität Kassel, der Verfasser *Kuntze-Kaufhold* (im wes. Teile I.2., III.1., 2., IV., V.) ist Lehrbeauftragter an der Goethe-Universität. Der Stand der Nachweise ist der 10.01.2014 (zugleich Abrufdatum für alle zitierten Internetquellen).

Gliederung

I. Schlüsselqualifikationen und das Problem der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis.....	2
1. Normative Ausbildungsvorgaben und praktische Relevanz der Schlüsselqualifikationen	4
a) Ausbildungsvorgaben	4
b) Praktische Relevanz der Schlüsselqualifikationen	7
2. Einordnung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.....	9
a) Systematische, lebensweltliche und hierarchische Probleme der universitären Einordnung.....	10
b) Sind Schlüsselqualifikationen lehrbar?	13
c) Kontinuierlicher Dialog	13
II. Die Gefahren einer „Verpraxung“ der Rechtswissenschaft und einer „Verwissenschaftlichung“ der Rechtspraxis.....	14
1. Von der rechtswissenschaftlichen Richterausbildung zur Juristenausbildung als Juristenberufsausbildung.....	14
2. „Juristische Berufskunde“ versus Berufsfeld- und Anwaltsorientierung als Querschnittsperspektive	17
III. Zur Programmatik der Schlüsselqualifikationen.....	21
1. Recht als Wirklichkeitswissenschaft.....	22
a) Akzentverschiebung hin zum Anwendungswissen und zur Handlungskompetenz.....	22
b) Weiterentwicklung und Neubestimmung des universitären Ausbildungsangebots	25
2. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen	26
a) Rechtsdidaktik.....	26
b) Deontologie	27
c) Der Theorie-Praxis-Dialog: Vorgeschieden, aber nicht vorstrukturiert	28
3. „Nachlieferung“ einer inhaltlichen Konzeption für berufsfeld- und anwaltsorientierte Ausbildung im Rechtsstudium?	29
a) Theorie der Praxis.....	30
b) Juristische Methodenlehre.....	31
4. Anschlussmöglichkeiten bezüglich bestehender Forschungskonzepte oder -traditionen.....	31
a) Praxisnahe Vermittlung von Theorie – mittels Schlüsselqualifikationen?	34
b) Theorieauswahl und -gewichtung nach ihrer Praxisrelevanz - unter Einbindung der Schlüsselqualifikationen?.....	36
c) Praxisorientierung der Theorie – neben oder mit den Schlüsselqualifikationen?.....	38
IV. Chancen der Ausbildung in Schlüsselqualifikationen	42
1. Bestehende Ausbildungsangebote und die Herausbildung von Fakultätsprofilen	42
2. Weiterentwicklung der Lehre in methodischen und dogmatischen Fragen.....	44
a) Konzeption der Fallexegese als Normen-Veranschaulichung.....	45
b) Wie werden Rechtsfälle hergestellt?	46
c) Brauchen wir eine Lehre von der Rechtsanwendung?	47
d) Lässt sich eine Methodik der Rechtsanwendung gewinnen?.....	47
e) Zuhören, Nachfragen, Gestalten: Worin liegt die (Mit-)Verantwortung in der Rechtsanwendung?	49
3. Bewahrung der Unterschiede im Dialog zwischen Theorie und Praxis.....	50
V. Ausblick.....	51

I. Schlüsselqualifikationen und das Problem der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis

Seit der letzten Juristenausbildungsreform gemäß dem „Gesetz zur Reform der Juristenausbildung“ vom 11. Juli 2002¹ - das am 1. Juli 2003 in Kraft getreten

¹ Im folgenden: Juristenausbildungsreformgesetz, BGBl. I S. 2592; vgl. zur Gesetzesbegründung BR-Dr. 259/02; BT-Dr. 14/7176; vgl. zum Überblick z.B. *Gilles/N. Fischer*, NJW 2003, S. 707 ff. m.w.N.; zur „Rolle der Schlüsselqualifikationen im deutschen Studium der

ist² - sind mittlerweile fast zwölf Jahre vergangen. Dennoch sucht man bisher überwiegend vergebens nach Beiträgen, die sich schwerpunktmäßig und ausführlich mit der Rolle und Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der reformierten Juristenausbildung auseinandersetzen.³ Hinzu kommt, dass, wer auf die Literatur zu dem Thema juristischer Schlüsselqualifikationen in der universitären Ausbildung blickt, meinen könnte, dass der mit den Schlüsselqualifikationen eingeläutete Weg der Berufsfeld- und Anwaltsorientierung einen eher beschränkten Anwendungsbereich hat. Diese Sicht wird im Folgenden einer kritischen Prüfung unterzogen. Zuzugeben ist dabei, dass die zugrunde liegende Reformgesetzgebung den neu eingeforderten Lehr- und Unterrichtsinhalten bislang keine hinreichende inhaltliche Konzeption unterlegt hat. Dies betrifft insbesondere den - unglücklichen, weil wenig stringenten - Wortlaut von § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG. Andererseits besteht aufgrund des querschnittsbezogenen, ergebnisoffenen Charakters der Schlüsselqualifikationen eine Vielzahl dogmatisch-theoretischer sowie didaktisch-praktischer Anschlussmöglichkeiten, die eine Chance zur Profilierung juristischer Fakultäten und ein Kriterium für die Entscheidung von Studienbewerbern bei der Wahl einer bestimmten Fakultät (im vielzitierten „Wettbewerb der Fakultäten“ einer zunehmend wettbewerbsorientierten deutschen Hochschullandschaft) bieten können. Der Beitrag geht vor diesem Hintergrund der Frage nach, welche legitimen Erwartungen an Schlüsselqualifikationen im universitären Ausbildungsabschnitt herangetragen werden können und welche grundsätzlichen Möglichkeiten bestehen, das von den Schlüsselqualifikationen ermöglichte Lehr- und Forschungsspektrum auszufüllen.

Rechtswissenschaft“ (rechtsvergleichend) bereits *N. Fischer/Kuntze-Kaufhold*, *Teisé* (Vilnius/Litauen), Heft 70/2009, S. 171 ff. m.w.N.

² Die Neuregelungen sind mit dem 01.07.2006 in Kraft getreten. So gelten die Neuregelungen nach dem Hessischen Umsetzungsgesetz (Inkrafttreten am 08.03.2004) mit dem Studienbeginn ab Wintersemester 2003/2004, vgl. Art. 2 Abs. 1 des „Hessischen Gesetzes zur Umsetzung der Reform der Juristenausbildung“ (JAG, GVBl. 2004 I S. 86 ff.) iVm. Art. 3 Abs. 1 Juristenausbildungsreformgesetz.

³ Vgl. allg. *H.A. Hesse*, *AnwBl* 2002, S. 69 ff., 70 („praktische Konsequenzen“ ab WS 2003/2004); *Hommelhoff/Teichmann*, *JuS* 2002, S. 839 ff.; *Bull*, *JZ* 2002, S. 977 ff.; „Anwalt“ 10/2002: „Ausbildungsreform: Anwaltsorientierte Juristenausbildung“, S. 6 ff.

1. Normative Ausbildungsvorgaben und praktische Relevanz der Schlüsselqualifikationen

Nähert man sich den Schlüsselqualifikationen als Ausbildungsanforderung an, stößt man auf eine Differenz von Normen- und Tatsachenwelt, die auch in der Juristenausbildung eine wichtige Rolle spielt, wie der folgende kurze Überblick belegt.

a) Ausbildungsvorgaben

De lege lata sind für die universitäre Juristenausbildung „Schlüsselqualifikationen“ gemäß §§ 5a Abs. 3, 5d Abs. 1 S. 1 DRiG studien- und prüfungsrelevant: Die Inhalte des Studiums sollen danach u.a. „die rechtsprechende und rechtsberatende Praxis einschließlich der hierfür erforderlichen Schlüsselqualifikationen“ berücksichtigen. Nach § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG zählen hierzu „Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung, Rhetorik, Streitschlichtung, Mediation, Vernehmungslern und Kommunikationsfähigkeit“. Was die Inhalte dieser Schlüsselqualifikationen⁴ angeht, ist jedoch zu differenzieren, da es sich bei Streitschlichtung um einen Überbegriff und bei Mediation um eine spezielle Verfahrensweise außergerichtlicher Konfliktlösung⁵ handelt. Demgegenüber betreffen Verhandlungs- und Gesprächsführung sowie Rhetorik und Vernehmungslern allgemeine Verhaltensfähigkeiten, während es sich bei der Kommunikationsfähigkeit zunächst nur um eine Eigenschaft handelt. Die Gemeinsamkeit der hinter diesen Begriffen stehenden (unterschiedlichen) Inhalte liegt jedoch darin, dass damit außerjuristische Qualifikationen angesprochen werden, die letztlich auf das kooperative

⁴ Siehe dazu *Däubler*, Verhandeln und Gestalten – der Kern der neuen Schlüsselqualifikationen, 2003, S. 9 („sehr große Schnittmenge, die sich bei der Betrachtung der einzelnen Bereiche ergibt“).

⁵ Vgl. zu Alternative Dispute Resolution (ADR) und speziell zu Mediation z.B. *Henssler/Koch* (Hrsg.), Mediation in der Anwaltspraxis, 2000; *Duve*, Mediation und Vergleich im Prozeß, 1999; *Stempel* (Hrsg.), Mediation für die Praxis, 1998; *Ponschab/Schweizer*, Kooperation statt Konfrontation, 1997; *Breidenbach*, Mediation, 1995; *Haft*, Verhandeln, 1992; *Fisher/Ury/Patton*, Das Harvard-Konzept, (dt. Fassung) 22. Aufl., 2004; s.a. *Goll*, ZKM 2002, S. 144 ff.; *Prütting*, AnwBl 2000, S. 273 ff.; *W. Schulz*, FamRZ 2000, S. 860 ff.; vgl. zu § 278 ZPO *Stichelbrock*, JZ 2002, S. 633 ff.; *Schneeweiß*, DRiZ 2002, S. 107 ff.; *Foerste*, NJW 2001, S. 3103 ff.; jeweils m.w.N.

Aushandeln von Interessengegensätzen und Konflikten gerichtet sind.⁶ Die zentrale gesetzgeberische Intention bezieht sich darauf, dass diese Qualifikationen gerade in der akademischen juristischen Ausbildung bisher vernachlässigt wurden⁷.

In diesem Zusammenhang ist auf eine weitere Neuerung in der Juristenausbildung hinzuweisen, die den gestiegenen Anforderungen an die juristischen Berufe im Allgemeinen und den Anwaltsberuf im Besonderen Rechnung trägt und zugleich mit dem Erfordernis von Schlüsselqualifikationsveranstaltungen eingeführt wurde: Erforderlich ist nämlich auch der erfolgreiche Besuch einer „fremdsprachigen rechtswissenschaftlichen Veranstaltung oder eines rechtswissenschaftlich ausgerichteten Sprachkurses“ (§ 5a Abs. 2 S. 2 1. Hs. DRiG).⁸ Bei beiden neuen Ausbildungsanforderungen - dem Unterricht in Schlüsselqualifikationen wie in den Fremdsprachen mit juristischem Bezug⁹ - ist bislang gesetzlich nicht vorgegeben, wie diese sinnvoll vermittelt werden sollen.

Korrespondierend zu der wünschenswerten Einheit von Lehre und Prüfung sind die Schlüsselqualifikationen auch - zwingender - Gegenstand der Prüfungen im Rahmen des „ersten Examens“ - wenngleich nur als Querschnittsprüfungsgebiet: Nach § 5d Abs. 1 S. 1 1. Hs. DRiG berücksichtigen die staatlichen und universitären Prüfungen die rechtsprechende, verwaltende und rechtsberatende Praxis einschließlich der hierfür erforderlichen Schlüsselqualifikationen. Die Schlüsselqualifikationen sollen danach also geprüft werden, obwohl spezielle Prüfungsformen hierfür - wie z.B. der Akten(kurz)vortrag - in der Ersten Prüfung fehlen. Zwar erhalten bei diesem Examen, das auch weiterhin keine Studienabschlußprüfung, sondern funktionell

⁶ So auch *Däubler*, Verhandeln und Gestalten – der Kern der neuen Schlüsselqualifikationen, 2003, S. 10 („Die Auslegung der im Gesetz verwandten Begriffe ist ersichtlich wenig ertragreich. Wie aus der Entstehungsgeschichte deutlich wird, geht es um die (Zusatz-) Qualifikationen, die man als Jurist in der Praxis über das reine Rechtswissen hinaus verfügt.“).

⁷ Obwohl auch das frühere Ausbildungsrecht den Praxisaspekt bereits in der universitären Ausbildung berücksichtigt hat, vgl. § 5 Abs. 3 S. 1 DRiG idF. der Bekanntmachung vom 19.04.1972, BGBl. I S. 713 sowie für Hessen § 6 JAG idF. v. 19.01.1994, GVBl. I S. 74.

⁸ Das Landesrecht kann bestimmen, dass die Fremdsprachenkompetenz auch anderweitig nachgewiesen werden darf, vgl. § 5a Abs. 2 S. 2 2. Hs. DRiG. Dazu *Hommelhoff/Teichmann*, JuS 2002, S. 839 ff., 841; *Grunewald*, Anwalt 10/2002, S. 6 f.

⁹ Auf die (nicht nur hier) drohende Gefahr einer „Scheinausbildung“ weist z.B. *Ahlers*, AnwBl 2002, S. 342, hin. Vgl. zur Gefahr der „Entwissenschaftlichung“ z.B. *Bull*, JZ 2002, S. 977 ff. m.w.N.

im Rahmen der zweiphasigen Ausbildung eine Eingangsprüfung für den Juristischen Vorbereitungsdienst darstellt,¹⁰ erstmals die Fakultäten die (alleinige) Prüfungshoheit für die Schwerpunktbereiche.¹¹ Das „erste Examen“ ist daher keine reine „Staats(justiz)prüfung“ mehr - vgl. §§ 5 Abs.1 2. Hs., 5d Abs. 2 S. 2, 4 DRiG.¹² Dies ändert jedoch nichts daran, dass spezielle Leistungskontrollmöglichkeiten bezüglich der Schlüsselqualifikationen derzeit noch fehlen - sieht man einmal von der allgemeinen Herausforderung einer mündlichen Prüfung ab. Begünstigt wird die derzeit jedenfalls faktisch nicht erkennbare Prüfungsrelevanz noch durch die teils landesgesetzlich fehlenden Anforderungen bezüglich eines benoteten Teilnahme­scheins, wie in den Pflichtfächern.¹³ Dies wirft aber die - bisher unbeantwortete - Frage auf, nach welchen Kriterien Leistungen in diesen Fächern zu bewerten sind. Auch diese Überlegung führt zu der Frage nach den - nicht weiter reglementierten¹⁴ - jeweiligen konkreten Lehr- und Prüfungsinhalten.¹⁵

¹⁰ SIEHE DAZU § 5D DRiG. VOR DIESEM HINTERGRUND IST AUCH DIE ZUNEHMENDE EINFÜHRUNG EINES AKADEMISCHEN HOCHSCHULGRADES „DIPLOMJURIST“ FÜR ABSOLVENTEN DES REFERENDAREXAMENS ZU BEOBACHTEN, VGL. EXEMPLARISCH DIE „ORDNUNG ZUR VERLEIHUNG DES HOCHSCHULGRADES ‚DIPLOM-JURISTIN‘ ODER ‚DIPLOM-JURIST‘ AM FACHBEREICH RECHTSWISSENSCHAFT DER JOHANN WOLFGANG GOETHE-UNIVERSITÄT VOM 19. MAI 2004“. VGL. DAZU IM INTERNET UNTER [HTTP://WWW.JURA.UNI-FRANKFURT.DE/43521329/ORDNUNG](http://www.jura.uni-frankfurt.de/43521329/ORDNUNG).

¹¹ Vgl. zur Geschichte der Juristenausbildung in Deutschland hier z.B. Köbler, JZ 1971, S. 768 ff. m.w.N.; s.a. Roellecke, JuS 1990, S. 337 ff.; Bilda, DRiZ 1996, S. 433 ff., 433 f.; jeweils m.w.N.

¹² Maßgebend für das sog. erste Examen ist der neugefaßte § 5d DRiG, der sich (etwas unübersichtlich) auf beide Examina bezieht und Inhalt und Umfang der staatlichen und universitären Prüfungen regelt: Während sich der erste und der vierte Absatz von § 5d DRiG grundsätzlich sowohl auf das „erste Examen“ (Referendarexamen) als auch auf das zweite Staatsexamen (Assessorexamen) beziehen, regeln § 5d Abs. 2 und Abs. 5 DRiG allein Inhalt und Umfang des Referendarexamens und „Prüfungsformalia“, wie z.B. Wiederholungsmöglichkeiten; § 5d Abs. 3 DRiG betrifft dagegen nur das Assessorexamen.

¹³ Vgl. für das Hessische Landesrecht nur § 9 Abs. 1 Nr. 2 d) JAG (idF. v. 15.03.2004, GVBl. I S. 158), das für die Zulassung allein die Teilnahme an einer „Lehrveranstaltung zur Vermittlung interdisziplinärer Schlüsselqualifikationen“ (iSv. § 6 Abs. 1 2. Hs. JAG) verlangt.

¹⁴ Bezeichnenderweise wird auch das jeweilige Landesrecht idR. nicht viel konkreter als die (o.g.) bundesgesetzlichen Vorgaben des DRiG, vgl. nur das Hessische Landesrecht in § 6 Abs. 1 JAG (idF. v. 15.03.2004, GVBl. I S. 158). Dies gilt typischerweise auch für die Studienordnungen der Fachbereiche und Fakultäten. Angesichts der Entscheidung des BVerfG zur Juniorprofessur (siehe BVerfG, Urt. v. 27.7.2004, 2 BvF 2/02, NJW 2004, S. 2803 ff.; dazu Preis, NJW 2004, S. 2782 ff. m.w.N.) und des Verlaufs der Föderalismusreform und der sie begleitenden Debatte ist auch fraglich, ob konkrete bundeseinheitliche Vorgaben rechtspolitisch überhaupt durchsetzbar sind.

¹⁵ Von Bedeutung ist dabei, dass die Forderung nach konkreterer Festlegung der Ausbildungsinhalte gerade nicht durchgesetzt worden ist – und wohl auch in Zukunft nicht durchsetzungsfähig ist. Siehe zu entsprechenden DAV-Forderungen im Vorfeld des Gesetzes

b) Praktische Relevanz der Schlüsselqualifikationen

Den sogenannten soft skills wird in der juristischen Praxis eine herausragende Bedeutung beigemessen:¹⁶ Betrachtet man die Beratung und Rechtsdurchsetzung im Zivilrecht als Hauptbetätigungsfeld der meisten Absolventen, dann zeigt sich, dass es sich um Qualifikationen von großer Tragweite handelt. Beispielsweise ist für den wichtigen Bereich der Durchsetzung privater Rechte die „mündliche Verhandlung“ zu nennen, die im Mittelpunkt zumindest des zivilprozessualen Gesetzesrechts steht, §§ 128, 136, 137, 279 ZPO.¹⁷ Besonders dabei sind Verhandlungs- und Gesprächsführung sowie Rhetorik - d.h. Redekunst - gefragt. Dasselbe gilt auch für die Güteverhandlung nach § 278 Abs. 2 ZPO¹⁸ und den Prozeßvergleich (vgl. §§ 160 Abs. 3 Nr. 1, 794 Abs. 1 Nr. 1 ZPO). Außerdem ist an die außergerichtlichen Konfliktlösungsmöglichkeiten zu denken, die mit Streitschlichtung im allgemeinen und Mediation¹⁹ im besonderen explizit angesprochen sind.²⁰ Dementsprechend ist bereits darauf hingewiesen worden, dass bereits das geltende Gebot berufsfeld- und anwaltsorientierter Ausbildung die sachgerechte Vermittlung dieser außerjuristischen Qualifikationen für die zivilprozessuale Ausbildung erfordert.²¹ Gerade für die universitäre Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen ist dabei zu berücksichtigen, dass das klassische richterliche konflikt- und streitentscheidungsgeprägte Denken und Handeln zunehmend durch Strategien einer außergerichtlichen Konfliktbereinigung ergänzt oder sogar ersetzt wird,²² so dass jedenfalls aus

Ahlers, AnwBl 2002, S. 342; Ahlers, AnwBl 2002, S. 420 f.; s.a. die Thesen von DAV und BRAK (aus dem Jahr 1997), NJW 1997, S. 1055 f.

¹⁶ Vgl. dazu H. Koch, JuS 2000, S. 320 ff., 323 f. m.w.N.

¹⁷ Man denke hier nur an das gesetzgeberische Idealbild, dass die Vorträge der Parteien oder ihrer Anwälte „in freier Rede“ (§ 137 Abs. 2 ZPO) zu halten sind (Stichwort: Rhetorik). Dieses Gebot wird zwar in der Praxis durch weitgehende Antragsverlesung und Bezugnahme auf Schriftsätze unterlaufen (s.a. § 137 Abs. 3 S. 1 ZPO), zu betonen bleibt jedoch die Bedeutung der freien Rede im Termin, um Gericht und Gegenseite zu überzeugen und dies regelmäßig ohne die (zeitliche) Möglichkeit, auf Normen, Rechtsprechung und Literatur zurückgreifen zu können.

¹⁸ Siehe m.w.N. N. Fischer/R. Schmidtbleicher, AnwBl 2005, S. 233 ff., 234 f.

¹⁹ Vgl. zur „Mediation in der Juristenausbildung“ den gleichnamigen Beitrag von Jost/Oezmen, ZKM 2004, S. 272 ff. m.w.N.

²⁰ Siehe Gilles, Seoul Law Journal, Vol. XLV, No. 2 (6/2004), S. 207 ff., 213 f.

²¹ Vgl. nur N. Fischer, ZJP (119) 2006, S. 39 ff., 49.

²² Siehe m.w.N. H. Koch, JuS 2000, S. 320 ff., 321, 323 f.; Gilles, JuS 1981, S. 402 ff., 408 f.; s.a. Däubler, Verhandeln und Gestalten – der Kern der neuen Schlüsselqualifikationen, 2003.

Sicht der Praxis vieles dafür spricht, einen Schwerpunkt der zivilrechtlichen Ausbildung auf Rechtsberatung und Rechtsgestaltung²³ zu legen.

Allgemeiner betrachtet, geht ein Grundanliegen der Praxis in Bezug auf die außerfachliche Kompetenz des Nachwuchses dahin, den Komplexitätszuwachs im Recht insgesamt souverän und sachgerecht zu beherrschen.²⁴ Bereits ein Blick auf die Ursprünge dieses Komplexitätszuwachses lassen erahnen, welche Bandbreite an außerfachlichen Kognitions- und Bewältigungsleistungen erforderlich ist: Neben den jeweiligen steigenden fachlichen Anforderungen der verschiedenen und immer noch wachsenden Rechtsgebiete - Rechtszersplitterung und Hypertrophie des Rechts - sind insbesondere „Politisierungstendenzen“ aufgrund der zunehmenden Berücksichtigung von rechtspolitischen Aspekten bei der wissenschaftlichen Durchdringung, Aufarbeitung und Fortschreibung des Rechts sowie „Internationalisierungstendenzen“ durch zunehmende rechtsvergleichende Problemsicht²⁵ und - besonders in neuerer Zeit - die voranschreitende „Europäisierung“ des Rechts²⁶ zu erwähnen. Außerdem sind „Soziologisierungstendenzen“ durch Integration von gesellschaftstheoretischen und soziologischen Fragestellungen und Erkenntnissen im Recht²⁷ sowie „Ökonomisierungstendenzen“ durch den Ein- und Siegeszug der ökonomischen Rechtsanalyse²⁸ festzustellen. Schließlich ist noch auf „Reprivatisierungstendenzen“ hinzuweisen:²⁹ Für den beispielhaften Bereich des Zivilverfahrensrechts ist insbesondere an die verstärkte Inanspruchnahme

²³ Vgl. zur „Rolle der Vertragsgestaltung im zivilrechtlichen Lehrsystem“ insbesondere *E. Reh binder*, AcP 174 (1974), S. 265 ff. m.w.N.

²⁴ Hervorgerufen wird dieser Zuwachs vor allem durch stoffliche Ausweitungen und Akzentverlagerungen und die stetig wachsende Vielfalt wissenschaftstheoretischer Standpunkte, vgl. für das Zivilprozessrecht nur *Gilles*, JuS 1981, S. 402 ff. m.w.N.

²⁵ Siehe zur Rolle der Prozeßrechtsvergleichung im akademischen Unterricht z.B. *Grunsky*, ZZP 85 (1972), S. 373 ff., 374.

²⁶ Man denke an das Europäische Privatrecht oder das Europäische Zivilprozessrecht, vgl. zu den Problemen einer fehlenden „Harmonisierungstheorie“ nur *N. Fischer*, VuR 2003, S. 374 ff. m.w.N.

²⁷ Vgl. dazu für das Zivilprozessrecht *Gilles*, FS Schieder mair, 1976, S. 183 ff. m.w.N. (zu Verfahrensfunktionen und Legitimationsproblemen richterlicher Fehlentscheidungen).

²⁸ Siehe zur ÖAR allg. nur *Posner*, Economic Analysis Of Law, 1. Aufl., 1973.

²⁹ Vgl. zu Alternative Dispute Resolution (ADR) und speziell zu Mediation z.B. *Henssler/Koch* (Hrsg.), Mediation in der Anwaltspraxis, 2000; *Duve*, Mediation und Vergleich im Prozeß, 1999; *Stempel* (Hrsg.), Mediation für die Praxis, 1998; *Ponschab/Schweizer*, Kooperation statt Konfrontation, 1997; *Breidenbach*, Mediation, 1995; *Haft*, Verhandeln, 1992; *Fisher/Ury/Patton*, Das Harvard-Konzept, (dt. Fassung) 22. Aufl., 2004; *Montada/Kals*, Mediation, 2001.

von Alternativen zur Justiz (ADR) zu denken: Gerade in der anwaltlichen Praxis³⁰ sind Streitvermeidung und außergerichtliche³¹ Streitschlichtung - nicht nur in Zivilrechtskonflikten - in den letzten Jahren immer stärker in den Vordergrund getreten³² und damit rechtsberatende und rechtsgestaltende Tätigkeiten³³ insgesamt. Darüber hinaus können sich Schlüsselqualifikationen komplementär zu Lehr- und Unterrichtsstoffen verhalten, bringen es die Belange der Praxis doch mit sich, dass Themen neu auftreten oder sich in den Vordergrund schieben. Hierzu gehört der Bereich der Anwaltsorientierung im engeren Sinne, also insbesondere die Rechtsberatung, die Unterrichtung von Spezifika des Anwaltsberufs, aber auch Themen wie etwa die Streitbeilegung. Auch Spezialthemen wie Public Governance mag man dazu zählen.

Festzuhalten ist jedenfalls, dass in der Praxis auch vor dem Hintergrund der rechtstatsächlichen Entwicklung eine hohe Nachfrage nach Absolventen, die für den Bereich der Schlüsselqualifikationen sensibilisiert sind, zu konstatieren ist. So wenig umstritten dieser Befund sein dürfte, so fraglich ist aber nach wie vor, auf welche Weise die universitäre Ausbildung konkrete Lehr- und Lerninhalte integrieren kann und soll, um dieser Nachfrage nachzukommen. Dieser Frage ist daher zunächst nachzugehen.

2. Einordnung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Ob und wie Schlüsselqualifikationen vermittelt werden können, hängt von ihrer Einordnung ab.

³⁰ Siehe zur anwaltsorientierten Juristenausbildung m.w.N. *H. Koch*, JuS 2000, S. 320 ff.; s.a. *N. Fischer*, AnwBl 2003, S. 319 ff.; *Kilger*, NJW 2003, S. 711 ff.

³¹ Vgl. zu § 15a EGZPO z.B. krit. *Viefhues*, ZAP 20/2002, S. 1147 f.; *Friedrich*, NJW 2002, S. 3223 ff.; *Friedrich*, NJW 2002, S. 798 ff.; *Rüssel*, NJW 2000, S. 2800 ff.; jeweils m.w.N.

³² Siehe zum „Schlichtungszwang“ gem. § 278 Abs. 2 S. 1 ZPO und der Kritik daran z.B. *E. Schneider*, ZAP 11/2002, S. 641 ff., 644 (Fach 13, S. 1147 ff., 1150); *Stickelbrock*, JZ 2002, S. 633 ff., 640, 643; *Foerste*, NJW 2001, S. 3103 ff., 3104; *Schellhammer*, MDR 2001, S. 1080 ff., 1082; *Greger*, JZ 2000, S. 842 ff., 843; s.a. *Bietz*, DRiZ 2003, S. 406 ff.; zust. dagegen *Bamberger*, ZRP 2004, S. 137 ff., 137 f.; *König*, DRiZ 2003, S. 345 ff., 346, 349; *Wrege*, DRiZ 2003, S. 130 ff.; *Greger*, ZRP 1998, S. 183 ff.; s.a. *N. Fischer/R. Schmidtbleicher*, AnwBl 2005, S. 233 ff.

³³ Vgl. zur Mediation als „neue Dienstleistung“ des Anwalts *H.-U. Neuenhahn/S. Neuenhahn*, NJW 2005, S. 1244 ff. m.w.N.

a) Systematische, lebensweltliche und hierarchische Probleme der universitären Einordnung

Wie oben beschrieben (S. 3), fallen unter die gesetzlich fixierten juristischen Schlüsselqualifikationen nach § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG nicht nur erlernbare Kompetenzen, sondern auch allgemeine Verhaltensfähigkeiten und sogar bestimmte erwünschte Eigenschaften.³⁴ Wissens- und Lebensbereiche sind damit gleichermaßen betroffen. Eine Unterscheidung zwischen Leistung als abtrennbarer, messbarer Größe einerseits und Person als psycho-physischer Entität wird dadurch schwer, wenn nicht gar unmöglich. Gerade eine solche Unterscheidung gehört aber zum Wesen fairer Prüfungsordnungen, die vom Grundsatz geprägt sind, dass ohne Ansehen der Person anhand möglichst objektiver Maßstäbe über berufliche Zugangsvoraussetzungen entschieden wird.³⁵ Eine persönliche Bildungsgeschichte zu begleiten und gegebenenfalls anzuregen, ist etwas völlig anderes und verlangt nach anderem. Geht es dort um das Prinzip der Gleichbehandlung aller, ist hier die Begleitung einer je unvergleichbaren Persönlichkeit geboten.³⁶ Wie kann das eine mit dem anderen zusammen gehen? Ist es nicht von vorne herein eine strukturelle Überforderung, einer Universität die Mitverantwortung für die Ausbildung einer Persönlichkeit zu übertragen? Diese Frage muss beantworten, wer Schlüsselqualifikationen, in welcher Art auch immer, in die universitäre Juristenausbildung integrieren will.

³⁴ Es ist verkürzend, Eigenschaften wie Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit kurzerhand für erlern- und trainierbar zu erklären, wie es oft geschieht (vgl. z.B. *Brinktrine/H. Schneider*, Juristische Schlüsselqualifikationen, 2008, S. 1, 16 ff). Diese Fähigkeiten sind in der Person angelegt und werden in primären und sekundären Bildungsprozessen freigelegt und ausgebaut. Sie sind entwickelbar und ausbaufähig, was aber gewöhnlich tief in den Bildungsprozess eingreift und von diesem kaum getrennt werden kann. Lehrende benötigen deshalb ein Fingerspitzengefühl dafür, wann und inwieweit der kognitive Lernprozess in lebensweltliche Bildungs- und Reifungsprozesse eingreift. Für den Bereich der Rhetorik ähnlich *Kirchner* in *Knape/Kramer/Schirren* (Hrsg.), Rhetorik, 2012, S. 17-30.

³⁵ Das Dilemma wird besonders deutlich, wenn man von der empirischen Beobachtung ausgeht, dass die Prüfung das Lernverhalten bestimmt. Dies führt zwangsläufig zu einer Priorisierung schematisch abprüfbar Wissens, wenn nicht systematisch gegengesteuert wird. Daher haftet dem Ruf nach „systemimmanent realisierbare(n) Optimierungen“, wie er etwa von z.B. *Dauner-Lieb* in *Hof/von Olenhusen* (Hrsg.), Rechtsgestaltung – Rechtskritik – Konkurrenz von Rechtsordnungen, 2012, S. 138 ff., 150, erhoben wird, solange etwas Illusionäres an, als er die Nicht-Abprüfbarkeit juristisch-praktischer Fall-Lösungskompetenz unerörtert lässt.

³⁶ Beispielsweise durch Mentoren, Vorbilder, Gesprächsrunden, peer reviews etc. Ein Beispiel aus dem postuniversitären Bereich zeigt *Görres-Ohde* in *Hof/von Olenhusen*, a.a.O. (Fn. 35), S. 293, 295 ff., mit der Schleswiger Ethikrunde auf.

Doch es tut sich noch ein weiteres Problem auf: Die stoff- und die personenbezogenen Schlüsselqualifikationen haben nicht nur einen unterschiedlichen Stammbaum. Ihre Vereinigung vollzieht sich auch unter einem undichten Dach. Beide sind in den einschlägigen Landesgesetzen instrumentell definiert. Es sind „Um zu“-Qualitäten, also Mittel zu einem Zweck, den sie selbst nicht vorgeben.³⁷ Wer Schlüsselqualifikationen im Sinne des Gesetzes unterrichten will, benötigt selbst wieder einen Schlüssel. Das Auffinden, Verstärken, Unterrichten, Vermitteln und Erlernen von Schlüsselqualifikationen muss beileibe nicht im Einklang mit dem jeweils maßgebenden Ausbildungsziel stehen - in Hessen etwa ist dies der kritische, aufgeklärt rational handelnde Jurist, der sich seiner Verpflichtung als Wahrer des freiheitlich demokratischen und sozialen Rechtsstaats bewusst und der in der Lage ist, die Aufgaben der Rechtsfortbildung zu erkennen.³⁸

Keine der in § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG als Schlüsselqualifikationen bezeichneten Eigenschaften, Kompetenzen oder Techniken führt nun aber von selbst zu einer Stärkung und Stützung des Ausbildungsziels. Dies lässt sich recht einfach anhand der Rhetorik nachvollziehen. Der Streit darüber, dass gerade diese Technik auch für irrationale oder nur allzu rationale, aber allgemein unerwünschte Zwecke eingesetzt werden kann, etwa zur Manipulation, zur Erzeugung oder Verstärkung von Ängsten oder zum Schüren oder Ausnutzen von Ressentiments, geht bekanntlich bis zur Antike zurück.³⁹ Angewendet auf manche der heutigen ‚moot courts‘ ließe sich fragen, ob die dabei trainierte

³⁷ Vgl. § 5a DRiG: Zu berücksichtigen ist „die rechtsprechende, verwaltende und rechtsberatende Praxis einschließlich der *hierfür* erforderlichen Schlüsselqualifikationen“ (Herv. durch Verf.); der (insoweit) gleiche Wortlaut findet sich im hessischen JAG (idF. v. 15.03.2004, GVBl. I 2004, S. 158), dort § 6 Abs. 1 2 Hs. JAG.

³⁸ Siehe die Präambel des JAG, a.a.O. Skeptisch dazu *Kramer/Putzke* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. [Fn. 35], S. 506, 507: Es handle sich um Worthülsen, die selten auf ihre Realisierung überprüft würden. Die eigenen Programmvorschläge von *Kramer/Putzke* sind bedenkenswert; allerdings ersetzen sie das gesetzliche Leitbild rundweg durch ein eigenes, nämlich „*die Fähigkeit..., das Recht in seinen unterschiedlichen Ausprägungen vom Grunde her zu verstehen, anzuwenden und nötigenfalls auch kritisch zu hinterfragen, ohne dass es regelmäßig auf Detailwissen ankommt.*“ Ein solches Leitbild mag einige praktische Leitanforderungen widerspiegeln. Zweifelhaft ist aber, ob es mit einem klassisch-juristischen Prüfungsschema kompatibel wäre. Was, wenn der Prüfling sich darauf beruft, zwar nicht über Detailwissen, aber über ein tiefes Verständnis von Rechtsgründen zu verfügen? Nicht nur Justizprüfungsämtern dürfte es vor dem zu erwartenden Ansturm von Anfechtungsklagen grauen.

³⁹ Eine schematische Übersicht findet sich bei *von Schlieffen* in *Römermann/Paulus* (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen für Jurastudium, Examen und Beruf*, 2003, S. 194 ff.

Meinungsflexibilität und Kommunikationsstärke nicht gerade zu Lasten derjenigen Grundhaltung geht, die als Ausbildungsziel vorgegeben wird.⁴⁰

Selbst wenn es aber gelingt, die Schlüsselqualifikationen einem Studien- und Ausbildungsziel ein- und unterzuordnen, tritt eine weitere Schwierigkeit umso mehr zu Tage: Die gewünschten Kompetenzen und Techniken sind nicht isoliert vermittelbar, sondern bedürfen der fachlichen Anbindung. Damit drängen sich die Schlüsselqualifikationen dem herkömmlichen Lehrplan geradezu auf, ja drohen ihn zu okkupieren. Zugespitzt formuliert, muss sich jedes Lehr- und Lernformat, Vorlesungen genauso wie Seminare und Tutorien, danach beurteilen lassen, ob es die erwünschten Kompetenzen und Techniken unterstützt. Dieses Kompatibilitätsproblem verkehrt latent die Rollen. Schlüsselqualifikationen drohen sich damit vom Knecht zum Herrn aufzuschwingen.⁴¹

Obwohl die Verankerung der Schlüsselqualifikationen im universitären Lehr- und Forschungsbetrieb somit in hohem Maße erklärungs- und interpretationsbedürftig ist, fehlen nach wie vor wissenschaftlich-fundierte Positionen zu ihrer Handhabung und Einbettung.⁴²

⁴⁰ Vgl. *Kuntze-Kaufhold/Schmid*, NJW-aktuell (Forum) 04/2011, S. 14.

⁴¹ Aufschlussreich etwa *Lorenz* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. [Fn. 35], S. 132 f: Um den vermeintlichen Einklang von Wissenschaft und Praxis zu illustrieren, schildert der Autor den Anruf eines für das *recruiting* zuständigen Partners einer Großkanzlei, der von ersterem vor die Wahl gestellt wird, sich für den Absolventen eines m&a-Spezialseminars oder für einen Studierenden, der das Problem des Bereicherungsausgleichs bei Doppelmangel im Valuta- und im Deckungsverhältnis beherrsche, zu „entscheiden“. Daraus, dass der Praktiker den Kenner des Bereicherungsrechts vorzieht, zieht *Lorenz* den Schluss, gute juristische Praxis könne nur auf dem Boden soliden wissenschaftlichen Arbeitens gedeihen. Dass es der ökonomischen Logik eines engen Personalmarktes aus Sicht des Nachfragenden entspricht, Verwertungs- und Erkenntnisinteresse deckungsgleich erscheinen zu lassen, bleibt außen vor. An diesem Beispiel zeigt sich, wie weit die Okkupation der Rechtswissenschaft durch die Praxis schon fortgeschritten ist.

⁴² Z.B. bei *Berger*, BRAK-Mitt. 2005, S. 169; aufschlussreich ist andererseits, dass in dem Studienbuch von *Römermann/Paulus* (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen, München 2003, das sachlogische Problem der Integration von Schlüsselqualifikationen in universitäre Lehre nicht erörtert, sondern die Integration als von den Universitäten zu meisternde Herausforderung schlicht untergeschoben wird; eine Ausnahme ist *von Schlieffen* mit dem Versuch, die Traditionslinie der Rhetorik bzw. Topik für ein Verständnis der Schlüsselqualifikationen fruchtbar zu machen, z.B. *dies.*, Zur topisch-pathetischen Ordnung juristischen Denkens, in *Lerch* (Hrsg.), Die Sprache des Rechts, Bd. 2, Recht verhandeln, 2005, S. 405; und *dies.* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. [Fn. 35], S. 171.

b) Sind Schlüsselqualifikationen lehrbar?

Aus Sicht der Praxis geht es dagegen weniger darum, den Sinn von wohl verstandenen Schlüsselqualifikationen in Frage zu stellen, lassen sich diese doch geradezu als Erweiterung des juristischen Handwerkszeugs begreifen.⁴³ Problematisch stellt sich aber die universitäre Lehrbarkeit der Schlüsselqualifikationen dar, da es sich (abseits bestimmter Techniken und Beratungsfelder wie der Mediation, ADR o.ä.) meist um eingespielte Übungen, Routinen oder bestimmte Organisationsmodi bzw. um deren Ermöglichung handelt.⁴⁴ Im Wirtschafts- und Rechtsverkehr ist es zwar kaum irgendwo möglich, der Relevanz von Schlüsselqualifikationen zu entgehen. Andererseits ist nicht ohne weiteres ersichtlich, auf welche Weise das Thema als Lehrstoff in einen typischen juristischen Lehrbetrieb eingeordnet werden kann, der nicht von vorneherein jenseits der Wissenschaft vom Recht läge.⁴⁵ Die Vorbehalte der Praxis verhalten sich damit in gewisser Weise spiegelbildlich zu denen der begrifflich-gesetzesauslegenden Dogmatik.⁴⁶

c) Kontinuierlicher Dialog

Sachlogisch erscheint es deshalb vorgezeichnet, dass der gesetzlich vorgeschriebene, konzeptionell ungelöste Kooperationsauftrag zu einem dauerhaften und kritischen Dialog zwischen Theorie und Praxis über

⁴³ So weist etwa *Fritzemeyer*, NJW 2006, S. 2825 ff., 2826, auf die wachsende Bedeutung der „Soft Skills“ und die abnehmende „umfangreichen Faktenwissens“ hin, was erhöhte Anforderungen an methodische Fähigkeiten schaffe; diese lägen „zwischen“ dem Bereich der Hard und der Soft Skills.

⁴⁴ Vgl. *Fritzemeyer* a.a.O. (Fn. 43); „methodische Fähigkeiten“ sind nach dieser Definition nicht klassisch-dogmatische Auslegungstechniken, sondern betreffen das Management und die Organisation von Wissen, die wichtiger werden als das Wissen selbst; so heißt es a.a.O.: „...auf diese Weise können auch sehr spezielle Probleme ohne das Vorhandensein fachlichen Detailwissens kompetent gelöst werden.“; allerdings schafft eine solche Sichtweise noch keine tragfähige Ausgangsbasis für einen rechtswissenschaftlichen Theorie-Praxis-Dialog.

⁴⁵ *Redeker*, NJW 1989, S. 1141 f., 1142, formte bereits früh aus diesem Umstand einen Appell an die Anwaltschaft, sich für die Fortbildung der Rechtsordnung und ihrer Inhalte mittels systematisierter Materialsammlungen und aus diesen gewonnenen Fragen einzusetzen.

⁴⁶ Anschaulich bei *Görres-Ohde* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. (Fn. 36), S. 293, 298, die sich der Klage eines Rechtsanwalts anschließt: „*Mein Referendar schreibt hervorragende Schriftsätze, kann einfühlsame Gespräche mit schwierigen Mandanten führen, hat aber keine Zeit, sich auf die im zweiten Staatsexamen geforderten acht Klausuren angemessen vorzubereiten. Was soll das Examen?*“

Möglichkeiten und Grenzen dieser Kooperation führen muss.⁴⁷ Nachfolgend werden zunächst einige der Risiken dieses Dialoges für Theorie und Praxis (II.) aufgezeigt, bevor der Versuch seiner programmatischen Bestimmung unternommen wird (III.).

II. Die Gefahren einer „Verpraxung“ der Rechtswissenschaft und einer „Verwissenschaftlichung“ der Rechtspraxis

Als eines der zentralen Probleme aufgrund der Schaffung der Ausbildungsanforderung der Schlüsselqualifikationen ist die Gefahr der „Verpraxung“ der rechtswissenschaftlichen Ausbildung einerseits und kehrseitig die einer „Verwissenschaftlichung“ der Rechtspraxis andererseits zu nennen.⁴⁸ Die erstere Gefahr droht vor allem deswegen, weil die Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen (bundesweit) derzeit überwiegend durch Praktiker und nicht durch Theoretiker stattfindet und zudem eine intensive wissenschaftliche Beschäftigung mit den Schlüsselqualifikationen und ihrer Didaktik kaum stattfindet.⁴⁹ Letztere Gefahr droht hingegen in dem Maße, in dem praktisch bewährte Verfahrensweisen wissenschaftlich nicht fundiert, sondern überhöht oder gewissermaßen verbrämt werden.⁵⁰

1. Von der rechtswissenschaftlichen Richterausbildung zur Juristenausbildung als Juristenberufsausbildung

„Berufsfeldorientierung“ beinhaltet, die zu vermittelnde Rechtswissenschaft nicht mehr länger nur als bloße Normwissenschaft, sondern auch als Wirklichkeitswissenschaft zu verstehen, die die „Praxis“ selbst zum Gegenstand

⁴⁷ Von einem kontinuierlichen und noch un abgeschlossenen Prozess der Rhetorisierung spricht Wolf in *Knape/Kramer/Schirren* a.a.O. (Fn. 34), S. 215, 220.

⁴⁸ Vgl. z.B. N. Fischer, ZZP (119) 2006, S. 39 ff., 54 ff. (zum Zivilverfahrensrecht).

⁴⁹ Während ersteres sich z.B. anlässlich der Diskussion und in Einzelgesprächen anlässlich der 9. Soldan-Tagung am 14./15.06.2007 bestätigt hat, gilt letzteres ungeachtet der mittlerweile vorhandenen Ausbildungs- und Übungsliteratur in diesem Bereich, man denke z.B. an *Däubler, Verhandeln und Gestalten – der Kern der neuen Schlüsselqualifikationen*, 2003; *Rittershaus/Teichmann, Anwaltliche Vertragsgestaltung*, 2000; von *Schlieffen/Ponschab/Rüssel/Harms, Mediation und Streitbeilegung, Verhandlungstechnik und Rhetorik*, 2006.

⁵⁰ Vgl. N. Fischer, ZZP (119) 2006, S. 39 ff., 54 f.

ihrer Untersuchung macht.⁵¹ Diese Forderung hat ihre Ursache darin, dass sich die Rechtswissenschaft im Verlauf ihrer Entwicklungsgeschichte zunehmend von ihren sozialen Bedingungen und Folgen entfernt und damit die Wirklichkeiten und Zukunftsperspektiven einer sich wandelnden Juristenberufswelt immer mehr aus den Augen verloren hat. Dementsprechend verlangt die Berufsfeld- und Anwaltsorientierung eine viel stärkere Einbeziehung der Praxis und besonders der Rechtsanwaltschaft - und dies schon bei der Erstellung der Ausbildungskonzeptionen.

Dies lenkt den Blick auf den Gegensatz von rechtswissenschaftlicher Richterausbildung und Juristenausbildung als Juristenberufsausbildung.⁵² Mit der „Berufsfeldorientierung“ als Leitbild der reformierten Juristenausbildung ist vor allem die „Anwaltsorientierung“ verknüpft. Zusätzlich sind aber auch alle übrigen juristischen Berufe einzubeziehen, auf die die Absolventen bisher - unter dem „Richterleitbild“⁵³ - allenfalls unzureichend vorbereitet wurden. Diese Fokussierung auf juristische Berufsfelder beinhaltet einen Paradigmenwechsel der universitären Juristenausbildung. Besonders im Universitätsunterricht erfolgt bisher nämlich gerade keine Ausbildung zum „Juristen“, wie es der Name „Juristenausbildung“ jedoch suggeriert, sondern nichts anderes als das Studium bzw. die Vermittlung von „Rechtswissenschaft“ im Sinne des Erlernens einer oftmals ebenso lebens- wie praxisfernen „Rechtsgelehrsamkeit“, die zudem einseitig am Justiz- und Verwaltungsjuristen orientiert ist (vgl. §§ 5, 110, 122 DRiG).⁵⁴ Es wird aber immer deutlicher, dass dieses Ausbildungsleitbild längst überholt ist: Die Mehrheit der Absolventen ergreift nicht den Richter-, sondern den Anwaltsberuf, während Justiz- und Verwaltungsbehörden immer

⁵¹ Dieses Verständnis verlangt aber weitaus mehr Rechtssoziologie und Rechtsökonomie und weniger Rechtsdogmatik, mehr rechtspolitisch-konkrete als rechtsdogmatisch-abstrakte Fragestellungen, Problembehandlungen und Themendiskussion. Vgl. dazu auch *Gilles*, *Seoul Law Journal*, Vol. XLV, No. 2 (6/2004), S. 207 ff., 215 f., 219.

⁵² Vgl. für die Ausbildung im Zivilverfahrensrecht nur *N. Fischer*, *ZZP* (119) 2006, S. 39 ff., 51 f. m.w.N.

⁵³ Beachtenswert ist der Widerspruch zwischen Recht und Rechtsrealität nämlich auch insoweit, dass die - nur für eine Minderheit der Absolventen tatsächlich relevante - „Befähigung zum Richteramt“ (§ 5 DRiG) Leitbild der Ausbildung zum „Einheitsjuristen“ ist, nicht aber die „Befähigung zum Anwaltsberuf“.

⁵⁴ Dieser allgemeine Befund ist bekannt, ebenso bekannt ist auch heute noch die Kritik *Wiethölter*s, wonach Ausbildungsziel der „habilitierfähige Oberlandesgerichtsrat“ ist, vgl. *Wiethölter*, in *Wassermann* (Hrsg.), *Erziehung zum Establishment*, 1969, S. 1 ff., 20; s.a. *Gilles/N. Fischer*, *NJW* 2003, S. 707 ff., 707.

weniger juristisches Personal einstellen.⁵⁵ Die Statistik belegt diesen Befund:⁵⁶ Am 01.01.2013 waren 161.821 Rechtsanwälte (m/w) in Deutschland zugelassen, ein Jahr zuvor waren es 159.315. Während in den nächsten zehn Jahren auch weiterhin jährlich ca. 8.000 Volljuristen ausgebildet werden, benötigen die Justiz (und Verwaltung) voraussichtlich pro Jahr nur ca. 700 Volljuristen.

Hinzu kommt, dass sich die juristische Berufswelt im Allgemeinen und die anwaltliche Berufswelt im Besonderen in den letzten Jahren und Jahrzehnten nachhaltig verändert hat: Die gegenwärtige - und wohl auch künftige - Rechtsrealität ist gekennzeichnet von einer zunehmenden Differenzierung, Komplizierung und Vermehrung des Rechts,⁵⁷ sowie von wachsenden internationalen Bezügen und besonders der „Europäisierung“ (fast) aller Rechtsgebiete⁵⁸. Zu beachten sind dabei besonders die gravierenden Veränderungen der anwaltlichen Berufswelt, die von folgenden Entwicklungen geprägt ist: Rechtsdienstleistung unter steigendem Wettbewerbsdruck⁵⁹ anstatt Tätigkeit als vermeintlich interessenunabhängiges Organ der Rechtspflege (vgl. § 1 BRAO), Massierung und Internationalisierung sowie die damit verbundene Ausdifferenzierung anwaltlicher Tätigkeit und schließlich die Europäisierung und Deregulierung des anwaltlichen Berufs- und insbesondere Landesrechts.⁶⁰ Dies macht deutlich, dass die Qualität anwaltlicher Beratungsleistungen immer bedeutender wird, wofür besonders Verhandlungsmanagement,

⁵⁵ Vgl. zum Verhältnis von Absolventenzahlen und Rechtsanwaltszulassungen BRAK-Mitt. 2002, 216 ff.

⁵⁶ Siehe http://www.brak.de/w/files/04_fuer_journalisten/statistiken/2013/01_mg_gesamtstatistik2013_.pdf, zuvor die Pressemitteilung Nr. 7 der BRAK vom 05.03.2007 (http://www.brak.de/seiten/04_07_07.php): Am 01.01.2007 waren 142.830 Rechtsanwälte (m/w) in Deutschland zugelassen, zwei Jahre zuvor (2005) waren es 132.569, ein Jahr zuvor waren es fast 127.000 Rechtsanwälte, fünf Jahre zuvor waren es 30.000 weniger, zehn Jahre zuvor 57.000 weniger. Siehe für „Zahlen zum Jurastudium in Deutschland (2010)“ im Internet unter <http://www.uni-trier.de/index.php?id=6685>: Danach gibt es ca. 8000 erfolgreiche Teilnehmer des Ersten Examens sowie 8250 erfolgreiche Teilnehmer des Zweiten Examens (jeweils p.a.).

⁵⁷ Vgl. dazu m.w.N. z.B. *Böckenförde*, JZ 1997, S. 317 ff.; *Schlüchter/Krüger*, Jura 1998, S. 1 ff., 2 f.

⁵⁸ Angesichts des Umfangs der Rechts-„Europäisierung“ wird das nationale Recht immer mehr zur „Partikularrechtsordnung“ (so *Röper*, ZRP 2002, S. 239 ff., 240).

⁵⁹ Vgl. zum unterschiedlichen Einkommensniveau innerhalb der deutschen Rechtsanwaltschaft z.B. *Barth*, ZAP 10/2003, S. 486 f. Siehe dazu auch die Erhebung des Institutes der freien Berufe in Nürnberg für das Jahr 2000, s. *Schmucker*, BRAK-Mitt 2002, S. 246 ff. m.w.N.

⁶⁰ Siehe *Stürmer/Bormann*, NJW 2004, S. 1481 ff.; *Hellwig*, NJW 2005, S. 1217 ff.; *Redeker*, NJW 2004, S. 2799 ff.; jeweils m.w.N.

Gesprächsführung und Rhetorik von Relevanz sind. Gerade in diesem Zusammenhang ist jedoch vor einer „Verpraxung“ der Wissenschaft und einem damit verbundenen Wissenschaftlichkeitsverlust zu warnen: Diese Gefahr besteht nämlich dann, wenn die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung weitgehend durch eine technisch-praktische Unterweisung ersetzt wird,⁶¹ d.h. statt Rechtswissenschaft nur noch „Rechtskunde“ und berufliche Fertigkeiten im Vordergrund stehen.⁶² Die Berufsfeldorientierung sollte also gerade nicht in einer unkritischen Übernahme von juristischer Praxis in der universitären Ausbildung bestehen.⁶³

Dabei tritt der Widerspruch auf, dass der zu geringe Praxisbezug einer der wenigen Punkte war, in denen die Diskutanten in der letzten Ausbildungsreformdebatte vor Inkrafttreten des „Gesetzes zur Reform der Juristenausbildung“ vom 11.07.2002 übereinstimmten. Daher erscheint es gerade für die Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen unentbehrlich, dem Widerspruch zwischen notwendigem Praxisbezug einerseits und Gefahr der „Verpraxung“ andererseits weiter nachzugehen.

2. „Juristische Berufskunde“ versus Berufsfeld- und Anwaltsorientierung als Querschnittsperspektive

Die Berufsfeld- und Anwaltsorientierung ist für die Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen außerdem als Querschnittsperspektive gegenüber einer schlichten „Juristischen Berufskunde“ von Bedeutung.⁶⁴ Es stellt sich nämlich die Frage, wie die Juristenberufspraxis - einschließlich der

⁶¹ Vgl. auch *Grunsky*, ZZP 85 (1972), S. 373 ff., 378 („Der Student ist kein Anwaltslehrling.“).

⁶² Eine auf diese Weise missverstandene Berufsfeldorientierung würde es bedeuten, wenn „unpraktische Theorie“ vollkommen durch „theorielose Praxis“ verdrängt werden würde. Das ist aber dann der Fall, wenn in berufsfeldorientierten Lehrveranstaltungen nicht viel mehr geboten wird als die bloße Beschreibung tradierter Arbeits- und Verfahrensweisen einschließlich der dabei zu beachtenden Formalitäten. Vgl. zu den gleichlautenden Klagen Ende der siebziger Jahre z.B. *H.A. Hesse*, RuP 1978, S. 178 ff., 182; s.a. *Fruth*, KJ 1981, S. 159 ff. („Der einphasige Rechtshandwerker“).

⁶³ Dies gilt insbesondere dann, wenn sich diese Praxis in der Ausbildung dann auch noch „als Kombination von tradierten arbeitsmarktorientierten Qualifikationsanforderungen und organisierten standespolitischen Ansprüchen“ darstellt. Man denke hier nur an die Forderungen der Anwaltschaft im Hinblick auf die Verengung der Berufszugangsvoraussetzungen im Rahmen der jüngsten Reformdebatte (sog. Anwaltsassistent); vgl. für den zivilprozessualen Unterricht *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 63 m.w.N.

⁶⁴ Vgl. zum Zivilverfahrensrecht hier nur *N. Fischer*, ZZP (119) 2006, S. 39 ff., 52 ff. m.w.N.

Schlüsselqualifikationen - in der universitären Ausbildung sachgerecht berücksichtigt⁶⁵ werden kann (vgl. § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG). Es erscheint zweifelhaft, dass die wünschenswerte Berufsfeld- und Anwaltsorientierung allein durch zusätzliche Veranstaltungen zu den jeweiligen Juristenberufen („Juristenberufsrecht“) erreicht werden können. Im Gegenteil geht es bei der Anwaltsorientierung nicht allein um zusätzliche (einführende) Veranstaltungen zum Anwaltsrecht⁶⁶ (als Teilbereich des „Justizrechts“⁶⁷), sondern um die Änderung sämtlicher Veranstaltungskonzeptionen in Richtung der Vermittlung anwaltlicher Sicht- und Handlungsweisen, um nicht lediglich bloße „Juristenberufskunde“ zu bieten. Damit ist „Anwaltsorientierung“ also kein zusätzliches Studienfach, sondern eine „Querschnittsperspektive“ sämtlicher juristischer Disziplinen.⁶⁸ Unklar ist jedoch das grundsätzliche Verhältnis der Anwaltsorientierung zu den Schlüsselqualifikationen, da diese Ausbildungsanforderung ebenfalls als Querschnittsperspektive zu verstehen ist. Da derzeit weder eine einheitliche „Anwaltsorientierung“, noch eine bundesweit einheitliche Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen existiert,⁶⁹ droht eine „Verwässerung“ des jeweiligen Ansatzes. Gegenwärtig ist eine heterogene Ausbildung festzustellen, was auch, aber nicht nur den im Detail unterschiedlichen landesrechtlichen Vorgaben geschuldet ist. Zwar sollen grundsätzlich alle juristischen Fakultäten „anwaltsorientierte“ Ausbildung anbieten; dies gilt aufgrund der bundesweit einheitlichen Vorgaben (vgl. insbesondere § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG) auch für die Schlüsselqualifikationen.⁷⁰ Im

⁶⁵ Dieses Ziel wird als Zuweisung von „Gestaltungsaufgaben“ an die Landesgesetzgeber und Fakultäten verstanden, *Hommelhoff/Teichmann*, JuS 2002, S. 839 ff., 841 ff. m.w.N.

⁶⁶ Man denke z.B. an eine (bundesweit wünschenswerte) Veranstaltung „Einführung in den Anwaltsberuf“.

⁶⁷ Von dem Fach „Justizrecht“ als Gegenstand von Forschung und Lehre sind die Grundlagen der Justiz umfasst, d.h. allgemeine Fragen und Probleme des Verfahrensrechts in allen Gerichtsbarkeiten, der Gerichtsverfassung und Justizorganisation, der „Justizkommunikation“, der gerichtlichen und außergerichtlichen Streitbeilegung sowie des Juristenausbildungs- und Juristenberufsrechts (Justizrecht i.w.S.).

⁶⁸ Vgl. *Hommelhoff/Teichmann*, JuS 2002, S. 839 ff., 841 f. m.w.N.; zur „anwaltsorientierten“ Ausbildung m.w.N. etwa *Barton*, JA 2001, S. 164 ff.; *H. Koch*, JuS 2000, S. 320 ff.

⁶⁹ So existieren längst nicht an allen Fakultäten Lehrstühle oder Institute speziell für Anwaltsrecht bzw. für „anwaltsorientierte Juristenausbildung“, wie z.B. das Institut für Anwaltsrecht an der Universität zu Köln (*Grunewald, Henssler*) bzw. das für Anwaltsrecht und Notarrecht der Universität Bielefeld (*Barton, Jost*); vgl. *Gilles/N. Fischer*, NJW 2003, S. 707 ff., 709 m.w.N. Siehe auch die Übersicht zu den unterschiedlichen Schwerpunktbereichen der deutschen juristischen Fakultäten in Anwaltsblatt „Karriere“ 2/2007, S. 64 ff. („Von der Einschreibung bis zur Prüfung“).

⁷⁰ Siehe nur *Jost*, Anwalt 10/2002, S. 12 f., wonach (im Jahr 2002) bereits in 21 Fakultäten „Konzepte der Juristenausbildung mit Anwaltsbezug“ bestehen.

Bereich der speziell anwaltsorientierten Ausbildung waren dies bisher vor allem Graduiertenprogramme, Zusatzstudiengänge oder -veranstaltungen, wobei die einzelnen Anbieter regelmäßig auch unterschiedliche Ausbildungskonzepte verfolgen.⁷¹ Im Bereich der Schlüsselqualifikationen besteht ebenfalls eine große Heterogenität der Ausbildung (siehe nachfolgend unter III.1.) – und dies nicht nur landesweit, sondern auch in den einzelnen Fakultäten: Regelmäßig finden sich in den Vorlesungsverzeichnissen hierzu eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Lehrveranstaltungen, die kaum oder auch überhaupt nicht aufeinander abgestimmt oder personell verzahnt sind.⁷² Das bedeutet aber: veranstaltungs- oder gar fakultätsübergreifende grundsätzliche Überlegungen oder Lehrpläne gibt es bisher weder für eine „anwaltsorientierte“ Juristenausbildung, noch für eine solche in den Schlüsselqualifikationen. Dabei stellt sich auch die zentrale Frage, ob solche Konzepte für die Juristenausbildung in beiden Querschnittsbereichen entwickelt werden sollten⁷³ („ob?“) und was dabei zu berücksichtigen ist („wie?“).

Ebenfalls unbeantwortet ist die zentrale Frage, von welchen Dozenten mit welcher Kompetenz die Anwaltsorientierung sowie die Schlüsselqualifikationen vermittelt werden können („wer?“). Folglich ist also der Frage nach den Lehr- und Prüfungsformen sowie der Qualifikation der Lehrpersonen nachzugehen. Nach den bisherigen Wahrnehmungen der Verfasser übernimmt das

⁷¹ Vgl. z.B. den Weiterbildungsstudiengang „Einführung in den Anwaltsberuf“ der Fernuniversität Hagen, Institut für juristische Weiterbildung. S.a. den Vorschlag für eine Veranstaltung „Einführung in den Anwaltsberuf“ von *Grunewald*, *Anwalt* 10/2002, S. 6 f.; sowie *Däubler*, *Verhandeln und Gestalten – der Kern der neuen Schlüsselqualifikationen*, 2003, S. 11 m.w.N.

⁷² Dabei ist auch unklar, ob dies dem Bemühen geschuldet ist, eine möglichst große Anzahl von Veranstaltungen im Bereich der Schlüsselqualifikationen (mit einer möglichst großen Teilnehmerkapazität) sowie eine große inhaltliche Bandbreite zu gewährleisten. Vgl. zum Beispiel nur das Angebot des Fachbereichs Rechtswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität im Bereich der Schlüsselqualifikationen im Wintersemester 2013/2014: Das Angebot (http://www.jura.uni-frankfurt.de/48878980/Veranstaltungsliste-SQ-i_e_S_-WiSe2013-14-Neu-.pdf) umfasst 14 Veranstaltungen (die fremdsprachlichen Veranstaltungen hier ausgenommen). Bei den Veranstaltungsleitern handelt es sich - bis auf zwei apl. Professoren (§ 26 Hessisches Hochschulgesetz, HHG) und einen Honorarprofessor (§ 72 HHG) - um Praktiker (zumeist Rechtsanwälte), die nebenberuflich als Lehrbeauftragte gem. § 71 HHG tätig sind (wobei die o.g. Professoren ebenfalls hauptberuflich als Praktiker tätig sind).

⁷³ So bemühen sich mittlerweile schon seit längerer Zeit universitäre und außeruniversitäre Einrichtungen und Institute um die Vermittlung von „anwaltsorientierter Ausbildung“ bzw. „Anwaltsrecht“, vgl. z.B. die Hans Soldan-Stiftung (vgl. z.B. das Arbeitspapier: „Anwaltsorientierung im juristischen Studium“ samt Beispielstudienplan mit modellhafter Integration der Anwaltsorientierung). S.a. den Abschlußbericht der AG „Juristenausbildungsreform“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Präsidium der HRK vom 15.01.2001, dem 193. Plenum der HRK am 19./20.02.2001 vorgelegt.

hauptberufliche Lehrpersonal - und hierbei vor allem die (beamteten) Professoren und anderen Hochschullehrer - die Ausbildung in den dogmatischen Pflichtfächern, während als Veranstalter der Veranstaltungen zu den Schlüsselqualifikationen (sowie zu den Fremdsprachen) ganz überwiegend Praktiker vorzufinden sind. Diese lehren teils als alleinige Veranstaltungsleiter, teils in Aufgabenverteilung, während (gleichzeitiges) team-teaching von Theoretikern und Praktikern eher die Ausnahme als die Regel zu sein scheint. Dies erscheint zwar auf den ersten Blick als sinnvolle Aufgabenverteilung zwischen Theorie und Praxis bei der universitären Juristenausbildung. Bei einer näheren Betrachtung liegen in dieser Vorgehensweise jedoch spezifische Gefahren. So hilfreich es einerseits sein mag, Praktiker als Informations-„Lieferanten“ und zugleich Kontrolleure der Praxisrelevanz vorgetragener Theorie zu beteiligen, so gefährlich ist andererseits auch ein „Masseneinsatz“ allein verantwortlicher Praktiker in der Lehre, um dadurch entweder Berufsfeld- und Anwaltsorientierung herzustellen oder die Ausbildung in dem Bereich der Schlüsselqualifikationen sicherzustellen.⁷⁴ Diesbezüglich ist aber auch die Frage aufgeworfen worden, wer an den juristischen Fakultäten das „Verhalten von Rechtspraktikern“ lehren soll - angesichts „anders sozialisierter“ Professoren und Praktikern, die (zum Teil) „versuchen, sich wie Professoren zu verhalten“⁷⁵. Einerseits wird - zu Recht gefordert - die universitäre Ausbildung auch weiterhin allein den Hochschullehrern zu überantworten und die (tradierte) *venia legendi* (aufgrund Habilitation, vgl. dazu § 25 Hessisches Hochschulgesetz, HHG, einerseits und § 62 Abs. 2 HHG andererseits) nicht mehr als bisher zu entwerfen (man denke an die Einführung von Junior- und Lehrprofessuren, die die klassische akademische Lehre - Vorlesungen und Seminare - auch ohne klassische „Lehrbefugnis“ ermöglichen, siehe § 64 HHG für die Juniorprofessur), und zwar zur Erhaltung der Hochschulautonomie und der wissenschaftlichen Fachkompetenz. Andererseits ist die Mitwirkung der Praxis erwünscht und sogar unverzichtbar. Erforderlich ist aber auch die

⁷⁴ Diese sog. Verpraxungsgefahr erhöht sich dort, wo Praktiker als eigenverantwortliche Dozenten (idR. als Lehrbeauftragte) herangezogen werden, etwa weil man den von ihrer Ausbildung und Sozialisation regelmäßig praxisfernen Hochschullehrern die erwünschte praxisnahe Ausbildung nicht zutraut.

⁷⁵ So *Roellecke*, JuS 1990, S. 337 ff., 337.

Erweiterung der Möglichkeiten für Hochschullehrer, die nötigen Praxiserfahrungen für berufsfeldorientierten Unterricht zu sammeln.⁷⁶

Demnach besteht ein Hauptproblem bei der erforderlichen Kooperation zwischen Theorie und Praxis darin, Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldorientierung der universitären Ausbildung - auch und gerade in den Schlüsselqualifikationen - gleichermaßen zu gewährleisten, die Gefahren einer „Verpraxung“ der Theorie und einer „Verwissenschaftlichung“ der Rechtspraxis somit in gleicher Weise zu vermeiden. Es bleibt zu fragen, wie das geschehen kann.

III. Zur Programmatik der Schlüsselqualifikationen

Wie lassen sich die beschriebenen Optionen realisieren und die vorhandenen Risiken minimieren? Auf diese Frage gibt es keine Standardantwort - unter dieser Perspektive ist die Konzeptionslosigkeit des Gesetzes sogar von Vorteil. Entscheidend wird sein, eine vertiefte und verstetigte Diskussion über die Didaktik und die Programmatik der Schlüsselqualifikationen zu führen. Diesbezüglich ließe sich an die rechtswissenschaftliche Forschung aus den sechziger und siebziger Jahren anknüpfen.⁷⁷ Erste Ansätze für eine solche Debatte zeichnen sich seit einigen Jahren ab.⁷⁸ Allerdings fehlt vielfach ein programmatischer Blickwinkel im Hinblick auf die Ambiguität der Schlüsselqualifikationen und die Dialektik ihrer Integration.⁷⁹

⁷⁶ Man denke hier an die Tätigkeit als Rechtsanwalt - derzeit (beamtenrechtlich) nicht möglich - oder als Zivilrichter (derzeit nur im Nebenamt zulässig, vgl. § 8 DRiG); siehe auch *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 64 m.w.N.

⁷⁷ Einmal abgesehen von den bekannten „Vordenkern“ der Didaktik der Juristenausbildung (vgl. insb. *H.A. Hesse*, RuP 1978, S. 178 ff., und *Wiethölter*, KJ 1981, S. 1 ff.), die jedoch seit dem Boom der siebziger und achtziger (Reform-) Jahre kaum ein Wiederaufleben der Fachrichtung wie der inhaltlichen Diskussion erreichen konnten. Im Gegenteil wurden die didaktischen Lehrstühle nach und nach „abgebaut“.

⁷⁸ Vgl. etwa das Symposium des Fachbereichszentrums für Schlüsselqualifikationen der Goethe-Universität Frankfurt am Main am 04.11.2010, im Internet unter <http://www.jura.uni-frankfurt.de/44214332/71symposium-2010-sq>; die einschlägigen Tagungen in Celle (im Jahr 2011) und in Berlin (im Jahr 2012) sind in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. [Fn. 35] wiedergegeben; *Brockmann/Dietrich/Pilniok* (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, 2012.

⁷⁹ Dies gilt auch für die Fundamentalkritik, die Schlüsselqualifikationen in Bausch und Bogen ablehnt, sei es aus konservativer Sicht als Trivialisierung und Relativierung der juristisch-dogmatischen Ausbildung (so exemplarisch z.B. *Wolf*, JA 1/2013, Editorial), sei es aus progressiver Perspektive als neo-liberales Einfallstor (pointiert bei *van de Loo/Stehmaier*, KJ 2013, S. 383, 389).

1. Recht als Wirklichkeitswissenschaft

Um das o.g. Anliegen aufzugreifen, sowohl die Wissenschaftlichkeit, als auch die Berufsfeldorientierung der universitären Ausbildung gleichermaßen sicherzustellen, ist vor allem die (ohnehin zwingende) Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen als Realisierungschance zu begreifen. Es ist ja nicht so, dass Schlüsselqualifikationen nicht existiert hätten, bevor der terminus erfunden wurde. Sie hießen nur nicht so. Welcher Student einer rechtswissenschaftlichen Massen-Universität der Vor-Bologna-Zeit hätte nicht von prägenden Erlebnissen zu berichten?⁸⁰ Verf. erinnert sich noch gut an die Reaktion eines Tutors, der sich über einen Verfahrensvorschlag zur Auswertung und Besprechung von Klausuren wunderte, dessen Umsetzung ausschließlich späteren Studenten zugute gekommen wäre. Seine Frage: „Warum sollen die es besser haben als wir?“ Wer sich mit Schlüsselqualifikationen beschäftigt, kommt nicht umhin, die nicht passenden Schlüssel einzusammeln. Eben hierin besteht die Realisierungschance einer Integration der Schlüsselqualifikationen, nämlich das hidden curriculum offen- und, wo erforderlich, auch trocken zulegen.⁸¹

a) Akzentverschiebung hin zum Anwendungswissen und zur Handlungskompetenz

Die aus einer Integration der Schlüsselqualifikationen in den universitären Lehrbetrieb folgenden didaktischen und sonstigen Herausforderungen sind angesichts der beschriebenen Hindernisse enorm.⁸² Hinzu kommen die oben (unter I.2.) angesprochenen Einordnungsschwierigkeiten. Wo aber ist der Ertrag, der den Einsatz rechtfertigen könnte?

⁸⁰ Z.B. sprechen *van de Loo/Stehmaier*, a.a.O. (Fn. 79), S. 387, von Noten, die „traditionell sadistisch sind“. Vor dem Versagen der (Massen-)Universität als Bildungsinstitution verschließt die Augen, wer, wie *Wolf*, a.a.O. (Fn. 79), meint, im juristischen Seminar lerne man per se, „sich mit seinem besseren Argument durchzusetzen“.

⁸¹ Siehe zum hidden curriculum *von Schlieffen* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. (Fn. 35), S. 171; ähnlich *Hornung* a.a.O., S. 192; *Fabricius*, *Examiniertes Examen. Das erste juristische Staatsexamen*, 2004; vgl. zum Leitbild auch den Vorschlag von *van de Loo/Stehmaier*, a.a.O. (Fn. 79), S. 395.

⁸² Insbesondere ist *Pilniok* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. [Fn. 35], S. 178, zuzustimmen, dass schon am Leitbild der Ausbildung anzusetzen ist.

Er liegt, so die hier vertretene These, zum einen in der zu erwartenden Wiederbelebung entsprechender Forschungstraditionen. Von einem nicht nur organisatorisch bewerkstelligten, sondern auch inhaltlich geführten Dialog lässt sich ein Ertrag in Form einer Justierung der Gegenstandsbereiche rechtswissenschaftlicher Forschung erwarten. Eine solche Akzentverschiebung könnte etwa in einer Bewegung weg vom Faktenwissen hin zum Anwendungswissen sowie dessen Erwerb und Einsatz liegen.⁸³

Eine Hinwendung der universitären Ausbildungspalette zum Know-How der Praxis ist dabei nur solange unbedenklich, als nicht die typisch praktische Blickrichtung in der Weise Einzug hält, dass problembezogen-fundierendes Denken diskreditiert wird. Zwar hat jede Wissenschaft eine instrumentelle Dimension, insofern sie auf einem Erkenntnisinteresse aufbaut, das sich in der jeweiligen Fragestellung oder in einer konkreten Versuchsanordnung widerspiegelt.⁸⁴ Dessen ungeachtet bildet die objektive Erkenntnis nach wie vor den Maßstab und das Ideal wissenschaftlichen Forschens.⁸⁵ Weniger als die Institution Universität dürfte es dieser Maßstab sein, der die Wissenschaft von der Praxis abgrenzt. Wissenschaftliches Arbeiten ist problembezogen, praktisches Arbeiten lösungsbezogen. Diese notwendig unterschiedlichen Einstellungen müssen auch gerade dort auseinander gehalten werden, wo sie aufeinander stoßen. Dort, wo programmatisch oder inhaltlich universitäre juristische Ausbildungsgänge zu Repetitorien oder Kadenschmieden oder gar dem verlängerten Arm privatautonomer Akteure und Interessen mutieren, ist die Integration von Schlüsselqualifikationen zwecklos oder missglückt.⁸⁶ Wo dagegen eine wesentlich problembezogene Blickrichtung gewahrt und vermittelt wird, besteht aus universitärer Perspektive die Chance einer geglückten Know-

⁸³ Von Schlieffen in Hof/von Olenhusen a.a.O. (Fn. 35), S. 169, 171, spricht anschaulich von einer (noch einzulösenden) Kompetenzlehre.

⁸⁴ Siehe Habermas, Erkenntnis und Interesse, 9. Aufl., 1988, S. 234 ff.

⁸⁵ So die nach wie vor aktuelle Wendung von Weber, Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis, in Weber, Soziologie, Weltgeschichtliche Analyse, Politik, hrsg. v. Winckelmann, 1956, S. 196: „das (...) Gebot wissenschaftlicher Unbefangenheit ist es (...) jederzeit deutlich zu machen, dass und wo der denkende Forscher aufhört und der wollende Mensch anfängt zu sprechen, wo die Argumente sich an den Verstand und wo sie sich and das Gefühl wenden.“ (Herv. v. Weber).

⁸⁶ Statt von einer echten Studien-Reform wäre eher von einer „Studien-Reformulierung“ zu sprechen, warnt Lahusen, myops 11/2011, S. 63, 64, vor einem bloß semiotischen „Aufhübschen“.

How-Integration der Praxis oder Kooperation mit dieser in Bezug auf die Schlüsselqualifikationen.

Die Diskussion um den Status der Schlüsselqualifikationen berührt eine unabhängig von diesen bestehende Problemebene der Wissenschaft als Institution, nämlich deren generelle Dialog- und Interaktionsfähigkeit in Bezug auf Anwendungsprobleme der Praxis. Diesbezüglich haben die Naturwissenschaften z.B. durch die Trennung von Anwendungs- und Grundlagenforschung einen Weg vorgegeben, der Schule gemacht hat. Dass diesen Wissenschaften ihre Hinwendung zur Praxis geschadet hätte, wird man nicht ernsthaft behaupten können. Geisteswissenschaftlich ausgerichtete Wissenschaften wie die Rechtswissenschaften sind hinsichtlich der Schlüsselqualifikationen in dem Vorteil, dass diese – wie auch immer man sie definieren mag – zu ihrem genuinen Gegenstandsbereich gehören. Auch rechtswissenschaftliche Schulen, die sich gegen ein inklusives Verhältnis zu den Schlüsselqualifikationen aussprechen, kommen um eine Diskussion dieses Verhältnisses und damit um den weit gefassten Gegenstandsbereich nicht herum. Sie müssen redlicherweise zumindest thematisieren, dass inklusive Positionen vertreten werden. Hinzu kommt, dass rechtsgeschichtlich betrachtet weite Bereiche dessen, was heute unter juristischen Schlüsselkompetenzen firmiert, einmal durchaus seinen Platz in der universitären Ausbildung, insbesondere in Bereichen der „Grammatik“ und der „Rhetorik“, hatte.⁸⁷ Auch wenn Tragweite und Einordnung dieses Befundes von wissenschaftstheoretischen Positionierungen abhängen, ist eine Aufwertung ehemals universitär besetzter, dann zumindest im kontinentaleuropäischen Raum in die Praxis verbannter Lehr- und Forschungsbereiche unverkennbar. Die Akzentverschiebung auf das Anwendungswissen hin lässt sich aus universitär-wissenschaftsinstitutioneller Sicht daher zumindest in Teilen als Rückbesinnung begreifen.⁸⁸

⁸⁷ Vgl. z.B. den historischen Exkurs bei *von Schlieffen*, Zur topisch-pathetischen Ordnung juristischen Denkens, in *Lerch* (Hrsg.), Die Sprache des Rechts, Bd. 2, Recht verhandeln, 2005, S. 405; und *dies.* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. (Fn. 35), S. 171.

⁸⁸ Um eine begriffliche Verkürzung zu vermeiden, spricht *Berger*, a.a.O., S. 170, denn auch nicht von Vertragsgestaltung, sondern von Rechtsgestaltung.

b) Weiterentwicklung und Neubestimmung des universitären Ausbildungsangebots

Aus der oben wieder gegebenen Aufstellung wird ersichtlich, dass eine schlüsselqualifikationenorientierte Ausrichtung juristischer Ausbildungsabschnitte teilweise zu einer Änderung des Blickwinkels, teilweise aber auch zu einer Ausweitung des Unterrichtsstoffs führt.⁸⁹

So ist etwa Tenor mancher Beiträge, die sich mit Schlüsselqualifikationen und bzw. oder der Anwaltsorientierung in der juristischen Ausbildung befassen, die Änderung des Blickwinkels weg von der einseitigen richterlichen Perspektive, die den vielfältigen späteren Anforderungen nicht gerecht werde, hin zur Bearbeitung von Rechtsfällen unter dem Gesichtspunkt der Parteilichkeit.⁹⁰

Diesbezüglich geht es weniger um neuen Lehrstoff als mehr um einen geänderten Fokus. Beispielsweise wird gefordert, die Verständlichkeit als Maßstab gerade für die anwaltliche praktische Arbeit zum Ausbildungsgegenstand zu machen.⁹¹ Die an den Lehrstoff herangetragenen Schlüsselqualifikationen verhalten sich komplementär dazu, wie an den Bereichen der Rechtsgestaltung, -verfolgung und -durchsetzung ablesbar.

Trotz einzelner Ansätze in diese Richtung fehlt nach wie vor eine systematische Vorstellung, Einübung und Diskussion rechtlicher und rechtsanwendungsbezogener Techniken, die über das Element juristischer Normauslegung hinausgehen. Durch die zunehmende Berufsfeld- und Anwaltsorientierung besteht die Chance, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Normauslegungstechniken zwar notwendig, aber bei weitem nicht ausreichend sind, um professionelle Rechtsanwendung zu betreiben. Die aufgrund der bisherigen Diskussion zu beobachtende Irritation über den Status der Schlüsselqualifikationen könnte hierfür ein wichtiger Zwischenschritt sein.

⁸⁹ Beispiele bei *Hof/von Olenhusen* a.a.O. (Fn. 35), passim; für eine Konzentration des Stoffs dagegen *Groß* a.a.O., S. 523, 524; von einer notwendigen ‚Entschlackung‘ der Ausbildung geht *Stief* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. (Fn. 35), S. 512, 514 aus.

⁹⁰ Exemplarisch bei *Haverkate*, JuS 1996, S. 478 ff.

⁹¹ Vgl. *Haverkate*, a.a.O. (Fn. 90), 481.

2. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Eine richtig verstandene Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen bietet die Chance, nicht nur die Berufsfeldorientierung in die universitäre Ausbildung zu implementieren, sondern auch die (jeweilige) Fachbezogenheit der Schlüsselqualifikationsausbildung zu gewährleisten: Insbesondere bei den Schlüsselqualifikationen ist bisher weitgehend ungeklärt, wie diese sinnvoll vermittelt werden können.

a) Rechtsdidaktik

Trotz aller geschilderten Detail- und Grundsatzprobleme beinhaltet die reformierte Juristenausbildung mit dem Leitmotiv der Berufsfeldorientierung und der Notwendigkeit der Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen grundsätzlich einen begrüßenswerten Paradigmenwechsel.⁹² Zunächst impliziert die - allseits begrüßte - Berufsfeldorientierung als Querschnittsanforderung der reformierten juristischen (Universitäts-) Ausbildung ein verstärktes Eingehen der Lehre auf die verschiedenen Tätigkeiten und Sichtweisen in der juristischen Praxis. Angesichts fehlender Ausbildungskonzepte auch im Bereich der Schlüsselqualifikationen ist für deren Entwicklung zunächst die „Wiederbelebung“ der Rechtsdidaktik notwendig.⁹³ Dafür sind nicht nur die bekannten Protagonisten der Juristenausbildung heranzuziehen, sondern auch und insbesondere diejenigen - üblicherweise nichtjuristischen - Professionen, die sich wissenschaftlich mit der Vermittlung von Lehre (Didaktik, Pädagogik, Lernpsychologie) befassen.⁹⁴ Dabei ist die Wissenschaftlichkeit der universitären Ausbildung - d.h. vor allem die inhaltliche Verantwortung des fachlichen Lehr- und Prüfungsstoffes - gegenüber „Verpraxungstendenzen“, die durch den obligatorischen Einsatz von Praktikern bereits in den universitären Unterricht drohen, zu gewährleisten. Gegenwärtig fehlt insbesondere eine

⁹² Selbst Kritiker wie *van de Loo/Stehmaier*, a.a.O. (Fn. 79), S. 393, konzedieren „Potenziale zu einem Richtungswechsel“.

⁹³ *Brockmann/Dietrich/Pilniok* in *dies.*, a.a.O., S. 276 ff., fordern deren nachhaltige Verankerung in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik; von notwendigen „Leuchttürmen in der Lehre“ spricht *Dauner-Lieb* in *Hof/von Olenhusen*, a.a.O. (Fn. 35), S. 138, 140.

⁹⁴ Vgl. *Kuntze-Kaufhold/Schmid*, a.a.O. (Fn. 40), S. 14.

hinreichend systematische Vorstellung, Einübung und Diskussion sachverhalts- und fallbildender Techniken in der Rechtsanwendung.⁹⁵

b) Deontologie

Ferner besteht ein Nachholbedarf im Bereich der Deontologie juristischer Professionen, nicht nur für Rechtsanwälte, sondern auch für Richter und Staatsanwälte, in abgeschwächtem Umfang auch für andere Berufe, in denen Juristen tätig werden, wie etwa für juristisch geprägte Bereiche in der Verwaltung oder in Unternehmen.⁹⁶

Ohne den Bezug zu Fragestellungen, die aus der Praxis an die Theorie der Rechtsanwendung zurückgegeben werden, droht der Rechtswissenschaft, dass sie nur eine Meinung von sich selber weiter gibt. Wie es in der Realität um diese Meinung bestellt ist, steht dann auf einem unbekanntem Blatt. Zwar kann niemand Akte ausschließen, die den universitären Gedanken auf den Kopf stellen - sei es im Kleinen beim Verstellen und Beschädigen von Arbeitsmaterial, sei es im Großen beim geistigen Diebstahl oder erschlichenen Leistungsnachweisen. Selbst gegen eine Monstrosität wie der tödlichen Entführung eines Kindes durch einen Jura-Studenten kann sich eine Institution wie die Universität nicht vollständig wappnen. Was sie aber tun kann, ist, den Geist vorzuleben, den sie befördern will. Auch, indem sie ihn von den Studierenden täglich einfordert. Fachwissenschaftliche Diskussionen zur Frage, inwieweit eine sog. Rettungsfolter mit der Menschenwürde vereinbar ist, ersetzen dies nicht.⁹⁷ Nicht einmal Seminare zu den Grundrechten, solange sie

⁹⁵ Vor Lösungstechnik statt Blick auf den Fall warnt *Riedel* in *Hof/von Olenhusen*, S. 430, 434; aus rechtstheoretischer Perspektive *Kuntze-Kaufhold*, Kamele auf Ochsentour – tokens oder Typen im Recht? *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 31 (2010), S. 251 ff.

⁹⁶ Ohne eine solche deontologische Perspektive ist weder die Diskussion um „Corporate Governance“ noch die um den Status des Syndikusanwalts oder auch die stetige Debatte um Qualitätsverbesserungen in der Justiz verständlich zu machen, vgl. zu ersterer *Hauschka* (Hrsg.), *Corporate Compliance*, 2007; *ders.*, *ZRP* 2006, S. 258 ff.; *Stürmer/Bormann*, *NJW* 2004, S. 1481 ff., 1489 m.w.N.; zu Qualitätsmaßstäben in der Justiz *von Barga*, *NJW* 2006, S. 2531 ff.; *Sodan*, *NJW* 2003, S. 1494 ff., *Mackenroth*, *DRiZ* 2000, S. 301 ff.

⁹⁷ Auch nicht, wenn sie als Prüfungsvortrag im Rahmen der Schlüsselqualifikations-Ausbildung gehalten werden, vgl. *Brinktrine/Schneider* a.a.O. (Fn. 34), S. 91; die fiktive Beratung dreier Richter über eine Entschädigungsklage des Täters, wie sie von *Ogorek* in *myops* 2011, S. 13-20 geschildert wird, eignet sich möglicherweise zur Projektion auf den Justizalltag, nicht aber für eine universitäre Introspektion.

bloß den Wissensstoff und nicht auch den Respekt vor jedem Einzelnen vermitteln.

c) Der Theorie-Praxis-Dialog: Vorgeschrieben, aber nicht vorstrukturiert

Angesichts dieser schwierigen Interessen- und Gemengelage verwundert es nicht, dass der Gesetzgeber mit der Reform der Juristenausbildung den Dialog zwischen juristischer Theorie und Praxis zwar verordnet, aber nicht strukturiert hat. Wechselseitige Befürchtungen sind aus den oben beschriebenen Gründen legitim. Umgemünzt in Erwartungen, könnten sie die Fruchtbarkeit des Dialogs zwischen beiden Wissensbereichen womöglich besser verbürgen als eine vorgegebene Organisationsstruktur. Nachteilig ist allerdings, dass ohne eine wechselseitige skeptische Öffnung des Blickwinkels jeglicher Dialog von vorneherein in abgeschotteten Sterilitäten abzusinken droht. Selbst wenn ein solches Verfahren die Eigenständigkeit beider Wissensbereiche gegenüber gut gemeinten Usurpationsversuchen sichern könnte,⁹⁸ wäre der Preis dafür zu hoch, ist seine Währung doch das Kapital der Universität, Wissens- und Frageverbote abzulehnen. Die Verweigerung eines ernsthaften Dialoges zwischen juristischer Theorie und Praxis liefe auf ein selbst auferlegtes Wissens- und Frageverbot hinaus. An gesellschaftlicher Bedeutung und Relevanz kann universitäre Ausbildung und Lehre mittel- und langfristig dadurch nicht gewinnen. Auch ließe sich die Gefahr einer Verpraxung durch eine Devise, die ‚nichts Hören, nichts Sehen, nichts Sprechen‘ lautete, kaum aufhalten.

⁹⁸ Zweifel daran sind angebracht, da die (echten) Usurpatoren nicht auf den Dialog angewiesen sind. Mächtige Wirtschaftsakteure setzen ihre Interessen gerne über Zuckerbrote in Form von Kooperationsverträgen durch (pointiert *Fischer-Lescano*, *Blätter für deutsche und internationale Politik* 02/12, S. 53, der am Beispiel des Instituts für Law and Finance der Universität Frankfurt am Main davor warnt, dass Universitäten zu „Kadettenanstalten der Finanzmärkte“ mutieren). Noch einfacher hat es die Politik, die zur (Hochschulgesetz-)Peitsche greifen kann, wie von den Ländern Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg aktuell demonstriert, die planwirtschaftliche Vorgaben dem Hochschuldialog vorziehen (vgl. im Internet unter www.zeit.de/2013/48/hochschulgesetz-nordrhein-westfalen).

3. „Nachlieferung“ einer inhaltlichen Konzeption für berufsfeld- und anwaltsorientierte Ausbildung im Rechtsstudium?

Wie die bisherigen Überlegungen gezeigt haben, fehlt es nicht nur generell an konzeptionellen und didaktischen Überlegungen zur Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen, sondern auch an einer Diskussion - geschweige denn Verständigung - zwischen Theorie und Praxis hierüber. Man scheint sich bereits uneins über die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen und ihr Verhältnis zum Pflichtunterricht in den dogmatischen Fächern zu sein.⁹⁹ Zwar kann auch dieser Beitrag die bisherigen Diskursdefizite nicht kompensieren, aber er kann wenigstens dazu beitragen, eine notwendige Diskussion über die Art und Weise der Durchführung der Ausbildungsanforderung „Schlüsselqualifikationen“ (§ 5a Abs. 3 S. 1 DRiG) anzuregen. Dabei sollte diese gerade nicht isoliert neben den anderen „neuen“ Ausbildungsanforderungen (wie insbesondere „Berufsfeld- und Anwaltsorientierung“) betrachtet werden. Das bedeutet: Sowohl die Berufsfeld- und Anwaltsorientierung, als auch die Ausbildungsanforderung im Bereich der Schlüsselqualifikationen sind als Querschnittsperspektive zu verstehen, d.h. es muß um die berufsfeld- und anwaltsorientierte Vermittlung aller Disziplinen unter Integration der Schlüsselqualifikationen gehen. Darüber hinaus lohnt es sich, die Rolle der Schlüsselqualifikationen innerhalb der geltenden Juristenausbildung auch deshalb zu thematisieren, weil nach den letzten Änderungen des Juristenausbildungsrechts die Novellierung dieses Reformgesetzes¹⁰⁰ unter dem Aspekt des Abschieds vom „Einheitsjuristen“ besonders in der Anwaltschaft erneut intensiv diskutiert wird¹⁰¹.

⁹⁹ Dies hat z.B. die 9. Soldan-Tagung in Berlin offenbart, siehe zur 9. Soldan-Tagung am 14./15.06.2007 in Berlin im Internet unter http://ifa.rewi.hu-berlin.de/9Soldantagung_programm.pdf.

¹⁰⁰ Auch hier gilt: Nach der Reform ist vor der Reform. Siehe zur „Juristenausbildungsreformdebatte“ m.w.N. *Nicolas Lührig*, Die Diskussion über die Reform der Juristenausbildung von 1945 bis 1995, 1997; s.a. *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983; *Gilles*, ZZP 95 (1982), S. 373 ff.; s.a. *Gilles*, Theorie und Praxis im Zivilprozessrecht, 1984.

¹⁰¹ Siehe dazu auch die 9. Soldan-Tagung am 14./15.06.2007 in Berlin, vgl. im Internet unter http://ifa.rewi.hu-berlin.de/9Soldantagung_programm.pdf, vgl. dazu auch die Pressemitteilung der BRAK vom 15.06.2007.

a) Theorie der Praxis

Will man bei der notwendigen Annäherung von Theorie und Praxis einen Rückfall in längst vergangene Zeiten unwissenschaftlicher, rein deskriptiver Rechtskunde vermeiden und den (erhofften) Wirklichkeitsgewinn nicht durch Wissenschaftlichkeitsverlust erkaufen, braucht es zur systematischen Erfassung, rationalen Beurteilung und kritischen Analyse von Praxisphänomenen zudem eigene Theorien, die sog. Theorien der Praxis, die bisher kaum oder nur in Ansätzen vorhanden sind. Da zuvor die Notwendigkeit erkannt wurde, Berufs- und Anwaltsorientierung und Schlüsselqualifikationen - jeweils in ihrer Funktion als Querschnittsperspektive - mit der Ausbildung in den Pflicht- und Schwerpunktfächern zu verzahnen und nicht - wie bisher - strikt zu trennen, liegt es nahe, für die konzeptionelle Entwicklung einer solchen Verzahnung auf die bereits vorliegenden sog. Intensitätsstufen einer Theorie-Praxis-Annäherung zurückzugreifen. Für eine berufsfeldorientierte Lehre - unter notwendiger Integration der Schlüsselqualifikationen - ist also die intensive Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern unumgänglich. Dabei sollte die Vermittlung berufspraktischer Fertigkeiten und die Einübung in berufliche Arbeitstechniken weiterhin Aufgabe der praktischen Ausbildung bleiben, und damit im Rahmen der Zweiphasigkeit in der Ausbildungszuständigkeit des (staatlichen) Referendariats. Der „Anwaltsassistent“ ist daher ebenso abzulehnen wie der reine „Richterlehrling“ ohne Einblick in den Anwaltsberuf. Im Mittelpunkt des Universitätsunterrichts muß also auch weiterhin die Vermittlung dogmatisch-systematischer Rechtskenntnisse, der Rechtsanwendungsfähigkeit und der Methoden wissenschaftlicher Rechtshandhabung stehen. Angesichts der derzeit oftmals festzustellenden Praxisferne vieler tradierter Lehr- und Lehrinhalte ist dafür jedoch eine inhaltliche Neuausrichtung durch Auswahl und Gewichtung des theoretischen Rechtsstoffs entsprechend seiner Bedeutung für die juristische Praxis zu fordern. Diese Aufgabe setzt aber weitaus mehr empirische Berufsfeldforschung als bisher geschehen voraus. Diese empirischen Studien sind unverzichtbar, wenn die Theorie endlich erfahren will, was in der Praxis geschieht und wo die derzeitigen „Probleme der Praxis“ liegen, die für die Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen besonders relevant sind. Abgesehen

davon, spricht auch die notwendige zusätzliche Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und juristisch relevanter Fremdsprachenkenntnisse für die Reduktion des universitären Lehr- und Prüfungsstoffs. Die entscheidende Frage ist jedoch, welche Bereiche der bisher vermittelten Theorie und Dogmatik den notwendigen „Praxistest“ bestehen. Auch diese Frage bedarf eingehender Diskussion sämtlicher Fachdisziplinen – und zwar gerade unter Berücksichtigung der ausschließlich universitären Lehr- und Prüfungsverantwortung für die „Schwerpunktbereiche mit Wahlmöglichkeiten“ (vgl. §§ 5 Abs. 1 2. Hs., 5a Abs. 2 S. 1, 5d Abs. 2 DRiG). Die reformbedingte Herausforderung an den universitären Unterricht in den Schlüsselqualifikationen liegt nunmehr darin, den mit der Berufsfeldorientierung verbundenen Anspruch einer Theorie-Praxis-Annäherung auch einzulösen.

b) Juristische Methodenlehre

Es besteht Nachholbedarf im Hinblick auf eine wissenschaftlich fundierte, praktisch tragfähige, dabei aussagekräftige und zu belastbaren Hypothesen im Einzelfall gelangende anwendungsbezogene juristische Methodenlehre und Methodologie.¹⁰²

4. Anschlussmöglichkeiten bezüglich bestehender Forschungskonzepte oder -traditionen

Aus den zuvor (unter I. und II.) beschriebenen Gründen ist die bereits gegenwärtig bestehende Vielfalt der Ausbildungslandschaften im Bereich der Schlüsselqualifikationen (im engeren und im weiteren Sinn) kein Ersatz für die um Inhalt und Grenzen der Kooperation zu führende Debatte. Hinsichtlich letzterer wäre beispielsweise zu überlegen, ob und inwieweit für die Schlüsselqualifikationen und ihre Didaktik auf den konzeptionellen Überlegungen der „Epoche der Reformpolitik“ in der Juristenausbildung aufgebaut werden kann: Seit dem Beginn der sechziger Jahre und insbesondere zwischen Anfang und

¹⁰² Anschaulich beschreibt Vesting in *Hof/von Olenhusen a.a.O.* (Fn. 35), S. 232 ff, wie die Widersprüche in der Methodendiskussion dazu führen können, dass rational handelnd Studierende aufhören, methodenkritische Fragen zu stellen; von einem ‚Verlust der Methode‘ spricht von Schlieffen in *Hof/von Olenhusen a.a.O.*, S. 169, 170.

Ende der siebziger Jahre wurde wie niemals zuvor über Fragen der Juristenausbildung diskutiert und publiziert.¹⁰³ Damals hatten sämtliche Bundesländer ihre (traditionellen zweistufigen) Juristenausbildungsgesetze und Prüfungsordnungen reformiert und sieben Bundesländer an acht Universitäten Reformmodelle einstufiger Juristenausbildung mit neuartigen Studiengängen, Lehrprogrammen und Leistungskontrollen geschaffen. Die Inhalte dieser Einphasenausbildung lauteten in Schlagworten: Interdisziplinarität, Ideologiekritik, Integration der Grundlagenfächer, Reflexion der Praxis, universitäre Prüfungshoheit.¹⁰⁴ Nach den sechziger und siebziger Jahren hatte die Reformbewegung jedoch ihren Zenit überschritten, insbesondere die Forderung nach einer grundlegenden Ausbildungsreform erwies sich rechtspolitisch als nicht durchsetzbar.¹⁰⁵ Dies führte letztlich auch zum Ende der Einstufenausbildung.¹⁰⁶ Jedoch ist die damit verbundene Forderung nach Integration von Theorie und Praxis unverändert aktuell geblieben. Es spricht deshalb vieles dafür, dass manche der früheren Forderungen und Studien auch für die „neue“ Juristenausbildung - gerade im Bereich der Schlüsselqualifikationen (als „praktische“ Anforderung im „theoretischen“ Unterricht) - fruchtbar gemacht werden können.

Zu prüfen ist daher, ob für die systematische Entwicklung einer inhaltlichen und didaktischen Konzeption der Ausbildung in diesem Bereich auch auf die sog. Intensitätsstufen einer Theorie-Praxis-Annäherung zurückgegriffen werden kann, die für die universitäre Ausbildung im Zivilverfahrensrecht entwickelt und bereits 1982 auf der Tagung der Zivilprozeßrechtslehrer in Zürich vorgestellt wurden.¹⁰⁷ Diese Vermutung ist schon deswegen naheliegend, da das

¹⁰³ Vgl. *D. Hart*, KJ 1980, S. 416 ff.; *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 11 ff.

¹⁰⁴ Siehe zur ersten „einphasigen“ Ausbildung § 5b DRiG idF. v. 19.4.1972, BGBl. I S. 714; vgl. exemplarisch und m.w.N. *Troje*, Juristenausbildung heute, 1979; *Voegeli*, Einphasige Juristenausbildung, 1979, s. zu beiden Monographien *D. Hart*, KJ 1980, S. 416 ff. m.w.N.

¹⁰⁵ Das Ende der sog. Experimentierphase nach dem früheren § 5b DRiG (a.F.) wurde auf das Jahr 1984 vorverlagert, vgl. das Zweite Gesetz zur Änderung des DRiG v. 16.08.1980, BGBl. I S. 1451, dazu BT-Dr. 8/331, s.a. ZRP 1980, S. 211.

¹⁰⁶ Auch die Reform von 1984 zur vereinheitlichten Neugestaltung der Juristenausbildung war nur ein weiterer Schritt in dem endlos erscheinenden „Reformmarathon“: Vgl. das Dritte Änderungsgesetz v. 25.07.1984, BGBl. I S. 995; vgl. *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 16 f. m.w.N.

¹⁰⁷ Vgl. m.w.N. *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983; *Gilles*, ZJP 95 (1982), S. 373 ff.; *Gilles*, Theorie und Praxis im Zivilprozessrecht, 1984; siehe zu deren Rezeption anlässlich der „neuen“ Juristenausbildung *N. Fischer*, ZJP (119) 2006, S. 39 ff., 56 ff. m.w.N.

Zivilprozeßrecht als klassisches Beispiel für die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der juristischen Praxis angesehen werden kann (s.o.). Hinzu kommt die o.g. Gemeinsamkeit der hinter den in § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG genannten Begriffen stehenden (unterschiedlichen) Inhalte: Mit Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung, Rhetorik, Streitschlichtung, Mediation, Vernehmungslehre und Kommunikationsfähigkeit“ werden jeweils außerjuristische Qualifikationen angesprochen, die letztlich auf das kooperative Aushandeln von Interessengegensätzen und Konflikten gerichtet sind, was ganz erhebliche Bedeutung für die Durchsetzung privater Rechte hat. Zwar ist die - wünschenswerte und angesichts der neuen Ausbildungsvorgaben auch notwendige - Praxisorientierung zivilprozessualer Lehre und Prüfung ebenfalls nicht (durchgehend) verwirklicht, jedoch handelt es sich bei den Intensitätsstufen um einen Ansatz für die Entwicklung berufsfeldorientierter Lehre im Zivilverfahrensrecht. Da zuvor die Notwendigkeit erkannt wurde, Berufs- und Anwaltsorientierung und Schlüsselqualifikationen - jeweils in ihrer Funktion als Querschnittsperspektive - mit der Ausbildung in den Pflicht- und Schwerpunktfächern zu verzahnen und nicht - wie bisher - strikt zu trennen, liegt es nahe, für die konzeptionelle Entwicklung einer solchen Verzahnung auf die sog. Intensitätsstufen einer Theorie-Praxis-Annäherung zurückzugreifen. Diese Stufen reichen - in zunehmender Intensität - von einer „praxisnahen Vermittlung von Theorie durch praktische Veranschaulichung“, über eine „Theorieauswahl und -gewichtung nach ihrer Praxisrelevanz“, eine „Praxisorientierung der Theorie“ bei der Verschmelzung von theoretischer und praktischer Ausbildung bis hin zu der Entwicklung eigener „Theorien der Praxis“ zwecks „Verwissenschaftlichung“ von Praxis.¹⁰⁸ Anzumerken ist dabei jedoch, dass das Fernziel, eigene „Theorien der Praxis“¹⁰⁹ als Lehren zur „wissenschaftlichen Aufarbeitung“ oder „kritischen Analyse“ von Praxis, bisher kaum oder nur ansatzweise¹¹⁰ vorhanden sind.¹¹¹ Diese Intensitätsstufen sollen

¹⁰⁸ Siehe näher *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 44 ff. m.w.N.

¹⁰⁹ Vgl. zum Begriff „Theorien der Praxis“ §§ 43 Abs. 2, 54 EJAPO (a.F.) Niedersachsen.

¹¹⁰ Es wurden zwar bereits „Vorüberlegungen“ etwa zu einer „Theorie richterlicher Praxis“ oder einer „kritischen Theorie der Praxis“ angestellt, vgl. vor allem *Rasehorn*, ZRP 1975, S. 177 ff., 177; *Rasehorn*, ZRP 1982, S. 33 ff., 38; *Rasehorn*, ZRP 1980, S. 6 ff., 10 („Zeit für neue Zivilprozessstheorien“); *G. Winter*, DÖV 1972, S. 485 ff.; jeweils m.w.N.

¹¹¹ Diese Bemühungen sind aber nicht über die Entwicklung von Theorieansätzen hinausgelangt, beispielsweise zur Ausfüllung justizieller Dispositions- und

daher im folgenden auf ihre Eignung für die als notwendig erachtete „Verwissenschaftlichung“ der Rechtspraxis für den Bereich der Schlüsselqualifikationen untersucht werden, um die eben benannte Hypothese zu bestätigen oder zu widerlegen.

a) Praxisnahe Vermittlung von Theorie – mittels Schlüsselqualifikationen?

Die erste Intensitätsstufe bezieht sich auf die praxisnahe Vermittlung von Theorie durch praktische Veranschaulichung des theoretischen Rechtsstoffs. Dies verfolgt das didaktische Anliegen, durch eine sinnliche Erfahrung von Praxiselementen das Erfassen der Theorie zu erleichtern und zugleich die Motivation dafür zu steigern. Dies kann beispielsweise geschehen durch den Besuch von Praktikern¹¹² sowie die Teilnahme an Gerichtsverhandlungen. Beides kann dazu dienen, die praktische Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in unmittelbarer Anschauung zu erfahren. Besonders geeignet für das Training der Schlüsselqualifikationen unter Einbeziehung der hier erforderlichen Kenntnisse des materiellen und formellen Rechts ist dagegen die Veranstaltung eigener prozessualer Rollenspiele (sog. moot courts).¹¹³ Dies ermöglicht nämlich ein praktisches Training von Gesprächs- und Verhandlungsführung, Vernehmungslehre sowie Rhetorik, ohne dass diese Qualifikationen „isoliert“ von den erforderlichen Fachkenntnissen vermittelt werden. Dies erfordert jedoch nicht nur einen geeigneten und didaktisch aufbereiteten Rechtsfall und eine intensive Vorbereitung von Lehrenden wie Lernenden, sondern auch ausreichend Zeit für feedback während der Veranstaltung.¹¹⁴ Erfahrungsgemäß werden Studierende damit nämlich erstmals mit ihren künftigen Berufsrollen (als Rechtsanwälte und Richter)

Handlungsspielräume, oder zu den Determinanten richterlicher Verhaltensalternativen, s. *Gilles*, *Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht*, 1983, S. 61.

¹¹² Ein anschauliches Beispiel hierfür bietet die bis zum WS 2004/2005 an der Universität Frankfurt/M. gelesene Grundlagenveranstaltung „Justiz und Verfahren“, die nicht nur die Grundlagen der Gerichtsverfassung und des Verfahrensrechts in allen Gerichtsbarkeiten, sondern auch einen ersten Überblick zu den verschiedenen juristischen Berufen bzw. Berufsbildern durch Integration von Gastvorträgen durch Praktiker in den Unterricht vermittelt hat.

¹¹³ Vgl. dazu *Gilles*, *Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht*, 1983, S. 50 f. m.w.N.; siehe zu moot courts *H. Koch*, *JuS* 2000, S. 320 ff., 322 f. m.w.N.

¹¹⁴ Siehe ein Beispiel für eine Veranstaltung an der Universität Bremen bei *Däubler*, *Verhandeln und Gestalten – der Kern der neuen Schlüsselqualifikationen*, 2003, S. 11 f.

konfrontiert, was nicht nur Hilfe und „Manöverkritik“ bei Bewältigung des sog. Praxisschocks, sondern auch ständige Supervision bezüglich der zutreffenden rechtlichen Inhalte und sachgerechten Prozeßtaktik erfordert. Auch bei deswegen notwendiger Beschränkung der Teilnehmerzahl (auf max. 15-20 Teilnehmer) ist dies durch einen Veranstalter oft kaum zu leisten, zumal es das Verhalten aller aktiven Teilnehmer zu beobachten gilt. Zudem sind forensische Kenntnisse des Verfahrens unverzichtbar, da es um die Abbildung der aktuellen Berufsfelder geht. Dies stellt besonders Professoren vor Probleme, die als hauptamtliche (regelmäßig beamtete) Hochschullehrer (vgl. nur § 61 Abs. 4 S. 1 HHG¹¹⁵) nicht als Anwalt praktizieren dürfen und höchstens als Richter oder Gutachter Prozeßerfahrung haben und dies auch nicht im Hauptamt:¹¹⁶ Dieses „Praxisdefizit“ bei Hochschullehrern - auch mit der *venia legendi* für das Zivilprozeßrecht - ergibt sich jedoch bereits aus dem typischen (deutschen) akademischen Lebenslauf mit der Folge, dass Praxiserfahrungen allenfalls aus dem Referendariat oder eine kurze berufliche Übergangszeit vor Beginn der Hochschulkarriere resultieren. Demgegenüber kennen (anwaltliche) Praktiker zwar die forensische Prozeßpraxis, jedoch nicht mehr unbedingt die universitären Anforderungen an den Lehr- und Prüfungsinhalt. Dies führt zu der Überlegung, die jeweiligen Nachteile durch Synergieeffekte eines team-teaching zu kompensieren, d.h. durch das gemeinsame Durchführen einer solchen Veranstaltung durch Hochschullehrer und Praktiker als Team in der Lehre. Auch diese Überlegung ist keine neue, sondern wurde bereits im Rahmen der Einphasenausbildung¹¹⁷ und auch später erfolgreich erprobt. Als aktuelles Beispiel hierfür mag eine Seminarreihe im Bereich der Schlüsselqualifikationen dienen, die seit dem Sommersemester 2007 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität veranstaltet wird.¹¹⁸ Das Seminar

¹¹⁵ Vgl. aber auch § 88 Abs. 1 S. 3 HHG, wonach die Johann Wolfgang Goethe-Universität (seit dem 01.01.2008 als Stiftung öffentlichen Rechts verfasst) die Professoren künftig grundsätzlich im Angestelltenverhältnis beschäftigen soll.

¹¹⁶ Fraglich ist nämlich, ob der akademisch ausgebildete Lehrkörper, der momentan von Berufs wegen keine (parallelen) Erfahrungen als Rechtsanwalt in Zivilsachen sammeln darf, überhaupt diesbezüglich ausreichend qualifiziert ist. Dies gilt grds. auch für die nebenamtliche Richtertätigkeit von Professoren (idR an OLG), vgl. dazu *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 66 m.w.N.

¹¹⁷ Siehe dazu exemplarisch und m.w.N. *Troje*, Juristenausbildung heute, 1979; *Voegeli*, Einphasige Juristenausbildung, 1979, passim.

¹¹⁸ Vgl. dazu <http://www.jura.uni-frankfurt.de/43638058/Lehrveranstaltungen>.

„Schlüsselqualifikationen für Juristen in bürgerlich-rechtlichen Streitigkeiten (unter besonderer Berücksichtigung von Mietstreitigkeiten)“ hat die Zielsetzung, am Beispiel von praktischen Fällen sowohl die Rechtsberatung, als auch die Rechtsgestaltung und Rechtsvertretung theoretisch zu reflektieren und praktisch zu vermitteln. Ziel der Veranstaltung ist es, die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Berufsfeld- und insbesondere Anwaltsorientierung der zivilistischen Ausbildung herauszuarbeiten und in praktischen Übungen zu vertiefen: Zu diesem Zweck begeben sich die Studierenden unter Anleitung in die Rolle von Rechtsanwälten und Richtern, um zwei (leicht abgewandelte) Fälle aus dem Bereich des Miet- und Mietprozeßrechts (die in der Realität zu einem Vergleich bzw. zu einem landgerichtlichen Berufungsurteil geführt haben) in zwei Rollenspielen (anhand von für Übungszwecke modifizierten Aktenauszügen) gemeinsam einer praktisch verwertbaren rechtlichen Lösung zuzuführen. Die bisherigen Evaluationen der (jedes Semester angebotenen) Kleingruppenveranstaltung durch Lernende und Lehrende haben gezeigt, dass die Konfrontation der Studierenden mit ihren späteren Berufsrollen zu Änderungen im Hinblick auf das eigene Lernverhalten (Beseitigung von Wissensdefiziten vor allem im Zivilprozeßrecht) bewirkt hat und zum anderen, dass ständige Supervision und feedback („Manöverkritik“) erforderlich war, um das Übungsziel - eine sachgerechte mündliche Verhandlung mit einem Vergleich oder Urteilsspruch (als „praktisches“ Ergebnis) - zu erreichen. Es wurden (und werden) also nicht nur die Kompetenzen in den Schlüsselqualifikationen Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung, Rhetorik, Streitschlichtung und Kommunikationsfähigkeit „trainiert“, sondern zugleich auch theoretische Kenntnisse des Miet- und Mietprozeßrechts anschaulich vermittelt.

b) Theorieauswahl und -gewichtung nach ihrer Praxisrelevanz - unter Einbindung der Schlüsselqualifikationen?

Die „Theorieauswahl und -gewichtung nach ihrer Praxisrelevanz“ - als zweite Stufe der Theorie-Praxis-Integration - bezieht sich auf die Stoffauswahl für den

Unterricht.¹¹⁹ Angesichts des stetig wachsenden Wissensstoffs auf der einen Seite und des zunehmend engeren Zeitrahmens für Studium und Lehre auf der anderen Seite besteht nämlich das immer größer werdende Problem der sinnvollen Auswahl und Akzentuierung der Lehr- und Prüfungsmaterien. Die Praxisrelevanz als Selektionskriterium findet jedoch (nach wie vor) nicht immer die notwendige Beachtung. Nicht nur die Berufsfeld- und Anwaltsorientierung, sondern auch die Verpflichtung zum Unterricht in den Schlüsselqualifikationen erfordert die Auswahl und Gewichtung des theoretischen Rechtsstoffs entsprechend seiner Bedeutung für die Rechtspraxis.¹²⁰ Das bedeutet für den universitären Unterricht eine Reduktion und zugleich eine Neuausrichtung der Lehr- und Prüfungsmaterien: Zu fragen ist also, welche Bereiche der Dogmatik für die juristische Alltagspraxis wirklich von größerer Bedeutung sind und damit in eine berufsfeldorientierte universitäre Ausbildung gehören.¹²¹

Auch die Erfahrungen aus der o.g. Seminarreihe an der Universität Frankfurt/M. seit dem Sommersemester 2007 haben gezeigt, dass Kenntnisse insbesondere zu praxisrelevanten prozessualen Fragen - etwa nach einer effizienten Terminvorbereitung, im Bereich der Tatsachenfeststellung, der Prozeßförderung oder insbesondere der gerichtlichen und außergerichtlichen Streitbeilegung (Stichwort: Schlüsselqualifikationen) - auch bei leistungsfähigen Studierenden nicht in dem Maße vorhanden sind, wie sie für ein sinnvolles Training der Schlüsselqualifikationen am „praktischen Verhandlungsfall“ erforderlich sind.¹²² Ein großes Problem stellen dabei die gestiegenen Anforderungen an das nötige Prüfungswissen dar, die jedoch letztlich den gestiegenen Anforderungen an das anwaltliche Wissen (Stichworte: „Life long learning“ sowie Anwaltshaftung) - vor dem Hintergrund der voranschreitenden

¹¹⁹ Siehe m.w.N. *H. Koch*, JuS 2000, S. 320 ff.; s.a. *N. Fischer*, ZZP (119) 2006, S. 39 ff., 57 f. m.w.N.

¹²⁰ So auch *Däubler*, Verhandeln und Gestalten – der Kern der neuen Schlüsselqualifikationen, 2003, S. 10, 14, 21 ff. m.w.N.

¹²¹ Vgl. *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 52 ff. m.w.N. Man denke in diesem Zusammenhang auch an die Ergebnisse einer Befragung, die auf der 9. Soldan-Tagung in Berlin am 14./15.06.2007 präsentiert wurden: Dort waren z.B. das Verkehrs-, Familien- und Mietrecht von großer Bedeutung; diese Materien scheinen jedoch in den juristischen curricula (nach wie vor) unterrepräsentiert zu sein, vgl. das aktuelle Veranstaltungsverzeichnis des FB 01 der Goethe-Universität im WS 2013/2014.

¹²² Siehe zur Vernachlässigung wichtiger Bereiche des Prozessrechts in der universitären Lehre (z.B. §§ 114 ff. ZPO) auch *Grunsky*, ZZP 85 (1972), S. 373 ff., 374.

„Verrechtlichung“ aller Lebensbereiche - entsprechen. Gerade bei Berücksichtigung einer integrierten Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen (s.o.) erscheint eine Ausweitung der Prüfungskataloge bzw. eine zu frühzeitige Spezialisierung fragwürdig. Vielmehr wird die Vermittlung von solidem Grundlagenwissen, Systemverständnis und des methodischen „Handwerkzeugs“ immer bedeutender.¹²³ Dies sollte auch und gerade in der universitären Ausbildung jedoch nicht nur abstrakt, sondern „am Fall“ erfolgen, auch um das spätere „training on the job“ zu erleichtern. Abgesehen davon, spricht auch die notwendige zusätzliche Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für die Reduktion des universitären Lehr- und Prüfungsstoffs. Die entscheidende Frage ist dabei jedoch, welche Bereiche der bisher vermittelten Theorie und Dogmatik den notwendigen „Praxistest“ bestehen. Wie bereits an anderer Stelle erkannt wurde, läßt sich diese Frage nur auf der Grundlage empirischer Untersuchungen beantworten, an denen es bislang aber weitgehend fehlt.¹²⁴ Diese empirischen Studien sind jedoch unverzichtbar, wenn die Theorie endlich erfahren will, was in der Praxis geschieht und wo die derzeitigen „Probleme der Praxis“ liegen, die für die Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen besonders relevant ist.

c) Praxisorientierung der Theorie – neben oder mit den Schlüsselqualifikationen?

Auf ihre Bedeutung für die Schlüsselqualifikationen ist schließlich die Verwirklichung der dritten Stufe zu untersuchen: Diese betrifft die „Praxisorientierung der Theorie“ bei der Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung. Es stellt sich dabei einerseits die Frage, welchen Beitrag die Schlüsselqualifikationen hierfür leisten können und andererseits, welche Auswirkungen die Praxisorientierung der Theorie für die Schlüsselqualifikationen selbst hat. Im universitären Unterricht sind nämlich

¹²³ Hierzu gehört insbesondere die Vermittlung der für jene Praxis erforderlichen „Kenntnisse des Rechts“ einschließlich der jeweiligen Grundlagen, die Fähigkeit zur „verständnisvollen Erfassung“ und seiner „praktischen Anwendung“ und den Methoden seiner „wissenschaftlichen Handhabung“. Es muß also die Fähigkeit vermittelt werden, sich damit in allen (auch neuen) Rechtsgebieten zurechtzufinden. Dies macht die Beschäftigung mit den Grundlagen des Rechts (einschließlich des Verfahrensrechts) nicht überflüssig, sondern noch dringender, s.a. *Wassermann*, NJW 2001, S. 3685 f.; *Stolleis*, NJW 2001, S. 200 ff.

¹²⁴ Vgl. *N. Fischer*, ZZP (119) 2006, S. 39 ff., 58 m.w.N.

nach wie vor normpositivistisch-dogmatische Fragestellungen und Argumentationsmuster dominant. Demgegenüber kommen praktisch-konkrete Problembehandlungen viel zu kurz.¹²⁵

Anhand der o.g. Rollenspiele im Rahmen der Seminarreihe „Schlüsselqualifikationen für Juristen in bürgerlich-rechtlichen Streitigkeiten (unter besonderer Berücksichtigung von Mietstreitigkeiten)“ wurde (u.a.) auch der Gegensatz zwischen der Rolle der Rechtsanwälte in der Praxis und in der universitären Lehre deutlich - und damit die derzeit überwiegend mangelnde Anwaltsorientierung.¹²⁶ Während die Rechtsanwälte faktisch als „Hauptakteure“ des Zivilprozesses im Vordergrund stehen, erscheint der Anwalt auch in der prozessualen Lehre bisher regelmäßig als Nebenfigur oder nur im Rahmen des Bearbeitervermerks bei schriftlichen Aufgaben¹²⁷. Dies veranschaulicht, dass das weite Feld anwaltlichen Handelns und die vielschichtigen prozeßrechtsrelevanten Probleme um seine Person und Rolle, seinen Stand und Status und Fragen nach der anwaltlichen Ethik - im Gegensatz etwa zur universitären Lehre in den USA - bisher im wesentlichen ausgeblendet werden. Alle diese Aspekte gehören aber in einen anwaltsorientierten Unterricht, der zudem unter aktiver Beteiligung interessierter Rechtsanwälte (idR. als Lehrbeauftragte) stattfinden sollte. Um der Praxisferne und erneuten „Theorielastigkeit“ eines solchen Unterrichts zu begegnen, scheinen Rollenspiele, die das Training von Schlüsselqualifikationen implizieren, besonders geeignet, da der Lerneffekt eigener - wenn auch simulierter - Beratungs- und Prozeßerfahrung größer ist als im Frontalunterricht.

Dieser Befund gilt auch und insbesondere für das „prozessuale Handeln“: Im Gegensatz zu prozeßrechtsdogmatischen Lehren zu Begriff, Wirkungen, Fehlerhaftigkeit und Anfechtbarkeit von Handlungen der Parteien oder des Gerichts¹²⁸ können Rollenspiele idealerweise auch das weite Feld „informellen“

¹²⁵ Siehe insb. *Däubler*, Verhandeln und Gestalten – der Kern der neuen Schlüsselqualifikationen, 2003, S. 9, 14 ff., s.a. *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 53 ff.; s.a. zur Kritik an der Praxisferne *Gilles*, JuS 1981, S. 402 ff.; jeweils m.w.N.

¹²⁶ Vgl. insb. *H. Koch*, JuS 2000, S. 320 ff., 321; s.a. *Kilger*, NJW 2003, S. 711 ff.

¹²⁷ Man denke etwa an folgenden (typischen) Bearbeitervermerk: „Sie sind Rechtsanwalt und werden um ein Rechtsgutachten zu nachfolgendem Sachverhalt gebeten.“

¹²⁸ Siehe zur Rolle der Prozeßhandlungslehre für das Verhältnis von Verfassungs- und Vollstreckungsrecht *N. Fischer*, Vollstreckungszugriff als Grundrechtseingriff, 2006, S. 503 ff. m.w.N.

Prozeßverhaltens oder Handlungs- und Entscheidungsfreiräume im Rahmen prozessualer Generalklauseln thematisieren. Hierbei ist auch beachtlich, dass die Normen der verschiedenen Prozeßordnungen (unabhängig, ob ZPO, StPO und VwGO) überhaupt nur Ausschnitte forensischen Verhaltens erfassen und damit lediglich bestimmte Handlungen der unterschiedlichsten Prozeßbeteiligten programmieren, regulieren oder sanktionieren. Daher verwundert es nicht, dass auch die verschiedenen Prozeßrechtslehren (der Zivil-, Straf- und Verwaltungsprozeßrechtswissenschaft), die sich als normative Wissenschaften verstehen, ihr Hauptaugenmerk überwiegend auf die sog. Prozeßhandlungen bzw. auf rein normative Interaktionssysteme richten. Während also die sog. formellen Verhaltensprogramme und die juristisch-gesetzlichen Steuerungsfaktoren prozessualen Verhaltens im Mittelpunkt der bisherigen universitären Ausbildung stehen, finden demgegenüber die sog. informellen Handlungsprogramme und die „außerjuristischen“ Verhaltenssteuerungsmomente, wie insbesondere psychologische und vor allem arbeitsökonomische, bisher kaum Beachtung. In diesem Zusammenhang ist auch auf Fragen von „Verhandlungsstil“ und „Prozeßkunst“ - die ebenfalls als Schlüsselqualifikationen zu verstehen sind¹²⁹ - mit den dahinter stehenden Praxisproblemen einzugehen. Gerade hier könnten in der Lehre Bezüge zu Verhandlungs- und Gesprächsführung sowie Rhetorik hergestellt werden – und zwar durch praktisches Training in supervisierten Beratungs- und Prozeßsimulationen.

In diesem Zusammenhang ist auch auf das nötige Training bezüglich des Umgangs mit Fragen der „Sachverhaltsrekonstruktion“¹³⁰ bzw. „Sachverhaltsermittlung“ hinzuweisen.¹³¹ Angesichts dessen, dass in der universitären Lehre die Beschäftigung mit Sachverhalten im Gegensatz zu der Arbeit an Normen bekanntermaßen nur einen Bruchteil ausmacht, ist der Umgang mit „formellen“ Wahrheiten und unterschiedlichen Sachverhalten den Studierenden regelmäßig noch nicht vertraut. Dies führt erfahrungsgemäß zu

¹²⁹ Vgl. dazu auch die einschlägige Literatur, z.B. *Meyke/Diercks-Harms*, Berufung/Revision/Beschwerde im Zivilverfahren – Prozessrecht und -taktik, 2005; *Rostek*, Verteidigung in Kapitalstrafsachen, 2. Aufl., 2012.

¹³⁰ Siehe insb. *Eike Schmidt*, z.B. in *Schmidt/Brüggemeier*, Zivilrechtlicher Grundkurs, 6. Aufl., S. 57.

¹³¹ Vgl. für das Zivilverfahrensrecht wiederum *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 58 ff. m.w.N.

Schwierigkeiten bei der Absolvierung der Rollenspiele, da dieser Umgang erst nach und nach erlernt werden muß. Dass dies bereits vor dem Referendariat sinnvoll ist, zeigen Ausbildungserfahrungen aus dem Vorbereitungsdienst¹³², in dessen erster Station (Zivilsachen) regelmäßig das erste Mal in der Ausbildung überhaupt der Umgang mit Tatsachenvortrag erlernt und eingeübt wird. Dabei ist auch zu sehen, dass nicht nur die herrschende Zivilprozeßrechtsdoktrin, sondern auch die Ausbildung in Zivilsachen während des Vorbereitungsdienstes auf einen strikten Beibringungsgrundsatz¹³³, eine relationsmäßige Separierung des Tatsächlichen vom Rechtlichen, eine scharfe Trennung der unbestrittenen Tatsachen von den bestrittenen sowie auf das normative Beweisverfahrensrecht (und dort insbesondere auf den sog. Strengbeweis, vgl. §§ 371 ff. ZPO) fixiert ist. Demgegenüber wird die in der Praxis verbreitete „informelle“ Informationsbeschaffung¹³⁴ (oder die sog. informatorische Parteianhörung) ebenso vernachlässigt wie der große Sektor amtswegiger Tatsachenermittlung (und richterlicher Freibeweise). Eine sinnvolle Praxisorientierung der Theorie sollte daher beide Aspekte der Beschäftigung mit Sachverhalten berücksichtigen. Gerade die Schlüsselqualifikationen können trainiert werden, wenn es um die Methoden und Strategien zur Sachverhaltsgewinnung und damit um Fragen der

¹³² Ein weiterer Vorteil der Einbeziehung von Praktikern in die universitäre Ausbildung besteht nämlich darin, dass diese mit beiden Phasen der Juristenausbildung betraut sind und damit auch den Blick der Studierenden auf die Anforderungen des Referendariats schärfen können. Dies ist schon deshalb wichtig, da auch das neue „erste Examen“ (das frühere „Referendarexamen“) keine Studienabschlussprüfung ist, sondern eine Eingangsprüfung in den Vorbereitungsdienst, was sich bereits aus dem Gesetzeswortlaut ergibt – vgl. z.B. den insoweit speziellen § 6 Abs. 2 JAG Hessen im Gegensatz zu den allgemeinen Regelungen in §§ 5 Abs. 1, 5d DRiG (§ 6 Abs. 2 JAG Hessen lautet: „Die staatliche Pflichtfachprüfung ist vorwiegend Verständnisprüfung. Sie dient der Feststellung, ob die Bewerberinnen und Bewerber aufgrund des Studiums der Rechtswissenschaft mit ihren inneren Verbindungen zu den Wissenschaften von der Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Geschichte und zur Philosophie über die Kenntnisse in den Pflichtfächern einschließlich der europarechtlichen Bezüge und der Schlüsselqualifikationen verfügen und die wissenschaftlichen Arbeitsmethoden beherrschen, die als Grundlage erforderlich sind, um den Anforderungen des juristischen Vorbereitungsdienstes zu entsprechen.“).

¹³³ Die (notwendige) Differenzierung zwischen Beibringung (Information durch Faktenbeschaffung und Faktenpräsentation) und Verhandeln (Kommunikation durch Austausch über den Sach- und Rechtsstoff) ist jedoch längst kein in der Prozessrechtswissenschaft akzeptiertes Allgemeingut. Dies zeigen auch die Auseinandersetzungen um die „Kooperation“ oder „Arbeitsgemeinschaft“ zwischen den Prozessbeteiligten zur Herbeiführung eines möglichst vollständigen und „wahren“ (rekonstruierten) Sachverhalts als Entscheidungsgrundlage; s. m.w.N. z.B. *Jauernig*, Zivilprozessrecht, 27. Aufl., S. 98; *N. Fischer*, KritV 2006, S. 43 ff., 62 f.

¹³⁴ Siehe zum Zivilprozess als differenziertes Informations- und Kommunikationssystem auch *Gilles*, bei *Iqbal*, ZZP 111 (2002), S. 491 ff., 491.; *B. Hahn*, Anwaltliche Rechtsausführungen im Zivilprozess, S. 430 ff.; zu den „Besonderheiten der zivilprozessualen Kommunikation“ *Derleder*, KritV 2004, S. 170 ff.

Information und Kommunikation geht (vgl. § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG: „Kommunikationsfähigkeit“ und „Vernehmungslehre“). Dies gilt insbesondere für diejenigen Schlüsselqualifikationen, die für die „außergerichtliche Konfliktlösung“ von Bedeutung sind, wie Streitschlichtung und Mediation (§ 5a Abs. 3 S. 1 DRiG). Gerade angesichts der derzeit noch bestehenden Dominanz normpositivistisch-dogmatischer Fragestellungen¹³⁵ ist es notwendig, die vor-, außer- und nachprozessuale Konfliktsituation und damit die nichtgerichtliche Konfliktlösung ihrer praktischen Bedeutung entsprechend angemessen zu berücksichtigen. Durch die Einbindung der Schlüsselqualifikationen können die hierfür erforderlichen Verhaltensfähigkeiten und Verfahrensweisen (vgl. § 5a Abs. 3 S. 1 DRiG: Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung und Kommunikationsfähigkeit) bereits frühzeitig trainiert werden.¹³⁶ Folglich gehören auch solche Inhalte in den universitären Unterricht in den einzelnen Disziplinen. Es geht also um die Praxisorientierung der Theorie mit - und nicht neben - den Schlüsselqualifikationen.

IV. Chancen der Ausbildung in Schlüsselqualifikationen

Zu fragen ist weiter nach den (derzeitigen und künftigen) Chancen der Ausbildung in den Schlüsselqualifikationen.

1. Bestehende Ausbildungsangebote und die Herausbildung von Fakultätsprofilen

Mittlerweile ist eine gewisse curriculare Vielfalt in der Interpretation des Inhalts und des Anwendungsbereichs der Schlüsselqualifikationen festzustellen. Zum einen bestehen an einigen juristischen Fakultäten Anwaltsinstitute, in denen themenspezifische wie übergreifende Schlüsselqualifikationen unterrichtet

¹³⁵ Dementsprechend war bisher zwar eine intensive Beschäftigung mit Fragen nationaler und internationaler Schiedsgerichtsbarkeit festzustellen, kaum jedoch eine intensive Auseinandersetzung mit den sonstigen sog. Alternativen zur Justiz, die auf nationaler Ebene erst seit einiger Zeit eingesetzt hat, vgl. dazu näher *Gilles*, Juristenausbildung und Zivilverfahrensrecht, 1983, S. 58 ff., 60 m.w.N.

¹³⁶ Siehe zu Ausbildungsanforderungen *N. Fischer/R. Schmidtbleicher*, AnwBl 2005, S. 233 ff., 238 m.w.N.

werden.¹³⁷ Zum anderen ist zu beobachten, dass zahlreiche Fakultäten zumindest dem Namen nach Schlüsselqualifikations-Inhalte in ihre Ausbildung in den Schwerpunktbereichen aufgenommen haben. Dies betrifft insbesondere den zivilrechtlichen, aber auch den strafrechtlichen und öffentlich-rechtlichen Schwerpunktbereich sowie vereinzelt sonstige Schwerpunktbereiche.¹³⁸ Hinzu kommt, dass mittlerweile an einigen Universitäten spezielle didaktische Zentren als Lehr- und teilweise sogar als Forschungseinrichtung bestehen.¹³⁹ Um einen übergreifenden Ansatz und eine feste Verankerung der Rechtsdidaktik in der Rechtswissenschaft bemüht sich seit dem Jahr 2010 die „Vereinigung Deutscher Rechtslehrender“.¹⁴⁰

Angesichts der zahlreichen, im Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen stehenden Innovationen, die sich bereits gegenwärtig in den universitären Schwerpunktbereichen deutscher juristischer Fakultäten ausfindig machen lassen, stellt sich die Frage, ob der zu fordernde Dialog nicht bereits im vollen Gange und genügend reichhaltig ist. Gegen eine solche Wertung spricht allerdings, dass die formal bestehende Reichhaltigkeit sich noch kaum in der Quintessenz eines Dialogs, nämlich Fragen, Gegenfragen und Antworten zu ermöglichen, widerspiegelt. Es ist daher nicht auszuschließen, dass manches, was fakultäts- oder universitätsbezogen unter dem Stichwort „Dialog“ firmiert, einem Nebeneinander unvereinbar(t)er Perspektiven entspringt. Nachfolgend sollen einige der Testfälle für einen kritischen Dialog zwischen Rechtswissenschaft und Rechtspraxis aufgezeigt werden. Als Maßstab dient die Hypothese, dass die Schlüsselqualifikationen in der Lage sind, je nach Grad der Einbindung in den Schwerpunktbereich einer juristischen Fakultät deren

¹³⁷ Z.B. in Berlin (unter www.ifa.rewi.hu-berlin.de), Bielefeld (www.jura.uni-bielefeld.de/forschung/institute/anwaltsinstitut), Köln (www.anwaltsrecht.uni-koeln.de), Leipzig (www.uni-leipzig.de/~anwaltsr/); Übersicht unter www.anwaltverein.de/downloads/Depescheninhalte/-Anwaltsrecht.pdf; vgl. auch das (fakultative) anwaltsorientierte Zertifikatsstudium der Universität Hannover unter <http://www.jura.uni-hannover.de/advoz.html>.

¹³⁸ Eine Aufstellung der online-Auftritte juristischer (universitärer) Schlüsselqualifikationsangebote findet sich in der Bachelor-Arbeit von *Lüttschwager*, Schlüsselqualifikationen: Das juristische Duell – Hard Skills und Soft Skills im Kampf um Juristen, Beiträge aus dem Fachbereich Rechtspflege Nr. 03/2011, 2011, einsehbar unter www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Beitraege_FB4/-Heft_3_2011_Fachbereich_Rechtspflege.pdf; eine erste inhaltliche Gegenüberstellung findet sich schon bei *Rolfs/Rossi-Wilberg*, JuS 2007, S. 297 ff.

¹³⁹ Beispielsweise in Passau (www.jura.uni-passau.de/ird.html), Köln (www.jura.uni-koeln.de/kjll.html) und Hamburg (www.jura.uni-hamburg.de/rechtsdidaktik/); eine erste vergleichende Einordnung findet sich bei *Brockmann/Dietrich/Pilniok* a.a.O., S. 276, 278 ff.

¹⁴⁰ Nach § 3 der Satzung ist eines der Ziele die „Anerkennung der Rechtslehre als konstitutiver Bestandteil der Rechtswissenschaft“, www.vdrl.eu/uber-uns/satzung/.

Profil zu stärken. Umgekehrt dürfte das gleiche gelten: Werden Schlüsselqualifikationen aus dem Komplex des universitären Schwerpunktbereichs konsequent ausgeblendet, dürfte dies über kurz oder lang dazu führen, dass die betreffende juristische Fakultät an Profil verliert oder aber sich mehr oder minder gezielt, entgegen dem Schlüsselqualifikations-Ansatz, mehr „traditionell“ positioniert.¹⁴¹ Die Profilbildung einer Fakultät ist zwar kein Selbstzweck, sondern ebenfalls zu hinterfragen. Dies gilt ganz unabhängig von der Diskussion um Exzellenzcluster und echte oder vermeintliche Spitzengruppen.¹⁴² Die Möglichkeit einer kritischen Hinterfragung von außen aus der Perspektive der Studierenden nimmt aber in dem Maße zu, in dem das jeweilige Profil an Aussagekraft gewinnt. Nicht nur für die Gemeinschaft der rechtswissenschaftlich Forschenden, sondern auch für Studenten macht es einen Unterschied, ob Fragen der Vertragsgestaltung im Rahmen der Veranstaltung eines Instituts für Anwaltsrecht oder unter dem Aspekt einer Fremdsprache als Fachsprache angeboten und erörtert werden. Neben vereinzelten Modeerscheinungen und sicherlich notwendigen Experimenten¹⁴³ werden durch die Hereinnahme des Schlüsselqualifikations-Ansatzes in den universitären Lehrbetrieb Forschungstraditionen deutlicher, die für den einen oder anderen Studenten die gezielte Wahl eines Interessenschwerpunktes ermöglichen.

2. Weiterentwicklung der Lehre in methodischen und dogmatischen Fragen

Wird die Hereinnahme praktischer Perspektiven ernstgenommen, wäre es überraschend, wenn sich dies nicht auf die rechtswissenschaftliche

¹⁴¹ Wogegen nichts zu sagen wäre, wenn es konsequent durchgeführt würde, vgl. *Stolleis* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. (Fn. 35), S. 218: Die praxisnahe Juristenausbildung gehöre an die Fachhochschule. Allerdings deckt sich diese Maxime nicht mit der in § 5a DRiG niedergelegten Gesetzeslage. Ein apartes Regime lässt sich daher derzeit nur im Sinn eines unverbundenen Nebeneinanders praktizieren – was allerdings in vielen Fällen (noch?) der Praxis entspricht.

¹⁴² Letztere bezeichnet *Stolleis* a.a.O. (Fn. 35) als „Fetisch“ und plädiert angesichts der Überfrachtung der Lehre mit geltendem Recht für eine Stärkung und Neuakzentuierung der Grundlagenfächer.

¹⁴³ Vgl. *Haverkate*, JuS 1996, S. 478 ff., 482 („Experiment mit Tiefgang“); dass Experimente auch rechtssetzende Wirkung haben können, zeigt *Schöch* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. (Fn. 35), S. 48, am Beispiel des Zusammenhangs von Strafverteidigung und Anordnung und Dauer der Untersuchungshaft auf.

Theoriebildung auswirken würde.¹⁴⁴ Im Folgenden werden einige rechtsdogmatische Anschlussmöglichkeiten und rechtstheoretische Desiderata skizziert.

a) Konzeption der Fallexegese als Normen-Veranschaulichung

Eine der Besonderheiten der universitären juristischen Ausbildung in Deutschland ist die Arbeit an Sachverhalten, die nicht den Stand einer präjudizierenden Praxis wiedergeben, sondern für dogmatische Zwecke artifiziell gebildet oder verkürzt werden. Wohlgermerkt: Nicht an (Präzedenz-) Fällen. Favorisiert wird das Stellen eines Falles als Extrapolation der Norm. Die darin liegende Anwendungsfeindlichkeit bewirkt (unter anderem), dass Referendare nach dem Abschluss der universitären Ausbildung den berühmten „Praxisschock“ erleiden. Dies zu einem Zeitpunkt, da sie mit einer häufig anzutreffenden Theoriefeindlichkeit der aus der Praxis stammenden Ausbilder konfrontiert werden. Auf diese Weise wird der Abstand zwischen universitärer und postuniversitärer Ausbildung immer noch hoch gehalten.¹⁴⁵

Durch den in der universitären Ausbildung klassischerweise vorgestellten Sachverhalt sollen keine echten Interessenkonflikte gelöst, sondern die Tragweiten von Normen veranschaulicht werden. Selbst wenn dem Sachverhalt ein entschiedener Fall zugrunde liegt, wird nicht dieser erschlossen, sondern der Lehrbuch-Sachverhalt. Dabei handelt es sich notwendig um ein artifizielles Konstrukt, die Anwendung der logisch immergleichen Figur, des *modus barbara*: Aus Normprämisse und Sachverhalt folgt das Ergebnis. Steht der Sachverhalt fest, steht somit auch das Ergebnis fest, vorausgesetzt die Prämissen werden richtig angewendet. Deren richtige Anwendung ist Aufgabe der universitären Lehre. Eine auch nur hypothetische Rechtsanwendungs-

¹⁴⁴ In diesem Sinne Redeker, a.a.O. (Fn. 45), S. 1142.

¹⁴⁵ So stellt Hornung in Hof/von Olenhusen a.a.O. (Fn. 35), S. 185, 189, fest, die Juristenausbildungsreform aus dem Jahr 2002/2003 habe nichts daran geändert, „dass auch heute noch (...) die weitaus meisten Jungjuristen nach dem erfolgreichen Absolvieren der Zweiten juristischen Staatsprüfung zwar über zumindest solide juristische Fach- und Methodenkenntnisse verfügen, aber zu wenig in der Lage sind, juristisch relevante Sachverhalte in ihren gesamtgesellschaftlichen Kontext zu stellen sowie psychologische Grundkenntnisse im Umgang mit Parteien, Mandanten und anderen Beteiligten anzuwenden.“

entscheidung wird nicht getroffen, da die Entscheidung als solche – im Rahmen des rechtlich Vertretbaren – bereits feststeht.¹⁴⁶

Eine wachsende Anwaltsorientierung schwächt das Lernen an extrapolierten Normen, dessen Relevanz unbestritten ist, nicht. Sie kann aber den Blick dafür schärfen, dass die Normauslegung nur eines der Spezifika der Rechtsanwendung ist, aber bei weitem nicht deren einzige Technik. Unter dem Gesichtspunkt, dass die universitäre Ausbildung *auch* eine Hinführung zu praktischen Rechtsberufen bedeuten soll, ist es sinnvoll, Studierenden die Artifizialität vorgegebener Sachverhalte und Fälle immer wieder vor Augen zu führen – der Praxisschock zeigt, dass dies bislang nicht ausreichend geschieht. Andernfalls droht eine Überbewertung der Normseite und damit einhergehend eine unterkomplexe Herangehensweise an die praktisch zumindest genauso relevanten Fragen der Sachverhaltensgewinnung und Fallbildung.¹⁴⁷

b) Wie werden Rechtsfälle hergestellt?

In der praktischen Rechtsanwendung fehlt der Fall, bestehend aus Sachverhalt und darauf anzuwendender Norm. Die Prämissen sind zwar in Form der Gesetze abstrakt vorhanden, doch schweben sie im leeren Raum, solange sie nicht zur Anwendung in einem konkreten Fall gebracht werden. Aus den Prämissen folgt für sich genommen nichts, da kein Sein aus einem Sollen gefolgert werden kann.

Sachverhalt und Prämisse fehlen allerdings nicht in gleicher Weise. Während die Prämisse zumindest in abstrakter Form vorhanden ist (*ius novit curia*), ist dies bei dem Sachverhalt anders. Zu diesem führt nur die Hypothese. Der Weg von der Hypothese zur Fallbildung unter Inanspruchnahme konkret heranzuziehender Prämissen ist dogmatisch nur unzureichend erforscht.¹⁴⁸ Die

¹⁴⁶ Eine Ausnahme bilden die Law Clinics, vgl. für Berlin www.lawclinic.rewi.hu-berlin.de.

¹⁴⁷ Deutlich wird die Relevanz dieser Fragen etwa in der Diskussion um Absprachen im Strafverfahren. Unabhängig von der Frage, inwieweit der Weckruf des BVerfG vom 19.03.2013 (Az.: 2 BvR 2628/10 u.a.) der Praxis gerecht wird, zeigt die im Rahmen des Verfahrens eingeholte empirische Untersuchung anschaulich, wie Normen alltäglich unterlaufen werden (vgl. im Internet unter *Janisch*, www.sueddeutsche.de/politik/strafprozessregeln-zum-deal-viele-richter-kungeln-am-strafrecht-vorbei-1.1512195).

¹⁴⁸ Bezeichnenderweise ist es die Praxis, die den Ausdruck der ‚Nullhypothese‘ eingeführt hat, vgl. BGH v. 30.07.1999, Az.: 1 StR 618/98; vgl. auch *Bender/Nack/Treuer*, *Tatsachenfeststellung vor Gericht*, 3. Aufl. 2007.

Empirie ist der Dogmatik in diesem Punkt gewissermaßen davon gelaufen. Dabei täuschen die Ergebnisse der Mentalitätsforschung darüber hinweg, dass auf diese Weise die Frage, wie Rechtsanwendung vorgestellt werden sollte, nicht beantwortet werden kann. Eine überprüfungsbedürftige Ausgangsthese könnte sein, dass ohne eine ins Einzelne gehende Betrachtung der jeweiligen Verfahrensordnung der logische Weg der Rechtsanwendung nicht hinreichend beschreibbar ist.

c) Brauchen wir eine Lehre von der Rechtsanwendung?

Es muss kein unauflösbarer Widerspruch sein, dass ausgerechnet die Praxis nach einer Lehre der Rechtsanwendung fragt. Denn dass es sich hierbei um ein praktisch-logisches Verfahren handelt, das kunstförmig beschriftet werden muss, leuchtet Praktikern in der Regel auch dann ein, wenn sie nicht in der Lage sind anzugeben, worin das Charakteristische dieser Technik liegt. Es mag auch sein, dass sich manche Technik hinter einem verbalen Gemeinplatz oder einer für sich genommen kritisierbaren Alltagstheorie verbirgt. Eine universitäre Schelte gegenüber den Gemeinplätzen der Praxis ist aber selber nur ein Gemeinplatz, wenn sie nicht aufzeigen kann, was die Praxis tun sollte, um ihrer Funktion, Rechtsanwendung zu gewährleisten, (noch) besser gerecht zu werden. Bis zum Nachweis anhand einer konkreten Verfahrensordnung handelt es sich bei dem Postulat, Rechtsanwendung sei eine Kunstlehre, um eine unausgeführte These. Dieser nachzugehen, könnte aber ein lohnenswertes forschungspraktisches Programm sein. Falls sich die These normativ (nicht empirisch) plausibilisieren lässt, wäre das Augenmerk verstärkt darauf zu richten, welche technischen Mittel zur Rechtsanwendung in der Praxis eingesetzt werden. Diese könnten je nach Verfahrensordnung durchaus unterschiedlich sein, etwa im Bereich der Überzeugungsbildung im Strafverfahren im Vergleich zu der im Zivilverfahren.

d) Lässt sich eine Methodik der Rechtsanwendung gewinnen?

Eine weitere Anschlussmöglichkeit sind methodologische Überlegungen. Mit einer Befruchtung der Methodendiskussion ist z.B. dadurch zu rechnen, dass

die Arbeit mit Hypothesen in das Zentrum der Fallbildung gerückt würde. Dies lässt sich wie folgt illustrieren:

Eine Hypothese lässt sich als Teilstück eines Falles in der Möglichkeitsform auffassen. Eine Möglichkeit kann nun aber abstrakt oder konkret bestehen.¹⁴⁹ Aus der abstrakten Möglichkeit folgt nur ganz ausnahmsweise etwas (Unschuldsvermutung im Strafverfahren, wenn sie nicht konkret widerlegt werden kann). Dagegen können zivilrechtliche Ansprüche nur aus konkreten Möglichkeiten erwachsen. Aufgabe des Rechtsanwenders ist deshalb das Herausarbeiten konkreter Hypothesen. Dies funktioniert notwendig nur vom gewünschten Ergebnis her. Die Hypothese führt deshalb logisch betrachtet zu einem Vor-Urteil. Tut sie dies nicht, ist sie belanglos und damit keine Hypothese im Sinne der Rechtsanwendung. Deshalb macht es Sinn, dass ein Kläger im Zivilverfahren an erster Stelle angibt, was er will (Klageantrag nach § 253 ZPO) und erst danach eine Begründung dafür gibt. Die Begründung hat außerhalb des Begehrens keinen Stellenwert: Solange der Rechtsanwender nicht weiß, welches Begehren ein Kläger hat, ist eine konkrete Hypothesenbildung unmöglich. Er steht deshalb notwendig von Anfang an vor dem hypothetischen Urteil als gewünschter Schlussfolgerung. Im Dreieck der Determinanten gibt die Schlussfolgerung das rechtliche Begehren vor, die Prämisse die Möglichkeit, ihm normativ, und der Sachverhalt die Möglichkeit, ihm tatsächlich stattzugeben. Während aber das Begehren autonom durch den Kläger zu bestimmen ist, kann er über die Prämissen und den Sachverhalt nicht verfügen. Bezüglich der Prämisse gilt: *ius novit curia*. Der Sachverhalt ist dagegen zwar durch den Rechtsanwender festzustellen. Er ist trotzdem - auf eine prozessrechtlich näher zu bestimmende Weise - der Verfügung des Rechtsanwenders entzogen, nimmt man die Garantie der Verfahrensförmigkeit seines Zustandekommens ernst. Ob hierbei ein Schließen vom Ergebnis unter Zuhilfenahme der Prämisse auf den Fall vorliegt¹⁵⁰, wäre im Einzelnen zu untersuchen. Wo, wenn nicht im universitären Bereich? In den Lehrbüchern zur juristischen Methodenlehre wird der Fallbildung von der Normseite her breiter Raum eingeräumt. Dort, wo die Sachverhaltsseite eingearbeitet werden müsste,

¹⁴⁹ Vgl. zur Kategorie der „objektiven Möglichkeit“ Weber, Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie, a.a.O., S. 97, 130.

¹⁵⁰ Zur Geschichte und Systematik der Abduktion ausführlich Lege, Pragmatismus und Jurisprudenz, 1999.

verflüchtigt sich die Methodologie allerdings schnell in Metaphern. Das berühmte gewordene „Hin- und Herwandern“ des Blickes zwischen Norm und Sachverhalt, das von *Engisch* als Formel für die Fallbildung mehr beschworen als postuliert worden ist,¹⁵¹ stellt keine Ausnahme hierzu dar, sondern ist eher eine Bekräftigung dieses Dilemmas. Hielt *Engisch* noch eine Ableitung des Falls aus der Norm für möglich, so kritisierte bereits *Esser* den Subsumtionsprozess als ein keineswegs durchgängig oder auch nur überwiegend logisches Verfahren.¹⁵² Die erstere These ist normativistisch, die zweite skeptizistisch. Sehr viel weiter ist man bis heute nicht gekommen. Die anwaltliche Sichtweise auf die Fallbildung von der Hypothesenvielfalt her könnte Anstöße für eine Fortentwicklung der Methodenlehre liefern.

e) Zuhören, Nachfragen, Gestalten: Worin liegt die (Mit-)Verantwortung in der Rechtsanwendung?

Eine stärkere Anwaltsorientierung bietet die Chance, Studierende frühzeitig gegenüber der Fallbildung und ihren deontologischen Implikationen zu sensibilisieren. Dass Sachverhalte nicht vorgegeben sind, sondern in verfahrensförmiger Weise erst gebildet werden müssen, ist eine grundlegende Erfahrung aller rechtsanwendenden Berufe. Gegenüber der richterlichen Tätigkeit zeichnet sich die anwaltliche dadurch aus, dass die Fallbildung nicht von Seiten der Überzeugung oder Entscheidungsfindung vorgenommen wird, sondern im Wesentlichen über Argumentation und Sachvortrag. Eine der Eigenheiten der anwaltlichen Profession ist es, an der Auslegung der Prämissen, der Feststellung des Sachverhalts und der Herleitung der Schlussfolgerung mitzuwirken, nicht aber an der Feststellung des Ergebnisses. Ebenso weit reicht die Verantwortung des Rechtsanwalts. Er trägt Verantwortung nicht für die richterliche Entscheidung, wohl aber für den Weg, auf dem sie zustande kommt. Um diese Verantwortung wahrnehmen zu können, benötigt er ein Bild der an ihn gestellten und zu stellenden

¹⁵¹ Vgl. *Engisch*, Logische Studien zur Gesetzesanwendung, 3. Aufl., 1963, S. 5.
¹⁵² *Esser*, Vorverständnis und Methodenwahl in der Rechtsfindung, 1970.

Verhaltensanforderungen.¹⁵³ Die Ausübung des anwaltlichen (wie auch des richterlichen) Berufes ist deshalb ohne eine Deontologie nicht denkbar.¹⁵⁴ Für eine Ausklammerung deontologischer Fragen aus der universitären Juristenausbildung gibt es keinen vernünftigen Grund, umso weniger, als längst nicht alle Fragen in diesem Zusammenhang geklärt sind. Dies betrifft etwa die Abgrenzung zwischen richterlichen und anwaltlichen Verhaltensanforderungen.¹⁵⁵ Zu fragen wäre, ob, was der Eid des Hippokrates für die Ärzteschaft ist, in ähnlicher Form für die gesamte juristische Profession herausgebildet werden kann oder, wenn nicht für die gesamte Berufsgruppe, so zumindest für die jeweilige Unterberufsgruppe.¹⁵⁶

Unabhängig von der Aufnahme deontologischer Fragen in den universitären Lehrplan ist zu erwarten, dass sich durch die verstärkte Anwaltsorientierung die berufstypische anwaltliche Einstellung, gleichsam als Habitus, in Form einer stärkeren Berücksichtigung deontologischer Bereiche niederschlägt. Dies läge in der Konsequenz des Schrittes weg von einer *conviction intime*, hin zur aktiven Beeinflussung der Fallbildung und den damit zusammen hängenden Fragen.

3. Bewahrung der Unterschiede im Dialog zwischen Theorie und Praxis

Jeder Dialog hat Grenzen. Auch der Dialog zwischen Rechtswissenschaft und -praxis lebt davon, dass Unterschiede markiert werden, die notwendig bestehen bleiben müssen. Die Wissenschaft lebt von einem virtuell unendlichen Dialog,¹⁵⁷ die Praxis dagegen von einem wirtschaftlichen Umgang mit knappen Ressourcen. Sie ist kein juristisches Schlaraffenland, in dem die Norm aus einer heiteren Quelle sprudelt, der Sachverhalt wie eine reife Frucht vom Baum fällt und die Zeit still steht, bis der Rechtsfall gelöst ist. Sehr viel eher ist dies in der Wissenschaft der Fall. Dort lassen sich Fragen auf Dauer stellen.

¹⁵³ Was voraussetzt, dass er ein klares Bild von den Funktionen der Rechtsordnung hat, vgl. dazu *Kreß*, Ethik der Rechtsordnung, 2012, S. 210 ff.

¹⁵⁴ Siehe etwa *Salditt*, BRAK-Mitt. 2001, S. 150.

¹⁵⁵ Vgl. etwa zu den mit dem Grundsatz der Waffengleichheit praktisch verbundenen Schwierigkeiten *Wolf*, BRAK-Mitt. 2006, S. 15.

¹⁵⁶ Zur Notwendigkeit einer professionsethischen Selbstkontrolle vgl. aus soziologischer Sicht *A. Franzmann*, Die Disziplin der Neugierde. Zum professionalisierten Habitus in den Erfahrungswissenschaften, 2012, S. 22 ff.

¹⁵⁷ Zu weitgehend *Haverkate*, a.a.O., S. 480 (nur in der Praxis ist Recht ein knappes Gut).

Überhaupt löst die Wissenschaft wahrscheinlich weniger einen Fall als dass sie Fragen perpetuiert. Sie ist handlungsentlastet und praxiskoppelt oder sollte dies soweit irgend möglich sein.¹⁵⁸ Als Chance verstanden, könnte der Dialog zwischen juristischer Theorie und Praxis somit auch zu einer wechselseitigen Rückbesinnung führen.¹⁵⁹ Während die Praxis ein Interesse daran hat, dass praxisrelevante Qualifikationen wie z.B. Gesprächs- und Verhandlungsführung, Rhetorik und die verschiedenen Methoden außergerichtlicher Streitbeilegung (wie z.B. Mediation) im Rahmen einer praxisbezogenen Juristenausbildung mit korrespondierenden juristischen Kenntnissen verbunden werden,¹⁶⁰ wäre es das eigentliche Qualifikationsmerkmal der Universität, einen systematischen Rahmen für die Hinterfragung des Anwendungsbezugs (wer wendet was an wozu?) zu schaffen.¹⁶¹

V. Ausblick

Das Konzeptionsproblem der juristischen Schlüsselqualifikationen ist auf der Ebene der Gesetzgebung, der Wissenschaft und der Praxis ungelöst. Gerade diese Tatsache könnte paradoxerweise mittel- und langfristig dazu führen, dass sich das Profil rechtswissenschaftlicher Fakultäten schärft, die Schlüsselqualifikationen in ihre rechtswissenschaftliche Ausbildung systematisch, aber nicht naiv, integrieren.

¹⁵⁸ Wenn sie dem berühmten Verdikt entgehen will, das *von Kirchmann*, Die Wertlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft, im 19. Jahrhundert ausgesprochen hat; vgl. auch die Rezension zur Neuauflage, hrsg. v. *Meyer-Tscheppe*, 2000, von *Fögen*, Die Leidkultur der Rechtswissenschaft, NZZ v. 01.02.2001.

¹⁵⁹ Während die rechtswissenschaftliche Kritik eine erkenntniserschließende Funktion hat (vgl. *Stolleis* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. [Fn. 35], S. 212), beinhaltet die praktisch orientierte Kritik eine politisch aufschließende Funktion. Wie wenig verbreitet (und wie wichtig) gerade auch Letzteres ist, zeigt *Wastl* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. [Fn. 35], am Beispiel der Compliance-Diskussion auf, S. 94 ff und 412 ff.

¹⁶⁰ Einen fachübergreifenden Vorschlag macht *Hornung* in *Hof/von Olenhusen* a.a.O. [Fn. 35], S. 185, 194 f, in Anlehnung an das reformierte ‚grand oral‘ des französischen Richterexamens, in dem außerjuristische Problemlösungsgespräche unter psychologischer Anleitung stattfinden. Zahlreiche Beispiele zur Integration eines Vortragsteils in die mündliche Prüfung geben *Brinktrine/Schneider* a.a.O. [Fn. 34], S. 59 ff.

¹⁶¹ Zu bedenken ist dabei auch, dass speziell Verhandlungsmanagement, Rhetorik und Teamfähigkeit in den herkömmlichen Staatsexamensklausuren kaum abzuprüfen sind, so dass hier besonders das universitäre Wahlfach eine Möglichkeit bietet, diese Kompetenzen auch in einer Prüfung zu berücksichtigen, vgl. *Hommelhoff/Teichmann*, JuS 2001, S. 841 ff., 843; *Bultmann*, JA 2002, S. 86 f., 87. Dabei dürfen insbesondere deontologische Fragen nicht zu bloßen Stoff-Fragen herabgewürdigt werden.

Dazu muss ein funktionaler Blick auf die in den universitären Alltag zu integrierenden Schlüsselqualifikationen geworfen werden. Diese sind nicht selbsterklärend, sondern lediglich Mittel, die einem bestimmten Zweck dienen, der selbst wieder begründungsbedürftig ist. Wer als Student von einer Profilbildung juristischer Fakultäten profitieren will, sollte sich mit den zunehmend deutlicher werdenden Entwicklungen auseinandersetzen, die dazu führen, Schlüsselqualifikationen auf eine je charakteristische Weise in den Ausbildungsalltag einer Fakultät einzubinden - oder aus diesem auszuschließen.

Zu wünschen wäre, dass sich über kurz oder lang ein hochschulübergreifendes Forum herausbildet. Dafür spricht die Relevanz der Schlüsselqualifikationen, die helfen können, eine Lücke innerhalb des universitären Lehr-, Ausbildungs- und Forschungsbetriebs zu schließen. Ziel wäre es, die Praxisrelevanz der rechtswissenschaftlichen Ausbildung zu steigern und deren Hinwendung zu rechtsdidaktischen, deontologischen und konzeptionellen Fragen zu ermöglichen, ohne das wissenschaftliche Fundament der Hochschulen und deren Autonomie einzuschränken, sondern beides im Idealfall zu stimulieren.

Die hier vorgestellten Thesen sind programmatischer Natur. Die Verfasser stellen damit keine Prognose auf, dass die Integration von Schlüsselqualifikationen im hier beschriebenen Sinn stattfinden oder gelingen wird. Eine solche Prognose wäre angesichts der gegenwärtig zu beobachtenden Phase einer intensiven Neuausrichtung der Hochschullandschaft vermessen.¹⁶² Die Debatte um die Schlüsselqualifikationen hat diese Neuausrichtung im vergangenen Jahrzehnt nicht geprägt. Daran wird sich in absehbarer Zeit vermutlich wenig ändern. Nichtsdestoweniger zeigt sich am Umgang mit den Schlüsselqualifikationen exemplarisch, welche Analysen und Ableitungen eine Hochschule aus dem gesetzlich vorgegebenen Dialog zwischen Theorie und Praxis entwickelt hat. Hieraus lassen sich wiederum Schlussfolgerungen über den Zustand der Hochschulausbildung in Deutschland ziehen.

Die Chance zur Bewahrung ihrer Autonomie liegt für die Hochschulen nicht mehr in der Abschottung gegenüber tendenziell übergriffigen Akteuren aus

¹⁶² Vgl. etwa den sarkastischen Vergleich universitärer und ökonomischer Werbefeldzüge bei *Barnert*, *myops* 2010, S. 65-68.

Wirtschaft und Politik, sondern in einer leitbildgetreuen Dialogfähigkeit der Hochschule selber. Lernt sie über ihren Kern zu sprechen, kann ihr geholfen werden. Schaut sie dagegen systematisch von der Verletzung ihres Forschungs-, Lehr- und Bildungsauftrags weg, wird sie in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik mit ihrem originären Anliegen auf Dauer kein Gehör finden.